

**LAS COLUMNAS DE OPINIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA
CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO DEL COLEGIO INTEGRADO
LLANO GRANDE, DEL MUNICIPIO DE GIRÓN.**

**JENNIFER DANITZA CARREÑO
MONCADA**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS
EN LENGUA CASTELLANA
BUCARAMANGA**

2017

**LAS COLUMNAS DE OPINIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA
CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO DEL COLEGIO INTEGRADO
LLANO GRANDE, DEL MUNICIPIO DE GIRÓN.**

JENNIFER DANITZA CARREÑO MONCADA

Trabajo de grado:

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana

Directora:

SONIA GÓMEZ BENÍTEZ

Magíster en educación



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS
EN LENGUA CASTELLANA
BUCARAMANGA
2017**

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios, por darme la sabiduría y la fortaleza necesarias para la consecución de mis metas.

Así mismo, a mis padres, Teodoro y Gloria, también, a mis hermanos, Edwing y Alejandra por su apoyo constante y amor. También, a mi mejor amiga, Yénnyfer, por cada palabra de aliento que reconforta mi vida. Finalmente, a Juan, mi mejor amigo en este proceso.

De igual modo, a mi directora de proyecto Mg. Sonia Gómez Benítez por su orientación y conocimientos durante este proceso de elaboración de mi tesis. Además, sus críticas constructivas que me hacen y me seguirán haciendo, una mejor maestra. De la misma manera, agradezco profesora, haber compartido sus experiencias de vida como maestra y por proyectarme un camino amplio de posibilidades en mi formación docente.

Finalmente, agradezco al rector del Colegio Integrado Llano Grande, Julio César Díaz Vargas, por su disponibilidad constante y por facilitarme los escenarios y condiciones requeridas para la aplicación de la propuesta investigativa.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	15
1. FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	17
1.1 JUSTIFICACIÓN.....	31
1.2 OBJETIVOS.....	34
1.2.1 Objetivo general.....	34
1.2.2 Objetivos específicos.....	34
2. MARCO TEÓRICO.....	35
2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	35
2.2 MARCO CONCEPTUAL.....	48
2.2.1 La lectura como proceso dinámico y complejo.....	49
2.2.2 Lectura crítica, un producto social y cultural.....	53
2.2.3 Construyendo la comprensión textual desde las 22 técnicas, de Daniel Cassany.....	60
2.2.4 Estrategias para el aprendizaje significativo.....	77
2.2.5 Tres momentos de lectura de David Cooper.....	82
2.3 MARCO LEGAL.....	89
2.3.1 Constitución política de Colombia.....	92
2.3.2 Ley de protección de datos.....	95
2.3.3 Ley General de Educación.....	95
2.3.4 Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.....	98
2.3.5 Estándares Básicos de Competencias.....	100
2.3.6 PNLE.....	102
2.3.7 Leer libera: Plan Nacional de Lectura y Biblioteca.....	104
3.CONTEXTUALIZACIÓN.....	107

3.1 HORIZONTE INSTITUCIONAL.....	107
3.1.1 Misión.....	107
3.1.2 Visión.....	107
4. METODOLOGÍA.....	109
4.1 ENFOQUE METODOLÓGICO.....	109
4.2 DISEÑO METODOLÓGICO.....	111
4.2.1 Población.....	115
4.2.2 Muestra.....	116
4.3 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	116
4.3.1 Técnica e instrumentos de recolección de la información.....	116
5. ANÁLISIS E INTERPRTACIÓN DE RESULTADOS -PRUEBAS DIAGNÓSTICO.....	118
5.1 ANÁLISIS E INTERRELACIÓN DE RESULTADOS: PRUEBA DE LECTIRA.....	118
5.2 ANÁLISIS E INTERRELACIÓN DE RESULTADOS: ENCUESTA.....	135
6. SECUENCIA DIDÁCTICA.....	167
6.1 DISEÑO SECUENCIA DIDÁCTICA.....	167
7. ANÁLISIS E INTERRELACIÓN DE RESULTADOS.....	175
7.1 ANÁLISIS DE DIARIO DE CAMPO.....	175
8. EVALUACIÓN.....	241
9. CONCLUSIONES.....	246
10. RECOMENDACIONES.....	249
BIBLIOGRAFÍA.....	252
ANEXOS.....	261

LISTA DE GRÁFICAS

Pág.

Gráfica 1. Distribución porcentual según niveles de desempeño.....	23
Gráfica 2. Comparación de distribución porcentual según niveles de desempeño (Institución educativa, entidad territorial y resultados nacionales).....	25
Gráfica 3. Comparación de distribución porcentual según niveles de desempeño entre la institución y otros sectores de la entidad territorial.....	26
Gráfica 4. Diagrama circular de la distribución porcentual de las áreas evaluadas en saber 11.....	27
Gráfica 5: Estrategias docentes para el aprendizaje significativo.....	80
Gráfica 6. Momentos de lectura propuestos por David Cooper.....	82
Gráfica 7: Fases de la LLG.....	84
Gráfica 8: Ejemplo de mapa semántico.....	84
Gráfica 9: Propuestas para la activación de esquemas.....	85
Gráfica 10: estrategias para el desarrollo del vocabulario.....	85
Gráfica 11. Distribución porcentual según el tipo de texto y tipo de escrito.....	121
Gráfica 12. Distribución porcentual de las respuestas a la pregunta número 6: ¿Contra quién escribe el autor?.....	112
Gráfica 13. Distribución porcentual de la estructura del texto argumentativo.....	127
Gráfica 14. Distribución porcentual de los tipos de argumentos.....	129
Gráfica 15. Distribución porcentual: Hecho que antecede al escrito.....	130
Gráfica 16. Distribución porcentual de la tesis de la columna de opinión.....	131
Gráfica 17. Distribución porcentual de los argumentos presentes en el texto argumentativo.....	132
Gráfica 18. Distribución porcentual según edad cronológica.....	136
Gráfica 19. Distribución porcentual según lugares de procedencia.....	138

Gráfica 20. Distribución porcentual según los tipos de familia.....	139
Gráfica 21. Distribución porcentual según la preferencia de textos.....	140
Gráfica 21. Distribución porcentual del concepto de “opinar”.....	143
Gráfica 23. Distribución que responde al concepto de “columna de opinión” ...	145
Gráfica 24. Distribución porcentual según la función social de las columnas de opinión.....	147
Gráfica 25. Distribución porcentual según la estructura textual.....	150
Gráfica 26. Distribución porcentual según tipos de argumentos.....	152
Gráfica 27. Distribución porcentual de la identificación de los columnistas en Colombia.....	154
Gráfica 28. Distribución porcentual según los textos abordados en las clases de lengua castellana.....	156
Gráfica 29. Gráfica 29. Distribución porcentual según frecuencia de lectura de columnas de opinión.....	158
Gráfica 30. Gráfica 30. Comprensión del contenido del artículo de opinión.....	159
Gráfica 31. Posición respecto al abordaje del artículo de opinión en las clases de lengua castellana.....	161

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Tipos de texto que trabaja la prueba Saber.....	21
Tabla 2. Distribución de preguntas por tipo de texto.....	21
Tabla 3. Distribución porcentual de las áreas evaluadas en saber 11.....	27
Tabla 4. Técnicas de lectura crítica por categorías.....	60
Tabla 5. Técnica número 1: Identifica el propósito.....	61
Tabla 6. Técnica número 2: Descubre conexiones.....	62
Tabla 7. Técnica número 3: Retrata al autor.....	63
Tabla 8. Técnica número 4: Describe el idiolecto.....	64
Tabla 9. Técnica número 5: Rastrear la subjetividad.....	64
Tabla 10. Técnica número 6: Detecta posicionamientos.....	61
Tabla 11. Técnica número 7: Descubrir lo oculto (preguntas orientadoras).....	66
Tabla 12. Técnica número 7: Descubrir lo oculto (Rastros de presuposiciones).....	66
Tabla 13. Técnica número 8: Dibuja el “mapa sociocultural”.....	67
Tabla 14. Técnica número 9: Identifica el género y descríbelo.....	68
Tabla 15. Técnica número 10: Enumera a los contrincantes.....	69
Tabla 16. Técnica número 11: Hacer un listado de voces.....	69
Tabla 17. Técnica número 12: Enumera a los contrincantes.....	70
Tabla 18. Técnica número 12: Enumera a los contrincantes.....	70
Tabla 19. Técnica número 13: Leer los nombres propios.....	71
Tabla 20. Técnica número 14: Verificar la solidez y la fuerza del discurso.....	72
Tabla 21. Técnica número 15: Hallar las palabras disfrazadas.....	72
Tabla 22. Técnica número 16: Analiza las jerarquías informativas.....	73
Tabla 23. Técnica número 17: Define tus propósitos.....	73
Tabla 24. Técnica número 18: Analiza la sombra del lector.....	74
Tabla 25. Técnica número 19: Acuerdos y desacuerdos.....	75
Tabla 26. Técnica número 20: Imagina que eres.....	75

Tabla 27. Técnica número 21: En resumen.....	76
Tabla 28. Técnica número 22: Medita tus reacciones.....	76
Tabla 29: Momentos de la investigación acción.....	114
Tabla 30. Estructura metodológica de proyecto.....	116
Tabla 31: Categorías de análisis de la prueba de lectura.....	119
Tabla 32. Tipo de texto argumentativo y modalidad.....	120
Tabla 33: Cuadro comparativo que establece la relación entre lo que dice y lo que calla el texto.....	123
Tabla 34. Respuestas de los estudiantes al interrogante número 9: Propósito del autor.....	124
Tabla 35. Soluciones presentadas por el texto.....	125
Tabla 36. Acuerdos y desacuerdos.....	126
Tabla 37. Posición respecto al abordaje de columnas de opinión en las clases de lengua castellana.....	162
Tabla 38. Interrelación de los resultados de las pruebas diagnóstico.....	165
Tabla 39. Diseño de la secuencia didáctica.....	169
Tabla 40. Taller 1.....	170
Tabla 41. Taller 2.....	171
Tabla 42. Taller 3.....	172
Tabla 43. Evaluación.....	173
Tabla 44. Relación de categorías de análisis con los talleres de lectura crítica...174	
Tabla 45. Categoría 1: Estructura del texto argumentativo.....	174
Tabla 46. Categoría 2: Inferencias.....	175
Tabla 47. Categoría 3: Intertextos.....	298
Tabla 48. Categoría 4: Recursos retóricos.....	207
Tabla 49. Categoría 5: Intención del autor.....	218
Tabla 50. Categoría 6: Macroestructura.....	223
Tabla 51. Respuestas obtenidas de la rejilla de evaluación.....	228
Tabla 52. Tabla 52. Respuestas obtenidas de la rejilla de evaluación.....	241

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Guía de encuesta para estudiantes de noveno grado.....	260
Anexo B. Prueba diagnóstico de lectura crítica para noveno grado.....	265
Anexo C. Informe de actividades diagnóstico.....	270
Anexo D. Asentamiento informado.....	275
Anexo E. Consentimiento informado.....	276
Anexo F. Declaración del docente investigador.....	277
Anexo G. Rejilla de evaluación de los talleres investigativos.....	278

RESUMEN

TÍTULO: LAS COLUMNAS DE OPINIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO DEL COLEGIO INTEGRADO LLANO GRANDE*

AUTOR: Jennifer Danitza Carreño Moncada**

PALABRAS CLAVES: Lectura crítica, estrategias de enseñanza, técnicas de lectura crítica y secuencia didáctica.

El presente estudio está direccionado por la investigación acción con el fin de cualificar la labor docente. Con el objetivo de determinar de qué manera las columnas de opinión fortalecen la lectura crítica en estudiantes de décimo grado del Colegio Integrado Llano Grande, se diseñó una secuencia didáctica, que permitió determinar las dificultades en el proceso de lectura crítica y las estrategias de enseñanza, para fortalecerlas. Además, profundizar en el análisis de las seis características necesarias para el desarrollo de la lectura crítica.

La secuencia didáctica diseñada como propuesta investigativa a partir de las necesidades de los estudiantes, tiene como aspectos relevantes el aprendizaje significativo, las estrategias de enseñanza de lectura, la estructura del texto argumentativo y la metacognición que juntas llevan a al desarrollo y fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes participantes de la investigación. Además, permite debatir experiencias cercanas a la realidad política y democrática del país en pro del perfeccionamiento de habilidades cognitivas.

Como resultado, se analiza que esta propuesta investigativa contribuye en el desarrollo de habilidades de pensamiento, resalta la importancia de la argumentación y fortalece los componentes de la lengua (sintáctico, semántico y pragmático). Además, reconoce la discusión y el análisis conjunto como una experiencia significativa que despierta el pensamiento crítico de los estudiantes.

* Proyecto de grado.

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

ABSTRACT

TITLE: THE OPINION COLUMNS FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL READING IN HIGH SCHOOL STUDENTS OF THE LLANO GRANDE INTEGRATED COLLEGE, OF THE MUNICIPALITY OF GIRÓN *

AUTHOR: JENIFER DANITZA CARREÑO **

KEYWORDS: Critical reading, teaching strategies, critical reading techniques and didactic sequence

The current study is pointed by investigation, an action to help teachers on their work. The main purpose is to acquire knowledge about how the “opinion columns” helps strong critical reading on tenth grade students at Llano Grande High School, A didactic sequence was designed, which determined the difficulties in the critical reading process and the teaching strategies, for the rest. In addition, to deepen the analysis of the six characteristics necessary for the development of critical reading.

The didactic sequence designed as a research proposal based on the needs of students, has as significant aspects significant learning, reading teaching strategies, the structure of the argumentative text and metacognition that together lead to the development and strengthening of reading criticism in the students participating in the investigation. In addition, it allows debating experiences close to the political and democratic reality of the country for the improvement of cognitive skills.

As a result was concluded that the current proposes helped on devethe main skills of thinking developing. It spotted on how important is learning about argumentation and how this study helps on helps strong language components (syntactic, semantic, and pragmatic). Furthermore, its highlighted how important is to teach student on critical thinking.

* Final graduate project

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

INTRODUCCIÓN

El presente estudio es un proyecto de investigación que tiene un interés propiamente académico, debido a que se presentan referentes conceptuales y didácticos a cerca del tópico investigativo, la lectura crítica. Con el fin de, diseñar una secuencia didáctica que tiene como objetivo demostrar de qué manera las columnas de opinión fortalecen la lectura crítica en los estudiantes de décimo grado del Colegio Integrado Llano Grande, del municipio de Girón.

Por otro lado, los motivos que impulsaron a ahondar en el tópico investigativo, surgen de las dificultades detectadas en la población, con relación, a los procesos lectores. Además, la insuficiencia de actividades y estrategias de enseñanza de lectura crítica, abordados en el aula de clase.

Con relación a los aportes, esta propuesta investigativa fortalece el diseño de estrategias y actividades que generan las condiciones para el aprendizaje significativo. También, llevan al desarrollo de la lectura crítica con el propósito de repensarlas, incluso diseñar planes de mejora con el objetivo de obtener mejores resultados en próximas intervenciones. Además, valida las estrategias de lectura y las técnicas de lectura crítica.

Finalmente, se especificará cómo está organizado el contenido. El primer apartado de esta investigación, contextualiza la problemática educativa. El segundo, expone el marco teórico de la investigación y los antecedentes. De la misma manera, se encuentran el marco legal que corresponde a las leyes que rigen y fundamentan la investigación. El tercer apartado, contextualiza el lugar donde se llevó a cabo la

propuesta de investigación. El cuarto, corresponde a la metrología. El quinto, al análisis e interpretación de resultados de las pruebas diagnóstico. El sexto, hace referencia al diseño de la secuencia didáctica. El apartado número siete y ocho, hacen alusión a las conclusiones y recomendaciones, respectivamente, que surgen a partir del análisis y la reflexión del proceso investigativo.

1. FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las Pruebas Saber son realizadas cada año por el ICFES a todos los estudiantes del país de 3°, 5°, 7°, 9° y 11°. El objetivo es “diseñar un sistema de evaluación integral que evidencie el desarrollo de las competencias de los estudiantes y brindar información oportuna a los establecimientos educativos”¹. Su realización busca identificar las fortalezas y debilidades de las competencias y componentes evaluados, proporcionar información institucional para construir y efectuar un plan de mejora de las actividades de enseñanza, motivar a los estudiantes, reflexionar sobre las prácticas educativas, propiciar ambientes idóneos en los salones de clase e incrementar fortalezas y disminuir o eliminar debilidades².

La Prueba Saber evalúa desempeños según niveles de complejidad mencionados de forma descendente: Avanzado, satisfactorio, mínimo e insuficiente, que sirven para saber cómo se encuentran los estudiantes y determinar qué es capaz de hacer en relación con las competencias y componentes evaluados de cada disciplina. Las preguntas están enfocadas en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas. La prueba de matemáticas consta de las competencias: comunicativa, razonamiento, modelación, representación y planteamiento - resolución de problemas³. En ciencias naturales se propone establecer relaciones entre conceptos propios de las ciencias, interpretar información, valorar los hechos científicos, formular preguntas, construir alternativas de solución y tomar decisiones teniendo en cuenta el razonamiento

¹ INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). ¿Para qué sirven las Pruebas Saber? [en línea]. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=Mm2GEcon8EE>>. [citado en 13 de junio de 2016].

² INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). ¿Qué evalúan las pruebas SABER 3°, 5° Y 9°? [en línea]. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y3BrvU2Vn04>> [citado en 13 de junio de 2016].

³ INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Conoce lo que evalúan las pruebas Saber 3°, 5° 7° y 9° en matemáticas [en línea]. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=EqKJIn5fillo>> [citado en 13 de junio de 2016].

científico⁴. Las competencias ciudadanas evalúan, conocimientos, actitudes y capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas que determinan la manera constructiva en la que un ciudadano actúa en la sociedad; éstas competencias son evaluadas mediante un cuestionario de acciones y actitudes ciudadanas que se centra en analizar la competencia emocional enfocadas en el manejo de la rabia y la empatía, acciones y disposiciones sociales. Este cuestionario no busca resultados cuantitativos clasificatorios, por el contrario, pretende identificar la información para ser analizada en las instituciones. La prueba cognitiva analiza conocimientos y habilidades con respecto a la constitución política y al gobierno escolar, y la competencia de habilidades de pensamiento se enfatizan en la argumentación, el pensamiento sistémico y el multiperspectivismo⁵.

La prueba de lenguaje abarca el análisis de la competencia lectora y la escritora, la primera propone el análisis de diferentes tipos de textos (literarios, no literarios, verbales y no verbales); la segunda evalúa por medio de situaciones de comunicación, continuación de un escrito y la reescritura de un texto.

En el nivel insuficiente de lenguaje, se ubican los estudiantes que no son capaces de responder preguntas de menor complejidad⁶; en el mínimo los estudiantes que realizan una lectura global, pero superficial; reconocen diferentes tipos de textos, determinan el tema, reconocen fuentes de consulta y establecen relaciones entre eventos, situaciones y personajes⁷. En el nivel satisfactorio, identifican de qué

⁴ INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Conoce lo que evalúan las pruebas Saber 3º, 5º 7º y 9º en ciencias naturales [en línea]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3uEZ7F_7BBg&feature=youtu.be> [citado en 13 de junio de 2016].

⁵ INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Conoce lo que evalúan las pruebas Saber 3º, 5º 7º y 9º en competencias ciudadanas [en línea]. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=WuX3hta3JDI>> [citado en 13 de junio de 2016].

⁶ INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Guía de interpretación y uso de resultados de las pruebas SABER 3º, 5º Y 9º [en línea]. Disponible en: <<http://www.icfes.gov.co/docman/talleres-y-jornadas-de-divulgacion/guias-de-interpretacion-de-resultados/1507-guia-de-interpretacion-y-uso-de-resultados-de-establecimientos-educativos-prueba-saber-3-5-7-y-9-2015-pdf/file?force-download=1>> [citado en 13 de junio de 2016].

⁷ *Ibíd.*, p. 87.

trata el texto, determinan la organización y estructura, descartan ideas que no corresponden al texto y por último, clasifican y categorizan la información⁸. En el nivel avanzado se ubican los estudiantes que hacen una lectura profunda y crítica del texto, relacionan la información implícita y hacen uso de ésta para anticipar datos específicos, relacionar el contenido del texto con los saberes previos, usan elementos gramaticales e identifican el propósito y la intencionalidad⁹.

Las Pruebas Saber 11, en el área de español, buscan principalmente apoyar el proceso de admisión de las universidades e identificar las competencias interpretativas y argumentativas, que inicialmente estaban propuestas en las pruebas de lenguaje y filosofía respectivamente. La fusión de éstas dos produce la lectura crítica, evaluada en 40 preguntas (38 preguntas de selección múltiple y 2 preguntas abiertas)¹⁰. La unificación de dichas disciplinas del saber se realizó formalmente porque tanto los estándares de lengua castellana como los lineamientos de filosofía pretenden que los estudiantes al culminar el bachillerato sean capaces de leer y pensar críticamente, por ende, el pensamiento crítico se convierte en una habilidad cognitiva por desarrollar. La prueba evalúa las habilidades cognitivas necesarias para leer de forma crítica; a continuación se explicará cada una de las tres competencias¹¹.

Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto Esta competencia consiste en la capacidad de comprender el significado de las palabras, expresiones y frases que aparecen explícitamente en el texto. Su evaluación no indaga por conocimientos propios de la gramática, pero sí por la

⁸ *Ibíd.*, p. 88.

⁹ *Ibíd.*, p. 89.

¹⁰ INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Lineamientos generales para la presentación del examen saber 11. [en línea]. Disponible en: <<http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/guias-y-ejemplos-de-preguntas/saber-11-1/guias-1/1225-lineamientos-generales-para-la-presentacion-del-examen-de-estado-saber-11-2015/file?force-download=1>> [citado en 13 de junio de 2016].

¹¹ *Ibíd.*, p. 17.

comprensión de las relaciones semánticas que existen entre los diferentes elementos que constituyen una frase. En ausencia de esta competencia, no es posible contar con las dos siguientes.

Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global Esta competencia consiste en la capacidad de comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que este adquiriera un sentido global (a nivel del párrafo, sección, capítulo, etcétera). En esa medida, las preguntas correspondientes involucran varios elementos locales de un texto (por ejemplo diferentes frases) y exigen reconocer y comprender su articulación. Esta competencia es necesaria para contar con la siguiente.

Reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido Esta competencia consiste en la capacidad de enfrentar un texto críticamente. Incluye evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar contenidos con variables contextuales, etcétera. Se trata de la competencia propiamente crítica, pero adviértase que exige un ejercicio adecuado de las dos anteriores.

La Prueba Saber 11 propone la lectura crítica desde la perspectiva de contenidos filosóficos abstractos que busca evaluar la capacidad interpretativa y el razonamiento lógico mediante la reflexión crítica. Para profundizar más en las características de esta evaluación, es necesario aclarar que las dos primeras competencias están enfocadas en la comprensión (global y local) y la tercera en la mirada crítica que se tiene respecto al texto. En las siguientes tablas se muestran

las especificaciones de la prueba. La tabla 1 presenta los diferentes tipos de texto que se trabajan.

Tabla 1. Tipos de texto que trabaja la prueba.

	Literarios	Informativos (descriptivos, expositivos, argumentativos)
Continuos	Novela, cuento, poesía, canción, dramaturgia.	Ensayo, columna de opinión, crónica.
Discontinuos	Caricatura, cómic.	Etiqueta, infografía, tabla, diagrama, aviso publicitario, manual, reglamento.

Nombre de la fuente: Instituto Colombia para el Fomento de la Educación Superior, Lineamientos generales para la presentación del examen saber 11, 2015.

En la tabla 2 se observa el porcentaje de los diferentes tipos de texto de los cuales está conformada la prueba.

Tabla 2. Distribución de preguntas por tipo de texto.

Tipo de texto		Porcentaje de preguntas
Continuo	Literario	25%
	Informativo (no filosófico)	30%
	Informativo-filosófico	25%
Discontinuo	literario/informativo	20%
Total		100%

Nombre de la fuente: Instituto Colombia para el Fomento de la Educación Superior, Lineamientos generales para la presentación del examen saber 11, 2015.

Para la presente propuesta de investigación se hará el análisis de los resultados de las Pruebas Saber obtenidos por los estudiantes de 9° y 11°, de la sede A del Colegio Integrado Llano Grande. Dicha institución de carácter oficial tiene su sede

principal en la vereda Llano Grande vía Zapatoca Km 7 del municipio de Girón, Santander. Cuenta con bachillerato en la jornada de la mañana y seis sedes externas para primaria: Barbosa, Chocóa, Chocoita, La Palma, Palogordo y Peñas. Tiene 969 estudiantes en todas las sedes y 52 maestros que conforman su personal docente. En el momento, la institución se encuentra en proceso de planeación, reestructuración y adaptación para el acoplamiento de la jornada única.

La institución se encuentra en zona rural que la posiciona en el nivel socioeconómico 1; esto indica que los padres o acudientes cuentan con la básica primaria y algunos de ellos no la terminaron o no han estudiado, sus familias están conformadas por 5 o más personas que son acomodadas en máximo tres habitaciones, es decir, viven en hacinamiento. Las viviendas están elaboradas en tierra, arena, cemento o gravilla y no tienen servicio sanitario o disponen de inodoro conectado a un pozo séptico¹².

En la gráfica 1, se observan los resultados obtenidos por los estudiantes del grado noveno en los niveles de desempeño que corresponden a lenguaje. En un porcentaje muy alto, los jóvenes no han alcanzado al nivel satisfactorio, es decir, presentan dificultades de lectura y específicamente en comprensión de textos narrativos, informativos, argumentativos y líricos de complejidad media y no son capaces de:¹³

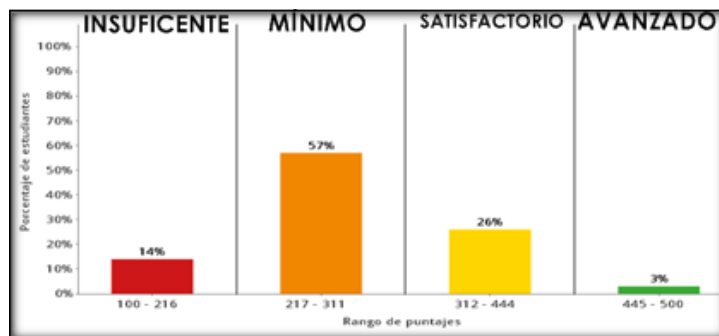
- Identificar el propósito.
- Identificar los argumentos y contra argumentos expuestos.

¹² INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Orientaciones de lectura. Anexo 2: Descripciones de los niveles socioeconómicos. [en línea]. Disponible en: < <http://docplayer.es/306243-Pruebas-saber-3-5-y-9-aplicacion-realizada-en-octubre-de-2012.html>.> [citado en 8 de junio de 2016].

¹³ *Ibíd.*, p. 48 - 51.

- Relacionar información proveniente de diferentes partes del contenido del texto, para identificar las ideas que permiten sustentar una afirmación.
- Identificar los recursos utilizados en el texto para sustentar una idea.
- Reflexionar y hacer valoraciones sobre el contenido del texto, relacionándolo con conocimientos procedentes de otras fuentes.
- Determinar la pertinencia de información para la consecución de un propósito.
- Deducir información no explícita.
- Aplicar categorías o conceptos para describir la estructura del texto y caracterizar personajes.
- Inferir contenidos ideológicos o culturales en los textos que lee.
- Identificar contenidos y estilos en un texto y los relaciona con información externa especializada, para situar el texto dentro de una tendencia literaria, época o periodo histórico.
- Relacionar códigos no verbales y códigos verbales para inferir el sentido o propósito no explícito de una expresión.
- Clasificar información, atendiendo a la función que cumple en el desarrollo del contenido.
- Identificar la funcionalidad del contenido de citas o referencias.
- Identificar los recursos retóricos utilizados en textos literarios.

Gráfica 1. Distribución porcentual según niveles de desempeño.



Nombre de la fuente: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

De los anteriores resultados, solo el 20% logran alcanzarlos; eso quiere decir que, los estudiantes que se ubican en el nivel satisfactorio tienen dificultades en textos narrativos, argumentativos, informativos (verbales y no verbales) y líricos, de complejidad media y aún no son capaces de:

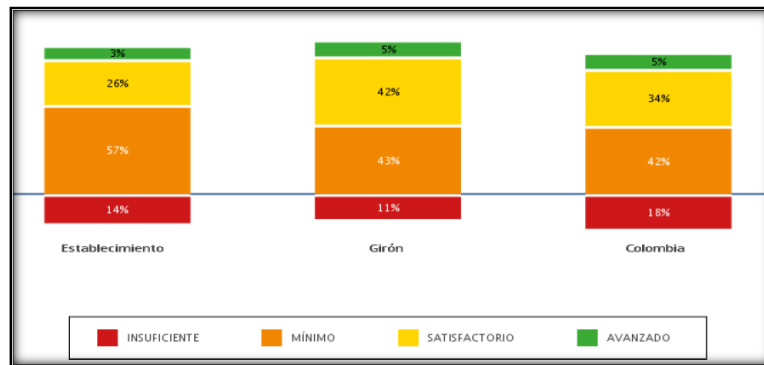
- Identificar el propósito y la intención en textos de lenguaje figurado, de recursos expresivos y/o estilísticos.
- Evaluar la posición o perspectiva del autor frente al contenido del texto.
- Identificar la intención y funcionalidad de enunciados clave dentro del texto, en relación con el lector.
- Utilizar la información para interpretar nuevas situaciones o contenidos.
- Evaluar los matices de estilo, con respecto al efecto que buscan lograr en el lector.
- Identificar y explicar el recurso retórico empleado por el autor en el ámbito del lenguaje literario.
- Identificar y caracterizar la estructura informativa del texto.
- Identificar y explicar la relación que establecen los conectores en el proceso de argumentación de una idea.
- Relacionar información del texto con información sobre tendencias, épocas y escuelas.

En cuanto al nivel insuficiente, no muestra resultados, esto indica que de alguna forma no es relevante para el análisis.

La gráfica 2 compara los resultados de los niveles de desempeño del establecimiento educativo con los de la entidad territorial a la que pertenece y a su vez, con los del país. La institución con respecto a los colegios de Girón, se

encuentra en los niveles satisfactorio y avanzado por debajo del porcentaje de los colegios de la misma entidad territorial; esto indica que los estudiantes tienen problemas de lectura y no alcanza los desempeños del nivel satisfactorio.

Gráfica 2. Comparación de distribución porcentual según niveles de desempeño (Institución educativa, entidad territorial y resultados nacionales).

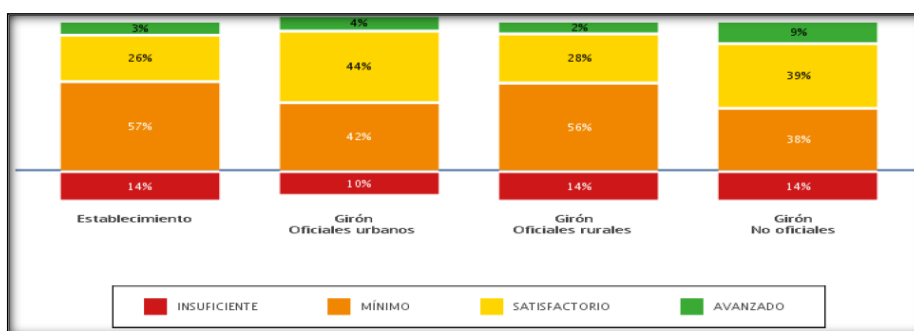


Nombre de la fuente: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

De lo anterior, se infiere que a nivel nacional los estudiantes de noveno presentan muy bajo nivel de lectura.

El sector rural en Girón tiene los niveles más bajos de desempeño en lectura porque sus resultados en el nivel satisfactorio y avanzado son inferiores a las instituciones oficiales urbanas y a los colegios no oficiales, es decir, el sector rural los supera en deficiencias. Estas diferencias son posibles de visualizar en los datos agrupados en la gráfica 3.

Gráfica 3. Comparación de distribución porcentual según niveles de desempeño entre la institución y otros sectores de la entidad territorial.



Nombre de la fuente: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

A partir de la anterior comparación se concluye que es necesario mejorar las habilidades de lectura y escritura para poder incrementar los resultados de los niveles satisfactorios y avanzados. Ya finalizado el análisis de las Pruebas Saber de 9°, se prosigue con el análisis de las Pruebas Saber 11.

Análisis de los resultados Pruebas Saber de 11

Para analizar los resultados de las saber 11 en lectura crítica, se tendrá en cuenta el puesto con respecto a las otras instituciones de la misma entidad territorial. El Colegio Integrado Llano Grande se encuentra ubicado en el puesto número 14 de los 22 colegios registrados que están relacionados de forma descendente según el puntaje. La institución presenta un puntaje promedio de 246 obtenido por 47 estudiantes evaluados que registran un porcentaje general de 49.87.

Con respecto a los resultados, se presentan de forma generalizada en porcentajes según las áreas evaluadas. A continuación se unifican los resultados del colegio

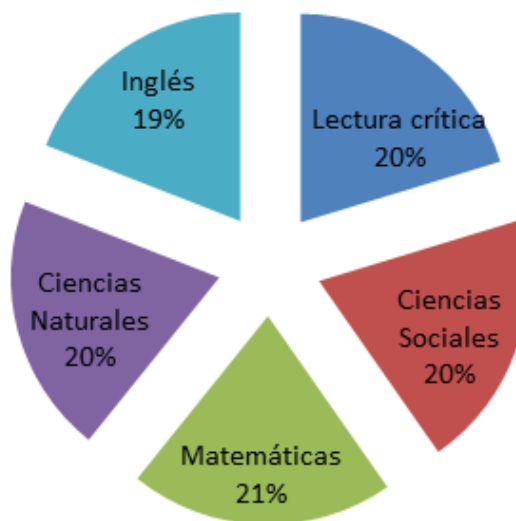
con base en la información proporcionada por la institución educativa y presentada por el municipio de Girón (tabla 3).

Tabla 3. Distribución porcentual de las áreas evaluadas en saber 11.

ESTABLECIEMIENTO EDUCATIVO					
Cantidad de estudiantes	Áreas evaluadas				
47	lectura crítica	matemáticas	ciencias sociales	ciencias naturales	inglés
Porcentajes	49,87	50,32	49,15	49,49	46,87

Con base en los porcentajes anteriores, se elabora un diagrama circular para poder apreciar mejor los porcentajes, en los cuales, se analiza que en general todas las áreas tienen resultados similares a la lectura crítica; así que, si se incrementa el desarrollo de habilidades cognitivas que mejoren la lectura crítica probablemente mejoren los resultados en las otras áreas del conocimiento (Gráfica 4).

Gráfica 4. Diagrama circular de la distribución porcentual de las áreas evaluadas en saber 11.



Con respecto a los resultados individuales, cada estudiante tiene los mismos criterios de evaluación (puntaje global, puesto, puntaje, nivel y decil por pruebas y subpruebas).

El análisis de uno de los grupos del colegio muestra resultados generales según el promedio en lectura crítica. Un estudiante lidera los resultados con un puntaje superior a 70, seguido por 4 estudiantes con puntaje de 60-70; 20 con puntaje de 50-60 y finaliza con 3 estudiantes con puntaje de 40-50 para un total de 28 estudiantes que corresponden al salón evaluado.

Luego de haber analizado de forma general y específica las Pruebas Saber 9 y Saber 11 de 2015 presentadas por los estudiantes del colegio Integrado Llano Grande, se establece un panorama sobre la evaluación por competencias referida a la competencia comunicativa - lectora en los componentes trasversales sintáctico y pragmático para el grado noveno y semántico y pragmático para undécimo.

Como se puede inferir del análisis de las Pruebas Saber y la síntesis anterior, la educación en Colombia no enfatiza en lectura crítica; los adolescentes y jóvenes carecen de herramientas cognitivas para establecer relaciones, interpretar, analizar y valorar la información. Según el docente de la facultad de Comunicación Social - periodismo de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga, Jaime Pallares, los jóvenes carecen de hábitos de lectura y ésta se convierte en una carga académica¹⁴, por lo cual, trae consecuencias a mediano y largo plazo como: mala ortografía, falta de cultura, incapacidad de argumentación, carencia de

¹⁴ PRIETO, Jineth. Los jóvenes no tienen hábitos de lectura. Vanguardia Liberal [en línea], 2011 [citado en 13 de junio de 2016]. Disponible en: <<http://www.vanguardia.com/vida-y-estilo/jovenes/98707-los-jovenes-no-tienen-habitos-de-lectura>>.

habilidades comunicativas, no expresan ideas de forma coherente y hacen uso regular de muletillas. Otra de las razones, por las que los jóvenes carecen de hábitos de lectura, son las clases con temáticas irrelevantes para el uso cotidiano, la memorización y falta de asimilación real de los contenidos, es por eso, que los estudiantes ven la lectura como algo sin importancia. Contenidos temáticos que fácilmente se encuentran en la web, hacen que la enseñanza de la lengua se centre en la gramática y los procesos cognitivos queden aislados. Lo anterior, son algunas de las razones por las cuales Colombia presenta resultados desalentadores en las pruebas internacionales como PISA¹⁵ y en general en las Pruebas Saber.

Se siguen enumerando las razones que imposibilitan la lectura crítica en Colombia, tanto en el área urbana como en el área rural; los problemas de los bajos niveles de lectura radican principalmente en el uso de libros de texto que los estudiantes encuentran descontextualizados y aburridores por la cantidad de cuestionarios y guías para resolver. Específicamente en zona rural, los niños presentan los resultados más bajos en las pruebas Saber, según Fabio Jurado Valencia, profesor de literatura la Universidad Nacional es necesario implementar en la escuela la diversidad textual para estimular la lectura crítica.¹⁶ A partir de esta afirmación valdría la pena preguntarse:

¿De qué manera las columnas de opinión fortalecen el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes del grado décimo del Colegio Integrado Llano Grande, del Municipio de Girón?

¹⁵ DE ZUBIRÍA, Julián. Razones del bajo desempeño de las pruebas PISA. Samper. El Tiempo [en línea], 2014 [citado en 13 de junio de 2016]. Disponible en: <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13789475>>.

¹⁶ Diario del Huila. Los problemas de los bajos niveles de lectura. Diario Huila [en línea], 2014 [citado en 13 de junio de 2016]. Disponible en: <<http://diariodelhuila.com/educacion/los-problemas-de-los-bajos-niveles-de-lectura--cdgint20140206083804107>>.

Este interrogante se resolverá a partir de las siguientes preguntas directrices:

- ¿Qué dificultades tienen los estudiantes del grado décimo para la lectura crítica de un texto argumentativo?
- ¿Qué concepto tienen los estudiantes de décimo grado sobre “opinar” y cuáles son sus conocimientos acerca de las columnas de opinión?
- ¿Qué características debe tener una propuesta didáctica que involucre la lectura crítica de columnas de opinión?

Para finalizar el abordaje analítico de las causas que afectan la lectura crítica en Colombia, se encuentra en el artículo publicado por el profesor Fabio Jurado Valencia, él centra su atención en la necesidad de enfocar la enseñanza en el dialogismo intertextual, para establecer relaciones e inferencias.¹⁷

En resumen, es necesario enfatizar en la necesidad de desarrollar en los estudiantes la competencia comunicativa – lectora. Es bien sabido que la lectura abre posibilidades inimaginables al conocimiento, mundos insospechados de ficción y realidad, da paso a la libertad del pensamiento y por supuesto, desarrolla habilidades comunicativas para ser practicadas en contexto. Es por eso, que para Alberto Merani, la educación y la lectura son el fundamento del desarrollo del pensamiento y el lenguaje, lo expresa así en la siguiente cita: *“El hombre se vuelve humano, únicamente cuando ha convertido en instrumento de las*

¹⁷ JURADO, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. Revista Iberoamérica [en línea], 2008 [citado en 13 de junio de 2016]. Disponible en: <<http://rieoei.org/rie46a05.htm>>.

*relaciones sociales la cualidad objetiva del pensamiento y el lenguaje. Sin educación no hay libertad y sin libertad no hay educación que valga la pena”.*¹⁸

Ante este panorama desalentador para el Colegio Integrado Llano Grande, es urgente y necesario que se tomen medidas para superar las dificultades no solo de los niños sino también de los procesos didácticos innovadores que nos propone el ICFES al fundir la lectura y la filosofía. Se requiere de acciones de formación de maestros para avanzar en el logro de mejores desempeños de lectura en los niños de la región. Por tanto, en la anterior descripción se aprecia la problemática que circunda a la lectura crítica y de ahí, se desprende la pregunta de investigación *¿De qué manera una propuesta didáctica fortalece el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de décimo grado del colegio Integrado Llano Grande?*

1.1 JUSTIFICACIÓN

Este estudio busca conocer, comprender, resolver y explicar de qué manera las columnas de opinión fortalecen el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de décimo grado, del Colegio Integrado Llano Grande y a su vez; determinar las características que debe tener una propuesta didáctica que involucre la lectura crítica de columnas de opinión.

A partir de los resultados de las Pruebas Saber de 9° y 11° presentadas en el 2015 por los estudiantes de la institución anteriormente mencionada, se decidió abordar la línea investigativa concerniente a la lectura crítica. Habría que decir también,

¹⁸ DE ZUBIRÍA, Julián. Democracia sin lectura. Revista semana [en línea], 2015 [citado en 13 de junio de 2016]. Disponible en: <<http://www.semana.com/educacion/articulo/lectura-critica-para-la-democracia/447801-3>>.

que se tuvo en cuenta la preocupación que subyace de los referentes contextuales de la actualidad, ya que, el escenario nacional presenta resultados desalentadores y, es notoria la falta de procesos cognitivos por desarrollar en las instituciones.

Otra de las razones de la realización de este estudio es el acompañamiento institucional que será un primer paso para el fortalecimiento de maestros en investigación que hace parte de la maestría en pedagogía. Por tanto, los resultados de los proyectos de lenguaje se socializarán en una jornada que llevará a la reflexión institucional sobre lectura crítica y las estrategias para enseñarlas.

La investigación tiene como propósito impactar a la comunidad, involucrarla de tal manera que a futuro los maestros de esta institución puedan replicar la propuesta didáctica, mejorando la calidad educativa. También, busca que los estudiantes se apropien de las estrategias enseñadas. Por otro lado, pretende ser un punto de referencia en la formación de futuros colegas, que de una u otra forma, puedan mejorar la propuesta. No solo los maestros del Colegio Integrado Llano pueden hacer uso de esta propuesta sino también los docentes de otras instituciones que se muestren interesados y vean la utilidad que representaría en su práctica educativa.

Durante el proceso investigativo, se espera potenciar las competencias comunicativas de los estudiantes, desarrollar la habilidad para argumentar, y direccionar la mirada crítica de la realidad emergente. Simultáneamente, se espera que los estudiantes aprendan a valorar la lectura crítica como fuente de conocimiento del mundo. De la misma manera, se quiere con este proceso construir conocimiento mediante el diseño de una secuencia didáctica. Además, preparar para la vida profesional, cualificando las prácticas pedagógicas y

proporcionando experiencia. Así mismo, contribuye al conocimiento pedagógico con miras a lograr el mejoramiento continuo de la institución educativa donde se llevará a cabo la presente investigación. Dicho lo anterior, se entiende que los resultados constituirán un insumo para los planes de mejoramiento institucional.

Para la ejecución de la propuesta de investigación se utilizará una metodología cualitativa (investigación – acción), que contraste con el paradigma crítico-social con el propósito fundamental de contribuir al cambio de la realidad educativa. En cuanto a los límites del tiempo estimado, se aspira culminar de la mejor manera con cada una de las fases del proyecto y dar respuesta al problema planteado.

Finalmente, se manifiesta que la investigación cuenta con el apoyo de las directivas de la institución y su colaboración facilita el desarrollo de la misma, brindando autonomía, información pertinente y relevante para el proceso investigativo.

1.2 OBEJTIVOS

1.2.1. Objetivo general

- Determinar de qué manera las columnas de opinión fortalecen el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de décimo grado del colegio integrado llano grande, del municipio de Girón.

1.2.2 Objetivos específicos

- Determinar las dificultades que tienen los estudiantes de décimo para la lectura crítica de un texto argumentativo.
- Determinar el concepto y los conocimientos que los estudiantes de décimo grado tienen acerca de las columnas de opinión.
- Determinar las características que debe tener una propuesta didáctica que involucre la lectura crítica de columnas de opinión.

2. MARCO TEÓRICO

La preocupación por los procesos de lectura y en especial de la lectura crítica, lleva a mirar qué otras investigaciones se han interesado acerca de la enseñanza de la misma, debido a que son un punto de partida para el conocimiento general de la investigación. Cabe resaltar que la temática a abordar se constituye un problema educativo de la sociedad contemporánea. Es por esta razón, que se hace indispensable tomar como referencia otras investigaciones que apuntan hacia el conocimiento y la enseñanza de la lectura crítica en la escuela para constatar la importancia de este tópico investigativo.

A continuación se presentarán investigaciones regionales, nacionales e internacionales que se han interesado por la investigación de la enseñanza de la lectura crítica.

Antecedentes locales

Título de la investigación: Diseño para una unidad didáctica para el fortalecimiento y desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de educación multigrado, tercero-quinto primaria del Centro Educativo la Malaña¹⁹.

Autor: Danitza Bermúdez Rueda, Deicy Rocío Cabrera Ruiz y Dayana Ramírez Vianchá.

Director: Sonia Gómez Benítez

¹⁹ BERMÚDEZ, Danitza, CABRERA, Deicy y RAMÍREZ, Dayana. Diseño de una unidad didáctica para el fortalecimiento y el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de educación multigrado, tercero-quinto de primaria del Centro Educativo Rural la Malaña. Tesis de pregrado. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas, 2016. 279 p.

Año: 2016

La investigación se llevó a cabo en la ciudad de Bucaramanga, Santander y se desarrolló con estudiantes multigrado del Centro Educativo la Malaña, tiene como tema la lectura crítica. Para lograrlo se planteó un enfoque de diseño investigativo, el objetivo, en el cual, se centró la propuesta y también, se exponen los resultados obtenidos.

El diseño que se propuso para la propuesta investigativa corresponde al paradigma cualitativo-investigación acción. El objetivo general que orienta la investigación es: *Determinar de qué manera una unidad didáctica configurada en torno a la lectura de un texto fortalece y desarrolla la lectura crítica en estudiantes de educación multigrado, segundo y cuarto primaria, del Centro Educativo la Malaña* y como objetivos específicos se tienen:

- Determinar el concepto de lectura crítica que tiene la maestra titular de los estudiantes de segundo y cuarto grado en educación multigrado del centro educativo Rural la Malaña.
- Describir las estrategias que se emplean desde el área de Lengua Castellana para fortalecer y desarrollar la lectura crítica en el aula.
- Determinar las dificultades que tienen los estudiantes de segundo y cuarto grado en educación multigrado del centro educativo Rural la Malaña para leer críticamente.
- Determinar las características que debe tener una unidad didáctica para fortalecer y desarrollar la lectura crítica en estudiantes de segundo y cuarto del Centro Educativo Rural La Malaña.

Como resultados obtenidos, se logró que los estudiantes se apropiaran de los contenidos enseñados, desarrollaran procesos de pensamiento como el análisis de situaciones, conexiones de realidades diversas, pero con ciertas similitudes, de la misma manera; se evidenció el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y avances de inferencias. Además, respecto a la unidad didáctica se obtuvo las respuestas que conforman una unidad didáctica que favorece la lectura crítica, esta requiere partir de las necesidades de los educandos para poder desarrollar habilidades de pensamiento crítico (inferencias, comprensión, análisis, valoración, etc.), la relación con el texto con el contexto y la importancia de la subjetividad del autor, constituyen factores indispensables para el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de tercero y quinto del Centro Educativo la Malaña.

Título de la investigación: Concepciones sobre lectura crítica de los estudiantes del programa de formación complementaria de escuelas normales superiores de Bucaramanga y su área metropolitana²⁰.

Autor: Wendy Alejandra Blanco Ruiz, María Paz Sandoval León.

Director: Sonia Gómez Benítez

Año: 2015

Esta investigación se desarrolló con estudiantes del Programa de Formación Complementaria de las Escuelas Normales en Bucaramanga y su área metropolitana. Tiene un objetivo general que enmarca la actividad investigativa, un enfoque de diseño que permite abordar teóricamente la situación acorde con las necesidades de la realidad social, en este caso y para ser más exactos, la realidad educativa y por último, la investigación proporciona los resultados para constatar la efectividad de la propuesta.

²⁰ BLANCO, Wendy y SANDOVAL, María. Concepciones sobre lectura crítica de los estudiantes del programa de formación complementaria de Escuelas Normales Superiores de Bucaramanga y su área metropolitana. Tesis de pregrado. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas, 2015. 184 p.

La investigación comprende el paradigma cualitativo-etnográfico y se realizó con el objetivo de *Determinar las concepciones sobre lectura crítica de los estudiantes del programa de formación complementaria de Escuelas Normales de Bucaramanga y su área metropolitana y como objetivos específicos:*

- Indagar sobre el concepto de lectura crítica de los maestros en formación del Programa de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores de Bucaramanga y su área metropolitana.
- Reconocer las estrategias didácticas que utilizarían en su práctica los maestros en formación para desarrollar la lectura crítica y el pensamiento crítico en las clases de Lengua Castellana y Literatura.
- Identificar los espacios académicos de formación que permiten desarrollar la lectura crítica y el pensamiento crítico.

Como resultados, se evidencian la necesidad de abordar el concepto de lectura crítica y a partir de la definición, crear hábitos que permitan desarrollar diversas habilidades de lectura crítica y potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes formadores con el propósito que lleguen a ser pensadores críticos que aporten a la sociedad , por tanto, mejoren la realidad social.

Título de la investigación: Concepciones sobre lectura crítica de los estudiantes de licenciatura en lengua castellana, español y literatura de una universidad pública en la ciudad de Bucaramanga²¹.

Autor: Edna Mabel Mora García y Jennifer Paola Rodríguez Chaparro.

Director: María Eugenia Mora Díaz

²¹ MORA, Edna y RODRIGUEZ, Jennifer. Concepciones sobre lectura crítica de los estudiantes de licenciatura en lengua castellana, español y literatura de una universidad pública en la ciudad de Bucaramanga. Tesis de pregrado. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas, 2015. 189 p.

Año: 2015

Esta investigación se desarrolló con los estudiantes del programa de licenciatura en Lengua Castellana, español y literatura de una universidad pública de la ciudad de Bucaramanga. Para la implementación de la propuesta investigativa fue necesario formular el objetivo de la investigación con el fin de determinar el rumbo a seguir, también, fue necesario identificar el enfoque de investigación a aplicar. De la misma manera, se exponen los resultados obtenidos para validar la propuesta investigativa.

Como se ha mencionado anteriormente, se eligió un enfoque de diseño que corresponde al paradigma cualitativo-etnográfico, el cual, tiene como objetivo: *Hacia la formación de lectores críticos: Un estudio de casos de clases de historia y literatura* y como objetivos específicos:

- Indagar las definiciones sobre lectura crítica de los estudiantes de licenciatura en Lengua Castellana, y español y Literatura.
- Establecer la relación que encuentran los estudiantes entre lectura crítica y pensamiento crítico.
- Reconocer las estrategias didácticas que utilizarían en su práctica los estudiantes para desarrollar la lectura crítica en las clases de Lengua Castellana.
- Identificar los espacios académicos de formación que permiten desarrollar la lectura crítica.

Como resultado, se tiene que los estudiantes de licenciatura, en su mayoría, no evidencian procesos de lectura crítica ni se acercan a la definición planteada por Van Dijk. Por lo anterior, queda evidenciada la necesidad de potenciar procesos de lectura crítica en los futuros maestros y así, obtener mejores resultados de comprensión.

Antecedentes nacionales

Título de la investigación: La lectura crítica en la construcción de subjetividad política en Colombia²².

Autor: Hernán Darío Bermúdez Ruiz.

Director: Flórez Arcila, Rubén Darío

Año: 2014

Esta investigación se tuvo como requisito de grado para optar el título de magíster de educación de la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá. Tienen como tema central la lectura crítica, en la cual, se pretende analizar categorías como lectura, hábitos lectores y lectores.

La investigación tiene como objetivo general: *Determinar de qué manera la lectura crítica influye en la construcción de la subjetividad política en Colombia* y con base en la implementación de la propuesta se presentan los resultados relevantes de la investigación y que se tornan como aporte al conocimiento. Se evidenció la necesidad de definir las políticas nacionales de lectura para el fortalecimiento de

²² BERMÚDEZ, Hernán. La lectura crítica en la construcción de subjetividad política en Colombia. Tesis de Maestría. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, 2014. 105 p.

lectores críticos en el país, capaces de tomar decisiones y hace parte activa del desarrollo cultural, social y político del país. Debido a la importancia de la lectura y el pensamiento crítico en la construcción sujetos críticos y políticos en la que la lectura crítica representa un mecanismo de orientación como estrategia metodológica para la promoción de lectura en el país.

Título de la investigación: Hacia la formación de lectores críticos: Un estudio de casos de clases de historia y literatura²³.

Autor: Lina Mireya Murcia Díaz.

Director: Fabio Jurado Valencia

Año: 2012

La investigación se realizó en la Institución Educativa Manuela Beltrán ubicada en Guaviare. Tiene como tema central a lectura crítica. Para lograr resultados en la investigación, fue necesario formular un objetivo general y el enfoque de investigación para direccionar el proyecto.

Esta investigación está enmarcada en el paradigma cualitativo-estudio de casos y tiene como objetivo *determinar los diversos fenómenos que caracterizan la interpretación para lograr procesos de lectura en pro de la formación de lectores críticos.*

Como resultados, se evidencia, la importancia de los proyectos de aula para el abordaje de la enseñanza de procesos de lectura y la formación de lectores

²³ MURCIA, Lina Mireya. Hacia la formación de lectores críticos: Un estudio de casos de clases de historia y literatura. Tesis de Magister en Educación. Bogotá D.C.: Universidad Nacional De Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, 2012. 136p.

críticos, también, se resalta la necesidad de la intertextualidad como referente principal para la construcción de sentido. Habría que decir también, que en esta investigación es relevante el trabajo interdisciplinar, la relación de la literatura con la historia. De lo anterior, se concluye que la intertextualidad es el eje principal para la construcción de procesos de sentido que junto otros factores fortalecen la lectura crítica.

Título de la investigación: Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios²⁴.

Autor: Alexandra Herrera Ucrós y Andrea Villalba Mercado.

Director: Mgs. JOSÉ ANTONIO CORTINA GUERRERO

Año: 2012

Esta investigación lleva a cabo en Sincelejo, Colombia con docentes de la Universidad de Sucre y tiene como tema central la lectura crítica. Para la planificación y ejecución se tuvo en cuenta el objetivo general que direcciona el proyecto.

El objetivo de la investigación es *Mediar para propiciar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de estudiantes universitarios. Y como objetivos específicos:*

- Establecer las bases teóricas y conceptuales tendientes a la elaboración de una propuesta didáctica en la formación de lectura crítica y desarrollo del

²⁴ HERRERA, Alexandra y VILLALBA, Andrea. Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Tesis de Maestría en Educación. Sincelejo: Universidad de Sucre. Facultad de Ciencias Humanas, 2012. 277 p.

pensamiento crítico en estudiantes universitarios. 28 Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios.

- Diseñar un programa de intervención con estrategias cognitivas y metacognitivas en relación con las bases teóricas seleccionadas.
- Evaluar la efectividad del desarrollo del programa de intervención en estudiantes de primer semestre de ingeniería Agroindustrial de la Universidad de Sucre.
- Comparar los procesos y resultados de estudiantes que son intervenidos con estudiantes que reciben el programa tradicional de la asignatura Técnicas de la Comunicación con relación al desarrollo de lectura crítica y pensamiento crítico
- Establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativa en el desarrollo de la competencia de lectura crítica y pensamiento crítico en los grupos de estudio.

Como resultado, se obtuvo un modelo de formación de lectura crítica para mejorar las habilidades de los estudiantes universitarios, en el cual, se puedan atender al reconocimiento del propósito del autor, el contexto, inferencias y opiniones, y factores socioculturales con los cuales se fortalecen las habilidades de lectura crítica.

Antecedentes internacionales

Título de la investigación: La lectura crítica en ELE: análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales²⁵.

Autor: Núria Murillo Garcia

Director: Daniel Cassany

Año: 2009.

Esta investigación se originó en la Universitat Pompeu Fabra en Barcelona, España para el trabajo final del máster en Lingüística y aplicaciones tecnológicas con Especialidad en aprendizaje de lenguas. El tema central de la investigación es la lectura crítica. Se propuso para el diseño de la prueba (evaluación de la competencia crítica) el trabajo colaborativo en la Webquest a partir de los siguientes objetivos planteados:

- Comprobar si estudiantes de nivel avanzado que suelen utilizar Internet saben leer de forma crítica en línea, entendiendo la ideología que subyace a los discursos y situándola en el contexto del que procede.
- Ver qué habilidades han desarrollado por su cuenta y cuáles no emplean. Por qué.
- Conocer mejor los recursos que ofrece Internet para desarrollar la capacidad de leer de forma crítica en una lengua extranjera.
- Sugerir una forma de evaluar la comprensión crítica de una LE en Internet.
- Dar con elementos (orientaciones, recomendaciones, identificación de necesidades,
- objetivos específicos de aprendizaje, sugerencias de actividades) que permitan organizar de manera más apropiada y eficaz la enseñanza de la comprensión crítica de textos en Internet en español lengua extranjera.

²⁵ GARCÍA, Núria. La lectura crítica en ELE: análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales. Tesis de Maestría en Lingüística. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge. 2009. 88p.

Como resultados arrojados se evidencia que los lectores no ponen en tela de juicio lo que leen, comparan la información nueva con su contexto, aunque la mayoría lo hacen de forma inconsciente. Además, no hay discusiones fluidas y productivas teniendo en cuenta que los estudiantes presentan los mismos factores culturales, también, se fijan poco en los errores ortográficos de las palabras, la falta de competencia intercultural. También, se detecta que consideran irrelevante leer de forma crítica.

Título de la investigación: Estrategias de lectura crítica para el mejoramiento académico del proceso enseñanza aprendizaje en los estudiantes del séptimo año de educación general básica de la Escuela José Joaquín de Olmedo de la Parroquia Caracol, cantón Babahoyo, provincia los Ríos, durante el periodo 2012 – 2013.²⁶.

Autor: Benítez Villacis Priscila Elizabeth y Gaibor Mestanza Rubén Darío

Director: LIC. Temistocles Abril Arboleda MSc.

Año: 2012.

La investigación se originó en la Universidad Estatal de Bolívar, Ecuador. Para optar el título de licenciado en Ciencias de Educación, Mención Educación Básica. El tema que investiga la propuesta es la lectura crítica, enfocada en el aspecto didáctico concerniente a las estrategias de enseñanza y aprendizaje. La investigación tiene un enfoque descriptivo, busca centrarse en las estrategias apropiadas para el desarrollo de la lectura crítica y en las condiciones necesarias

²⁶ BENÍTEZ, Priscila y GAIBOR, Rubén. Estrategias de lectura crítica para el mejoramiento académico del proceso enseñanza aprendizaje en los estudiantes del séptimo año de educación general básica de la Escuela José Joaquín de Olmedo de la Parroquia Caracol, cantón Babahoyo, provincia los Ríos, durante el periodo 2012 – 2013. Tesis de pregrado. Guaranda: Universidad Estatal de Bolívar. Facultad de Ciencias de la Educación Sociales Filosóficas y Humanísticas. 2012. 166 p.

para que se dé con el fin de contrarrestar las dificultades de lectura crítica que presentan los estudiantes.

Los participantes son estudiantes de séptimo grado, de la Escuela José Joaquín de Olmedo de la Parroquia Caracol, cantón Babahoyo, provincia los Ríos y en los periodos comprendidos de 2012 - 2013. Para el diseño de la propuesta investigativa se tuvo como objetivo general: *Capacitar a los docentes en el manejo de estrategias para desarrollar lectura crítica de los estudiantes de séptimo año de Educación Básica de la Escuela José Joaquín de Olmedo.*

Como resultado, se obtiene que los estudiantes evidencian un avance en la comprensión de textos a partir de los conocimientos previos, identifican la intención comunicativa y cumplen las expectativas propuestas para el lector. Además, hacen uso de habilidades programáticas.

Con relación a los avances dentro del aula, se observa que el uso de estrategias permitió detectar aciertos y dificultades individuales y fortalecer los proceso de enseñanza de los docentes.

Título de la investigación: La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria: concepción y tratamiento metodológico²⁷.

Autor: Adolfo Zárate Pérez

Director: Dr. Daniel Cassany

Año: 2010.

²⁷ ZÁRATE, Adolfo. La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria: Concepción y tratamiento metodológico. Trabajo final del máster en Lingüística y aplicaciones tecnológicas. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra, Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge. 2010.105p.

Esta investigación se originó en la Universitat Pompeu Fabra en Barcelona, España para el trabajo final del máster en Lingüística y aplicaciones tecnológicas con Especialidad en aprendizaje de lenguas. El tema que fundamenta la propuesta investigativa es la lectura crítica. La investigación buscaba ahondar en los estudios de la lectura crítica en los textos y las dificultades que tienen los maestros en la enseñanza de la lectura crítica, debido a que no hay métodos de enseñanza y orientaciones claras y deben trabajar con los libros de texto.

Los participantes fueron estudiantes de secundaria de Perú. Para las etapas de planeación y ejecución de la propuesta se formuló un objetivo general que direcciona la actividad investigativa y se tuvo presente la metodología descriptiva y un enfoque cualitativo. Como se ha mencionado anteriormente, el objetivo es determinante en la visualización de la meta, por ende que, el objetivo general de esta investigación apunta a *Analizar y comparar la concepción de la lectura crítica y su tratamiento metodológico en los libros de texto del MED y de las editoriales privadas de educación secundaria en el Perú y, los objetivos específicos pretenden:*

- Describir y comparar las características de los textos de lectura en los manuales del MED y las editoriales privadas.
- Describir y analizar el papel que desempeñan los textos de lectura en las Unidades de aprendizaje.
- Analizar las actividades de comprensión y los textos de lectura, con énfasis en la lectura crítica.
- Verificar la concepción y el tratamiento metodológico que propone la Guía

docente sobre la lectura y la lectura crítica.

Como resultado, se obtuvo que no existen diferencias relevantes entre los libros concepto de lectura crítica del Ministerio de Educación y las editoriales privadas (Norma y Santillana) sobre el concepto de leer y la metodología empleada, por ejemplo, la intertextualidad en los libros de lectura no tiene citas referenciadas, es decir, se apropian de contenido sin conservar los derechos de autor. Otro de los hallazgos de a investigación gira entorno a la significación de leer críticamente, para el autor de la investigación significa opinar y, en los libros no se evidencian preguntas de opinión. No se preguntan información del autor, ni se solicita alternativas de solución, tampoco, se sostiene una postura crítica, identificación de ideologías entre otros.

Los anteriores antecedentes se toman como referentes para valorar la importancia de la lectura crítica en la sociedad y más exactamente en la escuela. Se toman como un aporte a la reflexión educativa y la importancia de educar con la intención de fortalecer los procesos y habilidades para la lectura crítica y, así contribuir no solo a la calidad de la educación sino a la formación de sujetos críticos que contribuyan en la buena toma de decisiones a la sociedad, que puedan compartir sus conocimientos con base en argumentos contundentes, maestros que cambian la manera tradicional de enseñar la lectura. Por lo anterior, se toman estos aportes reflexivos para continuar con los estudios sobre esta problemática social.

2.2 MARCO CONCEPTUAL

A continuación, se abordarán los diferentes conceptos que sustentan el proyecto y que son fundamentales en el desarrollo del mismo como la lectura, la lectura crítica y las estrategias de lectura desde las diferentes miradas teóricas.

2.2.1 La lectura como proceso dinámico y complejo Para el tratado teórico sobre el concepto de leer, se tomará como referente principal a Daniel Cassany²⁸. Autor español, escritor, profesor e investigador universitario reconocido también por su libro *Tras Las Líneas*, con el cual ha impactado a los docentes contemporáneos, cambiando las distintas perspectivas que giran en torno a la lectura y la escritura y los procesos de enseñanza.

El abordaje conceptual sobre la lectura es muy amplio, a través del tiempo ha evolucionado y en la actualidad ha adquirido consideraciones que la convierten en un proceso dinámico y complejo. El primer cambio notable que tuvo la lectura fue superar la concepción medieval o lingüística. Ésta consistía en decodificar, dicho de otra manera, oralizar la grafía. La visión mecánica y literal de la lectura trajo consigo una mirada limitada del verdadero concepto de leer, pues se convirtió en el desarrollo de destrezas de percepción visual y auditiva.

Por lo anterior, Jairo Aníbal Moreno²⁹, profesor de la Universidad Distrital; especifica que la problemática de dicha lectura es la descontextualización y carencia de significado, en otras palabras, se minimiza la lectura a unidades léxicas y reglas gramaticales. Según Cassany³⁰, leer desde esta concepción es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores, es atribuir el significado a la acepción del diccionario.

²⁸ CASSANY, Daniel. ¿Qué es leer? En: *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.p.21-43.

²⁹ ANÍBAL, Jairo. *Comprensión y prácticas lectoras*. En: *Lectura y Comprensión*. Bogotá, 2010.

³⁰ CASSANY, op. cit., p.25.

Luego del avance conceptual de la perspectiva lingüística, aparece la visión moderna y científica, la concepción psicolingüística. Ésta explica el funcionamiento de la mente en el proceso lector. Se enfoca en la comprensión, se apoya en la acepción semántica, las destrezas mentales o procesos cognitivos, la teoría de los esquemas y la construcción del significado.

Según los psicolingüistas, para realizar el proceso lector a cabalidad, es necesario, desarrollar destrezas mentales tales como: Anticipar lo que se dirá en el texto, aportar conocimientos previos, formular hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias y construir significado. Además de los procesos cognitivos, ésta perspectiva enfatiza en la importancia de los conocimientos previos del lector, éstos, son datos que no provienen del valor semántico de las palabras, es decir, es el lector quién aporta la información al texto a partir de sus conocimientos del mundo.

Habría que decir también, que la concepción psicolingüística está conformada por la *teoría de los esquemas* creada por Rumelhart³¹, psicólogo estadounidense. Se define esquema al conjunto de paquetes de datos que representan conceptos genéricos depositados en la memoria, esto indica que, saber algo y tener claro su significado, implica saber representarlo mentalmente. La teoría de los esquemas profundiza en la explicación sobre la organización interna de la información y cómo por medio de la activación de dichos paquetes de datos en interacción con el texto, se logra la comprensión. Rumelhart³² menciona que la comprensión del texto es un proceso de comprobación de hipótesis, esto indica que, sí el lector no

³¹ RUMELHART, D. Notes on schema for stories. Citado por: CASSANY, Daniel. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

³² *Ibíd.*, p. 211.

tiene los esquemas adecuados se puede generar una interpretación errónea del discurso.

Con respecto a la comprensión, Eco³³ menciona que la comprensión es el proceso de construcción de significado, esto se logra cuando el lector le atribuye sentido al texto y construye su propio texto. Esto quiere decir, que el lector crea una nueva versión del texto, simultánea al texto inicial. García³⁴, al igual que Eco, coincide en que la comprensión depende de los conocimientos previos que aporte el lector de esto varía el nivel de comprensión.

En cuanto al significado Cassany explica por medio de una analogía que el significado es como un edificio. El edificio sería equivalente al todo, la construcción del significado. Ese proceso requiere, los ladrillos y las herramientas de albañilería, es este caso, el texto y los conocimientos previos representan los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería. El proceso de construcción del significado se realiza en la mente del lector y se plantea la relación entre texto, conocimientos previos y procesos cognitivos. Por lo anterior, se puede entender que el significado no es único, pues cada lector aporta según su experiencia y conocimiento del mundo, modificando sus estructuras mentales en interacción con el texto, haciendo que el significado sea dinámico y no pierda la objetividad. De modo que, desde esta perspectiva, leer es desarrollar procesos cognitivos y aportar conocimientos previos.

La última concepción, es la sociocultural; surge en los años 80 y se centra en la atención de la lingüística del lenguaje a la comunicación y al discurso. Analiza el

³³ ECO, Umberto. El lector modelo. En: Lector in fabula. Barcelona: Lumen, 1987. p.3

³⁴ GARCÍA, J. CORDERO, M. LUQUE, J. Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. España: ilustrated, 1995. p.17

significado de las palabras y los conocimientos previos desde el origen social y en la acepción semántica, busca la lectura del contexto, el autor (su entorno físico, psicológico, intelectual, etc.) y la relación con los conocimientos previos del lector.

El discurso es el reflejo de la visión del mundo, es por eso, que comprender el discurso es comprender la visión del mundo del autor. Además, esta concepción se enfatiza en la relación discurso, autor y lector que lleva a determinar la complejidad de la lectura. Dicho lo anterior, este análisis del discurso desde el origen social y cultural, implica tener el conocimiento y detectar los rasgos característicos y determinantes de la historia, la retórica, la identidad, la estructura textual, el léxico y el estilo. La identidad y la historia configuran el rol del autor analizado en el uso particular característico de su discurso. Cada grupo humano desarrolla prácticas discursivas propias que los diferencia de otros grupos sociales y permite la clasificación, facilitando el análisis socio-cultural del discurso.

Ésta concepción es a su vez, dinámica con respecto al tiempo y las distintas modificaciones. La lectura y la escritura han tenido cambios innegables, entre ellos se encuentra la función de los discursos, los cuales se han modificado según las épocas y la visión del mundo de cada momento histórico. El trabajo del autor y lector, cada vez es más complejo; el lector asume su rol de forma más responsable, involucra y establece una relación con el texto para hacerlo más entendible y lograr la comprensión. Además, la manera como el lector elabora el significado también ha evolucionado debido a las concepciones de la lectura, la manera de abordarlo cada vez es más compleja y por tanto, la lectura es más acertada y efectiva.

Con la intención de concretar el significado de leer desde la perspectiva sociocultural, se analiza que leer es más que decodificar las palabras y realizar procesos mentales, los cuales son solo un proceso psicobiológico. Leer es eso y

mucho más, es adquirir conocimiento sociocultural particular de cada discurso, es formular hipótesis e inferencias, intercambiar puntos de vista con el otro, conocer cómo el autor y sus lectores utilizan cada género, comprender las relaciones sónicas que están ocultas en el contexto, negociar significados, reconocer vocablos e identificar el estilo de la prosa. En fin, leer es más que un simple proceso de decodificación o el desarrollo de procesos mentales; es un sin número de operaciones, habilidades y relaciones por desarrollar y descifrar. Un proceso dinámico y complejo. Se dice que es complejo, en palabras de Isabel Solé³⁵: Leer es un proceso activo de “... *interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura...el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere que el texto en sí no tenga sentido o significado... Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquél*”.

2.2.2 Lectura crítica, un producto social y cultural La lectura, al igual que el proceso de comunicación requiere de la interacción con otros. Se interactúa con el autor de un texto, con los compañeros, maestros y todas aquellas personas que tienen conocimiento del discurso escrito. Ésta condición, la define como producto social; es el resultado de múltiples relaciones entre sujetos de diferentes esferas socioeconómicas, culturales e intelectuales.

Para la comprensión del significado y el contexto histórico que ha tenido la lectura crítica, se abordará los contenidos teóricos estudiados por Daniel Cassany, tomado como punto de referencia. La lectura, del mismo modo, que los contenidos de las ciencias fácticas, ha evolucionado. Las concepciones iniciales se han

³⁵ Solé, I. Estrategias de lectura, citado por: ANÍBAL, Jairo. Comprensión y prácticas lectoras: La lectura. Bogotá, 2010. p.2.

modificado debido a los estudios de lingüistas, filósofos, sociólogos, entre otros profesionales de las ciencias humanas. Se comenzará el recorrido conceptual, con los aportes que la filosofía ha propuesto y, se explicará la visión que ésta tiene respecto a los estudios de literalidad.

La filosofía crítica propuesta por la Escuela de Frankfurt, se fundamenta en el pensamiento dialéctico y la teoría crítica. La primera, propuesta por el filósofo y sociólogo Horkheimert, consiste en estudiar los intereses como las actuaciones de los seres humanos que con el paso del tiempo adquieren un orden establecido. Ésta teoría tiene el propósito de tomar conciencia crítica de la realidad y buscar alternativas de solución en pro de los intereses de la sociedad. La segunda, se centra específicamente en el acto de leer y comprender discursos del entorno cercano. Para ésta concepción filosófica, leer no es una destreza cognitiva, por el contrario; se constituye en una herramienta para actuar en favor de la sociedad haciendo uso de la reflexión social.

Freiere, por su parte, coincide con las teorías filosóficas en la medida que se hace necesario la lectura del mundo. Para él: “*leer un discurso es leer el mundo*”³⁶. Este autor, revolucionó la educación de su época con la pedagogía crítica propuesta en sus obras; una de ellas la pedagogía del oprimido. Buscaba alfabetizar a la mayor parte de la población en condiciones precarias y hacerlos partícipes de las problemáticas sociales. Para lograrlo, propuso un método de enseñanza de la lecto - escritura como estrategia pedagógica; con el fin de lograr la erradicación del analfabetismo. Igualmente, Foucault, filósofo francés. Afirma que las prácticas

³⁶ FREIRE, Paulo. Citado por: CASSANY, Daniel. Los significados de la comprensión crítica. Lectura y Vida [en línea], 2005. [Citado en 4 Julio de 2016]. Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf> .

sociales determinan los conocimientos, opiniones y saberes que un sujeto tiene sobre la realidad, es por eso; que enfatiza en el conocimiento como algo cultural³⁷.

Acerca de la teoría del Análisis Crítico del Discurso (ACD)³⁸, desarrollada en la década de los ochenta por Van Dijk. Se fundamenta en los estudios de lingüística crítica y ciencias del lenguaje como el análisis del discurso, la pragmática, la sociolingüística y la etnografía de la comunicación. Su propósito principal, es debatir la influencia que tienen las clases dominantes por medio del discurso y, de ésta manera ejercer su poder. El ACD, se constituye en un método para analizar el componente crítico de la lectura y de ésta forma, pretende reducir las injusticias sociales mejorando la comunidad. El análisis del discurso desde ésta teoría, se centra en la fuerza ilocutiva. Es decir, la relevancia, el esquema de conocimientos, las máximas de cortesía y la orientación argumentativa e ideológica.

Van Dijk, propone ocho principios básicos³⁹ sobre el ACD que permiten ubicar mentalmente en qué consiste esta teoría y dibuja un panorama global centrado en el aspecto cultural. Los principios mencionados por el autor son: 1. trata de problemas sociales, 2. Las relaciones de poder son discursivas, 3. El discurso constituye la sociedad y la cultura, 4. El discurso hace un trabajo ideológico, 5. El discurso es histórico, 6. El enlace entre texto y sociedad es mediado, 7. El análisis es interpretativo y explicativo, 8. El discurso es una forma de acción social.

³⁷ FOUCAULT, Michel. Citado por: CASSANY, Daniel. Los significados de la comprensión crítica. Lectura y Vida [en línea], 2005. [Citado en 4 Julio de 2016]. Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf>.

³⁸ VAN DIJK, Teun. El Análisis Crítico del Discurso. Anthropos [en línea]. 1999. [Citado en 16 de julio de 2016]. Disponible en: <<http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20lisis%20cr%20del%20discurso.pdf>>

³⁹ *Ibíd.*, p.24.

Respecto a la tarea crítica del lector, se puede decir que es bastante extensa y minuciosa. En primer lugar, tiene que ser capaz de reconocer los intereses del autor, los géneros discursivos, la estructura, el estilo y la relación con las distintas posturas. Además, identificar los puntos de vista y expresiones, citas directas e indirectas, reconocer connotaciones respecto al tema con base en la perspectiva de una comunidad determinada. Habría que decir también, que su función de análisis implica detectar la ironía, el sarcasmo, las incoherencias, impresiones, los errores y contradicciones que el autor tiene sobre la temática. No solo, tiene que ser capaz de reconocer, identificar, recuperar y detectar sino también, distinguir las voces inmersas en el discurso; las convocadas o silenciadas. Más aún, evaluar la solidez, la habilidad, la validez de los argumentos, datos y ejemplos y por supuesto ser capaz de confrontar otras perspectivas⁴⁰. Desde esta perspectiva teórica, comprender críticamente el discurso significa identificar el conjunto de presupuestos y poder confrontarlos. En contraste con lo anterior, el discurso solo refleja la percepción individual que el autor tiene de la realidad; en otras palabras, es una percepción reduccionista.

Cassany, menciona en su artículo *“Los Significados de la Comprensión Crítica”*, que para Henry Giroux; el pensamiento crítico es un medio que permite problematizar constantemente los hechos⁴¹. Junto a ésta teoría, surge el pensamiento crítico como resultado de la pedagogía crítica, la cual busca ampliar y profundizar la reflexión haciendo uso del componente pedagógico. Tanto Giroux como Van Dijk, reconocen el análisis crítico del discurso en la educación como instrumento de liberación para la comunidad. El pensamiento de Van Dijk, se evidencia en la siguiente cita, en la que alude que “el análisis del discurso, con tan

⁴⁰ CASSANY, Daniel. Definir la Criticidad. En: *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006. p. 86 - 88.

⁴¹ GIROUX, Henry. Citado por: CASSANY, Daniel. Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida* [en línea], 2005. [Citado en 16 Julio de 2016]. Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf> .

peculiar investigación, toma explícitamente partido y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social”⁴².

Avanzando en nuestro razonamiento, se analizarán los nuevos estudios sobre literalidad, propuestos en el siglo XX. Uno de ellos, enfocados en el análisis de la escritura sociocultural⁴³. Éstos estudios tienen una mirada más holística de la escritura, su “forma cultural” y Al mismo tiempo; su conversión en un “producto social” que permite aún más entender la función social de la escritura y la lectura. Pues, analizar un discurso implica: El conocimiento del comportamiento de una comunidad, entender la organización social y sus formas culturales y el análisis del contexto histórico y social; útil para la comprensión del discurso. Desde ésta mirada, el acto de leer y de elaborar significados desencadena una serie de condiciones que varían según el discurso, la disciplina y el contexto. Así, por ejemplo; cada esfera de la comunidad desarrolla formas particulares de transmitir significados y, es función del lector aprender a analizarlas.

Más recientes, son los estudios realizados por Frank Serafini, en el 2003⁴⁴. Él presenta tres perspectivas teórico – prácticas sobre la educación lectora, en ellas; distingue la lectura crítica de otras que no lo son y redirecciona el significado de leer hacia la criticidad. A grandes rasgos, explicaré las dos primeras perspectivas, siendo puntual en la definición y ahondaré en la tercera. La perspectiva modernista, se fundamenta en el significado exclusivo del texto; el cual, es independiente del contexto. Desde ésta perspectiva, leer es descubrir lo esencial del escrito. La perspectiva transaccional, manifiesta que la lectura requiere del lector la capacidad de llenar vacíos del texto con su conocimiento, es así, que se

⁴² VAN DIJK, Teun. El Análisis Crítico del Discurso. Anthropos [en línea]. 1999. [Citado en 16 de julio de 2016]. Disponible en: <<http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20l%20cr%20del%20discurso.pdf>>

⁴³ CASSANY, Daniel. Los significados de la comprensión crítica. Lectura y Vida [en línea], 2005. [Citado en 16 Julio de 2016]. Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf>

⁴⁴ *Ibíd.*

constituye en un proceso individual, una relación de texto, lector y contexto. Por último, se expone la *perspectiva crítica*, para Serafini; leer es un artefacto cultural, que tiene un contexto social, político, cultural e histórico. También, el acto de leer implica analizar propósitos y perspectivas de género, etnia y clase social con las cuales se hace posible la interpretación y por tanto, se constituye en un fundamento para la criticidad. En consecuencia, la relación de las tres perspectivas, permite el significado de la criticidad.

La teoría contemporánea de la literacidad, explica el paralelo entre la lectura crítica y la literalidad crítica. La *lectura crítica*, por su parte; se constituye como una experiencia sensorial o de pensamiento, capaz de diferenciar hechos de opiniones e inferencias. La *literalidad crítica*, en cambio; manifiesta que el conocimiento no es natural o neutral, requiere de reglas discursivas para el trabajo en aula. Enfatiza en la conexión que tienen los textos entre sí, la importancia de los intereses del aprendiz. Poder contemplar los diversos significados, enfatizar en la toma de conciencia sobre los posicionamientos de autor y lector y, por supuesto, el análisis del contexto.

Ésta teoría afirma que el texto no posee ningún contenido en sí, sino que se fusiona con los significados de cada comunidad a través del lector. Por ésta razón, enfatiza en el conocimiento como un producto cultural e ideológico, pues se adapta al contexto. Lo más importante, es comprender que el autor es solo un elemento de análisis no una fuente de significado.

En relación con el plano educativo, la teoría propone que el objetivo de la educación debería ser, desarrollar conciencia crítica. En cuanto a la literacidad se puede decir que no solo Cassany la profundiza, otros autores y varios estudiantes

suyos, siguen el camino de investigar y ahondar cada vez más entorno a éste eje temático. Pam Green, en sus estudios sobre literacidad crítica menciona que ésta debe estar centrada en el aprendiz y que la función de éste como crítico es desarrollar habilidades con el fin de construir crítica social, que abarque todos los aspectos del ser humano. Esta idea es expresada por Withers en la siguiente cita: “*A las habilidades para construir una crítica personal respecto a todos los temas que nos ofrecen en la vida, la escuela o el trabajo - de modo que nos ayuden a comprender, observar y controlar la dirección que toma nuestra vida*”⁴⁵.

Otro aspecto relevante que la autora resalta, es que el método para desarrollar la literacidad crítica, es la escritura. En ella, el aprendiz puede comprender de forma más amplia cómo funciona el lenguaje, el estilo y los usos; es decir, puede tener un panorama más amplio del lenguaje.

Continuando con los aportes de otros autores. El trabajo final del máster en lingüística y aplicaciones tecnológicas, Alfonso Zárate Pérez; titulado “*La lectura crítica en los libros de texto de la educación secundaria*” dirigido por Cassany. Señala que la literacidad desarrolla la flexibilidad, esto es; la capacidad que el sujeto tiene para percibir cómo se construyen los discursos, comprender a su vez, cómo se establecen las relaciones de poder, analizar el contexto histórico y cultural y sobre reconocer que el significado del texto es múltiple, que es importante desarrollar conciencia crítica para poder cuestionar el conocimiento recibido. Habría que mencionar también, que enfatiza en aspectos que han abordado durante todo el apartado y en los cuales autores como Cooper, Brown y Hamilton coinciden.

⁴⁵ CASSANY, Daniel. Definir la Crítica. En: *Tras las líneas Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006. p. 85.

Para concluir, todos estos aportes teóricos convergen y sustentan que la literacidad crítica es una práctica social, cultural y política.

2.2.3 Construyendo la comprensión textual desde las Veintidós técnicas de lectura crítica⁴⁶

Cassany es un profesor e investigador español que ha centrado sus estudios en el análisis del discurso; la lectura es uno de sus principales temas de investigación. Es por eso, que producto de sus investigaciones propone *Veintidós técnicas de lectura* para ser trabajadas por los maestros y, así, mejorar los procesos cognitivos. Éstas técnicas se constituyen en recursos para fomentar la comprensión crítica de los estudiantes. Están dadas en forma de preguntas, metáforas e instrucciones que relacionan las palabras con la realidad, esta relación (palabra - realidad) permite clasificar la información y procesarla de forma lógica y coherente en tres grupos: el autor, el género discursivo o lector y sus interpretaciones. El mundo del autor está agrupado en las primeras ocho técnicas, el género discursivo por las ocho siguientes y finaliza con las seis últimas técnicas el grupo concerniente a las interpretaciones. En la tabla 4 que se aprecian las tres categorías.

Tabla 4. Técnicas de lectura crítica por categorías.

El mundo del autor	Género discursivo	Las interpretaciones
- Identifica el propósito.	- Identifica el género y descríbelo.	- Analiza la jerarquía informativa.
- Descubre conexiones.	- Enumera a los contrincantes	- Define los propósitos.
- Retrata al autor.	- Listado de voces.	- Analiza la sombra del lector.
- Describe su idiolecto.	- Medita tus reacciones.	- Acuerdos y desacuerdos.
- Rastrea la subjetividad.	- Analizamos las voces incorporadas.	- Imagina que eres...
- Detecta posicionamiento.	- Lee los nombres propios.	- En resumen.
- Descubre lo oculto.	- Verifica la solidez y la fuerza.	- medita tus reacciones.
- Dibuja el "mapa sociocultural".	- Halla las palabras disfrazadas.	

⁴⁶ CASSANY, Daniel. 22 Técnicas de Lectura Crítica. En: *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006. p.115-138.

En el primer grupo se encuentra ocho técnicas que pretenden explorar el mundo del autor, en él, el lector centra su atención en el acercamiento con la comunidad a la que pertenece, al lugar de procedencia, al momento histórico que abarca su vida y su obra y a la mirada que éste tiene sobre la realidad, que por consiguiente es subjetiva, sesgada y parcial. Éstas técnicas buscan identificar los referentes del autor para tener una perspectiva más clara e ir forjando la interpretación, por ende, la comprensión del texto.

La primera técnica que aborda la reconstrucción del mundo del autor es *identificar el propósito*. Éste es fundamental, ya que nadie escribe sin tener clara la intención, qué pretende conseguir el autor con este texto. Hay varios propósitos, por ejemplo: Persuadir, responder, confrontar, fines lucrativos, producir humor o simplemente informar. Queda claro que establecer el propósito del autor es de vital importancia para comprender mejor el texto. Para poder identificar el propósito, Cassany plantea tres preguntas que orientan al lector en el proceso intelectual de reconstrucción del perfil deseado (autor) y culmina con la estrategia de completar una oración (el autor pretende...) haciendo uso de más de diez palabras en las que organiza y sintetiza la información. En la tabla 5 se organizan éstas estrategias.

Tabla 5. Técnica número 1: Identifica el propósito.

Preguntas orientadoras	Completar la oración
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué se propone el autor? - ¿Qué espera del lector? - ¿Qué quiere cambiar? 	<ul style="list-style-type: none"> - El autor pretende...

La segunda técnica está conformada propone descubrir las conexiones, indaga sobre el espacio, el tiempo y los interlocutores para seguir configurando al igual

que la técnica anterior, el mundo del autor y, por consiguiente; su punto de vista. Relaciona los sucesos y personas que están detrás del contenido del texto y el sentido al que hace referencia. En el espacio encontramos palabras claves que especifican el *lugar* (aquí, allá, Brasil, etc.); el *tiempo* (ayer, este año, entonces) y los *interlocutores* (ustedes, cuándo tú, etc.). La tabla 6 muestra las preguntas orientadoras que se deben utilizar para realizar el proceso de conexión.

Tabla 6. Técnica número 2: Descubre conexiones (estrategias de la técnica).

Preguntas orientadoras	
-	¿Dónde se sitúa?
-	¿Cuándo?
-	¿A quién se refiere?
-	¿Qué menciona?

La técnica número tres se enfoca en retratar al autor. Para ampliar la información que deseamos conocer, se enfatiza en la necesidad de indagar sobre el autor ya que este retrato formado ayudará a la comprensión de la ideología, por tanto; si se ignora el abordaje ideológico del autor se corre el riesgo de malas interpretaciones, falta de comprensión y finalmente de tergiversarse el contenido del texto. Para evitar estos inconvenientes Cassany propone algunas preguntas orientadoras y un cuadro que contiene seis aspectos enfocados a los rasgos específicos y necesarios para la elaboración del retrato del autor. Para mayor claridad ver la tabla 7.

Tabla 7. Técnica número 3: Retrata al autor.

Preguntas orientadoras	Retrato del autor
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué sabes del autor? - ¿Cómo se valora en tu comunidad? - ¿Por qué escribe? - ¿Cómo? 	<p><i>Denominación</i> ¿Es anónimo?, ¿tiene nombre real, pseudónimo, nombre institucional?, ¿su nombre aporta algún dato?, ¿qué te sugiere?</p> <p><i>Tipo</i> ¿Es una persona?, ¿un colectivo, una empresa, una asociación?, ¿cómo se presenta? Si es un colectivo: ¿quién lo compone?, ¿quién es su líder?, ¿cómo ordenan sus nombres en la firma?, ¿qué tienen en común sus miembros?, ¿cómo han elaborado el escrito?</p> <p><i>Biografía</i> ¿Dónde y cuándo nació?, ¿qué formación tiene?, ¿en qué lengua escribe?, ¿con qué cultura?, ¿qué le influyó?, ¿a qué se dedica?, ¿qué ideología profesa?, ¿qué opiniones tiene?, ¿milita en algún partido político o asociación?</p> <p><i>El texto</i> ¿Dónde y cuándo se publicó o escribió?, ¿en qué circunstancias?, ¿qué importancia tiene?, ¿por qué?</p> <p><i>Bibliografía</i> ¿Qué otros textos conoces de él o ella?, ¿a qué género pertenecen?, ¿cuándo se publicaron?, ¿qué pretendían?</p> <p><i>Imagen social</i> ¿Cómo valora la sociedad al autor?, ¿qué se piensa de él o ella?, ¿es conocido o famoso?, ¿por qué destaca?</p>

Adaptado por el autor: Tras las líneas. Capítulo seis: Veintidós técnicas de lectura crítica.

La cuarta técnica consiste en describe el idiolecto. Antes de comenzar con la explicación es necesario aclarar qué es idiolecto. Idiolecto, según los lingüistas es la forma particular de hablar o expresarse que tiene un individuo, esto indica que todos hablamos y escribimos de diferente manera. A través del idiolecto y los rasgos dialectales, la lingüística ayuda a recrear el perfil de un sujeto, en este caso, el autor del texto; descubrir estos patrones generados por la educación, el dominio y conocimiento del idioma, la profesión, el estrato socioeconómico y el contexto geográfico se constituye en variantes que contribuirán a la elaboración del retrato y de la misma manera amplían las características, aclaran, profundizan y enfatizan la información pertinente para la comprensión del texto. De esta manera, se enfatiza en la importancia de identificar la forma particular de escribir el autor, ya que configura su idiolecto; el cual está de forma implícita en el texto y es labor del buen lector indagar en él para extraer la mayor información así mismo es necesario usar cada elemento para establecer conexiones y lograr la comprensión. Para tener mayor claridad de las preguntas que ayudan a descubrir los rasgos lingüísticos del autor es necesario ver y comprender la tabla 8.

Tabla 8. Técnica número 4: Describe el idiolecto.

Preguntas orientadoras	Sugerencia
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo utiliza la escritura el autor? - ¿Detectas alguna variedad geográfica, social o generacional? - ¿Hay rastros del algún registro lingüístico? - ¿Has descubierto algún tic, alguna muletilla o algún otro rasgo especial? 	<ul style="list-style-type: none"> - Anota todas las características particulares.

La técnica número cinco, busca rastrear la subjetividad. La lengua oral o escrita es reflejo de las opiniones, actitudes, pensamientos y realidades de cada sujeto de ahí que, se hace indispensable analizar la modalidad enunciativa y las palabras valorativas, es decir, analizar la carga de subjetividad implícita que llevan las palabras con el fin de explorar minuciosamente el significado. Por ejemplo, la modalidad enunciativa pretende descubrir si el lector afirma, pregunta, exclama o duda; por su parte, las palabras valorativas dan valor afectivo o calificativo que permiten ver la posición u opinión que el autor tiene respecto a algo. Para enfatizar en las preguntas que orientan el proceso, se muestran los rasgos a analizar sobre la subjetividad (ver tabla 9).

Tabla 9. Técnica número 5: Rastrear la subjetividad.

Preguntas orientadoras	Rasgos de subjetividad																					
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué puedes inferir del discurso? - ¿Qué nos dice de sí mismo el autor? - ¿Cómo puede ser la persona que ha elegido estas palabras? - ¿Cómo te la imaginas? - ¿Qué máscara, cara o imagen ofrece? 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Tipo de rastro</th> <th>Ejemplos</th> <th>Información comunicada</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Adjetivos subjetivos</td> <td><i>Película maravillosa, comentario feo, palacio abandonado, lista larga, etc.</i></td> <td>Compárense con: <i>película francesa, comentario científico, palacio deshabitado, lista completa.</i> Estos adjetivos describen cualidades objetivas, mientras que los anteriores muestran de algún modo el punto de vista del autor.</td> </tr> <tr> <td>Adverbios de manera</td> <td><i>Es completamente gratis, respondió simplemente que no, quizá no es cierto.</i></td> <td>Compárense con: <i>es gratis, respondió que no, no es cierto.</i> Los adverbios anteriores muestran el punto de vista del autor y no aportan datos extra.</td> </tr> <tr> <td>Verbos dicendi</td> <td><i>El portavoz criticó, el dueño reveló, él disfrutó de unas rentas, perpetró un crimen, etc.</i></td> <td>Compárense con: <i>el portavoz afirmó, el dueño manifestó, él dispuso, cometió un crimen.</i> que resultan más objetivos al no aportar juicios de valor.</td> </tr> <tr> <td>Sustantivos valorativos</td> <td><i>Reto, molestia, trasto, ruina, pocilga, parloteo, simpatía, etc.</i></td> <td>Cargan con las connotaciones propias del significado y del uso previo.</td> </tr> <tr> <td>Sufijos valorativos</td> <td><i>-acho/a: poblacho, ricacho; -ucho/a: libruchó, cauchó; -ete: vejete; -illo: directorcillo, maestrillo, etc.</i></td> <td>Muestran la valoración despectiva, afectuosa o participativa que hace el autor del objeto designado.</td> </tr> <tr> <td>Usos metafóricos</td> <td><i>Cafetera para referirse a barco, paquete para jugador, castillo para apartamento, genio para profesor, etc.</i></td> <td>Al relacionar los dos términos con la metáfora, transferimos al objeto designado las características y las cualidades del elemento comparativo.</td> </tr> </tbody> </table>	Tipo de rastro	Ejemplos	Información comunicada	Adjetivos subjetivos	<i>Película maravillosa, comentario feo, palacio abandonado, lista larga, etc.</i>	Compárense con: <i>película francesa, comentario científico, palacio deshabitado, lista completa.</i> Estos adjetivos describen cualidades objetivas, mientras que los anteriores muestran de algún modo el punto de vista del autor.	Adverbios de manera	<i>Es completamente gratis, respondió simplemente que no, quizá no es cierto.</i>	Compárense con: <i>es gratis, respondió que no, no es cierto.</i> Los adverbios anteriores muestran el punto de vista del autor y no aportan datos extra.	Verbos dicendi	<i>El portavoz criticó, el dueño reveló, él disfrutó de unas rentas, perpetró un crimen, etc.</i>	Compárense con: <i>el portavoz afirmó, el dueño manifestó, él dispuso, cometió un crimen.</i> que resultan más objetivos al no aportar juicios de valor.	Sustantivos valorativos	<i>Reto, molestia, trasto, ruina, pocilga, parloteo, simpatía, etc.</i>	Cargan con las connotaciones propias del significado y del uso previo.	Sufijos valorativos	<i>-acho/a: poblacho, ricacho; -ucho/a: libruchó, cauchó; -ete: vejete; -illo: directorcillo, maestrillo, etc.</i>	Muestran la valoración despectiva, afectuosa o participativa que hace el autor del objeto designado.	Usos metafóricos	<i>Cafetera para referirse a barco, paquete para jugador, castillo para apartamento, genio para profesor, etc.</i>	Al relacionar los dos términos con la metáfora, transferimos al objeto designado las características y las cualidades del elemento comparativo.
Tipo de rastro	Ejemplos	Información comunicada																				
Adjetivos subjetivos	<i>Película maravillosa, comentario feo, palacio abandonado, lista larga, etc.</i>	Compárense con: <i>película francesa, comentario científico, palacio deshabitado, lista completa.</i> Estos adjetivos describen cualidades objetivas, mientras que los anteriores muestran de algún modo el punto de vista del autor.																				
Adverbios de manera	<i>Es completamente gratis, respondió simplemente que no, quizá no es cierto.</i>	Compárense con: <i>es gratis, respondió que no, no es cierto.</i> Los adverbios anteriores muestran el punto de vista del autor y no aportan datos extra.																				
Verbos dicendi	<i>El portavoz criticó, el dueño reveló, él disfrutó de unas rentas, perpetró un crimen, etc.</i>	Compárense con: <i>el portavoz afirmó, el dueño manifestó, él dispuso, cometió un crimen.</i> que resultan más objetivos al no aportar juicios de valor.																				
Sustantivos valorativos	<i>Reto, molestia, trasto, ruina, pocilga, parloteo, simpatía, etc.</i>	Cargan con las connotaciones propias del significado y del uso previo.																				
Sufijos valorativos	<i>-acho/a: poblacho, ricacho; -ucho/a: libruchó, cauchó; -ete: vejete; -illo: directorcillo, maestrillo, etc.</i>	Muestran la valoración despectiva, afectuosa o participativa que hace el autor del objeto designado.																				
Usos metafóricos	<i>Cafetera para referirse a barco, paquete para jugador, castillo para apartamento, genio para profesor, etc.</i>	Al relacionar los dos términos con la metáfora, transferimos al objeto designado las características y las cualidades del elemento comparativo.																				

Adaptado por el autor: Tras las líneas. Capítulo seis: 22 técnicas de lectura crítica. p. 119-120.

La sexta técnica está centrada en detectar posicionamientos; determinar el punto de vista que el autor tiene sobre el tema, es decir, se muestra a favor, en contra o le es indiferente; también se puede apreciar si hace uso de estereotipos y representaciones culturales o si está en favor de ellos. Para lograr un mayor abordaje de los posibles posicionamientos en la tabla 10 se muestran las preguntas sugeridas por Cassany y algunos posicionamientos o estereotipos.

Tabla 10. Técnica número 6: Detecta posicionamientos.

Preguntas orientadoras	Posicionamientos y estereotipos																
<ul style="list-style-type: none"> - ¿El autor es sexista? - ¿Xenófobo? - ¿Respetuoso con todas las identidades? - ¿Respetuoso con el medio ambiente? - ¿Qué palabras ha elegido para referirse a las controversias? 	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center; padding: 5px;">Posicionamientos y estereotipos</th> </tr> <tr> <th style="text-align: left; padding: 5px;"><i>Aspectos que proyecta el texto</i></th> <th style="text-align: left; padding: 5px;"><i>Ejemplos</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;"><i>Rasgos fisiológicos:</i> androcentrismo (sexo), etnocentrismo (raza), aspecto físico (altura, obesidad, calvicie), atención a particularidades variadas (minusvalía física o psíquica, sordera, ceguera, etc.).</td> <td style="padding: 5px;">¿Utiliza <i>abogados</i>, <i>abogadolas</i> o <i>abogacia</i>?; ¿se posiciona de modo explícito sobre la referencia a hombres y mujeres?; ¿prefiere <i>moro</i> o <i>árabe</i>?; ¿<i>negro</i> o <i>africano</i>?; ¿presupone algún sexo, raza o aspecto físico o psíquico?; ¿presupone alguna cualidad en las personas?</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"><i>Aspectos que proyecta el texto</i></td> <td style="padding: 5px;"><i>Ejemplos</i></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"><i>Ideología política:</i> referencias geográficas, históricas (épocas, reyes, hechos) o sociales.</td> <td style="padding: 5px;">¿<i>Euskadi</i> o <i>País Vasco</i>?; ¿<i>Malvinas</i> o <i>Falkland</i>?; ¿<i>Isla de Pascua</i> o <i>Rapa Nui</i>?; ¿<i>América</i> se refiere sólo a EE.UU. o a todo el continente?; ¿<i>la conquista de América</i> o <i>la invasión europea</i>?; ¿<i>la invasión de los bárbaros</i> o <i>la emigración de los pueblos del Norte</i> (hablando de la caída del Imperio romano)?; ¿<i>el general Franco</i>, <i>el Caudillo</i>, <i>el dictador franquista</i> o <i>el jefe del Estado</i>?; ¿<i>banda criminal</i>, <i>grupo terrorista</i> o <i>movimiento reivindicativo</i>? y una madre?; ¿que los hijos son biológicos?; ¿que las mujeres se encargan de la casa?; ¿que el fútbol sólo gusta a los hombres?; ¿que los campesinos son rústicos o los capitalinos finos?; ¿que mi pareja tiene mi misma edad?; ¿que como carne y pescado?; ¿los difuntos se entierran o incineran?; ¿qué punto de vista adopta sobre la ecología, la globalización, la eutanasia, los pueblos indígenas, la deuda externa latinoamericana, los derechos de los animales, la relación Occidente-Oriente, el poscolonialismo y tantas otras cosas?</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"><i>formas de vida:</i> matrimonio, familia, roles sociales (hombre trabajador, ama de casa), intereses habituales (fútbol, televisión, periodismo rosa), entorno urbano o rural.</td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"><i>Aspectos que proyecta el texto</i></td> <td style="padding: 5px;"><i>Ejemplos</i></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"><i>Ideología política:</i> referencias geográficas, históricas (épocas, reyes, hechos) o sociales.</td> <td style="padding: 5px;">¿<i>Euskadi</i> o <i>País Vasco</i>?; ¿<i>Malvinas</i> o <i>Falkland</i>?; ¿<i>Isla de Pascua</i> o <i>Rapa Nui</i>?; ¿<i>América</i> se refiere sólo a EE.UU. o a todo el continente?; ¿<i>la conquista de América</i> o <i>la invasión europea</i>?; ¿<i>la invasión de los bárbaros</i> o <i>la emigración de los pueblos del Norte</i> (hablando de la caída del Imperio romano)?; ¿<i>el general Franco</i>, <i>el Caudillo</i>, <i>el dictador franquista</i> o <i>el jefe del Estado</i>?; ¿<i>banda criminal</i>, <i>grupo terrorista</i> o <i>movimiento reivindicativo</i>?</td> </tr> </tbody> </table>	Posicionamientos y estereotipos		<i>Aspectos que proyecta el texto</i>	<i>Ejemplos</i>	<i>Rasgos fisiológicos:</i> androcentrismo (sexo), etnocentrismo (raza), aspecto físico (altura, obesidad, calvicie), atención a particularidades variadas (minusvalía física o psíquica, sordera, ceguera, etc.).	¿Utiliza <i>abogados</i> , <i>abogadolas</i> o <i>abogacia</i> ?; ¿se posiciona de modo explícito sobre la referencia a hombres y mujeres?; ¿prefiere <i>moro</i> o <i>árabe</i> ?; ¿ <i>negro</i> o <i>africano</i> ?; ¿presupone algún sexo, raza o aspecto físico o psíquico?; ¿presupone alguna cualidad en las personas?	<i>Aspectos que proyecta el texto</i>	<i>Ejemplos</i>	<i>Ideología política:</i> referencias geográficas, históricas (épocas, reyes, hechos) o sociales.	¿ <i>Euskadi</i> o <i>País Vasco</i> ?; ¿ <i>Malvinas</i> o <i>Falkland</i> ?; ¿ <i>Isla de Pascua</i> o <i>Rapa Nui</i> ?; ¿ <i>América</i> se refiere sólo a EE.UU. o a todo el continente?; ¿ <i>la conquista de América</i> o <i>la invasión europea</i> ?; ¿ <i>la invasión de los bárbaros</i> o <i>la emigración de los pueblos del Norte</i> (hablando de la caída del Imperio romano)?; ¿ <i>el general Franco</i> , <i>el Caudillo</i> , <i>el dictador franquista</i> o <i>el jefe del Estado</i> ?; ¿ <i>banda criminal</i> , <i>grupo terrorista</i> o <i>movimiento reivindicativo</i> ? y una madre?; ¿que los hijos son biológicos?; ¿que las mujeres se encargan de la casa?; ¿que el fútbol sólo gusta a los hombres?; ¿que los campesinos son rústicos o los capitalinos finos?; ¿que mi pareja tiene mi misma edad?; ¿que como carne y pescado?; ¿los difuntos se entierran o incineran?; ¿qué punto de vista adopta sobre la ecología, la globalización, la eutanasia, los pueblos indígenas, la deuda externa latinoamericana, los derechos de los animales, la relación Occidente-Oriente, el poscolonialismo y tantas otras cosas?	<i>formas de vida:</i> matrimonio, familia, roles sociales (hombre trabajador, ama de casa), intereses habituales (fútbol, televisión, periodismo rosa), entorno urbano o rural.		<i>Aspectos que proyecta el texto</i>	<i>Ejemplos</i>	<i>Ideología política:</i> referencias geográficas, históricas (épocas, reyes, hechos) o sociales.	¿ <i>Euskadi</i> o <i>País Vasco</i> ?; ¿ <i>Malvinas</i> o <i>Falkland</i> ?; ¿ <i>Isla de Pascua</i> o <i>Rapa Nui</i> ?; ¿ <i>América</i> se refiere sólo a EE.UU. o a todo el continente?; ¿ <i>la conquista de América</i> o <i>la invasión europea</i> ?; ¿ <i>la invasión de los bárbaros</i> o <i>la emigración de los pueblos del Norte</i> (hablando de la caída del Imperio romano)?; ¿ <i>el general Franco</i> , <i>el Caudillo</i> , <i>el dictador franquista</i> o <i>el jefe del Estado</i> ?; ¿ <i>banda criminal</i> , <i>grupo terrorista</i> o <i>movimiento reivindicativo</i> ?
Posicionamientos y estereotipos																	
<i>Aspectos que proyecta el texto</i>	<i>Ejemplos</i>																
<i>Rasgos fisiológicos:</i> androcentrismo (sexo), etnocentrismo (raza), aspecto físico (altura, obesidad, calvicie), atención a particularidades variadas (minusvalía física o psíquica, sordera, ceguera, etc.).	¿Utiliza <i>abogados</i> , <i>abogadolas</i> o <i>abogacia</i> ?; ¿se posiciona de modo explícito sobre la referencia a hombres y mujeres?; ¿prefiere <i>moro</i> o <i>árabe</i> ?; ¿ <i>negro</i> o <i>africano</i> ?; ¿presupone algún sexo, raza o aspecto físico o psíquico?; ¿presupone alguna cualidad en las personas?																
<i>Aspectos que proyecta el texto</i>	<i>Ejemplos</i>																
<i>Ideología política:</i> referencias geográficas, históricas (épocas, reyes, hechos) o sociales.	¿ <i>Euskadi</i> o <i>País Vasco</i> ?; ¿ <i>Malvinas</i> o <i>Falkland</i> ?; ¿ <i>Isla de Pascua</i> o <i>Rapa Nui</i> ?; ¿ <i>América</i> se refiere sólo a EE.UU. o a todo el continente?; ¿ <i>la conquista de América</i> o <i>la invasión europea</i> ?; ¿ <i>la invasión de los bárbaros</i> o <i>la emigración de los pueblos del Norte</i> (hablando de la caída del Imperio romano)?; ¿ <i>el general Franco</i> , <i>el Caudillo</i> , <i>el dictador franquista</i> o <i>el jefe del Estado</i> ?; ¿ <i>banda criminal</i> , <i>grupo terrorista</i> o <i>movimiento reivindicativo</i> ? y una madre?; ¿que los hijos son biológicos?; ¿que las mujeres se encargan de la casa?; ¿que el fútbol sólo gusta a los hombres?; ¿que los campesinos son rústicos o los capitalinos finos?; ¿que mi pareja tiene mi misma edad?; ¿que como carne y pescado?; ¿los difuntos se entierran o incineran?; ¿qué punto de vista adopta sobre la ecología, la globalización, la eutanasia, los pueblos indígenas, la deuda externa latinoamericana, los derechos de los animales, la relación Occidente-Oriente, el poscolonialismo y tantas otras cosas?																
<i>formas de vida:</i> matrimonio, familia, roles sociales (hombre trabajador, ama de casa), intereses habituales (fútbol, televisión, periodismo rosa), entorno urbano o rural.																	
<i>Aspectos que proyecta el texto</i>	<i>Ejemplos</i>																
<i>Ideología política:</i> referencias geográficas, históricas (épocas, reyes, hechos) o sociales.	¿ <i>Euskadi</i> o <i>País Vasco</i> ?; ¿ <i>Malvinas</i> o <i>Falkland</i> ?; ¿ <i>Isla de Pascua</i> o <i>Rapa Nui</i> ?; ¿ <i>América</i> se refiere sólo a EE.UU. o a todo el continente?; ¿ <i>la conquista de América</i> o <i>la invasión europea</i> ?; ¿ <i>la invasión de los bárbaros</i> o <i>la emigración de los pueblos del Norte</i> (hablando de la caída del Imperio romano)?; ¿ <i>el general Franco</i> , <i>el Caudillo</i> , <i>el dictador franquista</i> o <i>el jefe del Estado</i> ?; ¿ <i>banda criminal</i> , <i>grupo terrorista</i> o <i>movimiento reivindicativo</i> ?																

Adaptado por el autor: Tras las líneas. Capítulo seis: Veintidós técnicas de lectura crítica. p. 121-122.

La técnica número siete que propone Cassany, busca descubrir lo oculto. Esta técnica requiere la labor minuciosa del lector, éste, debe anotar todo lo que le resulte implícito, silencios, lagunas, saltos y elipsis.; cualquier cosa que sea un indicio misterioso, curioso y relevante que se esconda a primera vista y que contribuya a la reconstrucción del mundo del autor. Para tener claro que preguntas realizar, se muestra la tabla 11 y para el análisis de los rastros de presuposiciones que se deben indagar es necesario comprender la tabla 12.

Tabla 11. Técnica número 7: Descubrir lo oculto (preguntas orientadoras).

Preguntas orientadoras	Sugerencia
- ¿Estás de acuerdo con estas ideas?	- Analiza saltos, silencios, elipsis, lagunas y cualquier implícito.
- ¿Son coherentes con el resto de los datos?	

Tabla 12. Técnica número 7: Descubrir lo oculto (Rastros de presuposiciones).

Rastros de presuposiciones		
Rastro	Palabras dichas	Datos comunicados
Las negaciones: <i>no, ni.</i>	<i>La bolsa no llegó a los 4,8 puntos, se quedó en 4,6.</i> <i>¡Jorge no trajo el arroz!</i>	La referencia de 4,8 puntos tiene una importancia que no tiene 4,7 o 4,9, por ejemplo. ¿Se esperaba que llegara a 4,8?, ¿hubo alguna previsión o alguna expectativa al respecto? Se había acordado que Jorge traería el arroz. Ha ocurrido algo que ha provocado que no lo trajera. No podremos preparar la paella. Habrá que ir a buscarlo a otra parte. Etc.
Los adverbios: <i>también, tampoco, todavía, ya, etc.</i>	<i>María ya había aprobado, aunque tampoco obtuvo buena nota.</i>	No esperaba que María aprobara o que lo hiciera ahora. Otras personas obtuvieron notas justitas.
Los cuantitativos: <i>más, menos, demasiado.</i>	<i>Esperaba más invitados y sobró de: demasiada comida para guardarla en el frigorífico.</i>	No vinieron los invitados previstos. La comida que les pertenecía no cabía en el frigorífico y tuvo que tirarse o darse.
Verbos y nombres de cambio de estado: <i>dejar de, continuar, cesar, cambiar, despertarse.</i>	<i>Este lunes dejó de fumar y siguió con la dieta, sin esperar al cambio de trabajo.</i> <i>Ha continuado nevando.</i>	Ahora mismo y hasta el próximo lunes, fumo y fumaré y como y comeré todo lo que me plazca. Había iniciado una dieta que suspendí temporalmente y que retomaré este lunes. No esperaré a dejar mi trabajo actual y a comenzar el nuevo, tal como sugerí (quizá porque este nuevo trabajo puede facilitar estas dos decisiones). No ha parado de nevar. Antes también lo hizo.
Las negaciones: <i>no, ni.</i>	<i>La bolsa no llegó a los 4,8 puntos, se quedó en 4,6.</i> <i>¡Jorge no trajo el arroz!</i>	La referencia de 4,8 puntos tiene una importancia que no tiene 4,7 o 4,9, por ejemplo. ¿Se esperaba que llegara a 4,8?, ¿hubo alguna previsión o alguna expectativa al respecto? Se había acordado que Jorge traería el arroz. Ha ocurrido algo que ha provocado que no lo trajera. No podremos preparar la paella. Habrá que ir a buscarlo a otra parte. Etc.
Los adverbios: <i>también, tampoco, todavía, ya, etc.</i>	<i>María ya había aprobado, aunque tampoco obtuvo buena nota.</i>	No esperaba que María aprobara o que lo hiciera ahora. Otras personas obtuvieron notas justitas.
Los cuantitativos: <i>más, menos, demasiado.</i>	<i>Esperaba más invitados y sobró de: demasiada comida para guardarla en el frigorífico.</i>	No vinieron los invitados previstos. La comida que les pertenecía no cabía en el frigorífico y tuvo que tirarse o darse.
Verbos y nombres de cambio de estado: <i>dejar de, continuar, cesar, cambiar, despertarse.</i>	<i>Este lunes dejó de fumar y siguió con la dieta, sin esperar al cambio de trabajo.</i> <i>Ha continuado nevando.</i>	Ahora mismo y hasta el próximo lunes, fumo y fumaré y como y comeré todo lo que me plazca. Había iniciado una dieta que suspendí temporalmente y que retomaré este lunes. No esperaré a dejar mi trabajo actual y a comenzar el nuevo, tal como sugerí (quizá porque este nuevo trabajo puede facilitar estas dos decisiones). No ha parado de nevar. Antes también lo hizo.

Nombre de la fuente: Tras las líneas. Capítulo seis: 22 técnicas de lectura crítica. P.123-124.

La última técnica, que conforma la categoría “explorar el mundo del autor” se denominada “mapa sociocultural”. En ésta, se dibuja el panorama sociocultural en el que el autor está inmerso y al cual hace alusión. Para organizar la información el teórico elegido, recomienda elaborar una lista de todo lo que dice el texto respecto al tema y otra que contenga el conocimiento que el lector tiene, en ésta última es conveniente escribir lo que no se sabe del tema. Luego de elaborar estas listas se recomienda contrastarlas y cuestionar su contenido por medio de las siguientes preguntas (ver tabla 13).

Tabla 13. Técnica número 8: Dibuja el “mapa sociocultural”.

Consiste	Preguntas orientadoras
<ul style="list-style-type: none"> - Hacer listado de todo lo que dice el texto sobre el tema. - Lista de todo lo que el lector sabe sobre el tema. - Compara las dos listas 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué el texto y qué calla? - ¿En qué pone el acento? - ¿A quién favorece esta selección de datos? - ¿Por qué?

La segunda categoría “Género discursivo” tiene el propósito de analizar el discurso, es decir, determinar que voces incorpora, que autores se oponen, qué calla y qué relación tiene con otros textos, en otras palabras, hace referencia a la intertextualidad.

Para nadie es un secreto que los procesos lectores y escritores son culturales y que a través del conocimiento que proporciona la cultura se modifican las estructuras mentales del sujeto. Esto indica, que la escritura como producto cultural lleva inmersas las opiniones y conocimientos de otras personas que han afectado al autor, han desajustado las estructuras cognitivas y que justo con sus conocimientos buscan acomodar esa información y generar una nueva. Es por eso, que cada producto escrito lleva consigo voces, a eso se le llama polifonía y

es posible encontrarlas en otros textos. Cassany propone 8 técnicas que profundizan en la *intertextualidad o polifonía* y las interpretaciones.

La técnica número nueve consiste en identificar el género y describirlo. Vale recordar que cada género se lee de diferente forma, es decir; no se lee de la misma manera una novela y por eso, se hace indispensable identificar los parámetros que corresponden a cada género, sus funciones, recursos lingüísticos y los roles de autor y lector para poder clasificarlo y comprender la información. En la tabla 14 se evidencia la organización de los aspectos que se recomiendan analizar del discurso y las preguntas que orientan el proceso de comprensión

Tabla 14. Técnica número 9: Identifica el género y descríbelo.

Preguntas orientadoras	Análisis del discurso
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tipo de texto estamos leyendo? - ¿Es una noticia, un prólogo, un blog? - ¿Utiliza recursos convencionales de cada género? - ¿Sigue la tradición establecida? 	<p><i>Denominación</i> ¿Cómo se llama?, ¿se conoce por otros nombres?, ¿cómo se dice en otras lenguas?, ¿y en otras comunidades?, ¿aparece en el diccionario?</p> <p><i>Ámbito</i> ¿A qué disciplina del saber pertenece?, ¿qué instituciones lo utilizan?, ¿qué profesiones?, ¿en qué circunstancias?, ¿dónde y cuándo?, ¿es muy corriente?</p> <p><i>Función</i> ¿Cómo se hace (manuscrito, impreso, Internet)?, ¿cómo se difunde (diario, libro, folleto)?</p> <p><i>Autoría</i> ¿Para qué sirve?, ¿con qué otros textos o hechos se relaciona?, ¿cómo se utiliza en la institución o ámbito correspondiente?, ¿qué normas o tradiciones lo determinan?</p> <p><i>Autoría</i> ¿Quién escribe?, ¿cómo se firma?, ¿cómo se presenta?, ¿es personal (<i>yo, nosotros</i>) o impersonal (<i>se considera</i>)?, ¿cómo se autodenomina (<i>periodista, escritor, crítico, ciudadano, profesional, etc.</i>)?, ¿muestra las opiniones personales?</p> <p><i>Audiencia</i> ¿A quién se dirige?, ¿a un individuo o a un colectivo?, ¿cómo lo denomina (<i>lector, ciudadano, votante, estudiante, profesional</i>)?, ¿es personal (<i>tú/vos, usted</i>) o impersonal?, ¿espera que haya reacciones o comportamientos predefinidos?</p> <hr/> <p><i>Contenido</i> ¿Qué se dice?, ¿cómo se ha elaborado este conocimiento?, ¿cómo se representa: con prosa o con lenguajes formales (cifras, fórmulas, lógica)?, ¿usa dibujos, gráficos o fotos? ¿Hay normas que determinen cómo debe ser?</p> <p><i>Estructura y estilo</i> ¿Cuál es su grado de fijación?, ¿qué partes lo componen?, ¿cómo se ordenan?, ¿qué grado de formalidad tiene?, ¿es muy especializado?, ¿utiliza mucha fraseología o terminología?, ¿hay manuales de estilo, formularios o ejemplos?</p> <p><i>Citas y polifonía</i> ¿Las referencias a otros escritos son explícitas o implícitas?, ¿son muy extensas?, ¿cómo se presentan?, ¿cómo se muestra el acuerdo y el desacuerdo?, ¿qué voces hay en el escrito, además del autor?</p> <p><i>Historia</i> ¿Qué tradición tiene?, ¿es muy antiguo?, ¿cómo era en épocas anteriores?, ¿cuál es su origen?</p>

Adaptado por el autor: Tras las líneas. Capítulo seis: 22 técnicas de lectura crítica.

La estrategia de enumerar a los contrincantes (número diez). Propone identificar los contrincantes que surgen a partir de una temática dada, es decir, identificar quiénes están a favor y quiénes en contra y por supuesto, cuál es el argumento. No se trata simplemente de formular el propósito del autor, leer críticamente es leer implícitos (contrincantes u opositores). En la tabla 15 se muestran algunas recomendaciones para tener en cuenta.

Tabla 15. Técnica número 10: Enumera a los contrincantes.

Preguntas orientadoras	Sugerencias
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Contra quién escribe el autor? - ¿Qué personas se oponen a sus deseos? - ¿Qué propósitos tienen? - ¿Por qué? 	<ul style="list-style-type: none"> - Haz una lista de las personas que coinciden con el autor. - Anota al lado su propósito e intereses.

En la estrategia número once, Cassany recomienda hacer un listado de voces, esto implica, escribir por separado las citas literales y las indirectas. En estas voces se busca identificar la procedencia de los comentarios, es decir; de dónde son tomadas las palabras (otros textos); permite identificar si las voces están a favor o en contra. Por lo general, la elección de las voces es conveniente según el discurso, el autor puede silenciar las voces que lo critican o no están a su favor. Por eso, es muy importante guiar el proceso de identificación de voces para poder ver la mirada explícita e implícita que ofrece un autor.

Tabla 16. Técnica número 11: Hacer un listado de voces.

Preguntas orientadoras	Sugerencias
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Recuerdas algún autor, citación o palabra importante que se haya silenciado? - ¿Podemos acceder a las voces de las dos partes? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer una lista de citas literales. - Hacer una lista de citas indirectas.

La técnica 12 consiste en analizar las voces incorporadas, identificar cuándo el autor hace uso de citas de autoridad y si inserta fragmentos extensos o breves. También las voces reflejan el efecto de ironía o sarcasmo. Para abordar este análisis de voces de forma más amplia, Cassany, retoma de Reyes algunos procedimientos para identificar las voces en el discurso. Ver tabla 17 y 18.

Tabla 17. Técnica número 12: Enumera a los contrincantes.

Procedimientos para incorporar voces en el discurso		
Tipo	Ejemplos	Características
Estilo directo	<i>La abogada afirmó: «esta nueva norma no facilitará la tramitación de mi caso».</i>	Reproduce las palabras originales de modo fiel; es una reconstrucción literal.
Estilo indirecto	<i>La abogada afirmó que aquella nueva norma no facilitaría la tramitación de su caso.</i>	Modifica el original (<i>esta / aquella; facilitará / facilitaría, nuestro / su</i>) para adaptarlo al discurso actual; es una paráfrasis.
Mezcla de estilo directo e indirecto	<i>La abogada afirmó que «esta nueva norma» no facilitaría la tramitación de su caso.</i>	Reproduce literalmente algunos vocablos originales, manteniendo el estilo indirecto.
Estilo indirecto encubierto	<i>Encontré a la abogada ayer en aquel acto. La conferencia se alargó mucho, pero al final pude hablar con ella un momento. La nueva norma no facilita la tramitación del caso.</i>	Se omite el marco de la cita: <i>la abogada afirmó</i> . Lo citado queda camuflado dentro del discurso. Hablando, la última frase se diría con entonación especial.
Verbos y adverbios evidenciales	<i><u>Parece que</u> la nueva norma no facilita la tramitación del caso. <u>Por lo visto</u> la nueva norma no...</i>	<i>Parece que</i> y <i>por lo visto</i> indican que el autor no se responsabiliza de lo que dice, que toma la opinión de otra persona (la abogada).

Nombre de la fuente: Tras las líneas. Capítulo seis: 22 técnicas de lectura crítica. p.130.

Tabla 18. Técnica número 12: Enumera a los contrincantes.

Procedimientos para incorporar voces en el discurso (continuación)		
Tipo	Ejemplos	Características
Palabras especiales	<i>Pero dejaron entrar a la discoteca a todos los <u>payos</u>. Compró el terreno un <u>wingka</u> de Temuco.</i>	<i>Payo</i> es como los gitanos denominan a los que no son de su etnia. <i>Wingka</i> es como los mapuches se refieren a los otros, sobre todo a los chilenos no mapuches (originalmente significaba <i>ladrón</i> o <i>pillo</i>). Estos vocablos delatan el punto de vista gitano o mapuche de estos fragmentos.
Eco irónico	<i>¡<u>Qué bueno!</u> La nueva norma no facilita las cosas...</i>	Se reproducen las palabras para significar lo contrario del significado literal: <i>¡qué bueno!</i> = <i>¡fatal!</i>

Nombre de la fuente: Tras las líneas. Capítulo seis: 22 técnicas de lectura crítica. p.130.

La técnica número trece recomienda leer los nombres propios. Se ha hablado suficiente que el texto aporta información en cada palabra, pues bien; los nombres propios no son la excepción. Se constituyen en un punto de referencia geográfico e histórico. Es por eso, que analizarlos arrojaría información relevante que ayuda a situar en tiempo y espacio. Para tener un poco de claridad al respecto, se pueden formular a los estudiantes algunas preguntas orientadoras que ayudarán a ubicarlos en el contexto (ver tabla 19).

Tabla 19. Técnica número 13: Leer los nombres propios.

Preguntas orientadoras	Sugerencias
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se denominan los protagonistas? - ¿Qué lugares se mencionan? - ¿Qué épocas históricas menciona el texto? 	<ul style="list-style-type: none"> - Es necesario identificar dónde se sitúa el texto.

La técnica catorce, propone verificar la solidez y la fuerza del discurso. Cassany aclara que cada tipo de discurso tiene propósitos diferentes, por eso es posible analizar los tipos de argumentos que exponen. Para poder realizar este proceso de análisis, el autor propone que el lector use símbolos para referirse a buenos argumentos se usa el símbolo de admiración (!) y cuando haya alguna ambigüedad, duda o falsedad signo de interrogación (?). Luego del análisis simbólico, se hace la sumatoria de signos para analizar inconsistencias y así, el plano del discurso. Para tener un panorama más claro de las preguntas adecuadas para ser formuladas es necesario comprender la tabla 20.

Tabla 20. Técnica número 14: Verificar la solidez y la fuerza del discurso.

Preguntas orientadoras	Sugerencias
<ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué tipo son los argumentos y razonamientos? - ¿Son lógicos? - ¿Apelan a los sentimientos, a las emociones? - ¿Los datos estadísticos son claros y completos? - ¿Los ejemplos son pertinentes? - ¿Qué signos predominan más? 	<ul style="list-style-type: none"> - Fíjate de los argumentos y razonamientos. - Haz uso de los signos de admiración e interrogación para centrar la atención y facilitar el análisis.

A partir de este momento, se presenta la tercera categoría de técnicas propuestas por Cassany que consiste en predecir las interpretaciones. La categoría comienza con la técnica número quince consiste en hallar las palabras disfrazadas. Pues bien, el diccionario presenta varias acepciones de una misma palabra, pero ésta representa algo específico en el discurso, tiene relevancia y adquiere significación según el contexto en el que está inmersa. Por esta razón, es fundamental entender cómo se usa el lenguaje y qué pretende el autor. Para tener claro cómo hallar las palabras disfrazadas se recomienda ver la tabla 21.

Tabla 21. Técnica número 15: Hallar las palabras disfrazadas.

Preguntas orientadoras	Sugerencias
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Hay algún vocablo en particular? - ¿Alguna palabra adquiere un significado diferente al corriente? - ¿Hay metáforas, comparaciones, sentidos figurados? - ¿Hay ironía o humor? - ¿Sarcasmo o parodia? 	<ul style="list-style-type: none"> - Fíjate en la manera de utilizar el lenguaje. - Haz una lista de las palabras disfrazas con ambos significados: El corriente y el que adquiere en el discurso.

La técnica número dieciséis, se centra en analizar las jerarquías informativas. Ésta técnica consiste en utilizar convenciones discursivas y saber comprenderlas de forma analítica, identificando qué intenciones e ideas quiere comunicar el autor, en efecto, descubrir cuál es la significación que le da el autor al discurso. Para eso, él

hace uso de recursos gramaticales, léxicos y discursivos para resaltar un dato u ocultar otros. Algunos recursos lingüísticos se exponen en la tabla 22.

Tabla 22. Técnica número 16: Analiza las jerarquías informativas.

Recursos lingüísticos para enfatizar o disimular		
Tipo	Ejemplos	Características
Explicitar u ocultar el sujeto	<i>El gobierno adjudicó los contratos a la empresa X. El consejero se llevó dos millones. Juan y María discutieron y él le gritó a ella.</i>	<i>Se adjudicaron los contratos a la empresa X. Desaparecieron dos millones. Juan y María discutieron a gritos.</i>
Situar un dato en una posición principal o no	<i>El atleta es alérgico y toma antihistamínicos, lo que pudo haber causado el nivel tan alto de esta sustancia prohibida por el Consejo Superior de Deportes. Oración principal.</i>	<i>El Consejo Superior de Deportes prohíbe esta sustancia, que fue detectada en niveles muy altos en la sangre del atleta, que justificó que tomaba antihistamínicos (porque es alérgico). Detalle final en un paréntesis.</i>
Categorizar un hecho con un vocablo u otro	<i>Juan visitó a María o Juan sedujo a María. María robaba dinero a su madre o María consiguió la colaboración de su madre. Los conceptos más comunes y concretos valoran un hecho y le atribuyen más o menos relevancia</i>	<i>Juan y María hicieron el amor sin el consentimiento de ella. María abrió la cartera de su madre y se llevaba los billetes más chicos. La descripción detallada de un hecho es más empírica e incluye menos valoraciones.</i>
Modo verbal indicativo o subjuntivo	<i>La policía habría reprimido a los manifestantes, porque lanzaron cócteles molotov contra los políticos. Lo seguro es que lanzaron cócteles, lo incierto, que se reprimió.</i>	<i>La policía reprimió a los manifestantes porque habrían lanzado cócteles molotov contra los políticos. A la inversa.</i>

Nombre de la fuente: Tras las líneas. Capítulo seis: Veintidós técnicas de lectura crítica. p.13

La técnica diecisiete, busca que el lector defina sus propósitos. Definir los propósitos proporciona claridad, en otras palabras, permite tener saber qué se busca en un discurso y a la vez; se logra leer con mayor eficacia. Para definir el propósito, en la tabla 23 se recomiendan algunas preguntas previas.

Tabla 23. Técnica número 17: Define tus propósitos.

Preguntas orientadoras
<p>Preguntas previas a la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué buscas en el texto? - ¿Por qué lo lees? - ¿Qué esperas encontrar en él? - ¿Qué deseas saber? <p>Preguntas posteriores a la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Lo he conseguido? - ¿Cómo? - ¿Por qué?

En cuanto a la técnica dieciocho, busca analizar la sombra del lector. Cada texto va dirigido a un público específico, para ilustrar mejor, el autor presenta un estilo, una forma y datos particulares que configuran un tipo de lector. De ahí, la importancia de analizar el perfil del lector. Para orientar el análisis de la sombra del lector, el teórico elegido; propone varias preguntas, las cuales están organizadas en la tabla 24.

Tabla 24. Técnica número 18: Analiza la sombra del lector.

Preguntas orientadoras	Sugerencias
<ul style="list-style-type: none"> - ¿A quién se dirige el texto? - ¿Qué presupone que el lector sabe o no sabe? - ¿Qué datos expone? - ¿Qué perfil de destinatario se esboza? - ¿Por qué se dirige a este tipo de lector y no a otro? 	<p>Concluye estas oraciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El autor pretende que el lector... - El texto pretende que yo...

La técnica número diecinueve trata de establecer acuerdos y desacuerdos. Es importante confrontar el texto, cada argumento y cada idea expuesta, por ende; se recomienda analizar el texto haciendo uso de signos (+, -) para indicar con qué ideas se está de acuerdo y cuáles se podrían refutar o contradecir. El seguimiento permite construir un punto de vista personal, reaccionando críticamente ante el discurso. En la tabla 25 se dan algunas recomendaciones para analizar el texto de forma crítica.

Tabla 25. Técnica número 19: Acuerdos y desacuerdos.

Preguntas orientadoras	Sugerencias
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Con qué puntos estás de acuerdo? - ¿Estás de acuerdo o no con el autor? - ¿con qué puntos discrepas? - ¿Cuáles argumentos consideras más importantes? 	<ul style="list-style-type: none"> - Con el cero señalar las ideas importantes. - Comparar lo que dice el texto con las apreciaciones personales.

Consideramos ahora la técnica número veinte, ésta consiste en imaginar que eres... Se trata de ubicar mentalmente las posibles reacciones de otros lectores cercanos a nosotros y cómo reaccionarían, comparándolas con la nuestra. Así mismo, logra que el lector salga de la interpretación egocéntrica y pueda ver otros puntos de vista tal vez no contemplados al inicio; con el fin de ampliar la verdad del texto y analizar el significado plural de las palabras y fragmentos del discurso. En la tabla 26 se aprecian algunas preguntas y sugerencias.

Tabla 26. Técnica número 20: Imagina que eres...

Preguntas orientadoras	Sugerencias
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué personas te importan más? - ¿Cómo van a leer el texto? - ¿Cómo lo interpretarán? - ¿En qué puntos estarían de acuerdo contigo y en cuáles no? 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagina que eres ellos, intenta imaginar lo que entenderían y sus reacciones.

A continuación, la técnica número veintiuno propone sintetizar, o sea, resumir. Pretende que el lector concrete las distintas interpretaciones posibles para alcanzar una mirada cercana a la realidad del texto. En la tabla 27 se esbozan algunas preguntas que ayudarán a organizar el resumen.

Tabla 27. Técnica número 21: En resumen...

Preguntas orientadoras
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son los fragmentos más controvertidos del texto? - ¿Cuál es la interpretación general, teniendo en cuenta todas las sus varias posibles interpretaciones? - ¿Qué efecto causa en su conjunto?

Para finalizar, la última técnica propone meditar las reacciones. El autor propone escribir a partir de las reflexiones y el análisis realizado de la lectura, a su vez; manifiesta que no es camisa de fuerza ni un recetario y que es imposible aplicar todas las técnicas a cada lectura. En nuestro caso, es labor del maestro apropiarse de las técnicas, analizar cuáles son las más convenientes según el tipo de texto y saber elegir las técnicas adecuadas para orientar a los estudiantes, garantiza en gran proporción el éxito de la comprensión del texto. Detectar las ideologías, tautologías, incoherencias, inconsistencias teóricas, opiniones presupuestas, rechazadas o ignoradas y en general todas las técnicas aportan a la construcción del significado, por ende, a la comprensión. La tabla 28 muestra algunas preguntas para trabajar las reacciones.

Tabla 28. Técnica número 22: Medita tus reacciones.

Preguntas orientadoras	Sugerencias
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué vas a hacer con el texto? - ¿Replicarás o responderás? 	<ul style="list-style-type: none"> - Valora cuál puede ser la reacción más apropiada según tus intereses.

2.2.4 Estrategias para el aprendizaje significativo⁴⁷ Para explicar los tres momentos de lectura se tiene en cuenta las estrategias de lectura propuestas por Díaz Barriga, las cuales serán indispensables para el diseño de la secuencia didáctica. Antes de abordar las estrategias de aprendizaje, es necesario responder al interrogante ¿qué son las estrategias de aprendizaje? Según la autora, son: “*Un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas*”⁴⁸, en otras palabras, es un proceso continuo que inicia de forma inconsciente hasta convertirse en consciente, intencional y planificado, como un producto metacognitivo del estudiante.

Díaz Barriga, clasifica el aprendizaje en tres fases o momentos. La primera, se denomina fase inicial del aprendizaje⁴⁹ y corresponde a las estrategias de lectura preinstruccionales. En esta, se organiza el proceso de enseñanza, se planea qué y cómo se van a aprender los estudiantes, se establecen las labores del maestro, una de ellas es pensar estrategias que permitan la activación de conocimientos previos y la búsqueda de conexiones entre la información y experiencias previas con el propósito de ubicar al estudiante en un contexto determinado y apto para el abordaje de la lectura. Este proceso de ubicación en el contexto, requiere conectar la información aislada mediante el aprendizaje por acumulación, esto implica, establecer relaciones para ir produciendo significados desde la primera etapa de comprensión, “*literal*”. Para lograrlo, se hace necesario proporcionar información que le permita al estudiante llenar vacíos conceptuales que contribuyan a la construcción global del tema o conocimientos por aprender, dicho de otra manera, concretar la información. En la búsqueda de esta primera fase, la autora propone como estrategias como: Pistas tipográficas y discursivas,

⁴⁷ DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México: McGraw- HILL, 1998. 405p.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 115.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 25.

resúmenes en los que se encuentren conceptos claves y terminología desconocida. También, organizadores previos que movilicen información de tipo introductorio, contextual y sea convertida en un puente entre la información previa y la información nueva o por aprender.

La segunda fase, se denomina fase intermedia⁵⁰ y corresponde a las estrategias instruccionales. En esta fase, se busca una comprensión más profunda de los contenidos, depende menos del contexto, sin embargo, requiere el desarrollo de la autonomía del estudiante, debido a que se espera que empiece el procesamiento de la información y logre encontrar relaciones y similitudes entre partes de elementos. Por otro lado, requiere del maestro, apoyo de contenidos curriculares que involucren la conceptualización y estrategias acordes al desarrollo del texto. Para esta fase, Díaz Barriga, propone las siguientes estrategias encaminadas al proceso de metacognición: Las ilustraciones que representan visualmente los conceptos (dibujos, esquemas, fotografías, gráficas), dramatizaciones, analogías, mapas conceptuales y redes semánticas ideales para trabajar conceptos, propósitos y explicaciones; y para finalizar, la retroalimentación.

La fase final, se denomina fase terminal del aprendizaje⁵¹ y corresponden a las estrategias posinstruccionales. En esta última fase, se busca alcanzar una visión sintética, integradora o crítica del contenido a aprender, significa que, los conocimientos empiezan a integrarse y movilizarse; el estudiante comienza a desarrollar autonomía y un menos control consciente, por tanto, adquiere dominio del flujo de conocimientos y comienza la acumulación de nuevos contenidos y modificación de esquemas, según la teoría de Piaget. Lo anterior indica, que se manifiesta un aprendizaje continuo, donde existe una transacción entre las fases,

⁵⁰ *Ibid.*, p.25-26.

⁵¹ *Ibid.*, p. 26.

de forma gradual en el cual, el estudiante evidencia proceso de interrelaciones de alto nivel, además, el uso acorde de estrategias específicas de ejecución como solución de problemas y respuestas a interrogantes planteados por él o por el maestro. La autora, propone como estrategias para la fase final: preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes manticas y mapas conceptuales. Por último, se centra en la labor del maestro que incluye el desarrollo de habilidades de lectura, controlar el ritmo de aprendizaje del grupo, la secuencia y profundidad con el propósito de establecer relaciones que lleven al aprendizaje significativo propuesto por Ausubel.

Finalmente, el referente teórico realiza algunas reflexiones y sugerencias para los maestros que se consideran de vital importancia para el diseño de la secuencia didáctica y al mismo tiempo, son pertinentes en el aula de clase. Es necesario tener como referente la investigación cognitiva (construcción de esquemas mentales)⁵², como parte del proceso reflexivo, Díaz Barriga, explica algunas causas que hacen que los estudiantes olviden fácilmente la información con el propósito de ser tenidos en cuenta en el momento del diseño y planeación de las clases para propiciar estrategias que permitan la asimilación de contenidos.

Por lo anterior, es necesario enfatizar una de las razones por las cuales los estudiantes olvidan la información. La primera, la poca relación que se tiene con otros referentes teóricos, es decir, la falta de intertextos y de conocimientos previos. Además, es susceptible al olvido la información poco empleada o útil. Igualmente, la aprendida de forma inconexa, es decir, memorística o aislada, sin ningún tipo de relación que produzca aprendizaje significativo. De la misma manera, son susceptibles al olvido los contenidos enseñados que no

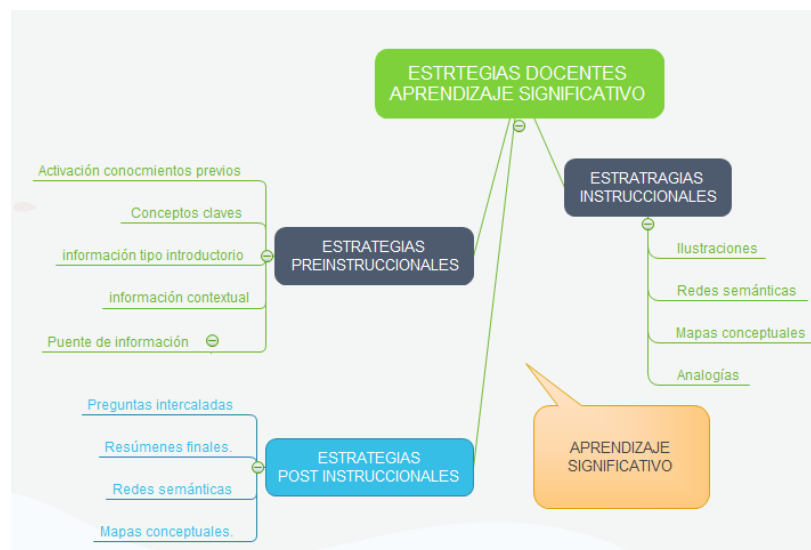
⁵² Ibíd., p. 26-28.

corresponden al nivel de desarrollo intelectual ni a las habilidades del estudiantes y la información que no permite el esfuerzo cognitivo.

Con relación a las recomendaciones, propone la organización de contenidos mediante jerarquías o interrelaciones y la activación de conocimientos previos. Los puentes cognitivos que se constituyen como conceptos o ideas generales, para ser enlazados y generar significado. Se debe agregar que, enfatiza en la necesidad de promover el aprendizaje por descubrimiento para hacer la información menos vulnerable al olvido. Habría que decir también, que recomienda al maestro la necesidad de fomentar, la participación activa y la motivación para aprender, estimular el pensamiento mediante procesos cognitivos alejados de la mecanización.

A continuación se mostrará un esquema que permitirá la concreción de las estrategias según la fase a la que pertenecen, para visualizar la clasificación ver la (gráfica 5).

Gráfica 5: Estrategias docentes para el aprendizaje significativo.

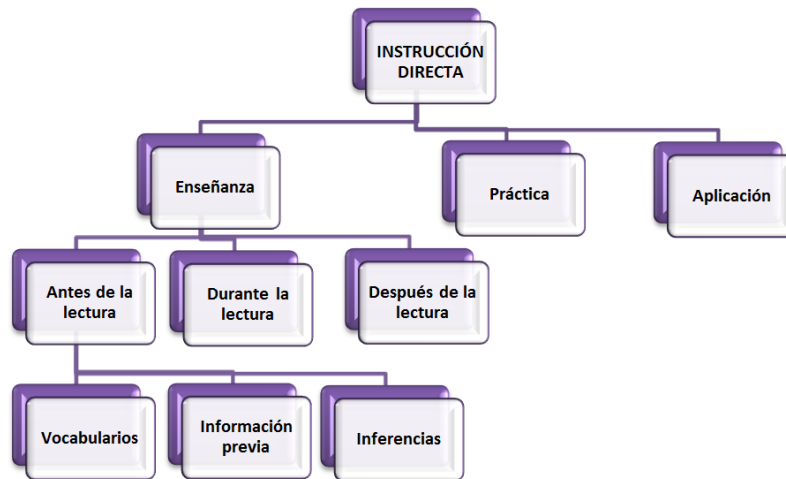


2.2.5 Tres momentos de lectura de David Cooper⁵³ Las estrategias de lectura finalizan con los aportes teóricos de Cooper, profesor adjunto de Educación de la Universidad de Ball State y miembro de la Asociación Internacional de Lectura. Este autor, propone de la misma manera que Díaz Barriga, clasificar las fases del aprendizaje. Sin embargo, Cooper, enfatiza en las estrategias desde la labor consciente del maestro. De la misma manera, en su libro “*Cómo mejorar la comprensión lectora*”, ahonda el problema de la comprensión lectora desde la perspectiva cognitiva y didáctica. En él, expone el programa de instrucción para la enseñanza de la comprensión lectora, el cual, consta de tres momentos de ejecución para lograr su efectividad: 1) Desarrollo de la información previa y el vocabulario. 2) Construcción de determinados procesos y habilidades. 3) Correlación de lectura y escritura.

Para el primer momento, el autor toma como teoría fundamental, la teoría de los esquemas con el fin de activar esquemas de información previa que produzcan significados y lleven a la comprensión. Un interrogante que se pueden formular los maestros, que se muestran expectantes de ser partícipes de procesos significativos sería: *¿Qué enseñar en la comprensión?* Interrogante que el autor responde, se abordará con el fin de hacer uso de algunas estrategias de comprensión en el diseño de la secuencia didáctica. Su técnica de Instrucción directa propone tres aspectos la enseñanza, la práctica y, la aplicación y para cada uno se plantean estrategias didácticas que permiten desarrollar la comprensión. En la gráfica 6 se muestra de forma más específica y contundente la clasificación de los momentos de instrucción directa y las fases que forman parte de la enseñanza.

⁵³ COOPER, David. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. España: Visor, 1998. 461p.

Gráfica 6. Momentos de lectura propuestos por David Cooper.



El autor, sugiere el *antes de la lectura* con el *desarrollo de la información previa*⁵⁴ con el fin de llenar los vacíos de los estudiantes como la información contextual y el vocabulario. Para iniciar el abordaje de estrategias es necesario definir *¿Qué es la información previa?* El autor lo define en la siguiente cita como: “*La sumatoria de los aprendizajes previos y el desarrollo anterior de un individuo; en una palabra, la experiencia (...), las experiencias que anteceden a una situación de aprendizaje, a una narración cualquiera, etc.*” (Harris y Hodges, 1981)⁵⁵. Esto quiere decir que, el lector a partir de los aprendizajes y conocimientos que adquiere producto de la experiencia configura la base de la información previa en relación con un tema o concepto determinado.

Con relación a las estrategias, propone algunas como: *Lección de lectura guiada (LLG)* que consiste en la preparación que antecede a la lectura, es decir, el desarrollo del vocabulario desconocido y la información previa. También, la lectura

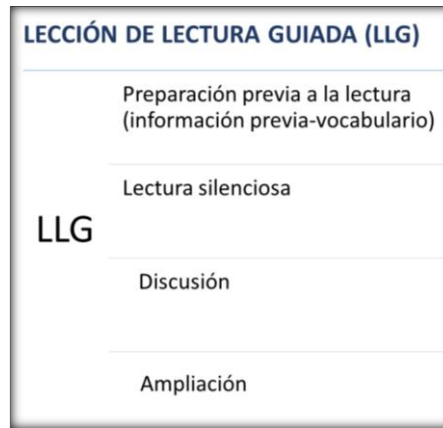
⁵⁴ Ibid., p.25-26.

⁵⁵ HARRIS y HODGES, Información previa, citado por David Cooper. Cómo mejorar la comprensión lectora. España: Visor, 1998.p.108.

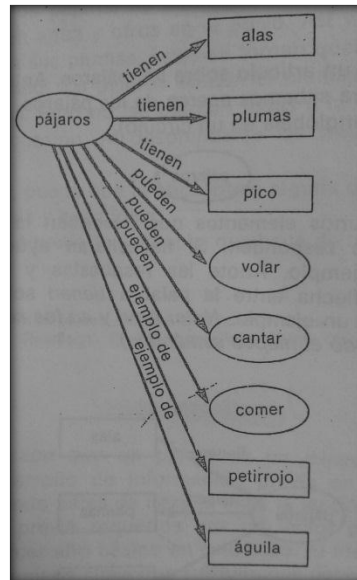
silenciosa, la discusión y la ampliación de la información. Otra de las estrategias que propone para el desarrollo de la información previa es la activación de esquemas mediante la *actividad generadora de información previa*, que brinda la posibilidad de reflexionar y discutir, para esta actividad se puede hacer uso de la tarjetas generadoras, las cuales contienen el *objetivo de lectura*. La siguiente estrategia busca estar precedida por la *discusión* o actividad generadora con el fin de centrar la atención, inferir y juzgar relacionando experiencias e información. Dicha estrategia recibe el nombre de *pre-interrogantes* y pone en manifiesto los objetivos, es necesario mencionar que los objetivos son afirmaciones que indican al lector lo que espere averiguar de la lectura.

Se debe agregar que, otra de las estrategias es abastecer a los estudiantes de diferentes lecturas, *lecturas previas*, en otras palabras; relacionar textos con otros textos para brindar herramientas con las cuales puedan hacer conexiones entre referentes y ampliar la información previa con el objetivo de hacerla comprensible. Además, en el plano visual resalta la importancia de las *ilustraciones*, estas concretizan la información en un mensaje visual y son útiles para la explicación y ejemplificación de conceptos. Para finalizar las estrategias propuestas para el desarrollo de la información previa, Cooper se centra en los *organizadores previos*, *anticipos de la historia* y *mapas semánticos*. Los organizadores previos son recomendables para el abordaje del texto expositivo en el cual recalca la necesidad de hacer énfasis en las ideas fundamentales del texto y los conceptos; para los anticipos de la historia se sugieren para trabajar el texto narrativo y los mapas semánticos son eficaces para relacionar ideas y conceptos, identificar personajes, problema central, acción y resolución. En la gráfica 6 se visualizan las subcategorías en que se divide la LLG y la gráfica 7 muestra un ejemplo de mapa semántico.

Gráfica 7: Fases de la LLG.



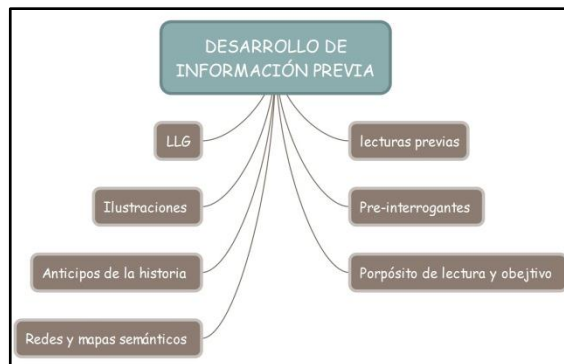
Gráfica 8: Ejemplo de mapa semántico.



Nombre de la fuente: COOPER. David. Capítulo tres: El desarrollo de la información previa. P.107. 155.

Para tener una idea global de las estrategias propuestas para este primer momento de enseñanza se mostrarán en la gráfica 9, todas estrategias que el autor propone para la activación de esquemas.

Gráfica 9: Propuestas para la activación de esquemas.



Con respecto al *desarrollo del vocabulario* el autor manifiesta la necesidad de generar un sentimiento íntimo entre las palabras y el sujeto, ideal para hallar significado. Cooper, propone un modelo de desarrollo del vocabulario y la creación de formas para crear una atmosfera favorable para el aprendizaje, considerando que conocer el significado de las palabras proporciona una parte fundamental de la habilidad comprensiva. En las estrategias para el desarrollo del vocabulario están: *Vocabulario reconocible al instante* definida como: “*El conjunto de todas aquellas palabras que uno reconoce y entiende de inmediato en sus lecturas*”⁵⁶. Es necesario recalcar que el reconocimiento de las palabras proporciona la capacidad de atención en el texto, al conocer el significado de las palabras, el sujeto no centra su atención en ellas, sino en el significado del texto y por ende, en la comprensión y no en la adquisición del vocabulario.

Como se ha mencionado antes, el lenguaje y el bagaje conceptual, son determinantes para la comprensión, de manera que, es una limitación poseer un vocabulario que consista en una jerga, debido a que minimiza la posibilidad de conocer palabras al instante, con base en lo anterior, Eugene J. Meehan expone

⁵⁶ *Ibíd.*, p.158.

que: “*La necesidad de conocer bien un lenguaje de poder utilizarlo con precisión y en forma sistemática, tanto de forma escrita como hablada, es tan abrumadora que su importancia es posible exagerar*”⁵⁷. El autor, honra la grandeza del lenguaje y polisemia de las palabras, de ahí que, es necesario enriquecer el léxico para ampliar las posibilidades de comprensión.

Por lo anterior, es de vital importancia que el lector conozca infinidad de palabras, que aumente su bagaje conceptual y léxico con los cuales pueda confrontar distintos textos y estilos de escritura, sin embargo, un lector poco experimentado y con un bagaje conceptual y léxico insuficiente, presenta problemas de comprensión y por ende, es necesario que el maestro desarrolle esta habilidad mediante la instrucción directa. Otra de las metas del maestro, consiste en enseñarle al aprendiz a determinar el significado de las palabras mediante formas de lectura de una palabra desconocida. En un primer momento, es fundamental la relación de la palabra con el contexto, también, es necesario tener en cuenta la yuxtapuesta, que consiste en completar el significado de la palabra; hacer uso de sinónimo y palabras adyacentes, es decir, palabras que rodean la palabra de la que se intenta deducir su significado.

Luego, sería conveniente, si no es posible con ayuda de las *claves contextuales*, hacer uso del *análisis estructural*, en otras palabras, la descomposición de la palabra en prefijos y sufijos que permita deducir el significado. Esta requiere la combinación de la pronunciación y el significado, esto quiere decir que, se necesita del estudio de las partes que integran la palabra para determinar su significado, por ejemplo: la palabra base, raíces verbales, prefijos, sufijos,

⁵⁷ MEEHAN, Eugene. Propositiones y argumentos. En: Introducción al pensamiento crítico. México: Trillas, 1975. p.100-108.

terminaciones inflexivas, palabras compuestas y contracciones. Finalizado estos dos análisis es posible recurrir como última opción al diccionario.

Para finalizar las estrategias propuestas para el desarrollo del vocabulario, se tiene las lecciones específicas con el fin de ampliar el vocabulario reconocible al instante, hacer más conscientes a los estudiantes del significado de las palabras y mejorar el vocabulario global. Con relación a las clases, estas deben analizar los siguientes elementos: Sinónimos, antónimos, homónimos y homógrafos, denotaciones y connotaciones, redes de vocabulario, mapas semánticos, analogías, etimología, tesoro (diccionario de sinónimos y antónimos), análisis de rasgos semánticos y palabras polisémicas. La siguiente gráfica presenta las estrategias organizadas para el desarrollo del vocabulario.

Gráfica 10: Estrategias para el desarrollo del vocabulario.



Para las actividades *durante la lectura* se propone el diálogo modelador y modelado, como estrategias para enseñar cómo utilizar la información y razonar. En otras palabras, son estrategias metacognitivas que proporcionan control de los

conocimientos de los estudiantes y su propio razonamiento. Durante la lectura, se busca relacionar ideas, identificar el tema, categorizar e identificar la información relevante; identificar la idea principal, comparar información, identificar los hechos y opiniones y evaluar (hallar los pro y los contra), en suma, leer de forma crítica.

Por otro lado, como complemento para las estrategias durante la lectura, es importante reconocer la estructura del texto mediante los organizadores textuales que se enfocan con la superestructura del texto. Lo anterior quiere decir que, analizarlan silueta del texto (estructura global, forma expresada del texto y el tipo de texto al que pertenece); también, propone analizar la macroestructura, es decir, el sentido global del texto o tema en general y la microestructura, el sentido local (subtemas).

Como recomendaciones generales se tiene que:

- Los conceptos claves a enseñar son aquellos que tiene una relación directa con las nociones o idea global.
- El maestro debe propiciar proyectos que lleven un hilo conductor, la elección del tema se recomienda que la hagan los estudiantes con el objetivo de fomentar el intercambio con sus compañeros y de esta manera, incentivar el trabajo cooperativo.
- Asociar la lectura y la comprensión con las diferentes asignaturas con el fin de hacer consciente a los estudiantes del proceso cognitivo.
- Potenciar el pensamiento crítico de los estudiantes.

2.3 MARCO LEGAL

Este proyecto investigativo se diseña con base en los principios de calidad de la educación que establecen los entes gubernamentales del país que pretenden el desarrollo integral de los ciudadanos y a su vez, el fomento de los estándares de calidad educativa. A causa de las anteriores condiciones, se toma como soporte legal los siguientes documentos: Constitución política de Colombia, Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias , ICFES y algunos proyectos educativos ligados a los procesos de enseñanza de la lengua castellana en el marco del mejoramiento continuo de la calidad de la educación.

2.3.1 Constitución Política de Colombia⁵⁸ En el marco jurídico, democrático y participativo garantiza para la comunidad la convivencia, la igualdad, conocimiento y la paz como condiciones necesarias para el desempeño de los estudiantes. Con base en lo anterior se hará mención de los siguientes artículos que proporcionan los argumentos legales para fomento de la educación desde la mirada jurídica.

Artículo 2 *“Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo.”* De ahí que el artículo enfatiza en la importancia de la convivencia pacífica para el desempeño integral del ser humano.

⁵⁸ CONSEJO SUPERIOR DE LA JUDICATURA, Sala administrativa. Constitución política de Colombia. Bogotá D.C.. Imprenta nacional de Colombia, 2015. 123 p.

Artículo 5 *“El Estado reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona y ampara a la familia como institución básica de la sociedad.”* De modo que se enfoca en la familia como eje central de la sociedad y en la cual se gestan los primeros conocimientos del mundo y se forman infantes como seres sociales para contribuir al mundo.

Artículo 10 *“El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.”* Como resultado se manifiesta la importancia de la lengua castellana como el idioma oficial de Colombia.

El siguiente apartado (Capítulo 1) de la constitución Política de Colombia está dedicado a abordar los derechos, garantías y deberes dirigidos en pro de los derechos fundamentales de los seres humanos y para el sustento legal del proceso investigativo se toman los siguientes artículos:

Artículo 27 *“El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”* en el cual, se estipula la autonomía de la educación y de la misma manera, se concibe como un derecho fundamental.

Artículo 44 *“Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión”.*

El capítulo 2 se especializa en la protección de los derechos sociales, económicos y culturales y para la investigación se ha seleccionado el artículo que garantiza el fomento de la investigación científica en las universidades públicas u oficiales con el propósito de poder desarrollar en dichas instituciones, procesos sociales y educativos que favorezcan la cultura, la educación y el bienestar social.

Artículo 69 “Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley. La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado. El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo. El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior.

2.3.2 Ley de protección de datos⁵⁹ Este apartado que corresponde a la seguridad de la información y la protección de datos personales con base en la ley 1581 de 2012. Permitirá conocer en qué consiste la protección de datos personales y de la misma manera, determinar la importancia para la investigación.

¿Que son los datos personales? Es cualquier información concerniente a personas físicas, que tenga carácter de privado, que esté ligada a su intimidad y que toque temas susceptibles de discriminación, como orientación sexual, religiosa, étnica, entre otros.

⁵⁹ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 1581. (18, octubre, 2012). Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. Bogotá, D.C.: El Ministerio, 2012. 5p.

¿Cuál es la importancia de los datos personales? Su importancia radica, en que la información personal puede ser utilizada para varios fines, como la comercialización, la vida laboral, e incluso para cometer delitos, ya que su identidad puede ser suplantada en un momento dado, con la información adecuada.

¿En qué consiste la protección de datos? Son todas las medidas que se toman, tanto a nivel técnico como jurídico para garantizar que la información de los usuarios de una compañía, entidad o de cualquier base de datos, esté segura de cualquier ataque o intento de acceder a esta, por parte de personas no autorizadas.

A continuación se validarán los artículos correspondientes a la información y protección de datos personales, relevantes en la investigación y específicamente en el proceso de aplicación (consentimiento y asentimiento informado) con el propósito de garantizar la seguridad de los participantes y del mismo modo, de sus familias. Lo anterior es tenido en cuenta acorde con la Resolución N° 008430 DE 1993⁶⁰.

Artículo 6 “La investigación que se realice en seres humanos se deberá desarrollar conforme a los siguientes criterios:”

a) Se ajustará a los principios científicos y éticos que la justifiquen.

⁶⁰ COLOMBIA. MINISTERIO DE SALUD. Resolución 008430 (4, octubre, 1993). Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Bogotá: El Ministerio de Salud, 1993. 12p.

b) Se fundamentará en la experimentación previa realizada en animales, en laboratorios o en otros hechos científicos.

c) Se realizará solo cuando el conocimiento que se pretende producir no pueda obtenerse por otro medio idóneo.

d) Deberá prevalecer la seguridad de los beneficiarios y expresar claramente los riesgos (mínimos), los cuales no deben, en ningún momento, contradecir el artículo 11 de esta resolución.

e) Contará con el Consentimiento Informado y por escrito del sujeto de investigación o su representante legal con las excepciones dispuestas en la presente resolución.

f) Deberá ser realizada por profesionales con conocimiento y experiencia para cuidar la integridad del ser humano bajo la responsabilidad de una entidad de salud, supervisada por las autoridades de salud, siempre y cuando cuenten con los recursos humanos y materiales necesarios que garanticen el bienestar del sujeto de investigación.

g) Se llevará a cabo cuando se obtenga la autorización: del representante legal de la institución investigadora y de la institución donde se realice la investigación; el Consentimiento Informado de los participantes; y la aprobación del proyecto por parte del Comité de Ética en Investigación de la institución.

Artículo 7 “Cuando el diseño experimental de una investigación que se realice en seres humanos incluya varios grupos, se usarán métodos aleatorios de selección, para obtener una asignación imparcial de los participantes en cada grupo, y demás normas técnicas determinadas para este tipo de investigación, y se tomarán las medidas pertinentes para evitar cualquier riesgo o daño a los sujetos de investigación”.

Artículo 8 “En las investigaciones en seres humanos se protegerá la privacidad del individuo, sujeto de investigación, identificándolo solo cuando los resultados lo requieran y éste lo autorice”.

2.3.3 Ley General de Educación⁶¹

Artículo 1 “Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. En consecuencia, resalta la importancia que desempeña la educación en relación con la función social, necesidades e intereses de las personas, también, impone la libertad de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación; constituyéndose en un servicio público.

Artículo 3 “Prestación del servicio educativo. El servicio educativo será prestado en las instituciones educativas del Estado. Igualmente los particulares podrán fundar establecimientos educativos en las condiciones que para su creación y gestión establezcan las normas pertinentes y la reglamentación del Gobierno Nacional”. Este artículo enfatiza necesidad de los proyectos de investigación de ser sin ánimo de lucro.

Artículo 5 “Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

⁶¹ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115. (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá, D.C.: El Ministerio, 1994. 50 p.

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.

11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.

12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y

13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

Para el proceso investigativo que se empieza a desarrollar es de vital importancia el fin número 9, debido a que para el abordaje de la lectura crítica de columnas de opinión es indispensable desarrollar la capacidad reflexiva y analítica y; de esta manera buscar alternativas de solución a las problemáticas de la sociedad y fomentar desde la institución educativa, el cambio de mentalidad respecto a la lectura y los problemas que afronta la sociedad actual.

Artículo 23 *“Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional.”* Consideraremos ahora, que las humanidades y la lengua castellana forman parte de las áreas obligatorias del conocimiento.

Artículo 80 *“Evaluación de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.”* Este último artículo, profundiza la normativa de evaluación dirigida por el ICFES, institución encargada del diseño de criterios y procedimientos evaluativos eficaces para garantizar la calidad de la educación y logros de los estudiantes.

2.3.4 Lineamientos curriculares de Lengua Castellana⁶² Son definidos como: “puntos de apoyo y de orientación general frente al postulado de la ley que nos invita a entender el currículo”. Surgen como resultado de interrogantes planteados desde la perspectiva de la Constitución Política de Colombia y la Ley General de Educación, en busca del sentido y la función de la pedagogía, es decir, la conciencia de los procesos educativos (qué enseñar y qué aprender). De esta manera, los lineamientos buscan cualificar la labor docente en la que se generen procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes pertinentes en pro del mejoramiento de la educación.

En el campo del lenguaje tienen como finalidad aspectos como la incidencia en la pedagogía de la lengua materna y la literatura y la explicación teórica de la propuesta de los indicadores de logros correspondiente a la resolución 2343 de

⁶² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia. 1998. 102 p.

1996. Además, se fundamenta en teorías como: lingüística, psicología cognitiva, pragmática, semiótica y sociología del lenguaje. Se divide en cinco capítulos: 1. A manera de diagnóstico: Lenguaje, literatura y educación; 2. Reflexiones sobre la relación currículo-Proyecto Educativo Institucional; 3. Concepción de lenguaje, 4. Ejes desde los cuales pensar propuestas curriculares; 5. Modelos de evaluación en lenguaje. Por lo cual, busca ser orientar los procesos pedagógicos, analizar los estudios, enfoques y competencias entorno a la enseñanza de la lengua castellana, además de ser un referente de discusión de la formación docente.

El capítulo cinco, explica los niveles de lectura, que permiten determinar la competencia de lectura de los educandos tanto en educación básica primaria como en básica secundaria:

a) Nivel literal: “El término “Literal” viene de letra, y desde la perspectiva asumida significa la acción de “retener la letra”. Es el nivel que se constituye en primera llave para entrar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de llaves necesarias para pasar de un nivel a otro, estando simultáneamente en ellos. En las postulaciones semióticas, se trataría aquí de lo que Hjelmslev denominó funcionamiento de una semiótica denotativa, en donde a una determinada expresión correspondería un determinado contenido y no otro, o lo que también identificó como el paso de las figuras percibidas (la notación gráfica) hacia la constitución signica.”

b) Nivel inferencial: Para Pierce la categoría de inferencia: “no puede haber dudas de que cualquier cosa es un signo de cualquier otra asociada con la primera por semejanza, por contigüidad o por causalidad; tampoco puede haber duda alguna de que todo signo evoca la cosa significada. En consecuencia, la

asociación de ideas consiste en que un juicio ocasiona otro juicio, del cual es signo. Ahora bien, esto no es nada más ni nada menos que la inferencia. [...] Hemos visto que el contenido de la conciencia, toda la manifestación fenoménica de la mente, es un signo que proviene de la inferencia [...]; la mente es un signo que se desarrolla de acuerdo con las leyes de la inferencia. (Peirce, 1987: 82).”

c) Nivel crítico- intertextual: “*En este nivel de lectura se explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte ya no por lo que Eco llama lectura desde el “Diccionario” sino por la lectura desde la “Enciclopedia”; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual).*”

2.3.5 Estándares Básicos de Competencias⁶³ Los Estándares Básicos de Competencias son: “*un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad⁶⁴*”, es así que, se constituyen como una guía de orientación que esquematiza y jerarquiza por niveles educativos lo que deben aprender los estudiantes según el grado al que pertenecen, clasificados por grupos para desarrollar habilidades, destrezas y actitudes con el fin de precisar niveles de calidad de la educación, producir o adaptar métodos, técnicas e instrumentos, también, son soporte para el diseño curricular, planes de estudio, trabajos de enseñanza en el aula y proyectos escolares.

En relación a los Estándares Básicos de Lengua Castellana se halla la importancia del reconocimiento del lenguaje como “*la capacidad esencial del ser humano⁶⁵*”,

⁶³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución. Colombia. 184 p.

⁶⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Estándares Básicos de Competencias [en línea]. Disponible en: <<http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340021.html>> [citado 2 de mayo de 2016].

⁶⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Op. Cit., p. 18.

de manera que se reconoce su doble valor, por un lado es subjetivo y por el otro social. El primero, permiten el desarrollo de la identidad individual y el segundo, formar parte de la sociedad y ser un miembro activo. Por otro lado, profundiza en la actividad lingüística enfocada a la comprensión y producción. Con respecto a la comprensión que es la que se compete en este proyecto investigativo, hace énfasis en los procesos de reconstrucción del significado y el sentido.

En la enseñanza de la lengua castellana correspondiente al grado decimo se proponen el factor de comprensión e interpretación textual y el de medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, ambos direccionados al análisis, interpretación e inferencia de textos y desarrollo de la lectura crítica en los últimos dos niveles de la secundaria. A continuación se mostrarán los estándares que se tendrán presentes en el momento del diseño de la secuencia didáctica y que hacen referencia al problema de investigación:

1. Factor: Comprensión e interpretación textual.

Enunciado identificador: Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.

Subprocesos:

- Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
- Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.
- Diseño un esquema de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa.
- Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos.

2. Factor: Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos

Enunciado identificador: Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.

Subprocesos:

- Comprendo el papel que cumplen los medios de comunicación masiva en el contexto social, cultural, económico y político de las sociedades contemporáneas.
- Infiero las implicaciones de los medios de comunicación masiva en la conformación de los contextos sociales, culturales, políticos, etc., del país.
- Analizo los mecanismos ideológicos que subyacen a la estructura de los medios de información masiva.
- Asumo una posición crítica frente a los elementos ideológicos presentes en dichos medios, y analizo su incidencia en la sociedad actual.

2.3.6 PNLE⁶⁶

Proyecto creado para el fomento de la lectura, escritura y oralidad. Se constituye en un eje transversal del plan de estudios diseñado con base en los Lineamientos Curriculares y los estándares Básicos de Competencias. Su finalidad es desarrollar competencias de lectura y despertar en los estudiantes el placer por la lectura, enriquecimiento cultural y la capacidad para argumentar. Para llevarlo a cabo se proponen cinco componentes:

⁶⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Plan Nacional de Lectura y Escritura [en línea]. Disponible en: <<http://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura-PNLE-/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura/325394:Alcance>> [citado 2 de mayo de 2016].

Materiales de lectura y escritura: *“El Plan busca que todos los niños y jóvenes del país cuenten con libros y materiales de lectura de calidad, que les ayuden a fortalecer sus procesos de aprendizaje y a mejorar sus competencias en lectura y escritura. Para lograrlo, está entregando una Colección Semilla a cada establecimiento educativo oficial, para que niños y jóvenes tengan la oportunidad de leer, disfrutar y compartir con sus compañeros, docentes y padres de familia, libros de literatura, arte, filosofía, ciencias, biografías, entre otros, que estarán disponibles en su salón de clase, en las bibliotecas escolares y en sus hogares.”*

Fortalecimiento de la escuela y de la biblioteca escolar: *“La escuela y la biblioteca escolar son los espacios ideales para incidir en el comportamiento lector y en la comprensión lectora de niños y jóvenes, así como en sus producciones escritas. Por eso, el Plan Nacional de Lectura y Escritura, a través de acciones integrales de gestión y planificación que reconocen las iniciativas locales, brinda asistencia técnica a las secretarías de educación y, a los establecimientos educativos, para que desde todas las rutas posibles impulsen dinámicas innovadoras y se conviertan en el semillero de las presentes y futuras generaciones de lectores y escritores.”*

Formación de mediadores de lectura y escritura: *“La lectura y la escritura son un propósito común que involucra a toda la comunidad educativa. Por ello, el Plan trabaja en la formación y capacitación de directivos docentes, maestros, padres de familia y estudiantes, para que se conviertan en mediadores que contribuyan a mejorar las prácticas de lectura y escritura que están presentes en la cotidianidad de la escuela, en el hogar, y en otros espacios extraescolares.”*

Comunicación y movilización: *“Leer y escribir va más allá de la escuela y de la biblioteca. Debe ser una prioridad de la sociedad y un compromiso de todos. Por ello, el Plan adelanta diferentes actividades de comunicación y movilización que reflejan, en distintos escenarios, la importancia de la lectura y la escritura en la vida cotidiana, en la construcción del conocimiento, en el intercambio de la información, pero sobre todo, en la formación de lectores y escritores.”*

Seguimiento y evaluación: *“Monitorear, hacer seguimiento, evaluar y rendir cuentas a la sociedad sobre las acciones adelantadas, permitirá contar con información válida, confiable y oportuna para la toma de decisiones y el mejoramiento del Plan.”*

2.3.7 Leer libera: Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas Ley 98/93 sobre Democratización y Fomento del Libro Colombiano, cuyos objetivos son:

- Lograr la plena democratización del libro y su uso más amplio como medio principal e insustituible en la difusión de la cultura, la transmisión del conocimiento, el fomento de la investigación social y científica, la conservación del patrimonio de la Nación y el mejoramiento de la calidad de vida de todos los colombianos;
- Estimular la producción intelectual de los escritores y autores colombianos tanto de obras científicas como culturales;
- Estimular el hábito de la lectura de los colombianos;
- Convertir a Colombia en un gran centro editorial, a fin de que pueda competir en el mercado internacional;
- Aumentar sustancialmente las exportaciones de libros colombianos; f) Apoyar la libre circulación del libro en Colombia y América.

En el siguiente apartado se expondrá la fundamentación teórica que orienta el proceso investigativo, de la misma manera se mencionan algunos antecedentes que están relacionados con la temática de lectura crítica y su abordaje didáctico desde diferentes esferas académicas y por supuesto, el marco legal que gira en torno al fomento de la educación.

3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La presente contextualización tiene como escenario la sede A del colegio Integrado Llano Grande, ubicado en la vereda Llano Grande vía Zapatoca km 7 del municipio de Girón, Santander. Para llegar a la institución desde el municipio, se requieren aproximadamente 20 minutos en transporte. La institución cuenta con sedes en escuelas rurales como: Barbosa, Chocóa, Chocoita, La Palma, Palogordo y Peñas.

Es una institución educativa del sector oficial, zona rural, de modalidad agroecológica. Dispone de jornadas: Mañana, tarde, noche y fines de semana. En la sede principal están ubicados los grados correspondientes al bachillerato (media vocacional), las sedes trabajan con preescolar, primaria y básica secundaria. En las jornadas nocturnas y de fines de semana, se trabaja la educación para adultos, formación primaria secundaria y media, con base en programas como: A Crecer, Ser Humano y Cafam.

En infraestructura de la sede A, cuenta con un auditorio, cancha deportiva de baloncesto, dos baños para los estudiantes, sala de informática dotada con televisor y video beam y rectoría con acondicionado y dos computadores.

El colegio sostiene convenios con diferentes entidades privadas y gubernamentales, que prestan servicios de brigadas de salud y capacitaciones para docentes, padres de familia y estudiantes, algunas de ellas son: Corporación de Defensa de la Meseta de Bucaramanga (CDMB), Servicio de Enseñanza

Nacional de Aprendizaje (SENA), Plan de Atención básico (PAB) y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

3.1 HORIZONTE INSTITUCIONAL⁶⁷

3.1.1 Misión Colegio Integrado Llano Grande, de carácter oficial, ubicado en el sector rural vereda del mismo nombre, del municipio San Juan de Girón, en el km.7 vía a Zapatoza; se halla conformado por ocho veredas colindantes a la Sede Principal: Barbosa, Chocoíta, El corregidor, La Palma, Palogordo, Peñas y Sorayá.

Esta IE presta el servicio en los ciclos de Prescolar, básica y media académica con orientación agroecológica, se encuentra en proceso para la aprobación de la caracterización técnica; y en avance de la articulación con programas del SENA.

Desde esta perspectiva, la IE propende por la formación de niños y jóvenes de la región, mediante una propuesta curricular fundamentada en principios humanistas para la práctica de valores de convivencia social y del desarrollo de competencias para el trabajo; la interacción para con el medio ambiente, y del desarrollo de sostenible de la familia y el entorno.

3.1.2 Visión El Colegio Integrado Llano Grande en el próximo quinquenio, se proyecta como una institución de carácter técnico en el área de la agroecología y la agroindustrial; articula en la educación media con el SENA y/o universidades

⁶⁷ COLEGIO INTEGRADO LLANO GRANDE. Misión y Visión [en línea]. Disponible en: <<http://llanograndesedeaprimaria.blogspot.com.co/2011/04/mision-vision-colegio-integrado-llano.html>> [citado en 15 de junio de 2016].

para favorecer la oferta educativa, la continuidad en la educación superior; y la adquisición de competencias para la inserción laboral y el desarrollo humano – productivo.

Para lograrlo, la institución educativa deberá fundamentar su proyecto curricular en bilingüismo, en el uso de las TIC, y en su propuesta técnica de articulación con el SENA en el “ procesamiento de frutas y hortalizas”, mejorado año tras año la infraestructura y equipamiento para este propósito; propendiendo por la formación técnica de egresados, la sostenibilidad socioeconómica de las familias y el compromiso de la comunidad por la sostenibilidad socioeconómica de la familia y el compromiso de la comunidad por la preservación de los recursos naturales y del medio ambiente.

4. METODOLOGÍA

Desde la perspectiva de María Rosa Estupiñán⁶⁸, el proceso metodológico lo constituye cada momento de la investigación. En el inicio, se tiene el referente conceptual y teórico que hace parte vital de la propuesta investigativa, en otras palabras, es la columna vertebral de la investigación, concretamente; éste primer momento direcciona el camino adecuado para la planeación, acción y evaluación de la propuesta. El segundo, el metodológico, está organizado por operaciones (técnicas e instrumentos), recolección y procesamiento de la información y, da lugar, al análisis e interpretación de los datos. A continuación se explicará en qué consiste el segundo momento y el método a implementar en la presente investigación.

4.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

En el enfoque metodológico que se empelará corresponde al paradigma cualitativo, de acuerdo con la autora, la investigación cualitativa es una “*variedad de metodologías, orientadas a describir e interpretar aquellos contextos y situaciones de la realidad social*”⁶⁹, es otras palabras, es un enfoque descriptivo y por ende, detallado de fenómenos sociales. También, es de carácter ontológico, centrado en la vida humana; es decir, aborda las experiencias, interacciones, creencias y pensamientos de un individuo o comunidad.

⁶⁸ ESTUPIÑAN, María Rosa, et al. Fundamentos de la investigación social. En: Investigación Cualitativa: Métodos comprensivos y participativos de investigación. Tunja: UPTC, 2013. p. 15-56.

⁶⁹ *Ibíd.*, p. 24.

Este tipo de enfoque se caracteriza por analizar la realidad social mediante un proceso de raciocinio inductivo e interactivo que permite la retroalimentación, significa que, busca el análisis global de las problemáticas sociales para descubrirlas, profundizarlas y comprenderlas, por medio de la lógica inductiva, dicho de otra manera, analiza situaciones particulares de la comunidad y posteriormente, formula generalidades. También, mantiene un interés elevado en comprender la conducta humana, de tal manera que, se pueda realizar un proceso interpretativo que lleve al significado y sentido del fenómeno, con el fin de diseñar e implementar acciones de mejora de la realidad, objetiva, natural y social. Otro rasgo característico de este enfoque, es la recolección de datos sin medición numérica con el propósito de descubrir preguntas de investigación mediante la acción indagatoria que permite refinarlas y responderlas con base en hechos e interpretaciones. Hay que mencionar además, la importancia de este enfoque dado que, genera una teoría a partir de los datos analizados con el método inductivo.

Por otro lado, el enfoque debe tener presente el componente objetivo que abarca el contexto donde se lleva a cabo la investigación y el subjetivo, que contempla el significado. Está encaminado en el proceso de transformación de la realidad social, el cual, debe ser analítico y crítico. Incluso, pretende identificar las normas y pautas de comportamiento de una comunidad determinada; se presta para organizar e interpretar sistemáticamente los elementos que intervienen en el proceso investigativo. Es flexible y abierto, por tanto, facilita la comprensión de los fenómenos sociales y permite ahondar mejor en las interpretaciones, para hacerlas más acertadas, según el contexto.

Se decide utilizar este enfoque por pertenecer principalmente al análisis de las ciencias sociales. De la misma forma, por contribuir a la mejora de la práctica

educativa mediante el análisis particular y específico de las situaciones cotidianas que afectan el entorno social donde se realizará la investigación con el propósito de contribuir a la realidad educativa y cualificar la práctica docente. Además, contribuye a adquirir experiencia y conocimiento en los procesos de construcción del conocimiento; para ser puesta en contexto en favor de la comunidad educativa del Colegio Integrado Llano Grande y, específicamente, los estudiantes de décimo grado.

Así mismo, se elige por ser un enfoque apropiado para abordar en profundidad el análisis de experiencias y pensamientos, ser flexible y abierto a modificaciones imprevistas y permitir la intervención del investigador como medio de contribución al cambio de la realidad social. También, por permitir detectar dificultades concernientes al desempeño de los estudiantes en lectura crítica, que conducen a la formulación de hipótesis y el análisis de variables necesarias para el diseño de una secuencia didáctica que parte de las necesidades de los educandos y fortalezca la lectura crítica con base en el currículo, el plan de estudios, los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencias, el componente conceptual y didáctico y por supuesto, los diagnósticos realizados con antelación al momento de planificación.

4.2 DISEÑO METODOLÓGICO

En su libro *Investigación Cualitativa: Métodos comprensivos y participativos*, María Rosa Estupiñán define el diseño metodológico como: “*Un procedimiento general que indica lo que se va a hacer en la investigación*”⁷⁰, plantea la manera como se relacionarán las variables implicadas en el proceso investigativo.

⁷⁰ *Ibíd.*, p. 54.

El diseño metodológico que se ha optado para la investigación, es la investigación acción (IA). En sus inicios, este diseño metodológico fue propuesto por Kurt Lewin⁷¹, médico, biólogo, psicólogo y filósofo alemán. Se interesó por ahondar en la psicología de los grupos y las relaciones interpersonales. Es así, que contempla el conocimiento humano dentro del entorno social del sujeto. Años más tarde, este diseño adquiere importancia y, es estudiado por otros autores como María Rosa Estupiñán, quien define la investigación-acción como: *“una forma de investigación que permite generar conocimientos y simultáneamente transformar la realidad”*⁷², de ahí, la importancia del diseño, no solo hace una inmersión en la problemática social sino que contribuye desde el aporte cognitivo a la mejora de la realidad.

En este sentido, este tipo de investigación enfocada a la educación, enriquece la labor del maestro, lo perfecciona, permite detectar dificultades y errores en la enseñanza y participar de forma activa en la cualificación de la profesión docente. Es por eso, que al implementar este diseño se pretende explorar la realidad y a partir del contacto con la comunidad y el contexto de los participantes, formular hipótesis e intervenciones con el fin de contribuir a la mejora de la situación que impide el mejoramiento continuo de la calidad de la educación, además, permite tomar medidas pertinentes y oportunas en la transformación de la problemática educativa. Por lo anterior, se ha elegido este diseño metodológico, por tener las características apropiadas para una intervención directa con la comunidad, con el propósito de diseñar una secuencia didáctica a partir de las necesidades de los estudiantes que favorezca la lectura crítica.

⁷¹ KURT, Lewin, Investigación acción, citado por ESTUPIÑAN, María Rosa, et al. Métodos participativos: investigación-acción e investigación –acción-participativa. En: Investigación Cualitativa: Métodos comprensivos y participativos de investigación. Tunja: UPTC, 2013. p. 109.

⁷² ESTUPIÑAN, María Rosa, et al. Métodos participativos: investigación-acción e investigación –acción-participativa. En: Investigación Cualitativa: Métodos comprensivos y participativos de investigación. Tunja: UPTC, 2013. p. 110.

4.2.1 Momentos de la investigación A continuación se presentarán los momentos consolidados por la autora para el desarrollo de la investigación.

4.2.1.1 Momento I: Observación y reflexión Este primer momento abarca la fase exploratoria con el fin de detectar la problemática a investigar, más específicamente, el diagnóstico que lleva la formulación de posibles situaciones problema para reflexionar y transformar la realidad social.

4.2.1.2 Momento II: Planificación María Rosa, considera que la planeación es: *“Una acción organizada y que debe ser flexible para adaptarse a situaciones imprevistas que pueden ser limitantes para la acción⁷³”*, en otras palabras, se diseña un plan de trabajo que incluye estrategias de contingencia para abordar situaciones emergentes. La planificación debe tener claro el fenómeno que se pretende cambiar, también, cómo se debe proceder para el mejoramiento de la realidad social, teniendo en cuenta aspectos contextuales (lugar donde se llevará cabo la investigación) y, el por qué se va a realizar la investigación.

4.2.1.3 Momento III: Acción La acción, está regulada por la planificación, es decir, teniendo un plan diseñado se prosigue a ejecutarlo, aunque dicha planeación, está sujeta a modificaciones en el momento de realizarse; debido a la flexibilidad del diseño metodológico, que tiene en cuenta factores emergentes en una acción fluida y dinámica, pero que puede intentar salirse de control. En esta etapa, se siguen los pasos de la *observación, corrección e implementación* de aspectos por mejorar, los cuales deben ser tenidos en cuenta por el investigador

⁷³ *Ibíd.*, p. 112.

para el desarrollo de las actividades de intervención y futuras investigaciones. Estos aspectos anteriormente mencionados llevan a un proceso en espiral.

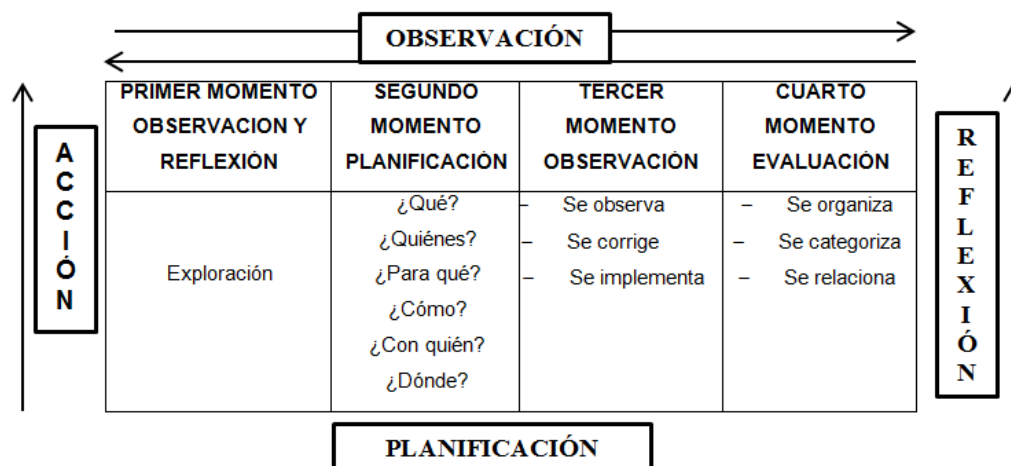
Por lo anterior, se recalca la importancia de los planes de contingencia para el abordaje de las situaciones imprevistas en el trabajo de campo. Además, la investigación contempla la observación, que le permite al investigador recoger datos con el fin de analizar y reflexionar sobre la realidad y retroalimentar de forma crítica de los participantes.

4.2.1.4 Momento IV: Evaluación. Esta etapa se caracteriza por ser valorativa, formativa, descriptiva y continua, es decir, se realiza durante todo el proceso. Para María Rosa consiste en: “*hallar el sentido de los procesos, los problemas y las limitaciones de la acción estratégica*”⁷⁴ se busca el intercambio de ideas y las reflexiones mediante la discusión con el fin de construir el significado de la situación. Además, juzga los efectos por medio del análisis y las interpretaciones de datos. También, enfatiza en las sugerencias para ser tenidas en cuenta en futuras investigaciones o en la acción continua de la comunidad donde se realizó la investigación y, posibles adaptaciones en otros contextos. Finalmente, busca ejes temáticos que permitan la construcción teórica, es decir, generen conocimiento.

A continuación se muestra la tabla 29 que generaliza los momentos de investigación desde la perspectiva de María Rosa Estupiñán.

⁷⁴ *Ibíd.*, p.114.

Tabla 29: Momentos de la investigación acción.



Momentos de la investigación acción. Elaboración: Myriam Mahecha Angulo.

Adaptación p 113

4.3. ESCENARIO Y PARTICIPANTES

4.3.1 Población. El escenario pertenece al colegio Llano Grande km 7 vía Girón, Zapatoca, zona rural del municipio de Girón, sede A. Los participantes del proyecto. Los participantes del proyecto investigativo están conformados por los estudiantes de décimo grado de dicha institución educativa.

4.3.2 Muestra. La muestra tiene carácter intencional no probabilístico, esto indica, que se ha tomado a conveniencia⁷⁵. El tamaño de la muestra es de 17 estudiantes. La muestra surge del análisis de las Pruebas Saber de lengua castellana presentadas por los estudiantes en el 2015, tanto de noveno como de once grado. Se analizaron los resultados y junto con las pruebas diagnósticas se detectó que presentan dificultades en lectura crítica, por ende, se hace necesario

⁷⁵ HERNANDEZ SAMPIERE, Roberto y otros. Metodología de la investigación. México. D.F. McGraw-Hill Interamericana Editores. 2013. p. 65.

abordar la problemática en el proceso investigativo. Luego, de la selección a conveniencia de la muestra se realizó el diagnóstico para verificar las hipótesis iniciales y formular nuevas hipótesis y continuar con el proceso, cabe aclarar que en el momento que se realizaron las pruebas diagnósticas los estudiantes pertenecían al grado noveno y fueron promovidos al grado décimo.

4.4 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

4.4.1 Técnicas e instrumentos de recolección de la información. Para María Rosa las técnicas: *“Representan las etapas operacionales limitadas, unidas a unos elementos prácticos, concretos, adaptados a un fin definido; su elección depende del objetivo perseguido, que va ligado al método de trabajo⁷⁶”*, es decir, son lógicos con el objetivo que se plantea y se pretende cumplir.

Las técnicas e instrumentos se han seleccionado acordes a las preguntas directrices de la investigación con el fin de diseñar una secuencia didáctica como propuesta de investigación, para fortalecer la lectura crítica en estudiantes de décimo grado del Colegio Llano Grande.

En el proyecto se usarán las técnicas de prueba de lectura que tiene como instrumento la guía de preguntas abiertas, por permitir mejor el análisis de la recolección de la información; la encuesta que tiene como instrumento la guía de encuesta, éstas serán estructuradas de forma cerrada, tipo ICFES para facilitar la concreción de la información, debido a que se formularán preguntas concretas

⁷⁶ ESTUPIÑAN, María Rosa, et al. Fundamentos de la investigación social. En: Investigación Cualitativa: Métodos comprensivos y participativos de investigación. Tunja: UPTC, 2013. p. 30.

según la información que se requiere recolectar; la observación participante que estará orientada con el diario de campo que servirá como registro de datos relevantes para la investigación y su posterior análisis, también, se tendrán presentes dispositivos mecánicos como cámaras de video para recolectar la información. Para finalizar, se aplicará el taller investigativo que será orientado por el diseño de la secuencia didáctica y la evaluación, parte fundamental de la propuesta investigativa. Las anteriores técnicas permitirán la recolección de la información necesaria para ser analizada y contribuir como soporte al proyecto investigativo.

En la siguiente tabla 30 se evidencia la estructura metodológica que guía el proyecto, en esta se visualiza el objetivo, las preguntas directrices, técnica y el instrumento correspondiente a implementar, para la obtención y recogida de datos en el trabajo de campo.

Tabla 30. Estructura metodológica de proyecto.

MOMENTO DE INVESTIGACION	PREGUNTA DIRECTRIZ	OBJETIVO	TÉCNICA	INSTRUMENTO
Observación / reflexión	¿Qué dificultades tiene los estudiantes del grado décimo para la lectura crítica de un texto argumentativo?	Determinar las dificultades que tienen los estudiantes de décimo grado para la lectura crítica de un texto argumentativo.	Prueba de lectura crítica	Guía de prueba de lectura
	¿Qué dificultades tiene los estudiantes del grado décimo para la lectura crítica de un texto argumentativo?	Determinar el concepto y los conocimientos que los estudiantes de décimo grado tienen para la lectura crítica de un texto argumentativo.	Encuesta	Guía de la encuesta
Planificación / acción	¿Qué características debe tener una propuesta didáctica que involucre la lectura crítica de columnas de opinión?	Determinar las características que debe tener una propuesta didáctica que involucre la lectura crítica de columnas de opinión.	Observación participante	Diario de campo y dispositivos mecánicos (cámaras de video)
	¿Qué características debe tener una propuesta didáctica que involucre la lectura crítica de columnas de opinión?	Determinar las características que debe tener una propuesta didáctica que involucre la lectura crítica de columnas de opinión.	Taller investigativo	Secuencia didáctica
Evaluación / sistematización	¿De qué manera las columnas de opinión fortalecen el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del grado del Colegio Integrado Llano Grande?	Determinar de qué manera las columnas de opinión fortalecen el desarrollo de la lectura crítica, en los estudiantes de décimo grado del Colegio Integrado Llano Grande	Heteroevaluación y autoevaluación	Rejilla de evaluación

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS PRUEBA DIAGNÓSTICO

5.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS: PRUEBA DE LECTURA

Esta prueba de lectura diagnóstica se realizó con el objetivo de *determinar las dificultades que tienen los estudiantes de décimo grado del Colegio Integrado Llano Grande para la lectura de un texto argumentativo* con el fin de ser tenidas en cuenta en el momento del diseño de la secuencia didáctica. Además, poder hacer la intervención pertinente mejorando la realidad educativa de los educandos. Así mismo, se constituye en un insumo garante para la mejora de la calidad educativa, que se pretende lograr, comparando los resultados que se obtendrán con las pruebas diagnósticas. Esto, determinará qué tan efectiva ha sido la propuesta y evidenciará si se alcanzaron los objetivos esperados, fortalecer y las dificultades para la lectura crítica de un texto argumentativo.

La prueba diagnóstica, consistió en la lectura crítica de una columna de opinión titulada “*¿A quién le importa la verdad?*”, de Jorge Eduardo Espinosa⁷⁷. Para lograrlo, la prueba fue estructurada en once preguntas abiertas con nivel de lectura crítico-intertextual que corresponden al análisis e interpretación de las categorías de autor (posicionamiento del autor y propósito.), estructura (hecho, tesis, argumentos, tipos de argumentos y conclusión), tipo de texto y tipo de escrito e intención comunicativa.

⁷⁷ ESPINOSA, Jorge. *¿A quién le importa la verdad?*. En: El Espectador. Bogotá D.C. 9, octubre, 2016.

Objetivo. Determinar las dificultades que tienen los estudiantes de décimo grado para la lectura crítica de un texto argumentativo.

Propósitos:

- Identificar las dificultades que imposibilitan la lectura crítica de textos argumentativos.
- Determinar los conocimientos previos sobre columnas de opinión (estructura, concepto y función social).

Muestra de la población. El total de los estudiantes que presentaron la prueba en el grado 9-1 fue de 18 estudiantes, de los cuales 6 son hombres y 12 son mujeres.

Categorías de análisis Para establecer las categorías de análisis se tomó como referente teórico a Cassany⁷⁸ y el Seminario de Competencias Comunicativas trabajado por la docente universitaria Sonia Gómez Benítez⁷⁹ para categorizar las preguntas concernientes a la macroestructura (coherencia global del texto) y superestructura (organización de los componentes de un texto) del texto argumentativo⁸⁰. En seguida tabla 29 se presentan las categorías propuestas con base en estos dos autores y los niveles de análisis y producción de textos de los Lineamientos Curriculares.

⁷⁸ CASSANY, Daniel. Veintidós técnicas. En: *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama. 2013. p.115-138.

⁷⁹ JURADO, Fabio. El lenguaje y la literatura en la educación básica y media: competencias y desempeños en la búsqueda del asombro de los niños y jóvenes de hoy. En: *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá. Universidad Nacional. 2000, citado por GÓMEZ, Sonia. Seminario de competencias comunicativas: textos para el trabajo en clase. Bucaramanga, 2014. p.15.

⁸⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia. 1998.p. 36 – 37.

Tabla 31: Categorías de análisis de la prueba de lectura.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍA
Género discursivo	- Tipo de texto y tipo de escrito.
Mundo del autor	- posicionamiento del autor. - ¿Contra quién escribe? - Propósito.
Las interpretaciones	- Nivel crítico-intertextual - Soluciones que presenta el texto. - Acuerdos y desacuerdos.
Estructura del artículo de opinión	- Introducción: Tesis y hecho. - Argumentos y tipos de argumentos. - Conclusión y cierre.

El siguiente análisis de resultados se interpretará teniendo en cuenta las categorías, en el cual se reagruparan las preguntas realizadas sin importar el orden estructurado en la prueba de lectura. El análisis se inicia con la categoría correspondiente al género discursivo, seguido del mundo del autor, las interpretaciones y por último, se encontrará la estructura del texto argumentativo.

Género discursivo

Tipo de texto y tipo de escrito Para el análisis de esta categoría se tiene presente la siguiente pregunta realizada a los estudiantes: *Identifique el tipo de texto y el tipo de escrito al que pertenece el texto anterior.* Para tener presente qué es un tipo de texto es necesario recordar que son métodos empleados para clasificar los textos o discursos que responden a necesidades concretas como la intencionalidad, para establecer esta diferenciación y en especial enfatizar los tipos de escrito que corresponden a los textos argumentativos y en los cuales se muestra según los Lineamientos Curriculares como la modalidad (ver tabla 30).

Tabla 32. Tipo de texto argumentativo y modalidad⁸¹.

Tipo de texto	Modalidad
Argumentativo	Ensayo
	Columna de opinión
	Editorial de un periódico o revista
	reseña

Autor: Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Análisis de textos escritos por niños en contexto de evaluación: La rejilla, un instrumento de evaluación

De lo anterior, se comprende que la columna de opinión es el tipo de escrito y que forma parte de los textos argumentativos. Según las respuestas de los estudiantes, 39% no tienen claro conceptos básicos como el tipo de texto y el tipo de escrito. El 33% de los estudiantes no saben qué responder o la calidad de sus respuestas son incoherentes e ilógicas con respecto a la pregunta planteada y solo un 28% son capaces de responder correctamente ambas preguntas. Como se ha dicho arriba, la mayoría de los estudiantes presentan confusiones conceptuales, identifican el tipo de texto como narrativo, lo cual, evidencia el total desconocimiento de la estructura propia del texto presentado; otros en cambio, manifiestan abiertamente con la omisión de la respuesta no saber que se tienen que responder. Además, el porcentaje de estudiantes que responden la pregunta de forma satisfactoria, es mínimo y por tanto, preocupante.

A continuación se mostrará la gráfica 11 que corresponde a los datos analizados y que sintetiza las respuestas de los estudiantes, indicando que el 82% de los encuestados no tienen claro qué tipo de texto y tipo de escrito han leído.

⁸¹ *Ibid.*, p.80.

Gráfica 11. Distribución porcentual según el tipo de texto y tipo de escrito.

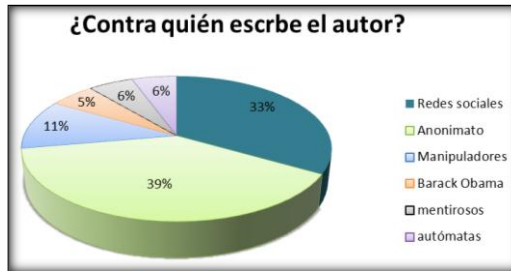


En los resultados arrojados en el gráfico anterior, se evidencia que una de las dificultades para la lectura del texto argumentativo es: la imposibilidad para identificarlo y saber cómo se tiene que leer. Cabe resaltar, que el conocimiento conceptual de estos elementos, es básico en el abordaje previo de un texto, por tanto, facilitan o dificultan su comprensión.

¿Contra quién escribe el autor? Consideremos ahora el análisis de la pregunta número seis: *¿Contra quién escribe el autor?* la respuesta es casi explícita en el texto: el autor escribe contra los autómatas, rebaño de idiotas y fácilmente manipulables y es posible encontrarla en el segundo párrafo de la columna de opinión⁸² y corresponde a la técnica número diez de las “22 Técnicas de Lectura Crítica”, de Cassany. Para conocer los resultados arrojados se presentará la gráfica 12.

⁸² ESPINOSA, Jorge. ¿A quién le importa la verdad?. En: El Espectador. Bogotá D.C. 9, octubre, 2016.

Gráfica 12. Distribución porcentual de las respuestas a la pregunta número 6: ¿Contra quién escribe el autor?



Luego, de observar los resultados de la gráfica es correcto afirmar que solo el 6% de los estudiantes responden la pregunta satisfactoriamente, en otras palabras, un mínimo porcentaje es capaz de hacer inferencias y comprender el texto. Lo anterior indica, que el 94% de los no infieren correctamente. No realidad procesos inferenciales, ni abstracciones, se dejan llevar por la información superficial o por el contenido que más se menciona en el texto, en definitiva tienen una lectura literal. Como posibles causas se mencionan que la escuela en la mayoría de los casos, prepara a los estudiantes desde la infancia a responder solo preguntas de tipo literal y limitan a los jóvenes a indagar el texto, cuestionarse y comparar el contenido del texto con la realidad.

Mundo del autor

Descubrir las conexiones ¿Qué dice y qué calla el texto? Para continuar analizando esta categoría se prosigue con la pregunta número cinco *¿Qué dice el texto y qué calla?*, en la cual, se tiene en cuenta la técnica número dos, de Cassany que busca descubrir las conexiones, es decir, pretende que los estudiantes realicen inferencias y sean capaces de decir qué dice y qué calla el

texto. En el siguiente cuadro comparativo (tabla 31) se observa de manera genérica las respuestas de los estudiantes.

Tabla 33: Cuadro comparativo que establece la relación entre lo que dice y lo que calla el texto.

¿Qué dice el texto?	¿Qué calla el texto?
<ul style="list-style-type: none"> * Que se ejerce manipulación por medio de las redes sociales. * Creencias que tienen las personas en los mensajes anónimos. * El anonimato desfavorece la información. * Confrontación entre la información que expone el periodismo y la que muestra las redes sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> * Omite el beneficio que proporcionan las redes sociales como el acercamiento al mundo y el crecimiento económico. * No menciona que el periodismo al igual que las redes sociales distorsiona en muchos casos la información.

Para responder a ésta pregunta, es necesario leer entre líneas, es decir, ir más allá de lo evidente. Aparentemente el texto expone una crítica sobre la veracidad de la información que se muestra en las redes sociales y sobre el punto de vista crítico del periodismo, creando una atmósfera demasiado favorable hacia el periodismo, ocultando información relevante y manipulada; que distorsionan la realidad. Estas manipulaciones pueden darse por diferentes razones, ya sea económicas o políticas, en cualquier caso se evidencia la conveniencia. En segunda instancia, se analiza que el texto, además, de querer favorecer al periodismo, usa este argumento como elemento superficial que permite entretejer una crítica subyacente o profunda que busca juzgar como sujetos manipulables a los opositores del plebiscito, más exactamente a quienes votaron por el “NO”. En general, ningún estudiante pudo precisar la respuesta, debido a la lectura literal del texto. En cuanto a lo que el texto calla, algunos evidencian en la respuesta su preferencia por las redes sociales, saliendo un poco de la temática planteada.

Propósito del autor Para continuar con el abordaje de la categoría del mundo del autor, se ahondará en la pregunta número nueve de la prueba *¿Cuál consideras que es el propósito del autor?* Que aborda el propósito que tuvo para escribir el artículo, el cual hace alusión a la técnica número uno de las “Veintidós Técnicas de Lectura Crítica”, de Daniel Cassany. Para dar respuesta a este interrogante se tiene presente la contextualización previa o el suceso que originó la decisión del autor para poner en marcha *la crítica hacia quienes votaron por el NO*. Para conocer cuáles fueron las respuestas de los estudiantes de lo que ellos consideran es el propósito del autor, se hará un listado presentado en la tabla 32 y simultáneamente se analizarán las respuestas.

Tabla 34. Respuestas de los estudiantes al interrogante número 9: Propósito del autor.

Propósito del autor	Análisis
<ul style="list-style-type: none"> * Dejar de usar las redes sociales y retomar el uso del periódico. * Que las personas recapaciten sobre los mensajes anónimos que leen en las redes sociales y concientizarlos sobre el daño que ejerce la adicción a las redes sociales. * Que los lectores pierdan interés en la lectura de mensajes anónimos. * Demostrar lo mal informado que se encuentra el mundo por la creencia en mensajes sin fundamento periodístico. * Modificar la forma de pensar de las personas con respecto a cómo funcionan las redes sociales. * Comparar el anonimato y el periodismo. * Advertir sobre la falsedad de las redes sociales. * hacer que las personas tomen medidas de precaución en el momento de leer información de internet. 	<p>Se puede apreciar según las diferentes respuestas de los encuestados que todos confunden el contenido del artículo con el propósito del autor, es decir, ninguno presenta un nivel de lectura crítica, posiblemente por desconocer el suceso que lo antecede, otra de las posibles razones es que los estudiante no se interesan por hechos políticos, situación que empeora la comprensión del texto y hace que se centren en las redes sociales, que para ellos es lo fundamental del artículo y teniendo en cuenta la lectura crítica del texto forman parte de la estructura superficial, es decir es información irrelevante para alcanzar el objetivo real, leer de forma crítica el texto. Las redes, son parte de la estructura superficial del texto, lo evidente y liberal,</p>

* Concientizar a las personas para que no difundir información sin argumentos.	en otras palabras los estudiantes no hacen una lectura crítica del texto.
--	---

Las interpretaciones: Crítico – intertextual

Soluciones que el texto presenta Para el análisis de la pregunta número diez de la prueba de lectura, que corresponde a: *¿Qué soluciones presenta el texto frente a la problemática planteada?* Es necesario aclarar, que éste interrogante pretendía que los estudiantes determinaran qué soluciones presenta el texto en la resolución de la problemática, en lo referente a la estructura profunda. Con respecto a la respuesta, es claro que el autor no propone soluciones explícitas, esto implica que es tarea del lector buscar las soluciones y, esto, se logra cuando el lector ha alcanzado un nivel de lectura crítica. La solución explícita, pero que hace referencia a la lectura literal del texto, se centra en valer la información presentada por el periodismo y evitar creer en la información anónima. Dicho lo anterior, se mostrará la siguiente tabla de datos que condensa las soluciones que según los estudiantes presenta el texto y el análisis a partir de la información recolectada.

Tabla 35. Soluciones presentadas por el texto.

Soluciones	Análisis
<ol style="list-style-type: none"> 1. Disminuir el interés por las redes sociales. 2. Aumentar la credibilidad en el periodismo. 3. Disminuir la credibilidad en la información presentada por las redes sociales. 4. Tener capacidad para reflexionar. 5. Sopesar las consecuencias del anonimato. 6. Sopesar las consecuencias del anonimato. 7. No difundir información de dudosa procedencia. 8. Manejo adecuado de las redes sociales. 	<p>Se puede analizar que los estudiantes confunden las soluciones con la moraleja u opiniones personales, es decir, responden a la pregunta qué les enseña el texto y no a las soluciones que el texto plantea, que en este caso no son explícitas y por consiguiente, es tarea del lector sí ha comprendido, indagar con el texto.</p> <p>Por lo anterior, es evidente que ninguno de los estudiantes apunta a la respuesta y es preocupante que todo el grupo alcance el nivel de literal, de ahí que, es indispensable abordar estrategias precisas que potencien el nivel de lectura crítica.</p>

Acuerdos y desacuerdos La siguiente pregunta corresponde a la número once de la prueba de lectura: *¿Con qué puntos estás de acuerdo o no con el autor?* Se analiza con base en la técnica número diecinueve de Cassany⁸³ que compara lo que dice el texto con los puntos de vista personales. En este caso en particular, no hay una respuesta concreta, dado que, son las apreciaciones de los estudiantes y su manera de comprender el mundo lo que interesa, con el fin de determinar en qué nivel de lectura se encuentran. A continuación se presenta la tabla 9 que expone los acuerdos y desacuerdos expuestos por los jóvenes.

Tabla 36. Acuerdos y desacuerdos.

DE ACUERDO	EN DESACUERDO
<ul style="list-style-type: none"> * Que el anonimato es el peor enemigo de las redes sociales. * Presenta parte la problematiza de las redes sociales. * Hay que tener cuidado precaución con lo que se lee y se dice en las redes sociales. * Las cadenas de mensajes están llenas de información falsa. * Es necesario advertir sobre la problemática para que las personas que ignoran la situación tomen conciencia. 	<ul style="list-style-type: none"> * Que no somos un rebaño de idiotas y fácil manipulación. * Las redes sociales no controlan. * No es explícito a quién va dirigido y no dice qué pasó antes.

Con base en lo anterior, se puede decir que los estudiantes evidencian un nivel de lectura literal, debido a la falta de análisis e inferencias; se limitan a parafrasear el texto. No exploran los argumentos, dado que, no conocen los distintos tipos de argumentos, lo que impide leer entre líneas, desarrollar un nivel crítico y argumentativo que les ayude a formular opiniones con fundamento.

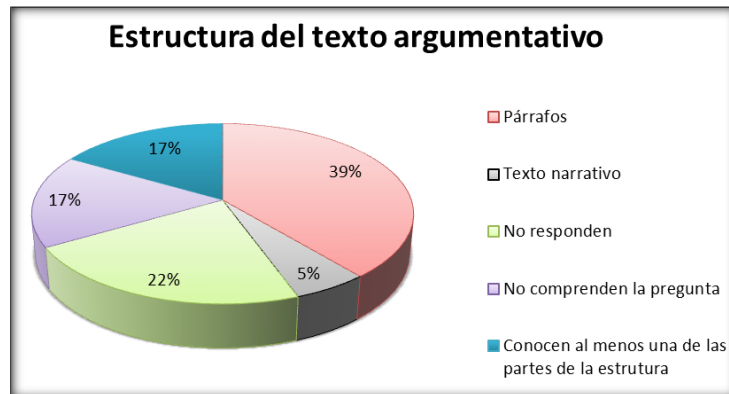
⁸³CASSANY, Daniel. 22 Técnicas de Lectura Crítica. En: Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama.2006. 294p.

Categoría: Estructura del artículo de opinión

La finalidad de esta categoría es identificar los conocimientos previos de los estudiantes con respecto a la estructura del artículo de opinión, teniendo en cuenta las cuatro preguntas formuladas para indagar sobre la el texto argumentativo.

Estructura del texto argumentativo Se inicia con el análisis de esta categoría con la pregunta número tres de la prueba de lectura con el fin de determinar qué tanto conocen los estudiantes de la estructura del texto argumentativo y para eso se formuló la siguiente pregunta: *¿Cómo está estructurado el texto?* Se graficaron los resultados en el siguiente esquema (gráfica 13).

Gráfica 13. Distribución porcentual de la estructura del texto argumentativo.



Como anteriormente se ha explicado el sustento teórico en el análisis de la encuesta, se prosigue con la interpretación con la lectura de los resultados arrojados por la gráfica y su debida interpretación. Para empezar con un 39% se

encuentran los estudiantes que identifican que un texto está formado por párrafos y sin duda. confunden esta información con la estructura específica del tipo de texto que leyeron. Con un 22% se clasifican los estudiantes que por alguna razón no respondieron la pregunta y podría suponerse que pudo ser el desconocimiento de la respuesta. Con el 17% se tienen los estudiantes que respondieron cosas incorrectas, que no tenían que ver con la pregunta que se planteó. Con un porcentaje inferior están los estudiantes que no tienen claro qué es un texto narrativo y mucho menos qué es un texto argumentativo. Para finalizar, con un 17% se encuentran los estudiantes que identifican algunas de las partes de la estructura de un texto argumentativo, pero ninguno de ellos puede explicar ni definir cómo está estructurado este tipo de texto.

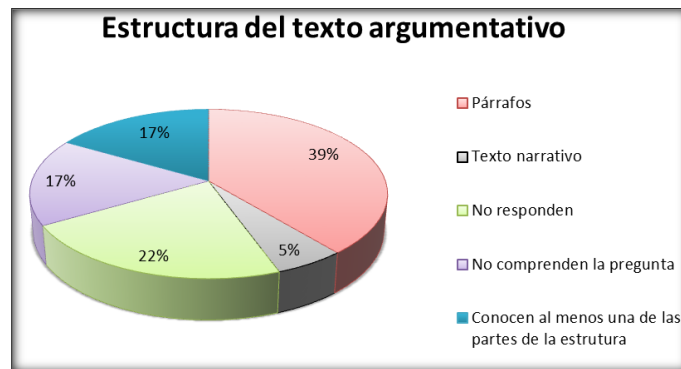
Con la interpretación de los resultados anteriores, se recalca que es necesario el abordaje de la estructura del texto argumentativo para poder leerlo y comprenderlo. Éste desconocimiento es uno de los factores que imposibilitan la lectura crítica de un texto. Además, se hace relevante para la investigación no solo conocer los resultados sino tenerlos presentes para la estructurar los talleres que se desarrollarán con los estudiantes.

Tipos de argumentos Para desarrollar la categoría de estructura y especificar las partes del texto se abordará en primera instancia el análisis de la pregunta número dos de la prueba de lectura crítica que corresponde al siguiente interrogante: *¿Por qué el autor en el último párrafo menciona a Porfirio?* Esta pregunta está enfocada a cuestionar sobre los tipos de argumentos y determinar si los estudiantes saben argumentar. Antes de conocer las respuestas de los estudiantes, se explicará por qué el autor menciona a Porfirio. Porfirio, fue un filósofo griego y el autor lo menciona, dada su enciclopedia cultural, significa que

el autor por ser filósofo; tiene una relación directa con la filosofía y hace uso de la cita filosófica como argumento de autoridad.

A continuación se presentará la gráfica 14 que esquematiza visualmente los resultados de las respuestas de los estudiantes.

Gráfica 14. Distribución porcentual de los tipos de argumentos.

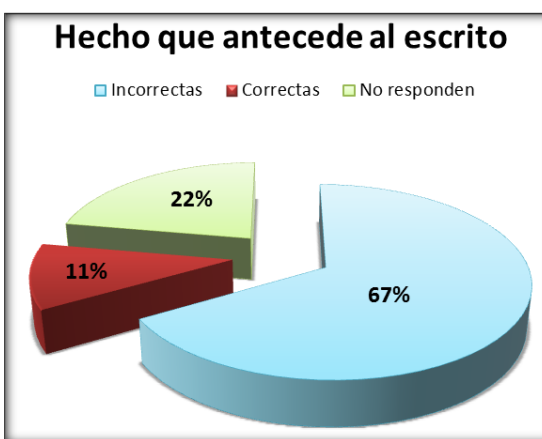


De la gráfica anterior, se lee que los porcentajes más elevados corresponden a los estudiantes que se limitan a realizar paráfrasis del texto y los que no comprenden la pregunta y responden cosas aisladas. Con los porcentajes inferiores están los jóvenes que no responden la pregunta y dejan el espacio en blanco y los que responden de forma correcta. En estos últimos, identifican que el texto requiere de argumentos lógicos y que el tipo de argumento que usa el autor es de autoridad. En general, la mayoría de los estudiantes no conocen los tipos de argumentos ni tampoco saben argumentar.

Hecho que antecede al escrito Como parte de la estructura del artículo de opinión, en un primer lugar, se formula la pregunta número cuatro: *¿Qué situación*

o *hecho antecede al escrito*? Esta pregunta hace referencia al contexto y su conocimiento permitirá realizar la lectura crítica del texto. Es por eso, que el hecho se constituye como la columna vertebral del artículo de opinión, en otras circunstancias el texto suele ser leído solo en forma literal, debido a que no hay elementos contextuales que permitan leer detrás de líneas. Para conocer las respuestas de los encuestados se propone la gráfica 15.

Gráfica 15. Distribución porcentual que corresponde al hecho que antecede al escrito.



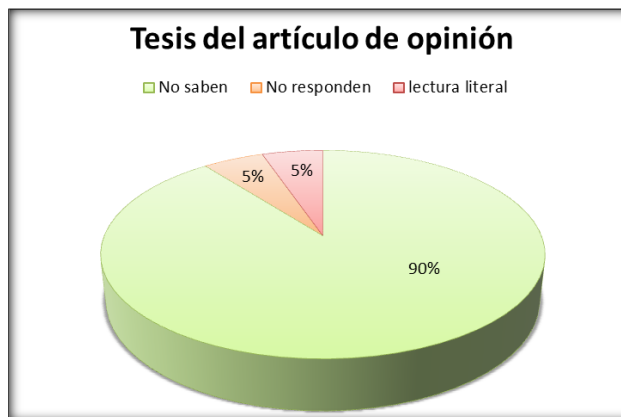
De la gráfica anterior se puede observar que un 22% corresponde a los estudiantes que se niegan a responder la pregunta posiblemente por desconocer la información solicitada. Con un porcentaje muy superior, se ubican los estudiantes que responden con base en la lectura literal que realizaron y por tanto, la respuesta es incorrecta, dado que, la información suministrada toma como referente la estructura superficial del texto.

Con el mínimo porcentaje, se identifican los estudiantes que responden de forma correcta la pregunta, esto indica que es posible que hayan abordado el tipo de texto y escrito en las clases de lengua castellana, además, que hayan adquirido el conocimiento; lo que significa un progreso en el proceso investigativo, teniendo en

cuenta que esta información permite determinar que una de las dificultades que los estudiantes tienen para la lectura crítica de columnas de opinión es en gran medida falta del contenido conceptual y la necesidad de relacionar las noticias con el texto. Por lo anterior, se propone como parte de las estrategias trabajar y fomentar la lectura de noticias que permitan ser relacionadas con el texto para que el lector pueda leer de forma crítica.

Tesis de la columna de opinión Para continuar con el análisis de la categoría de la estructura del texto argumentativo, se propuso la pregunta número diecisiete: *¿Cuál es la tesis que muestra el autor del texto?* Este interrogante forma parte de la introducción del texto. Para conocer los resultados de las preguntas realizadas a los estudiantes, se presentará a continuación un diagrama de circular (gráfica 16) que contiene los datos porcentuales.

Gráfica 16. Distribución porcentual de la tesis del artículo de opinión.

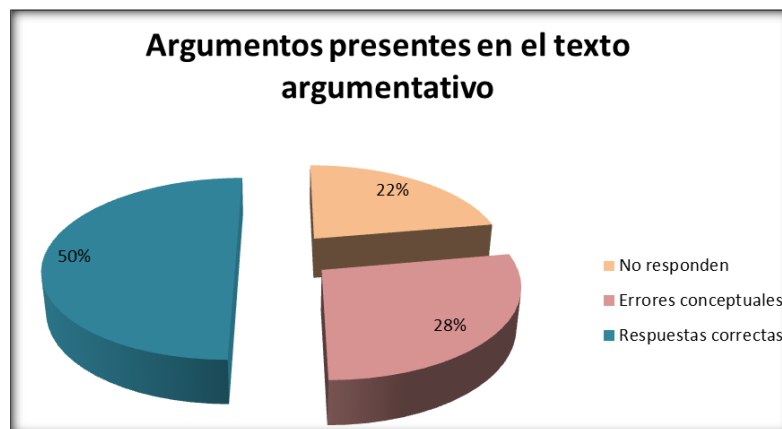


Con base en la gráfica presentada se muestra que el 6% de los estudiantes responden de forma incorrecta, posiblemente por desconocer el hecho que originó la escritura del artículo y responden a partir de la lectura literal que hacen del

texto. Con un porcentaje muy elevado se tienen los estudiantes que de forma sincera responden que “no saben qué tesis” y por ende, no pueden dar respuesta la pregunta a la preguntada solicitada. Por otro lado, ésta información, arroja resultados confiables para la investigación debido a que se hace evidente el vacío conceptual que tienen los educandos, es decir, no tienen conocimientos previos sobre la estructura del texto argumentativo y esto imposibilita responder de forma correcta la pregunta.

Argumentos del texto argumentativo. Para analizar la categoría que corresponde a la identificación de los argumentos presentes en el texto leído, se formuló el siguiente interrogante: *¿Qué razones o argumentos sustentan la tesis del autor?* Para conocer las respuestas de los estudiantes y poderlas comparar con los argumentos del autor, se exponen los argumentos con los cuales sustenta su tesis el autor: 1) No somos más que autómatas, no somos mejores que un rebaño idiota y fácilmente manipulable, 2) El anonimato produce daño en las redes sociales y 3) La estrategia tiene todo que ver con el miedo y con los prejuicios. En la gráfica 17 se presenta el diagrama circular que organiza la información recolectada en forma porcentual.

Gráfica 17. Distribución porcentual de los argumentos presentes en el texto argumentativo.



Del esquema anterior, se lee que el 22% de los estudiantes no responden la pregunta y se presume que puede ser debido al desconocimiento de la información solicitada. Con 28% se ubican los estudiantes que se dedican a realizar paráfrasis de partes del texto que ellos consideran son los argumentos del autor, por lo tanto, no entienden la pregunta planteada. Con el 50% se ubican los estudiantes que identifican al menos uno de los argumentos propuestos por el autor, pero ninguno de los puede responder la pregunta en forma completa, en otras palabras, no hay dominio conceptual de argumentos ni de los tipos de argumentos; razón por la cual, se les dificulta identificarlos en el texto y responder correctamente la pregunta. Por otro lado, entre los argumentos que identificaron con mayor facilidad fue en un primer lugar, el argumento número dos que hace referencia al anonimato, seguido por el argumento número tres que hace referencia a los miedos y los prejuicios y fielmente, un solo estudiante identificó el primer argumento.

Hallazgos

Como factores que determinan e imposibilitan a los estudiantes para la lectura crítica de un texto argumentativo, se tiene principalmente los vacíos y confusiones conceptuales. Los estudiantes no identifican la estructura de un texto argumentativo, no saben qué es una tesis, qué es un argumento, cuáles son los tipos de argumentos ni qué tipo de texto ni tipo de escrito constituye el texto leído. Por lo tanto, no tiene conocimientos previos que contribuyan al análisis, interpretación y a la lectura crítica de este tipo de textos.

Además, tienen un nivel de lectura literal, que impide por completo el uso de conexiones lógicas e identificar los indicios que el texto muestra. No son capaces

de hacer inferencias, entender y relacionar intertextos, analizar la información explícita. En general, no hay habilidades de lectura que permitan analizar un texto en su estructura profunda, es decir, los estudiantes por tener un nivel lectura literal no pueden leer entre líneas, factor que empeora la comprensión y el análisis del texto argumentativo, por ser un texto que requiere de un nivel de lectura avanzado.

Otro factor que imposibilita la lectura crítica es el desconocimiento de los estudiantes en el momento de argumentar, es otras palabras, no saben argumentar. No hay un nivel propositivo ni crítico, por lo tanto, no pueden identificar ni comprender los argumentos del autor. Así mismo, no hay lectura de noticias, otro de los factores relevantes que imposibilitan la lectura crítica, dicho de otra manera, desconocen el contexto y en esas condiciones alcanzar un nivel crítico es muy difícil.

5.2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS: ENCUESTA

Con el fin de explorar el contexto sociocultural de la población y los conocimientos previos acerca de las columnas de opinión. Se realizó una encuesta con catorce preguntas cerradas y una abierta, orientadas a identificar el concepto de “opinar” y de columna de opinión, su estructura y función social.

Así mismo, busca identificar factores claves que sean útiles en la creación de estrategias y actividades adecuadas para el diseño de la propuesta didáctica que involucre la lectura crítica de columnas de opinión.

Objetivo. Determinar el concepto y los conocimientos que los estudiantes de noveno grado tienen acerca de las columnas de opinión.

Propósitos:

- Determinar los conocimientos previos sobre columnas de opinión (estructura, concepto y función social).
- Estimar el grado de aceptación de textos argumentativos.
- Conocer el círculo familiar de los estudiantes.

Categorías de análisis:

1. Categoría: Información personal
 - Edad cronológica de los estudiantes.
 - Lugar de procedencia.
 - Tipos de familia.
2. Categoría: Conceptual
 - Concepto de “opinar”.
 - Concepto de “columnas de opinión”.
3. Categoría: Conocimientos previos
 - Estructura de la columna de opinión.
 - Autores de columnas de opinión.
 - Tipos de argumentos.
 - Función social de las columnas de opinión.

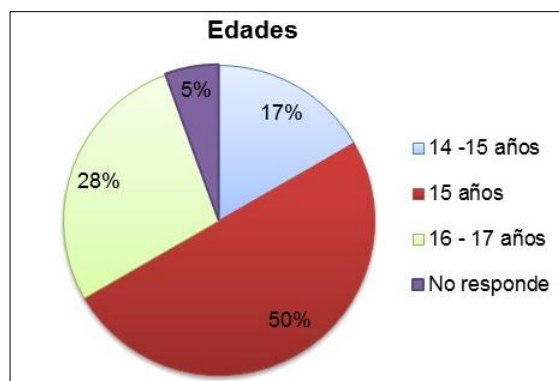
Para el análisis de resultados que corresponden a las encuestas que se les realizó a los estudiantes. Se tuvo en cuenta catorce preguntas, en su mayoría con única respuesta. Las tres primeras preguntas que se formularon

correspondían al suministro de información personal, fundamental para determinar algunos factores relevantes de la población.

Muestra de la población El total de los estudiantes encuestados en el grado 9-1 fue de 18 estudiantes, de los cuales 6 son hombres y 12 mujeres.

Edad cronológica de los estudiantes Esta categoría se analizó teniendo en cuenta la variable de la edad. Los estudiantes respondieron la pregunta: *Seleccione la edad que tiene actualmente*. Para responder la pregunta los estudiantes tuvieron las siguientes opciones: a) 13-14 años, opción b) 14-15 años, opción c) 15 años y d) 16-17 años. Para visualizar mejor los resultados a continuación, se presentará el diagrama circular (gráfica18).

Gráfica 18. Distribución porcentual según edad cronológica.



De la anterior gráfica se observa que el 67% de la población encuestada comprenden las edades de 14 y 15 años, eso indica que con relación a la edad

cronológica estipulada en la Ley General de Educación⁸⁴ en los artículos 17 y 19: *“Grado obligatorio. El nivel de educación preescolar comprende, como mínimo, un (1) grado obligatorio en los establecimientos educativos estatales para niños menores de seis (6) años de edad.”* Y *“Definición y duración. La educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana”* respectivamente. Esto indica que, los estudiantes ingresan al nivel de educación preescolar entre cinco y seis años y cursan nueve grados más, que corresponden a cinco años de educación básica primaria (1°- 5°) y cuatro años de educación básica secundaria (6°- 9°), eso da como resultado la edad de 14 y 15 años estimada para los estudiantes de noveno.

Con respecto al porcentaje restante que abarca el 28%, con edades de 16 y 17 años corresponderían a estudiantes extraedad, según un artículo publicado por el MEN⁸⁵. Por otro lado, Para determinar las causas que los estudiantes tuvieron para no responder la pregunta, se presume que podrían haberla pasado desapercibida, no consideraron relevante la información o no quisieron responder.

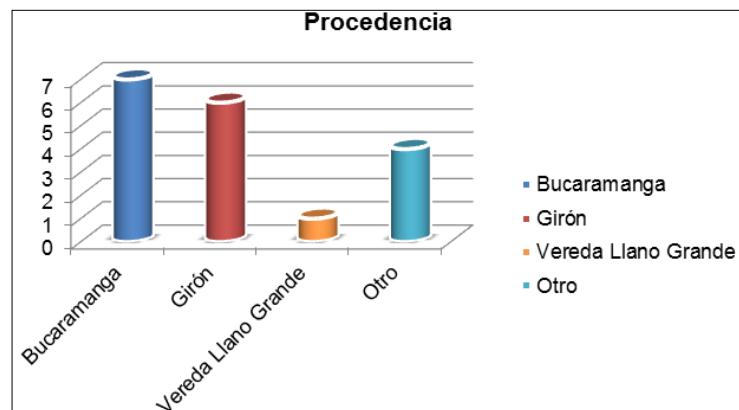
Lugar de procedencia Para determinar el lugar de procedencia, se les indicó a los estudiantes que seleccionaran un lugar de acuerdo con las opciones planteadas: a) Bucaramanga, b) Vereda Llano Grande, c) municipio de Girón y d) Otro lugar, como opción abierta para especificar y así, tener claridad del entorno físico, social y cultural de la población.

⁸⁴ COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial. Bogotá, D.C., 1994. p. 1-50.

⁸⁵ MEN. Extraedad. Términos en la letra Cobertura. [en línea]. [Citado en 17 de febrero de 2017]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82748.html>

De los estudiantes encuestados, la mayoría pertenece a la ciudad de Bucaramanga, seguido por el municipio más cercano (Girón) y menor cantidad se encuentran la población pertenecientes a la misma vereda donde está ubicado el colegio y con respecto a los otros lugares de procedencia, identificaron otras veredas aledañas a la institución educativa. En el siguiente diagrama de barras (gráfica 19), se presentará la información.

Gráfica 19. Distribución porcentual según lugares de procedencia.

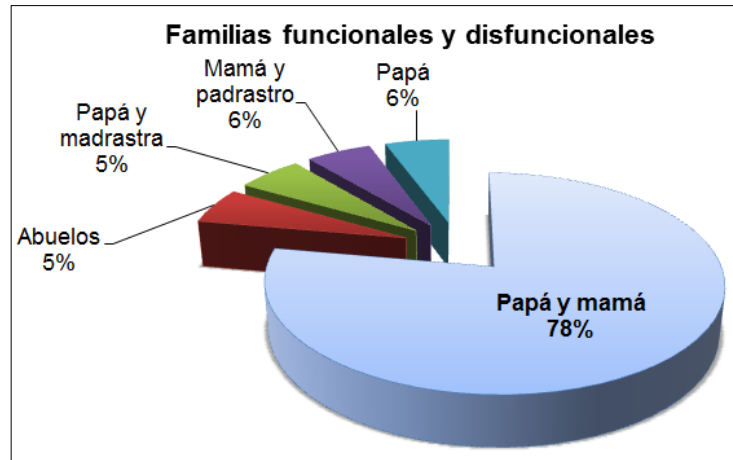


Tipos de familia Para categorizar los tipos de familia que conforman la comunidad educativa, se formuló la siguiente pregunta: *¿Con quién vive?* Con seis opciones de respuesta: a) papá y mamá, b) abuelos, c) papá y madrastra, d) mamá y padrastro, e) papá, f) mamá. Se enfatiza que lo importante no es hacer distinción sino indagar un poco en las condiciones de vida para poder establecer un contexto familiar, determinar el apoyo económico, emocional y académico que tienen los adolescentes.

El aspecto familiar de los estudiantes está en mayor porcentaje constituido por

familias funcionales y en porcentajes inferiores se encuentran las familias disfuncionales. Para apreciar mejor los datos obtenidos es conveniente ver la gráfica 20.

Gráfica 20. Distribución porcentual según los tipos de familia.



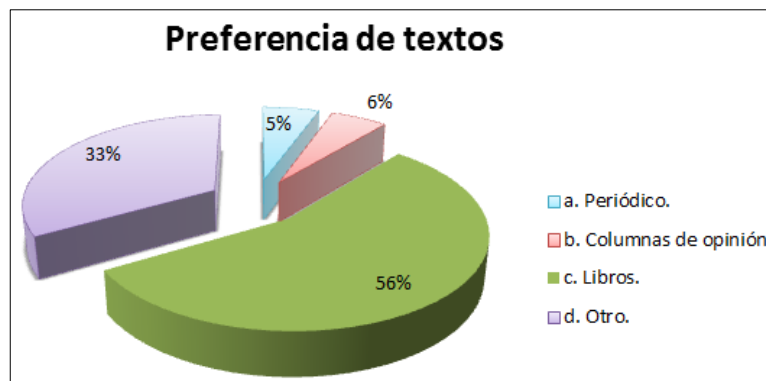
Del anterior diagrama, se puede decir que el 78% de los estudiantes que conforman el curso 9 -1 viven con sus padres biológicos y el 22% restante se constituyen en los diferentes tipos de familias disfuncionales, es decir, prevalece el núcleo familiar establecido socialmente.

Se hace necesario enfatizar sobre el entorno familiar para vislumbrar las metas y los proyectos de vida que tienen los estudiantes, debido a que la familia es el ente generador de vínculos capaces de moldear, enseñar y educar a un individuo para afrontar diversas situaciones en la sociedad, establecer metas, cambiar comportamientos y valorar la importancia de la educación. Es por eso, la psicóloga y subdirectora del ICBF afirma: *“la familia es el escenario donde empezamos a*

*pensar en metas conjuntas, proyecto de vida como grupo y no como individuo*⁸⁶. Por otro lado, lo importante no estigmatizar quienes la conforman sino valorar el vínculo que se crea entre sus integrantes.

Preferencia de textos Para determinar la categorización que corresponde a las preferencias de textos que los estudiantes tienen se formuló el siguiente interrogante: *De los siguientes textos. ¿Cuál lee con frecuencia?* Para poder responder, los estudiantes tuvieron cuatro opciones de respuestas cerradas. El propósito de esta categoría es identificar cuál es el texto que prefieren los estudiantes, según la lectura frecuente del mismo. Seguidamente se mostrará la gráfica 21 que esquematiza dichos resultados.

Gráfica 21. Distribución porcentual según la preferencia de textos.



Los resultados obtenidos muestran que el 56% de los estudiantes prefiere la lectura de libros, aunque no se puede determinar cuál es el contenido específico, sí es posible evidenciar que la mayoría tiene preferencias en general por la lectura y esto podría representar un punto a favor para el desarrollo de la propuesta

⁸⁶ BLUE RADIO. La importancia de la familia y cómo fortalecer los vínculos familiares. Generaciones blue [en línea]. 2015. [Citado en 25 de febrero de 2017]. Disponible en: <<http://www.bluradio.com/99612/la-importancia-de-la-familia-y-como-fortalecer-los-vinculos-familiares>>

investigativa. En un porcentaje también elevado, están otros textos. Con respecto a otros textos, no es posible establecer con claridad a cuáles hacen referencia, debido a que la pregunta formulada era cerrada y no tuvo en cuenta otras opciones de respuesta que pudieran desviar el propósito requerido, que consistía en identificar la frecuencia con que los estudiantes leen columnas de opinión.

Es de vital importancia enfatizar que en los porcentajes más bajos se encuentra la lectura de periódicos y artículos de opinión. Esto lleva a pensar que los estudiantes no reconocen que leer una opinión permite identificar *ideologías sociales*, en otras palabras, creencias o representaciones mentales de instituciones o grupos políticos. Es decir, al leer una opinión de un periódico, el lector crítico puede establecer la existencia de representaciones mentales compartidas por un grupo social y que solo se dan a conocer en el acto de habla o el discurso⁸⁷. En el caso de las columnas de opinión, en un periódico, éstas evidencian las representaciones mentales de los actores sociales que ejercen control en las prácticas cotidianas de los lectores y en las cuales es posible a través del discurso, cambiar una ideología u opinión.

Para tener mayor claridad de la definición y el control que ejercen las ideologías en las prácticas sociales, Van Dijk expone lo siguiente: “*Las ideologías son la base 'axiomática' de las representaciones mentales compartidas por los miembros de un grupo social. Es decir, representan los principios básicos que gobiernan el juicio social, a saber, lo que los miembros del grupo consideran acertado o erróneo, verdadero o falso*”⁸⁸. De lo anterior, se puede resaltar que las ideologías de grupo de alguna forma se encargan de emitir juicios de valor, señalando lo que es correcto o no, en la sociedad. Habría que decir también, que cuando una

⁸⁷ VAN DIJK, Teun A. Opiniones e ideologías en la prensa. En: Voces y culturas. Octubre, 1996. p.9-50.

⁸⁸ *Ibíd.*, p.12.

opinión hace referencia a un colectivo es conveniente tener presente el contexto social para poder identificar la ideología de grupo.

Concepto de “opinar” Para conocer los conocimientos previos que los estudiantes tiene acerca del concepto de “opinar” se formuló el siguiente interrogante: *Para usted qué es “opinar”* Interrogante que tenía como propósito determinar si los estudiantes saben qué es “opinar”. Para evaluar sus conocimientos previos se propuso cuatro opciones de respuesta y estas son: a) Expresar con palabras mi representación mental del mundo, b) Expresar lo que pienso y siento de forma espontánea, c) Es el producto de las experiencias que anteceden al acto (de opinar) y d) Es la concepción personal sobre un hecho, es decir, la visión sesgada de la realidad. Producto de las experiencias.

Según el análisis de los resultados los encuestados estuvieron de acuerdo de forma casi homogénea que el concepto de “opinar” es: Expresar lo que pienso y siento de forma espontánea. En definitiva, los estudiantes se alejan del concepto de opinión propuesto por Van Dijk en el cual afirma que las opiniones son “creencias valorativas”⁸⁹, es decir, presentan un juicio de valor en que se evidencia valores o normas de tipo cultural o de grupo y, en su mayoría son objetos de desacuerdo, por ser representaciones mentales, en otras palabras, son producto de experiencias que anteceden a la opinión, tales experiencias propias de cada sujeto o grupo.

Por lo anterior, la opción correcta es la c) Es el producto de las experiencias que anteceden al acto (de opinar), porque condensa el concepto de opinión definido por Van Dijk, no obstante, las respuestas a y d no son del todo incorrectas, debido

⁸⁹ *Ibíd.*, p.17.

a que en ambas aseercciones hay parte del concepto aceptado socialmente por los teóricos como Van Dijk que estudian el discurso. Para visualizar las respuestas que dieron los estudiantes, se mostrará a continuación el siguiente diagrama circular propuesto en la gráfica 22.

Gráfica 22. Distribución porcentual del concepto de "opinar".



De la anterior explicación visual de resultados, se afirma que el 72% de los jóvenes encuestados presentan confusiones conceptuales y el 28% restante tienen nociones del concepto apoyado en el sustento teórico, que corresponde a las otras tres opciones relaciones con el concepto, entre las cuales está la respuesta correcta.

Concepto de "columna de opinión" Esta categoría al igual que la anterior pretende determinar los conocimientos previos de los estudiantes de noveno del Colegio Integrado Llano Grande y específicamente el concepto que tienen sobre

las columnas de opinión. Para lograr la obtención de la información se formuló la siguiente pregunta: *¿Qué es una columna de opinión?* Con cuatro opciones de respuesta, las cuales son: a) Es un texto expositivo en el cual se explican algunos temas de la realidad, b) Es un texto escrito por periodistas que expresa su opinión sobre un hecho con argumentos, c) Es un texto que permite reflexionar sobre la realidad y hacer una crítica social y d) Es un texto científico que expresa la opinión del autor.

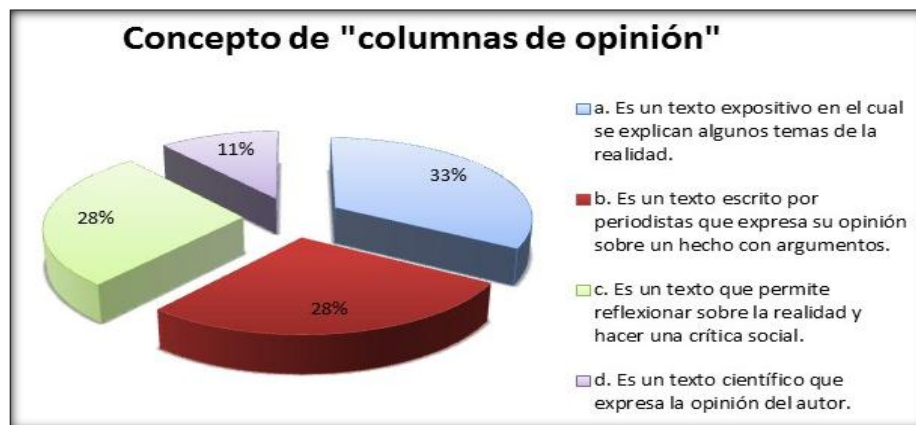
Para poder especificar cuál es la opción correcta es indispensable definir qué son las columnas de opinión. Las columnas de opinión son textos argumentativos que pertenecen al género periodístico, por tanto, es un discurso de opinión y para acceder a su contenido es necesario leer un periódico o editorial. Los discursos de opinión por ser argumentativos requieren un soporte, en otras palabras, necesitan ser sustentados por una secuencia de argumentos “mediante varias reglas de inferencia, basada en actitudes o valores” como menciona Van Dijk⁹⁰.

De lo anterior, se tiene que la respuesta correcta es la b) Es un texto escrito por periodistas que expresa su opinión sobre un hecho con argumentos. No es correcta la opción a) Es un texto expositivo en el cual se explican algunos temas de la realidad porque un texto expositivo no pertenece a la clasificación de textos argumentativos; de la misma manera, se descarta la opción c) Es un texto que permite reflexionar sobre la realidad y hacer una crítica social, por ser parte de la función social de la columna de opinión y no el concepto que es lo que se solicita responder. Para finalizar con la explicación de las opciones incorrectas, se descarta la opción d) Es un texto científico que expresa la opinión del autor, porque se contradice, debido a que un texto científico no puede expresar opiniones. Los textos científicos se basan en teorías, experimentos y explicaciones

⁹⁰ Ibid., p.45.

científicas y verídicas propias del ámbito de las ciencias, por lo tanto, no es una creencia valorativa sino una creencia objetiva como la define este mismo autor⁹¹. A continuación se presentará el diagrama de barras (gráfica 23) que presenta los resultados porcentuales según las repuestas obtenidas.

Gráfica 23. Distribución que responde al concepto de "columna de opinión".



Al observar la gráfica anterior, es posible concluir que un 72% de los estudiantes no tienen conocimiento sobre qué es una columna de opinión y, como resultado se muestra que las respuestas fueron diversificadas, evidenciando el error conceptual de los encuestados. Además, el porcentaje mínimo restante con 28%, son los jóvenes que pueden definir la columna de opinión.

Función social de las columnas de opinión Para tener claridad sobre la pregunta que se les realizó a los estudiantes, se expondrá a continuación: *¿Cuál crees que es la función social de las columnas de opinión?* Con cuatro opciones de respuesta las cuales son: a) Para exponer una problemática social, b) Para desarrollar procesos de pensamiento y habilidades de lectura crítica, c) Para

⁹¹ Ibid., p. 18.

reflexionar sobre la realidad y hacer una crítica social y d) Para que la gente conozca los temas que están de moda.

Se aclara cuál es la función social teniendo en cuenta de nuevo, como referente teórico a Van Dijk, quién explica que: *“La funcionalidad de estos géneros (discursos de opinión) se caracteriza por su definición contextual en términos de las intenciones y motivos del orador o escritor. Además de en las expectativas de los receptores, de modo que normalmente los lectores de periódicos esperan que los editoriales formulen opiniones acerca de sucesos recientes que son noticia”*⁹². Todo parece confirmar que este autor considera que la función social en parte depende de las intenciones del columnista, pero asevera también que siempre los lectores esperan que los autores formulen una opinión respecto a un suceso; en otras palabras, la respuesta que más se ajusta a la función social considerada por Van Dijk es la c) Para reflexionar sobre la realidad y hacer una crítica social. Debido a que opinar en los editoriales implica un proceso de análisis y reflexión de la realidad para luego, hacer la crítica social.

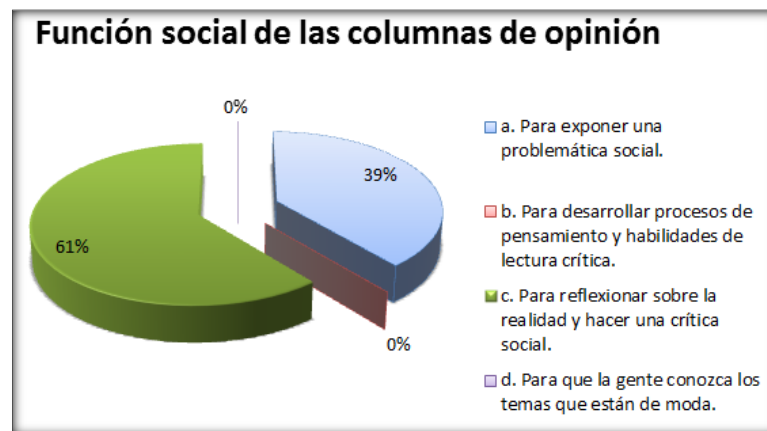
Por lo anterior, se descarta la primera opción a) Para exponer una problemática social, porque limita la función de la columna de opinión a la simple exposición de una problemática y ésta va mucho más allá de eso, por ser un texto argumentativo. La segunda opción b) Para desarrollar procesos de pensamiento y habilidades de lectura crítica, parecería correcta sí la pregunta hubiese estado enfocada en el desarrollo cognitivo, es decir, sí hubiera querido obtener como respuesta los beneficios a nivel intelectual y no la función que desempeña la columna en la sociedad, esa sería la correcta. Por último, se descarta la opción d) Para que la gente conozca los temas que están de moda, al contrario de los textos

⁹² VAN DIJK, Teun A. La opinión y la ideología en los editoriales. En: Racismo y análisis crítico de los medios. España: Paidós Ibérica, 1997.p. 269.

informativos, que se empeñan mencionar temas superfluos, la columna de opinión pretende ahondar el análisis de situaciones verdaderamente relevantes para la sociedad.

A continuación se muestra la gráfica 24 en la cual se expresa de forma porcentual la función social que consideran los estudiantes que representan las columnas de opinión.

Gráfica 24. Distribución porcentual según la función social de las columnas de opinión.



Según los resultados obtenidos, las respuestas están divididas en dos grupos: en un porcentaje bastante elevado, se ubican los estudiantes que coinciden con la respuesta correcta (opción c) y en el otro, con un porcentaje inferior los estudiantes que presentan confusiones conceptuales (opción a), según lo antes mencionado por el referente teórico. De ésta manera, se establece que paradójicamente se observan resultados alentadores con relación a los conocimientos previos esperados. Los estudiantes identifican la función social de las columnas de opinión; contrastándolo con los resultados sobre el concepto de las mismas se tiene que los estudiantes no saben qué es una columna de opinión,

pero son capaces de determinar para qué sirve, dicho de otro modo, se presenta una incoherencia conceptual, pero hay una aproximación pragmática del texto.

Estructura del texto argumentativo Para establecer si los estudiantes tienen claro cuál es la estructura del texto argumentativo. Se planteó el siguiente interrogante: Identifique cuál es la estructura del texto argumentativo con cuatro opciones de respuesta: a) Introducción, argumento de hecho y cierre, b) Tesis, argumentos y conclusión, c) Introducción, argumentos, conclusión y cierre. Y d) Tesis, argumentos, introducción y cierre.

Como se ha mencionado anteriormente las columnas de opinión tienen una estructura argumentativa, con esto quiero decir, que pertenecen al tipo de texto argumentativo. Previo a la explicación de la estructura es necesario abordar el concepto de texto argumentativo. El texto argumentativo es: “*Un texto en el cual, por medio del uso de razones o ejemplos expuestos de forma lógica y coherente, uno demuestra, comprueba o convence al lector que es cierta o válida una proposición inicial*”⁹³. Ahora bien, es necesario enfatizar en que texto argumentativo es lógico y la lógica, implica pensar, ordenar ideas y explicar con el propósito de demostrar algo. En cuanto a la modalidad de este tipo de textos argumentativos se encuentran: El *artículo de opinión*, el ensayo, la reseña y el editorial de un periódico o revista.

Por otro lado, la estructura de textos argumentativos y específicamente el artículo de opinión se abordará teniendo en cuenta el Seminario de Competencias

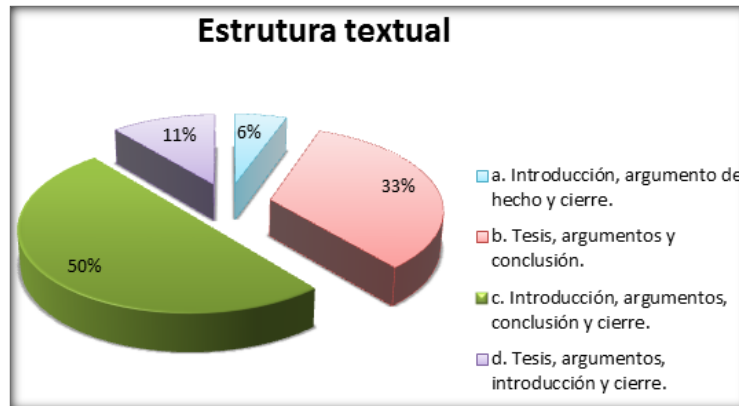
⁹³ UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. Guía de textos argumentativo. Guías [en línea]. 2015. [Citado en 28 de febrero de 2017]. Disponible en: <<https://programadeescritura.uniandes.edu.co/index.php/centro-de-recursos/guias>>.

Comunicativas trabajado por la docente universitaria Sonia Gómez Benítez⁹⁴. En este documento, se menciona de forma específica la estructura de este tipo de texto, el cual, suele tener cuatro partes principales. Inicia con la presentación o introducción que explica brevemente el tema, el hecho, el problema y la tesis con el propósito de captar la atención del lector. Luego de la presentación, el planteamiento del tema y la tesis, se comienza el desarrollo de la argumentación con base en los distintos tipos de argumentos que se trabajarán más adelante. Como parte final del texto tiene la conclusión y el cierre, el primero expone un resumen que agrupa la tesis y argumentos más importantes para presentar alternativas de solución o situaciones que prevean el futuro y el segundo, pone punto final al texto.

Para responder la pregunta con bases conceptuales, por lo anterior, es posible afirmar que la respuesta correcta es la **c** por tener las cuatro partes de un texto argumentativo. La opción a, se descarta por omitir la conclusión y mencionar un tipo de argumentos que no es posible usar en todos los escritos. La opción b es incorrecta porque omite otros elementos importantes de. La opción d, es incorrecta porque aísla la tesis de la introducción como si se tratase de párrafos complemente independientes y omite la conclusión, algo relevante en este tipo de texto. Para visualizar las respuestas de los encuestados se presenta el siguiente diagrama circular (gráfica 25).

⁹⁴ JURADO, Fabio. El lenguaje y la literatura en la educación básica y media: competencias y desempeños en la búsqueda del asombro de los niños y jóvenes de hoy. En: *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá. Universidad Nacional. 2000, citado por GÓMEZ, Sonia. Seminario de competencias comunicativas: textos para el trabajo en clase. Bucaramanga, 2014. p.15.

Gráfica 25. Distribución porcentual según la estructura textual.



Con respecto a los resultados expuesto en la gráfica anterior es posible visualizar que la mitad de los estudiantes identificaron correctamente la estructura y el 50% restante no tienen claro cómo está organizado un texto argumentativo, lo que indica que tal vez no se ha abordado de forma apropiada o los estudiantes no han tenido un contacto real con estas estructuras textuales.

Según los estándares básicos de competencias del área de Lenguaje, los estudiantes de noveno deberían trabajar artículos de opinión, esto se infiere del estándar que corresponde al factor de Medios de Comunicación y Otros Sistemas Simbólicos y al subproceso relacionado que cita de forma específica que los estudiantes de este nivel deben estar en condiciones de: *“Interpretar elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adoptar una posición crítica frente a ellos”*⁹⁵. De lo anterior, se puede inferir que teniendo en cuenta los resultados que los estudiantes no han realizado procesos de interpretación y tampoco sostienen una posición crítica, debido a que no han trabajado este tipo de estructura textual a

⁹⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Estándares básicos de competencia del lenguaje. En: Estándares básicos de competencia en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Bogotá: ministerio de educación nacional, 2006. p. 39.

fondo.

Tipos de argumentos Esta categoría pretende identificar el dominio conceptual que tiene los estudiantes sobre los diferentes tipos de argumentos y así, poder obtener información necesaria para establecer sí los jóvenes son capaces de reconocer en un texto los tipos de argumentos presentes. Se propuso el siguiente enunciado: Para argumentar es claro saber cuáles son los tipos de argumentos. Seleccione la respuesta correcta con cuatro opciones de respuesta: a) Argumento de hecho, argumento de autoridad y argumento de ejemplificación, b) Argumento de tema, argumento de hecho y argumento de razón, c) Argumento de autoridad, argumento de razón, argumento de ejemplificación y argumento de hecho y d) Argumento de ejemplificación y argumento de autoridad.

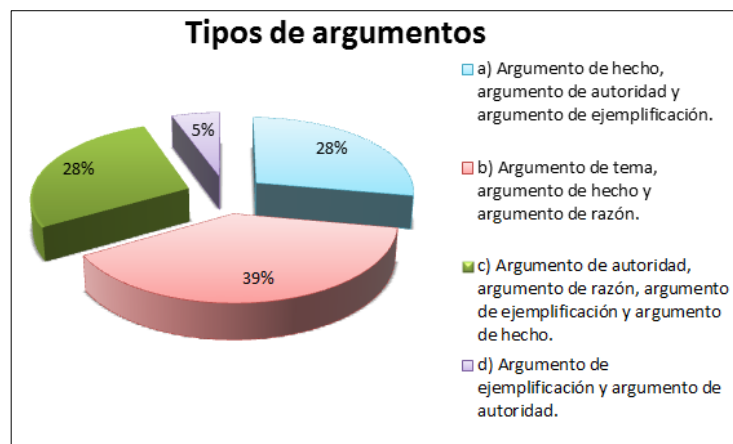
Indiscutiblemente para poder elaborar un texto argumentativo o identificar los tipos de argumentos, es necesario conocerlos. Es por eso, que antes de explicar los tipos de argumentos es necesario saber qué es argumentar. Argumentar significa “*defender una idea o una opinión aportando un conjunto de razones que justifican la nuestra postura*”⁹⁶. Dicho lo anterior, es conveniente saber que los argumentos tienen que estar directamente relacionados con el tema sobre el que se va a tratar y con la tesis que defiende. Los argumentos se clasifican en: *Racionales (razones admitidas por la sociedad), de hecho (pruebas observables), de ejemplificación (ejemplos concretos pertinentes con la temática y al posición) y de autoridad (opinión prestigiosa)*⁹⁷.

⁹⁶ JURADO, Fabio. El lenguaje y la literatura en la educación básica y media: competencias y desempeños en la búsqueda del asombro de los niños y jóvenes de hoy. En: *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá. Universidad Nacional. 2000, citado por GÓMEZ, Sonia. Seminario de competencias comunicativas: textos para el trabajo en clase. Bucaramanga, 2014. p.14.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 14-15.

Con base en lo anterior, se prosigue a explicar cada una de las respuestas. La opción C es considerada correcta porque contiene los cuatro tipos de argumentos que se clasifican para el tipo de texto argumentativo. La opción b es incorrecta porque solo menciona tres de las cuatro clases de argumentos. La opción d es igualmente incorrecta porque reduce a dos, los tipos de argumentos. A continuación se presentará la gráfica 26 que expresa en términos porcentuales los resultados de las respuestas de los encuestados.

Gráfica 26. Distribución porcentual según tipos de argumentos.



De la anterior gráfica se hace la siguiente lectura de resultados: El 28% de los estudiantes identifican los cuatro tipos de argumentos y un 72%, es decir, más de la mitad de los estudiantes, no tienen claro cuáles son los tipos de argumentos que existen, en consecuencia evidencian confusiones conceptuales. Algunas de las hipótesis que se pueden formular para establecer las causas de los vacíos conceptuales de los estudiantes son: En las clases no se trabajan tipos de textos argumentativos y sí han sido abordados, no se han hecho uso de estrategias que permitan a los estudiantes apropiarse del contenido, conceptos y estructura. Otra de las posibles causas que se pueden formular es que los docentes limitan la enseñanza a tipos de textos más usuales y comunes, por ende, más fáciles de

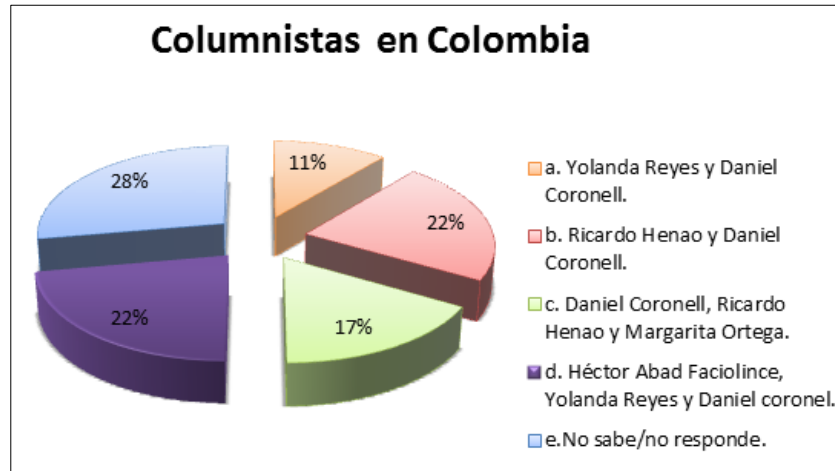
enseñar; sin mencionar, que los estudiantes no tienen la iniciativa de incursionar por sí mismos en este tipo de textos que son bastantes complejos para ser comprendidos.

Identificación de columnistas en Colombia El objetivo principal de esta categoría es determinar sí los estudiantes conocen los columnistas de Colombia. Para obtener la información se planteó la siguiente pregunta: *De los siguientes autores. ¿Cuáles se consideran columnistas en Colombia?* Con cuatro opciones de respuesta: a) Yolanda Reyes y Daniel Coronell, b) Ricardo Henao y Daniel Coronell, c) Daniel Coronell, Ricardo Henao y Margarita Ortega y d) Héctor Abad Faciolince, Yolanda Reyes y Daniel coronel.

Para analizar cuál es la respuesta correcta, sin dudarlo, se descartan en un primer momento las opciones **b)** Ricardo Henao y Daniel Coronell y **c)** Daniel Coronell, Ricardo Henao y Margarita Ortega, porque éstos muestran dos presentadores de noticias, que son periodistas, pero no se dedican a escribir columnas de opinión. La opción a) Yolanda Reyes y Daniel Coronell es correcta, pero teniendo en cuenta que en este tipo de pruebas de selección múltiple, tipo ICFES, se selecciona la respuesta más completa, se hace necesario descartarla como primera opción. Para finalizar, se tiene la opción d) Héctor Abad Faciolince, Yolanda Reyes y Daniel coronel como respuesta correcta, por ser la más completa, expone tres de los columnistas más representativos del país.

Además, de las opciones planteadas, se hizo necesario anexar en la gráfica la opción **e**, que corresponde a los estudiantes que no respondieron la pregunta. Para observar gráficamente los resultados obtenidos se presentará a continuación el diagrama de barras (gráfica 27) que relaciona cada respuesta en porcentajes.

Gráfica 27. Distribución porcentual de la identificación de los columnistas en Colombia.



De la anterior grafica se visualiza que el 28% de los estudiantes no conocen los columnistas colombianos y por ende, no responden la pregunta planteada. El 39% hace referencia a las opciones b (22%) y c (17%) presentan confusiones, los jóvenes asumen que es correcta porque se presentan los nombres de dos periodistas reconocidos en la televisión colombiana. Con respecto a la opción a aunque no es del todo incorrecta, un porcentaje mínimo logra identificar algunos de los autores de columnas de opinión. Por último, se muestra el resultado de la respuesta d con el 22% obtenido, es decir, un mínimo porcentaje de los encuestados saben quiénes son los columnistas más reconocidos en Colombia. De esta manera, es posible afirmar que el 33% de los estudiantes conocen al menos dos de los columnistas que tiene el país.

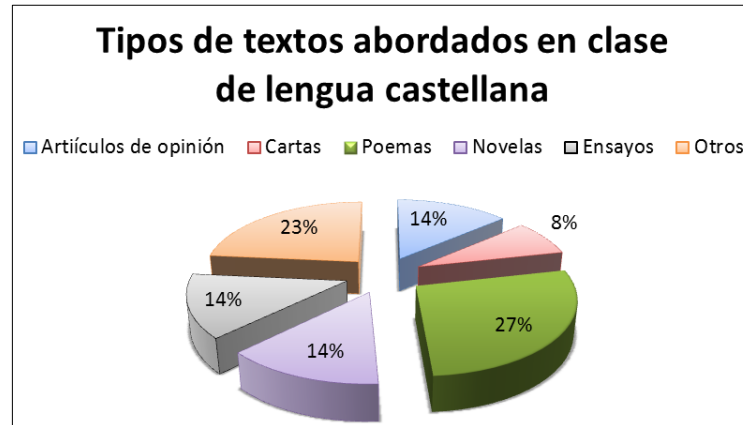
Con respecto a las causas que pueden originar estos resultados, se infiere que los estudiantes al omitir la respuesta, están aceptando su falta de información e ignorancia sobre el tema encuestado, lo que hace confiable los resultados de las pruebas diagnósticas de esta investigación porque se asume que la información

suministrada es confiable y no se obtiene por cumplir un requisito académico. Con relación a la falta de conocimiento es evidente que la carencia de este tipo de textos en la enseñanza genera vacíos conceptuales, dificultades de lectura crítica y procesos cognitivos atrofiados. Es por eso, que el estudio y profundización de la lectura crítica de columnas de opinión ayudará a los estudiantes a superar dificultades de lectura y al desarrollo del pensamiento crítico evidenciadas en la comprensión del contenido profundo que desarrollan las columnas de opinión.

Textos abordados en clase de lengua castellana Esta categoría pretende identificar cuáles son los tipos de texto que se abordan en las clases de lengua castellana, con el fin de comprender si hay conocimiento del texto argumentativo o si por el contrario, hay un desconocimiento total. Para obtener los resultados se realizó el siguiente interrogante: *¿Qué textos son abordados en las clases de lengua castellana? –Puedes rellenar varias opciones* y para responderla, se presentaron seis opciones de respuesta incluida la opción de otros, categoría con pregunta cerrada por considerarse que estaban en las opciones los textos pertinentes en relación a la propuesta investigativa y a la complejidad de los textos que se deberían abordar para el grado analizado. Las opciones son: Artículos de opinión, cartas, poemas, novelas, ensayos y otros.

A continuación se presenta el diagrama circular (gráfica 28) que contiene los porcentajes de repuestas de los encuestados.

Gráfica 28. Distribución porcentual según los textos abordados en las clases de lengua castellana.



La gráfica evidencia que los textos más enseñados son los poemas y se presume que una de las causas es que tiene un contexto real para los estudiantes, eso hace que aprendan haciendo y que se sientan identificados con las temáticas de los poemas que por lo general hacen referencia a los sentimientos. Por ejemplo, la comprensión de un poema es algo que cualquier ser humano puedo lograr con un poco de afinidad sentimental, se presenta de forma atractiva para cualquier tipo de estudiantes debido al uso de figuras literarias como la metáfora, el símil, la rima, la sonoridad, entre otras. Es por eso, que es más fácil su comprensión. La categoría “otros” ocupa un alto porcentaje que corresponde a los textos no especificados, debido a que no se tuvo la precaución de dejar abierta la pregunta y queda la duda de qué tipo de textos son los más enseñados.

Las siguientes categorías ocupan el mismo porcentaje, es decir, según los estudiantes se enseñan en la misma proporción y es posible que la causa sea la complejidad, tanto de enseñar como de comprender dado que, este tipo de textos que implica el desarrollo de habilidades de lectura y comprensión elevadas.

Además, estrategias de enseñanzas acordes a las necesidades de los estudiantes, los objetivos que se planteen según los estándares y el plan de estudios del colegio. Aunque según el plan de área de la institución, los estudiantes en noveno grado abordan los textos narrativos y la columna de opinión, lo que implica, que tal vez, no hubo un proceso de aprendizaje continuo. Este involucra el aprendizaje significativo, se da forma gradual o progresiva más que de forma inmediata⁹⁸ en otras palabras, requiere del trabajo constante del contenido, en este caso de tipos de texto para que los estudiantes desarrollen destreza y habilidades que les permitan modificar sus estructuras mentales y asimilar la información. Por otro lado, se puede afirmar que en los Estándares Básicos de Competencias se sugieren la enseñanza de textos narrativos y el artículo de opinión como contenidos obligatorios para este nivel educativo⁹⁹.

En la última posición se encuentran las cartas con el 8% es un porcentaje mínimo con relación a los otros textos, tal vez su enseñanza, ha dejado de ser relevante no solo por no estar incluida en el plan de área ni en los Estándares Básicos de Competencias para este nivel. Otras de las consecuencias del boom de la tecnología es que este tipo de escritos ha dejado de pertenecer al uso cotidiano para pasar al ámbito formal, algo que no resulta atractivo para los estudiantes porque no existe un contexto real que haga sentir la necesidad de interesarse por leer y aprender a escribir una carta.

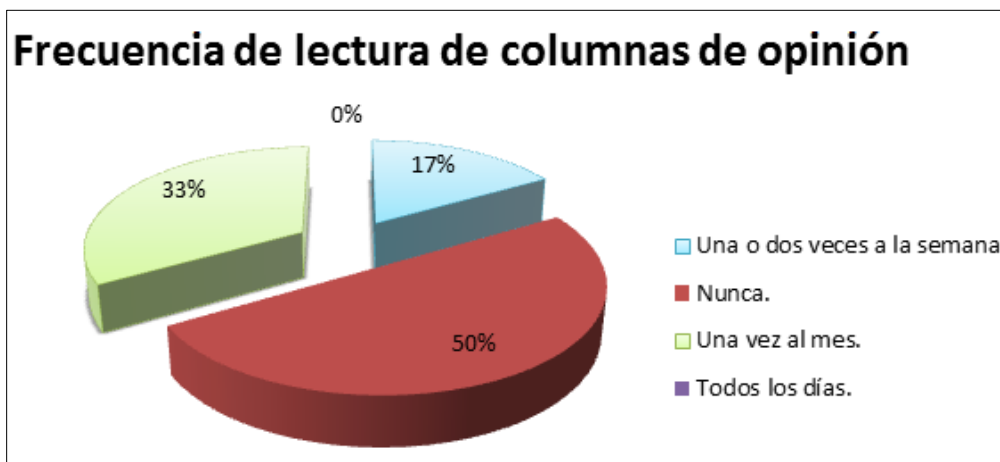
Frecuencias de lectura de columnas de opinión El propósito de esta categoría es determinar la frecuencia de lectura de columnas de opinión. Para la recolección de la información se hizo la siguiente pregunta: *¿Cada cuánto lees una columna*

⁹⁸ DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Constructivismo y aprendizaje significativo En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México: McGraw- HILL, 1998. p.26.

⁹⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Estándares básicos de competencia del lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. [en línea]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf> [citado en 27 de enero 2017].

de opinión?- Rellena solo una opción. Las opciones presentadas fueron cuatro: a) Todos los días, b) Una o dos veces a la semana, c) Una vez al mes y d) nunca. A continuación se mostrará el diagrama circular (grafica 29) que representa gráficamente las respuestas de los encuestados.

Gráfica 29. Distribución porcentual según frecuencia de lectura de columnas de opinión.



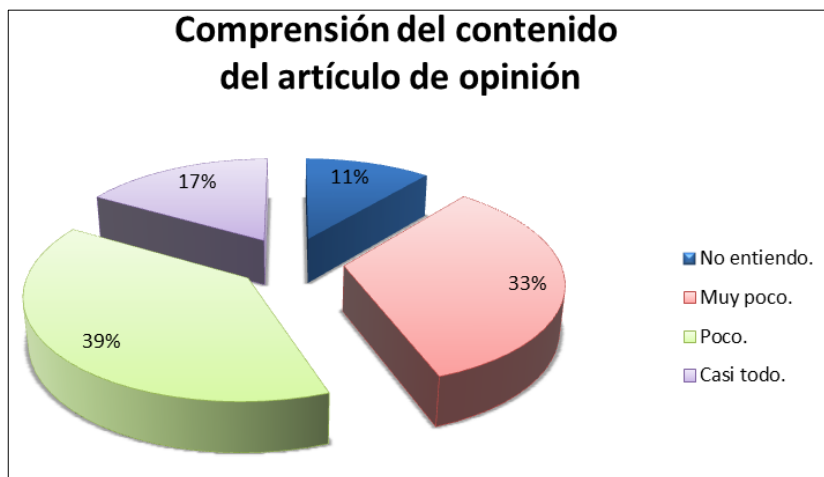
Los resultados arrojados según la gráfica muestran que la mitad de los estudiantes no han tenido contacto con un artículo de opinión y el 50% restante está dividido en los grupos (33% y 17%), ambos resultados indican que la lectura es de modo de frecuencia ocasional, es decir, mínimo una vez al mes y máximo una vez a la semana.

Lo anterior indica que en general los estudiantes no conocen a fondo cómo leer un artículo de opinión, por consiguiente, no identifican la estructura, la función social y la complejidad de los contenidos abordados en un artículo de opinión y mucho menos han desarrollado un nivel crítico; con lo que se llega a afirmar que no es posible que los estudiantes presenten la comprensión casi total del texto; para verificar estos resultados se tendría que realizar las pruebas diagnósticas

particulares acondicionadas para obtener dicha información junto con las respuestas para poder verificar si efectivamente logran la comprensión del texto. Por otro lado, una de las causas para que los estudiantes no lean columnas de opinión podría ser la falta de fomentar la lectura de textos argumentativos en la institución, también, sería conveniente para la investigación generar estrategias que incentiven la lectura individual y autodidacta de artículos de opinión.

Comprensión del contenido del artículo de opinión Esta categoría que pretende conocer que tanto consideran los estudiantes que comprenden un artículo de opinión. Para la recolección de la información se planteó el siguiente interrogante: *¿Qué tanto entiendes cuándo lees un artículo de opinión?- Rellena solo una opción: a) no entiendo, b) poco), c) muy poco y d) casi todo.* En la siguiente grafica 30 se aprecian las respuestas que dieron los estudiantes.

Gráfica 30. Comprensión del contenido del artículo de opinión.



De la gráfica anterior se lee que más del 11% del estudiante no comprenden el contenido de un artículo de opinión. En mayor porcentaje se encuentran los

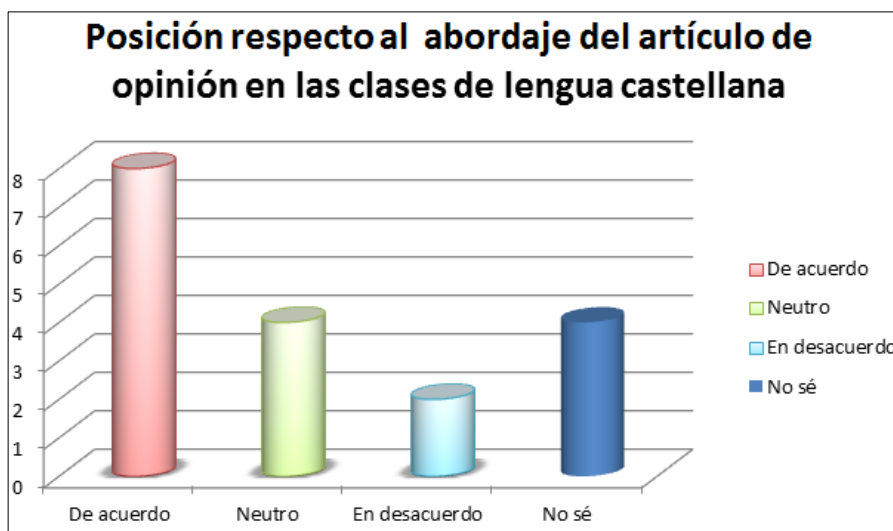
estudiantes que entienden poco con 39% y muy poco con 33%, es decir, en los dos niveles más bajos de comprensión se ubica el 72% de los estudiantes. Por último, se encuentra el porcentaje de estudiantes (17%) que aseguran comprender el texto casi por completo. A propósito de este aspecto, se podría cuestionar ¿qué les hace pensar que han comprendido todo el contenido de un texto? Es por eso, que las respuestas más confiables las dan los estudiantes que aseguran que no comprenden el texto, debido a que es un escrito complejo, requiere habilidades de lectura crítica muy desarrolladas y no es posible que en el nivel educativo en que se encuentran los jóvenes hayan adquirido esas habilidades. Para adquirirlas es necesario tener constancia, dedicación, compromiso, lectura intensiva y conocer y desarrollar habilidades de lectura crítica.

Con relación a la información presentada, se pueden formular hipótesis que podrían explicar la falta de comprensión; una de ellas, que los estudiantes no prestan atención a las clases, además, que los docentes no hacen uso de estrategias que permitan a los jóvenes apropiarse del contenido enseñado. La solución sería incentivar el aprendizaje con estrategias acordes a las circunstancias de los estudiantes sin restarle importancia al contenido a enseñar y, tener en cuenta algunas consideraciones de los estudiantes para poder conciliar y lograr los efectos esperados, la apropiación de la temática a enseñar.

Posición respecto al abordaje artículos de opinión en las clases de lengua castellana Para el análisis de esta última categoría, se propuso una pregunta abierta: *¿Estás de acuerdo que se aborden textos de columnas de opinión en la clase de lengua castellana? ¿Por qué?* Según los resultados obtenidos, la mayoría de los estudiantes coinciden con que les gustaría abordar el artículo de opinión en las clases de lengua castellana; un porcentaje menor está en desacuerdo y otros

por ignorancia no responden y /o se mantienen en una posición indiferente. Lo anterior es posible observarlo en la gráfica 31.

Gráfica 31. Posición respecto al abordaje artículos de opinión en las clases de lengua castellana.



De la gráfica anterior se leer que más de la mitad de los estudiantes no saben tomar decisiones, ni tienen argumentos para justificar sus elecciones con excepción de un mínimo porcentaje que considera que sí es útil trabajar este tipo de texto en clases de Lengua Castellana. Esto es posible de corroborar con las respuestas que dieron a la pregunta. Con el fin de generalizar los resultados y comprender mejor las razones que los estudiantes tienen para elegir la respuesta, se propuso la siguiente tabla 35 que explica mejor el punto de vista de los encuestados.

Tabla 37. Posición respecto al abordaje artículos de opinión en las clases de lengua castellana.

Justificaciones de los estudiantes	De acuerdo	Neutro	En desacuerdo	No sé
<p>Los estudiantes exponen sus razones para estar de acuerdo y dispuestos a trabajar artículos de opinión en las clases de lengua castellana porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consideran que se aprende nuevas cosas. - Pueden conocer otras opiniones diferentes a las suyas. - Hay mayor comprensión de los temas. - Estos estudiantes tienen argumentos en favor del aprendizaje de la columna de opinión, es decir, reconocen la importancia implícita de la lectura crítica. 	X			
<p>En general un mínimo porcentaje estuvo en desacuerdo total en el abordaje de la columna de opinión, aunque ninguno de ellos manifestó las razones que tiene para oponerse al aprendizaje de esta temática, se puede formular algunas hipótesis que explicarían la posición como: la complejidad de este tipo de textos como obstáculos y frustración para los estudiantes, también, el desinterés y conformismo o la monotonía de temáticas poco profundas, y por ende, más fáciles de aprender.</p>			X	
<p>En general un mínimo porcentaje estuvo en desacuerdo total en el abordaje de la columna de opinión, aunque ninguno de ellos manifestó las razones que tiene para oponerse al aprendizaje de esta temática, se puede formular algunas hipótesis que explicarían la posición como: la complejidad de este tipo de textos como obstáculos y frustración para los estudiantes, también, el desinterés y conformismo o la monotonía de temáticas poco profundas, y por ende, más fáciles de aprender.</p>			X	
<p>Es probable que los estudiantes que eligieron esta opción no sepan tomar una posición respecto a un tema y queda claro que trabajar la columna de opinión desarrollaría en ellos la lectura crítica y potenciaría la toma de decisiones con base en argumentos sólidos y no una respuesta banal como un no sé, sin justificación.</p> <p>Algo que podría generar duda es qué significa para ellos no saber, ¿no saben tomar una posición crítica?, ¿no saben lo que quieren aprender? O ¿qué es en realidad lo que no saben?</p>				X

En general, según las respuestas de los encuestados, se puede afirmar que hay un buen grupo de estudiantes indiferentes no es contundente su negación para trabajar la columna de opinión e implicaría que con gran esfuerzo y estrategias didácticas un buen grupo de estudiantes logren cambiar de opinión y estar de acuerdo y en disposición para desarrollar la propuesta investigativa.

Hallazgos

Los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes del grado noveno del Colegio Integrado Llano Grande del municipio de Girón, Santander, permiten determinar que con relación a los conceptos fundamentales sobre columnas de opinión (concepto de “opinar” y concepto de “columna de opinión”) los estudiantes no son capaces de definir estos conceptos, por tanto, no tiene conocimientos previos que faciliten la lectura y comprensión de este tipo de textos argumentativos. Además, los conocimientos previos no son consolidados por la mayoría de los estudiantes, por ejemplo, se analizó la estructura, en la cual solo la mitad de los encuestados pudieron identificarla y, con respecto a los argumentos que forman parte de la estructura del texto argumentativo, los jóvenes en su mayoría no saben qué es un argumento, por ende, se les dificulta reconocerlos en el discurso.

En suma, el contenido teórico no forma parte de los conocimientos previos de los estudiantes. En cambio, la función social se constituye en un conocimiento pragmático, dado que los encuestados son capaces de reconocer la función social de las columnas de opinión. Se puede concluir que para la investigación, éstos resultados son confiables, debido a la coincidencia en los porcentajes de respuestas correctas e incorrectas entre la correspondencia de las preguntas, es

decir, el promedio de los estudiantes que respondían correctamente las preguntas relacionadas con los conceptos teóricos o las columnas de opinión, eran los mismos.

Para poder lograr los objetivos de la investigación se hace necesario implementar en la propuesta, estrategias didácticas que incluyan el aprendizaje de conceptos relacionados con las columnas de opinión y el desarrollo de habilidades de lectura. También es importante enfatizar en la función social del texto para poder direccionar el conocimiento del mundo que los rodea a través de la relación de los hechos o noticias; con el fin de obtener mejores resultados de comprensión global del texto y lograr que la columna de opinión sea leída de forma crítica.

5.3 HALLAZGOS GENERALES: INTERRELACIÓN DE LAS PRUEBAS DIAGNÓSTICO

Para comparar los resultados arrojados por ambas pruebas se analizarán las categorías semejantes para verificar la coherencia y poder generalizar los conocimientos previos, el dominio conceptual y poder determinar con precisión las dificultades que imposibilitan la lectura crítica de textos argumentativos. A continuación se presentará la tabla 36 que sintetiza la información recolectada por cada una de las pruebas para su posterior análisis.

Tabla 38. Interrelación de los resultados de las pruebas diagnóstico.

INTERRELACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DIAGNÓSTICO			
Técnica	Instrumento	Categorías de análisis	Resultados
Muestra de participantes	Prueba de lectura	<p>Mundo del autor: posicionamiento del autor, contra quién escribe y propósito.</p> <p>Género discursivo: Tipo de texto y tipo de escrito.</p> <p>Las interpretaciones: Implícitos e inferencias (qué dice y qué calla el texto y qué soluciones presenta).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No identifican el tipo de texto ni tipo de escrito. - No identifican lo que dice el texto ni pueden hacer inferencias para explicar qué calla. - Se ubican en el nivel lectura literal. - No identifican contra quién escribe el autor.
Encuesta	Guía de encuesta	<p>Categoría conceptual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepto de “opinar”. - Concepto de “columnas de opinión”. <p>Categoría de conocimientos previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estructura del artículo de opinión. - Tipos de argumentos. - Autores de columnas de opinión. - Función social de las columnas de opinión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocen la estructura global del texto argumentativo, pero no pueden identificar sus partes ni reconocerlas en textos específicos. - No conocen los tipos de argumentos. - Reconocen algunos columnistas en Colombia. - No saben qué es una columna de opinión. - Reconocen la función social de la columna de opinión. - No saben qué es “opinar”.

Con base en la tabla anterior, se puede analizar que en general se detectó que las dificultades de los estudiantes para la lectura crítica de columnas de opinión radican en el vacío conceptual, es decir, no hay conocimientos previos suficientes respecto al tema. Además, el nivel de lectura es tipo literal, debido a esto, no hay comprensión de la estructura profunda del texto y se imposibilita el desarrollo del nivel de lectura crítico-intertextual. Así mismo, es necesario recalcar que unificando los resultados de ambos instrumentos de recolección de la información, se detectó que los estudiantes no:

- 1.** Identifican la intención del autor.
- 2.** Identifican la estructura del texto argumentativo.
 - 2.1 Definen el concepto de “opinar”.
 - 2.2 Definen el concepto de “columna de opinión”.
 - 2.3 Identifican los tipos de argumentos.
 - 2.4 Saben qué es un argumento.
 - 2.5 Identifican el tipo de texto ni tipo de escrito.
 - 2.6 Saben qué es una “tesis”.
- 3.** Inferencias.
 - 3.1 Identifican contra quién escribe el autor.
- 4.** Intertextos.

6. SECUENCIA DIDÁCTICA

6.1 DISEÑO SECUENCIA DIDÁCTICA.

Los talleres investigativos se abordarán con los estudiantes del grado décimo del Colegio Integrado Llano Grand. El grupo está conformado por 17 estudiantes, entre 14 y 17 años, de los cuales 4 son hombres y 13, mujeres.

Para el diseño de la secuencia, se tendrán en cuenta los resultados analizados en las pruebas diagnósticas, en las que se detectaron los procesos y habilidades que se requieren fortalecer: Identifican la intención del autor, identifican la estructura del texto argumentativo, inferencias e intertextos para el desarrollo de la lectura crítica de columnas de opinión. Además, se tuvo en cuenta las necesidades de los estudiantes para el diseño de la secuencia acorde a los procesos y habilidades que requieren desarrollar y fortalecer.

Para abordar la etapa de planeación de la investigación acción, se tiene en presente el desarrollo metodológico que tiene como objetivo principal *determinar las características que debe tener una propuesta didáctica que involucre la lectura crítica de columnas de opinión* con el fin de realizar el diseño de la secuencia didáctica que abarque la técnica de taller investigativo y la observación participante y, en la cual, se tendrá como evidencia los diarios de campo que contendrán los aspectos observables de la labor de campo. La propuesta de talleres investigativos se fundamenta en el enfoque constructivista de Díaz Barriga¹⁰⁰, los tres momentos de lectura (antes, durante y después) de Cooper¹⁰¹ y

¹⁰⁰ DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México: McGraw- HILL, 1998.405p.

¹⁰¹ COOPER. David. Cómo mejorar la comprensión lectora. España: Visor, 1998. 461p.

la teoría sociocognitiva de Van Dijk¹⁰². Además, para las estrategias de comprensión de lectura, se tendrá como referente a Cassany con las veintidós Técnicas de lectura crítica¹⁰³.

A continuación se muestran las tablas que hacen alusión a la secuencia didáctica y a cada uno de los talleres investigativos que se abordarán en la propuesta.

¹⁰² VAN DIJK, Teun A. La opinión y la ideología en los editoriales. En: Racismo y análisis crítico de los medios. España: Paidós Ibérica, 1997.p. 269.

¹⁰³ CASSANY, Daniel. 22 Técnicas de Lectura Crítica. En: Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006. P.115-138.

Tabla 39. Diseño secuencia didáctica.

DISEÑO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA			
LECTURA CRÍTICA DE LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA			
Investigadora: Jennifer Carreño	Área del conocimiento: Lengua Castellana	Institución Educativa: Colegio Integrado Llano Grande	
		Grado: Décimo	
Número de talleres: 3 talleres investigativos.		Número de participantes: 17 estudiantes de décimo grado.	
Tópico de investigación: Lectura crítica	Objetivo general: Determinar las características que debe tener una propuesta didáctica que involucre la lectura crítica de columnas de opinión.		
Estándares Básicos de Competencias	Factor: Medios de comunicación y otros símbolos	Enunciado identificador: Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.	Subproceso: <ul style="list-style-type: none"> - Asumo una posición crítica frente a los elementos ideológicos presentes en dichos medios, y analizo su incidencia en la sociedad. - Comprendo el papel que cumplen los medios de comunicación masiva en el contexto social, cultural, económico y político de las sociedades contemporáneas.
	Comprensión e interpretación textual	Comprendo e interpreto textos con actitud y capacidad argumentativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo. - Relaciono el significado de los textos que leo con contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido. - Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos. - Diseño un esquema de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa.

Tabla 40. (Continuación).

Competencias de Lectura Crítica		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar y entender los contenidos locales que confrontan un texto. ○ Comprender cómo se articulan las partes de un texto para un sentido global. ○ Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. 		
Agenda de trabajo	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS Niveles de desempeño en lectura crítica
	Taller n°1: Tipo de texto y estructura del texto argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto. ○ Reconoce información implícita en el texto. ○ Caracteriza las voces presentes en el texto.
	Taller n° 2: Intertextualidad y contexto	<ul style="list-style-type: none"> ○ Caracteriza las voces presentes en el texto. ○ Reconoce información implícita en el texto. ○ Contextualiza el estilo y el contenido de un texto. ○ Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos. ○ Macroestructura.
	Taller n° 3: Argumentación	<ul style="list-style-type: none"> ○ Evalúa la estructura y el contenido argumentativo de un texto (por ejemplo, identifica los argumentos que respaldan una tesis o establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos).
	Taller n° 4: Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lectura crítica de una columna de opinión.

Tabla 41. Taller 1.

TALLER 1	
ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO	
Intensidad horaria: 2 horas	Objetivo: Conocer la estructura del texto argumentativo por medio de la lectura crítica de la columna “Escribir sobre el aire”, de Héctor Abad Faciolince.
Tópico de investigación: Lectura crítica	
Niveles de desempeños	
<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto. - Reconoce información implícita en el texto. - Caracteriza las voces presentes en el texto. 	
Estrategias/ actividades	<p>Antes de la lectura</p> <p>Interrogante a partir del título de la lectura como inducción al tema, explicación del mismo con base en las de las respuestas de los estudiantes. Interrogantes de tipo crítico-intertextual. Presentación de un video que explica la estructura del texto argumentativo con el propósito de darla a conocer.</p>
	<p>Durante la lectura</p> <p>Los estudiantes analizan el texto teniendo como referente el video anteriormente presentado, se hace la explicación del artículo mediante la técnica de modelado, de forma minuciosa y se culmina con la lectura crítica del mismo.</p>
	<p>Después de la lectura</p> <p>Los estudiantes completarán el mapa de araña que analiza la estructura del texto del artículo explicado en clase.</p>
Recursos	<p>Fotocopias del diagrama radial.</p> <p>Fotocopias de la columna de opinión</p> <p>Video beam</p> <p>video</p> <p>Computador</p> <p>Expografos</p>

Tabla 42. Taller 2.

TALLER 2	
INTERTEXTUALIDAD E INTENCIÓN DEL AUTOR	
Intensidad horaria: 4 horas	Objetivo: Reconocer la importancia de la intertextualidad por medio del análisis conjunto de la columna de opinión titulada “ <i>La estatua de Santos</i> ”, de Daniel Samper Ospina.
Tópico de investigación: Lectura crítica	
Niveles de desempeños	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Identifica y caracteriza información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera) contenida en un texto ○ Caracteriza las voces presentes en el texto. ○ Contextualiza el estilo y el contenido de un texto. ○ Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos. ○ Macroestructura. 	
Estrategias/ actividades	Antes de la lectura Se hace entrega del texto para ser analizado, luego, el test de comprensión de lectura con el fin que los estudiantes identifiquen su nivel de comprensión lectora, se hace uso de la estrategia del C-Q-A y se explica qué son intertextos y para qué sirven.
	Durante la lectura Se presenta al autor y detalles relevantes de sus vida, se explica qué es el sarcasmo y en qué ocasiones se usa, se explican los intertextos que menciona el artículo.
	Después de la lectura Se realiza nuevamente el test de comprensión y se finaliza con el C-Q-A.
Recursos	Fotocopias del test de comprensión Fotocopias de C-Q-A Video beam Computador Expografos

Tabla 43. Taller 3.

TALLER 3	
ARGUMENTOS Y TIPOS DE ARGUMENTOS	
Intensidad horaria: 2 horas	Objetivo: Conocer los argumentos y tipos de argumentos como elemento estructural fundamental para la lectura crítica a partir de la lectura de la columna de opinión titulada “¿De qué quieres morir?”, de Héctor Abad Faciolince.
Tópico de investigación: Lectura crítica	
Niveles de desempeños	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Evalúa la estructura y el contenido argumentativo de un texto (por ejemplo, identifica los argumentos que respaldan una tesis o establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos). 	
Estrategias/ actividades	Antes de la lectura Explicación del concepto de argumentos y tipos de argumentos, para tener mayor comprensión de los tipos de argumentos se propone la puesta en escena de los tipos de argumentos y se finaliza con la síntesis de la teoría.
	Durante la lectura Para ir preparando los estudiantes para la prueba final se propone el análisis grupal de la columna de opinión y la sustentación del mismo.
	Después de la lectura Como parte final, evaluativa y retroalimentación, se propone abordar los aspectos relevantes de la socialización y aclararlos. Además, la visualización de los videos donde se explican la tesis sustentada con argumentos.
Recursos	Fotocopias del artículo videos Video beam Computador Expografos

Tabla 44. Evaluación.

EVALUACIÓN PRODUCTO FINAL Y RETROALIMENTACIÓN	
Intensidad horaria: 2 horas	Objetivo: Articular los elementos estructurales, implícitos, explícitos, contexto e intertextos para la lectura crítica de la columna de opinión titulada “El muro de Trump” de Héctor Abad Faciolince.
Tópico de investigación: Lectura crítica	
Niveles de desempeños	
<ul style="list-style-type: none"> - Evalúa la estructura y el contenido argumentativo de un texto (por ejemplo, identifica los argumentos que respaldan una tesis o establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos). - Caracteriza las voces presentes en el texto. 	
Estrategias / actividades	Antes de la lectura Se menciona el objetivo final de los talleres, la prueba final de lectura crítica.
	Durante la lectura Se hace entrega del texto argumentativo analizar, en este caso una columna de opinión.
	Después de la lectura Se hace entrega de la rejilla de evaluación.
Recursos	Fotocopias de la columna de opinión Fotocopias rejilla de evaluación

Finalmente, se propone la siguiente tabla que permite visualizar la relación entre las categorías de análisis y los talleres de lectura crítica.

Tabla 45. Relación de categorías de análisis con los talleres de lectura crítica.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	TALLERES DE LECTURA CRÍTICA
Intención del autor	Taller 1 y 2
Estructura del texto argumentativo	Taller 1 y 3
Inferencias	Taller 1 y 2
Intertextos	Taller 2 y 1
Sarcasmo	Taller 2
Macroestructura	Taller 2
Evaluación	Taller 4

7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

7.1 ANÁLISIS DE DIARIOS DE CAMPO

Tabla 46. Categoría 1: Estructura del texto argumentativo

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.	<p>En el taller número uno se abordó la enseñanza de la estructura del texto argumentativo, por medio de un video previamente realizado por la maestra investigadora. Se utilizó como recurso visual que pretendía dar a conocer la estructura del texto argumentativo, específicamente, la columna de opinión. El video se visualizó dos veces, en la primera, no se hizo ninguna intervención con el fin que los estudiantes tuvieran una idea global de la temática expuesta. En la segunda visualización, se realizaron varias intervenciones que simultáneamente aclaraban las dudas sobre el contenido conceptual a enseñar y, de la misma manera, permitirles a los estudiantes que asimilaban la información.</p> <p>Posterior a la explicación del video, se solicitó a los estudiantes que formaran parejas de trabajo colaborativo y que analizaran la estructura de la columna de opinión titulada: “<i>Escribir sobre el aire</i>”, de Héctor abad Faciolince. Para el análisis, se hizo entrega de un esquema de organización (mapa de araña) en el que debían identificar las partes de la estructura del texto argumentativo con el fin de detectar las dificultades presentadas en el primer abordaje teórico.</p> <p>En seguida, se mostrarán los aciertos y las dificultades que los estudiantes evidenciaron en su primer análisis sobre la estructura textual.</p>	<p>Previo al análisis de resultados es necesario mencionar que se analizará teniendo en cuenta el Seminario de Competencias Comunicativas trabajado por la docente universitaria Sonia Gómez Benítez¹⁰⁴.</p> <p>Durante el abordaje de esta subcategoría, se analizarán las respuestas de los estudiantes con relación a la estructura textual. En un primer momento, se abordará el análisis correspondiente al esquema (mapa de araña) que se trabajó por parejas. Con relación a la elección de este tipo de esquemas, se considera relevante para la organización del pensamiento y de la información teórica solicitada, en otras palabras, permite que los estudiantes organicen sus esquemas mentales y se dispongan a plasmar en el esquema, su comprensión del texto. Con relación a las respuestas de los estudiantes se puede analizar que en la identificación del tema, más de la mitad de las parejas no pueden concretar la temática, es decir, se les</p>

¹⁰⁴ JURADO, Fabio. El lenguaje y la literatura en la educación básica y media: competencias y desempeños en la búsqueda del asombro de los niños y jóvenes de hoy. En: *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá. Universidad Nacional. 2000, citado por GÓMEZ, Sonia. Seminario de competencias comunicativas: textos para el trabajo en clase. Bucaramanga, 2014. p.15.

Tabla 46. Categoría 1 (Continuación)

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO								
Subcategoría	Descriptor	Análisis						
<p>Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">1. TEMA</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>P1: contaminación del aire. P4: contaminación del aire.</p> </td> <td> <p>P2: El aire. P3: El aire. P4: La contaminación del aire. P5: La contaminación del aire por vehículos y sus enfermedades. P6: El aire contaminado en nuestras ciudades.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	1. TEMA		Aciertos	Dificultades	<p>P1: contaminación del aire. P4: contaminación del aire.</p>	<p>P2: El aire. P3: El aire. P4: La contaminación del aire. P5: La contaminación del aire por vehículos y sus enfermedades. P6: El aire contaminado en nuestras ciudades.</p>	<p>dificulta ser precisos y excluir información irrelevante. Por lo anterior, se analiza que los estudiantes presentan esta dificultad porque no se les ha enseñado a seleccionar la información relevante, la idea global del texto que permite centrar la atención en el tópico ni a discriminar la información irrelevante, por esta razón se imposibilita la identificación del tema.</p> <p>En cuanto al hecho es notorio ver que ningún grupo pudo acertar en su respuesta, esto indica, que no comprendieron la relación de la noticia como suceso que antecede a la escritura del texto. Por ende, es necesario precisar el concepto de “hecho” y simultáneamente ejemplificarlo, mediante elementos visuales ya que se hizo esta relación de forma oral, pero no se evidencian avances, en este primer momento de identificación.</p> <p>Por otra parte, ningún grupo pudo precisar cuál era el tema, por lo tanto, se evidencia la dificultad para desligar las opiniones de la respuesta, también, se identifica que hay lectura literal que impide analizar el problema como la causa que origina el análisis en la columna de opinión. En consecuencia no relacionan el contenido teórico (estructura del texto argumentativo) con el texto, por lo tanto, se evidencia la deficiencia del componente pragmático y semántico de la lengua.</p> <p>Acerca de la tesis, es necesario mencionar</p>
	1. TEMA							
	Aciertos	Dificultades						
	<p>P1: contaminación del aire. P4: contaminación del aire.</p>	<p>P2: El aire. P3: El aire. P4: La contaminación del aire. P5: La contaminación del aire por vehículos y sus enfermedades. P6: El aire contaminado en nuestras ciudades.</p>						
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">2. HECHO</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>No hubo ningún grupo que con su respuesta se acercara a la identificación del hecho.</p> </td> <td> <p>P1: La contaminación. P2: El uso de contaminantes de las motos. P3: Por la alta contaminación. P4: La contaminación del aire. P5: Cada vez los ciudadanos están más contaminando su aire. P6: La alta contaminación en China y en ciudades de nuestro país.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	2. HECHO		Aciertos	Dificultades	<p>No hubo ningún grupo que con su respuesta se acercara a la identificación del hecho.</p>	<p>P1: La contaminación. P2: El uso de contaminantes de las motos. P3: Por la alta contaminación. P4: La contaminación del aire. P5: Cada vez los ciudadanos están más contaminando su aire. P6: La alta contaminación en China y en ciudades de nuestro país.</p>		
2. HECHO								
Aciertos	Dificultades							
<p>No hubo ningún grupo que con su respuesta se acercara a la identificación del hecho.</p>	<p>P1: La contaminación. P2: El uso de contaminantes de las motos. P3: Por la alta contaminación. P4: La contaminación del aire. P5: Cada vez los ciudadanos están más contaminando su aire. P6: La alta contaminación en China y en ciudades de nuestro país.</p>							
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">3. PROBLEMA</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>De la misma forma que sucedió con el hecho, los estudiantes ninguno puedo concretar cuál es el problema.</p> </td> <td> <p>P1: No responde. P4: Sobre el aire y el caos que se vive en la ciudad, la contaminación y las consecuencias que produce. P3: Enfermedades que causa el aire contaminado. P2: La contaminación que produce sinusitis, flemas, enfermedades, asfixias. P5: Tratar de buscar la solución para acabar con los problemas en el aire. P6: Sí los gobernantes tuvieran un mejor trato para controlar la contaminación del aire, en lugar de estar pensando en métodos de transporte.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	3. PROBLEMA		Aciertos	Dificultades	<p>De la misma forma que sucedió con el hecho, los estudiantes ninguno puedo concretar cuál es el problema.</p>	<p>P1: No responde. P4: Sobre el aire y el caos que se vive en la ciudad, la contaminación y las consecuencias que produce. P3: Enfermedades que causa el aire contaminado. P2: La contaminación que produce sinusitis, flemas, enfermedades, asfixias. P5: Tratar de buscar la solución para acabar con los problemas en el aire. P6: Sí los gobernantes tuvieran un mejor trato para controlar la contaminación del aire, en lugar de estar pensando en métodos de transporte.</p>		
3. PROBLEMA								
Aciertos	Dificultades							
<p>De la misma forma que sucedió con el hecho, los estudiantes ninguno puedo concretar cuál es el problema.</p>	<p>P1: No responde. P4: Sobre el aire y el caos que se vive en la ciudad, la contaminación y las consecuencias que produce. P3: Enfermedades que causa el aire contaminado. P2: La contaminación que produce sinusitis, flemas, enfermedades, asfixias. P5: Tratar de buscar la solución para acabar con los problemas en el aire. P6: Sí los gobernantes tuvieran un mejor trato para controlar la contaminación del aire, en lugar de estar pensando en métodos de transporte.</p>							
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">4. TESIS</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>Ningún grupo pudo identificar la tesis de la columna.</p> </td> <td> <p>P1: Los alcaldes no deberían estar pensando en el metro ni en el elevado de Peñaloza, mejor deberían pensar en que no haya más contaminación. P2: un transporte limpio. P3: Se debería implementar el transporte eléctrico. P4: No responden. P5: Hablar sobre sus problemas cuando sale a la calle y hace comparación otros países. P6: La alta contaminación del aire y las enfermedades que causa.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	4. TESIS		Aciertos	Dificultades	<p>Ningún grupo pudo identificar la tesis de la columna.</p>	<p>P1: Los alcaldes no deberían estar pensando en el metro ni en el elevado de Peñaloza, mejor deberían pensar en que no haya más contaminación. P2: un transporte limpio. P3: Se debería implementar el transporte eléctrico. P4: No responden. P5: Hablar sobre sus problemas cuando sale a la calle y hace comparación otros países. P6: La alta contaminación del aire y las enfermedades que causa.</p>		
4. TESIS								
Aciertos	Dificultades							
<p>Ningún grupo pudo identificar la tesis de la columna.</p>	<p>P1: Los alcaldes no deberían estar pensando en el metro ni en el elevado de Peñaloza, mejor deberían pensar en que no haya más contaminación. P2: un transporte limpio. P3: Se debería implementar el transporte eléctrico. P4: No responden. P5: Hablar sobre sus problemas cuando sale a la calle y hace comparación otros países. P6: La alta contaminación del aire y las enfermedades que causa.</p>							

Tabla 46. Categoría 1 (Continuación)

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO								
Subcategoría	Descriptor	Análisis						
<p>Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">5. CONCLUSIÓN Y CIERRE</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>P1: Le toca a uno suplicar a los alcaldes que dejen de jugar a los policías y ladrones y se concentren en el transporte (limpio eléctrico) en el aire bueno.</td> <td>P2: Los alcaldes que dejen de jugar a los policías y ladrones. P3: La contaminación afecta nuestra vida. P4: Ofrecer tarifas de transporte más baratas para disminuir la cantidad de vehículos. P5: Esta la idea que le da a los líderes como solución para esto. P6: Deberían poner transportes eléctricos para no contaminar.</td> </tr> </tbody> </table>	5. CONCLUSIÓN Y CIERRE		Aciertos	Dificultades	P1: Le toca a uno suplicar a los alcaldes que dejen de jugar a los policías y ladrones y se concentren en el transporte (limpio eléctrico) en el aire bueno.	P2: Los alcaldes que dejen de jugar a los policías y ladrones. P3: La contaminación afecta nuestra vida. P4: Ofrecer tarifas de transporte más baratas para disminuir la cantidad de vehículos. P5: Esta la idea que le da a los líderes como solución para esto. P6: Deberían poner transportes eléctricos para no contaminar.	<p>que la principal dificultad subyace en la relación concepto-texto, en otras palabras, no diferencian la opinión del autor de las suyas, por lo tanto, en las respuestas se evidencia opiniones implícitas de los estudiantes. Es decir, no saben opinar, por tanto, es necesario buscar estrategias de enseñanza que orienten el proceso, que les enseñe cómo y cuándo opinar, además, diferenciar su opinión de la opinión del autor. Otra de las dificultades detectadas, es la confusión del tema y de las consecuencias, las cuales, asumen como tesis. Otro rasgo de dificultad, está relacionado con la lectura literal, debido a, que hacen paráfrasis del texto, en otras palabras, se evidencia una lectura fragmentada que impide comprender la idea global del texto, relacionar el contenido teórico con la praxis (componente semántico y pragmático).</p> <p>Por otro lado, para fortalecer el componente semántico es necesario enfatizar constantemente qué se entiende por tesis. La tesis es “<i>la postura que el argumentador tiene respecto al tema objeto de argumentación</i>”¹⁰⁵, es decir, su opinión. Con relación al componente pragmático, se recomienda permitirles a los estudiantes partir del error con el fin de retroalimentar y aclarar dudas.</p> <p>Acerca de la parte final de la estructura del texto argumentativo que corresponde a la</p>
	5. CONCLUSIÓN Y CIERRE							
	Aciertos	Dificultades						
	P1: Le toca a uno suplicar a los alcaldes que dejen de jugar a los policías y ladrones y se concentren en el transporte (limpio eléctrico) en el aire bueno.	P2: Los alcaldes que dejen de jugar a los policías y ladrones. P3: La contaminación afecta nuestra vida. P4: Ofrecer tarifas de transporte más baratas para disminuir la cantidad de vehículos. P5: Esta la idea que le da a los líderes como solución para esto. P6: Deberían poner transportes eléctricos para no contaminar.						
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">6. TIPO DE TEXTO</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>P4: Texto argumentativo. P6: Texto argumentativo.</td> <td>P5: Texto argumentativo. NR: Los grupos restantes.</td> </tr> </tbody> </table>	6. TIPO DE TEXTO		Aciertos	Dificultades	P4: Texto argumentativo. P6: Texto argumentativo.	P5: Texto argumentativo. NR: Los grupos restantes.		
6. TIPO DE TEXTO								
Aciertos	Dificultades							
P4: Texto argumentativo. P6: Texto argumentativo.	P5: Texto argumentativo. NR: Los grupos restantes.							
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">7. TIPO DE ESCRITO</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ningún grupo responde correctamente.</td> <td>P5: Texto argumentativo. NR: Los grupos restantes. P6: Crítico.</td> </tr> </tbody> </table>	7. TIPO DE ESCRITO		Aciertos	Dificultades	Ningún grupo responde correctamente.	P5: Texto argumentativo. NR: Los grupos restantes. P6: Crítico.		
7. TIPO DE ESCRITO								
Aciertos	Dificultades							
Ningún grupo responde correctamente.	P5: Texto argumentativo. NR: Los grupos restantes. P6: Crítico.							
<p>En conclusión, durante el trabajo colaborativo, se logró evidenciar las buenas relaciones interpersonales y la organización de cada pareja.</p> <p>Por otro lado, para evaluar la comprensión de la estructura textual, en el taller dos, se propuso un test 2 de comprensión que incluía el análisis de la columna de opinión titulada “<i>La estatua de Santos</i>”, de Daniel Samper Ospina. Con base en el componente teórico enseñado en el taller uno y posterior al análisis trabajado en las dos sesiones del taller dos (análisis de intertextos, inferencias y recursos retóricos). Este, comprendía el análisis de la estructura textual y la organización de la información en un esquema.</p> <p>A continuación se mostrarán las respuestas de los estudiantes, presentada en tablas con el propósito de comparar los aciertos y las</p>								

¹⁰⁵ Ibíd., p.14.

Tabla 46. Categoría 1 (Continuación)

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO								
Subcategoría	Descriptor	Análisis						
Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.	dificultades detectadas. En el trabajo de resolución del test 2 de comprensión, se observó gran dificultad en la relación de la tesis y los argumentos. Con relación, al componente actitudinal, los estudiantes son muy respetuosos en el momento de realizar pruebas, evitan, en su gran mayoría, intentos de copia. Sin embargo, cuando se les hace imposible la comprensión de la pregunta o hallar las respuestas, solicitan a la maestra explicación. Además, se observa que en el momento de no encontrar una respuesta a la pregunta solicitada, fácilmente dejan sin responder.	conclusión y al cierre, se observa que solo un grupo identifica correctamente la conclusión. Cabe mencionar que otro grupo intenta dar respuesta de forma correcta a la pregunta, sin embargo, omite parte de la conclusión, dejando inconclusa e incorrecta la respuesta. Con relación a las dificultades, prevalecen las opiniones las cuales toman como conclusión, también, toman las soluciones que presenta el autor. Una de las causas que impide identificar correctamente la conclusión es el desconocimiento del significado de "conclusión", es decir, en el contenido a enseñar no se especificó qué se entendía por conclusión de un texto argumentativo, por ende, es necesario enfatizar en próximas intervenciones que la conclusión es " <i>la parte final del texto. Debe contener un resumen de lo expuesto y recoger tanto la tesis del argumentador como los argumentos principales</i> " ¹⁰⁶ . En cuanto a la tipología textual y el tipo de escrito, los estudiantes en su mayoría, no comprendieron la diferencia; esto hace, que no puedan clasificar a la columna de opinión en un tipo de escrito. Se sugiere para próximas intervenciones concretar el contenido conceptual y ejemplificarlo, debido a que los estudiantes presentan dificultad para realizar abstracciones y responden mejor al estilo de						
	Con relación a la evaluación de la estructura textual, se relazaron dos pruebas. La primera, de carácter grupal. Esta, se estructuró con el propósito de afianzar conocimientos, preparar para la prueba individual y fortalecer el conocimiento con los aportes de los compañeros del grupo de trabajo colaborativo. El análisis, se estructuró para ser resuelto en un esquema, en el cual los estudiantes debían plasmar el análisis colectivo de la columna de opinión. En seguida, se presentarán las respuestas.							
	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">TEMA</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>G1: La muerte de un personaje de novela.</td> <td>G2: Las enfermedades de las que te puedes morir. G3: Las enfermedades.</td> </tr> </tbody> </table>		TEMA		Aciertos	Dificultades	G1: La muerte de un personaje de novela.	G2: Las enfermedades de las que te puedes morir. G3: Las enfermedades.
	TEMA							
Aciertos	Dificultades							
G1: La muerte de un personaje de novela.	G2: Las enfermedades de las que te puedes morir. G3: Las enfermedades.							
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">HECHO</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>G1: La charla al grupo de cardiólogos.</td> <td>G2: Muertes ocasionadas por las enfermedades. G3: La escritura de una novela. G3: No hay enfermedades tan terribles y traumáticas. G3: NR.</td> </tr> </tbody> </table>	HECHO		Aciertos	Dificultades	G1: La charla al grupo de cardiólogos.	G2: Muertes ocasionadas por las enfermedades. G3: La escritura de una novela. G3: No hay enfermedades tan terribles y traumáticas. G3: NR.		
HECHO								
Aciertos	Dificultades							
G1: La charla al grupo de cardiólogos.	G2: Muertes ocasionadas por las enfermedades. G3: La escritura de una novela. G3: No hay enfermedades tan terribles y traumáticas. G3: NR.							
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">PROBLEMA</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>G3: No sabe cómo matar al personaje.</td> <td>G1: NR G2: NR</td> </tr> </tbody> </table>	PROBLEMA		Aciertos	Dificultades	G3: No sabe cómo matar al personaje.	G1: NR G2: NR		
PROBLEMA								
Aciertos	Dificultades							
G3: No sabe cómo matar al personaje.	G1: NR G2: NR							

¹⁰⁶ Ibíd., p.15.

Tabla 46. Categoría 1 (Continuación)

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO														
Subcategoría	Descriptor	Análisis												
<p>Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">TESIS</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td> <p>G2: Las enfermedades venéreas no están mal si uno quiere darle a un personaje un aire crápula. G3: El infarto no causa un suficiente impacto, además, es muy común si uno quiere darle una muerte trágica G1: El autor busca una enfermedad para darle un final a su personaje.</p> </td> </tr> </tbody> </table> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">CONCLUSIÓN</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td> <p>G3: Dejar vivo al personaje. G1: NR G2: NR</p> </td> </tr> </tbody> </table>	TESIS		Aciertos	Dificultades		<p>G2: Las enfermedades venéreas no están mal si uno quiere darle a un personaje un aire crápula. G3: El infarto no causa un suficiente impacto, además, es muy común si uno quiere darle una muerte trágica G1: El autor busca una enfermedad para darle un final a su personaje.</p>	CONCLUSIÓN		Aciertos	Dificultades		<p>G3: Dejar vivo al personaje. G1: NR G2: NR</p>	<p>aprendizaje visual, por ende, es recomendable presentar un recurso visual que concrete el contenido a aprender.</p> <p>Como recomendación final, se tiene que es conveniente hacer hincapié que en la tesis y en la conclusión no se incluyen opiniones personales, sino que se toma una oración textual, en otras palabras, se toman las palabras del autor que responden a estos ejes temáticos.</p>
	TESIS													
Aciertos	Dificultades													
	<p>G2: Las enfermedades venéreas no están mal si uno quiere darle a un personaje un aire crápula. G3: El infarto no causa un suficiente impacto, además, es muy común si uno quiere darle una muerte trágica G1: El autor busca una enfermedad para darle un final a su personaje.</p>													
CONCLUSIÓN														
Aciertos	Dificultades													
	<p>G3: Dejar vivo al personaje. G1: NR G2: NR</p>													
<p>Durante la realización del análisis colectivo de la columna de opinión, se observó que los estudiantes mantienen una discusión respetuosa con sus compañeros para confrontar los distintos puntos de vista. Además, el grupo estuvo ordenado, activo y mantuvo el interés por la actividad. Incluso, se detectó que el trabajo colaborativo les facilita la comprensión y les permite hacer menos tedioso el análisis, considerando el apoyo que los compañeros representan.</p> <p>Me llamó mucho la atención, ver en uno de los grupos como la discusión permitía a todos los integrantes profundizar en la intención del autor. Habría que decir también, que este mismo grupo tuvo dificultad para coincidir en la identificación del hecho.</p> <p>Otro episodio relevante que surge en el trabajo colaborativo, deriva como una dificultad que se evidencia en la organización de los grupos, debido a que algunos quedan desequilibrados y una persona es la encargada de proponer ideas y pensar por las demás.</p> <p>Acerca de la segunda prueba, de carácter individual, los estudiantes debían realizar la lectura crítica de la columna de opinión que incluía el análisis de la estructura textual. Además, esta vez, ellos tenían que diseñar el esquema para organizar la información.</p>														

Tabla 46. Categoría 1 (Continuación)

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO																																																																					
Subcategoría	Descriptor	Análisis																																																																			
Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.	<p>A continuación, se mostrarán las diferentes respuestas de los estudiantes.</p> <p>★ <u>Lectura crítica de la columna de opinión titulada “El muro de Trump”, de Héctor Abad Faciolince</u></p>																																																																				
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;">1. TEMA</th> </tr> <tr> <th style="width: 50%;">Aciertos</th> <th style="width: 50%;">Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>E11: El muro Trump.</td> <td>E8: El muro Trump para los inmigrantes.</td> </tr> <tr> <td>E12: El muro que quiere construir Trump en la frontera.</td> <td>E3: La construcción de muros.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E5: Las murallas, el bien y el mal que le hacen al mundo.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E9: Muro entre México y Estados Unidos con el fin de que no crucen los inmigrantes.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E1: son los muros, especial el muro de Trump.</td> </tr> <tr> <td></td> <th style="text-align: center;">No responden</th> </tr> <tr> <td></td> <td>E7: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E2: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E13: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E15: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E14: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E16: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E6: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E10: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E17: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E4: NR.</td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;">2. Hecho</th> </tr> <tr> <th style="width: 50%;">Aciertos</th> <th style="width: 50%;">Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>E3: La construcción del muro Trump.</td> <td>E15: NR.</td> </tr> <tr> <td>E5: La construcción de la muralla en la frontera de México y Estados Unidos.</td> <td>E9: No servirá de nada el muro.</td> </tr> <tr> <td>E13: El muro se va a construir.</td> <td>E11: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E14: Construir más murallas.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E16: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E12: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E6: Muertes, separación, daño, humillación, conflicto.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E4: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E8: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E10: Los muros del mundo.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E17: La construcción para separar México y Estados Unidos.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E2: La muralla entre México y Estados Unidos.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E1: Gastar 5 millones en la construcción de muros.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E7: El muro de Trump es una polémica o un lugar más turístico como también, es un emporio inmobiliario.</td> </tr> </tbody> </table>	1. TEMA		Aciertos	Dificultades	E11: El muro Trump.	E8: El muro Trump para los inmigrantes.	E12: El muro que quiere construir Trump en la frontera.	E3: La construcción de muros.		E5: Las murallas, el bien y el mal que le hacen al mundo.		E9: Muro entre México y Estados Unidos con el fin de que no crucen los inmigrantes.		E1: son los muros, especial el muro de Trump.		No responden		E7: NR.		E2: NR.		E13: NR.		E15: NR.		E14: NR.		E16: NR.		E6: NR.		E10: NR.		E17: NR.		E4: NR.	2. Hecho		Aciertos	Dificultades	E3: La construcción del muro Trump.	E15: NR.	E5: La construcción de la muralla en la frontera de México y Estados Unidos.	E9: No servirá de nada el muro.	E13: El muro se va a construir.	E11: NR.		E14: Construir más murallas.		E16: NR.		E12: NR.		E6: Muertes, separación, daño, humillación, conflicto.		E4: NR.		E8: NR.		E10: Los muros del mundo.		E17: La construcción para separar México y Estados Unidos.		E2: La muralla entre México y Estados Unidos.		E1: Gastar 5 millones en la construcción de muros.		E7: El muro de Trump es una polémica o un lugar más turístico como también, es un emporio inmobiliario.
1. TEMA																																																																					
Aciertos	Dificultades																																																																				
E11: El muro Trump.	E8: El muro Trump para los inmigrantes.																																																																				
E12: El muro que quiere construir Trump en la frontera.	E3: La construcción de muros.																																																																				
	E5: Las murallas, el bien y el mal que le hacen al mundo.																																																																				
	E9: Muro entre México y Estados Unidos con el fin de que no crucen los inmigrantes.																																																																				
	E1: son los muros, especial el muro de Trump.																																																																				
	No responden																																																																				
	E7: NR.																																																																				
	E2: NR.																																																																				
	E13: NR.																																																																				
	E15: NR.																																																																				
	E14: NR.																																																																				
	E16: NR.																																																																				
	E6: NR.																																																																				
	E10: NR.																																																																				
	E17: NR.																																																																				
	E4: NR.																																																																				
2. Hecho																																																																					
Aciertos	Dificultades																																																																				
E3: La construcción del muro Trump.	E15: NR.																																																																				
E5: La construcción de la muralla en la frontera de México y Estados Unidos.	E9: No servirá de nada el muro.																																																																				
E13: El muro se va a construir.	E11: NR.																																																																				
	E14: Construir más murallas.																																																																				
	E16: NR.																																																																				
	E12: NR.																																																																				
	E6: Muertes, separación, daño, humillación, conflicto.																																																																				
	E4: NR.																																																																				
	E8: NR.																																																																				
	E10: Los muros del mundo.																																																																				
	E17: La construcción para separar México y Estados Unidos.																																																																				
	E2: La muralla entre México y Estados Unidos.																																																																				
	E1: Gastar 5 millones en la construcción de muros.																																																																				
	E7: El muro de Trump es una polémica o un lugar más turístico como también, es un emporio inmobiliario.																																																																				

Tabla 46. Categoría 1 (Continuación)

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO												
Subcategoría	Descriptor	Análisis										
<p>Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">3. Problema</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>E13: Va abajar la economía y los va a separar.</p> <p>E12: de las ganancias que puede dejar, podría ser un intento fallido en el cual se ocasionarían muertes.</p> </td> <td> <p>E9: La construcción del muro Trump traerá consigo la muerte de muchos inmigrantes que intentarían cruzar la frontera México y Estados Unidos.</p> <p>E14: Hay muertes por causa de eso.</p> <p>E16: El muro solo traerá daño para México y para sí mismo.</p> <p>E3: Las muertes, el daño que le hará al mundo es pequeño y el daño que le está haciendo y le hará a un país.</p> <p>E10: Los muros del mundo.</p> <p>E5: Las muertes que se pueden causar por tratar de cruzar la muralla.</p> <p>E7: El muro Trump es una amenaza y una crítica para el mundo.</p> <p>E2: Los líderes populistas generan noticias de ellos a cada momento</p> <p>E1: La construcción de muros mata mucha gente.</p> </td> </tr> <tr> <th colspan="2">No responden</th> </tr> <tr> <td colspan="2"> <p>E11: NR. E4: NR. E8: NR. E17: NR. E6: NR. E2: NR. E15: NR.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	3. Problema		Aciertos	Dificultades	<p>E13: Va abajar la economía y los va a separar.</p> <p>E12: de las ganancias que puede dejar, podría ser un intento fallido en el cual se ocasionarían muertes.</p>	<p>E9: La construcción del muro Trump traerá consigo la muerte de muchos inmigrantes que intentarían cruzar la frontera México y Estados Unidos.</p> <p>E14: Hay muertes por causa de eso.</p> <p>E16: El muro solo traerá daño para México y para sí mismo.</p> <p>E3: Las muertes, el daño que le hará al mundo es pequeño y el daño que le está haciendo y le hará a un país.</p> <p>E10: Los muros del mundo.</p> <p>E5: Las muertes que se pueden causar por tratar de cruzar la muralla.</p> <p>E7: El muro Trump es una amenaza y una crítica para el mundo.</p> <p>E2: Los líderes populistas generan noticias de ellos a cada momento</p> <p>E1: La construcción de muros mata mucha gente.</p>	No responden		<p>E11: NR. E4: NR. E8: NR. E17: NR. E6: NR. E2: NR. E15: NR.</p>		
	3. Problema											
Aciertos	Dificultades											
<p>E13: Va abajar la economía y los va a separar.</p> <p>E12: de las ganancias que puede dejar, podría ser un intento fallido en el cual se ocasionarían muertes.</p>	<p>E9: La construcción del muro Trump traerá consigo la muerte de muchos inmigrantes que intentarían cruzar la frontera México y Estados Unidos.</p> <p>E14: Hay muertes por causa de eso.</p> <p>E16: El muro solo traerá daño para México y para sí mismo.</p> <p>E3: Las muertes, el daño que le hará al mundo es pequeño y el daño que le está haciendo y le hará a un país.</p> <p>E10: Los muros del mundo.</p> <p>E5: Las muertes que se pueden causar por tratar de cruzar la muralla.</p> <p>E7: El muro Trump es una amenaza y una crítica para el mundo.</p> <p>E2: Los líderes populistas generan noticias de ellos a cada momento</p> <p>E1: La construcción de muros mata mucha gente.</p>											
No responden												
<p>E11: NR. E4: NR. E8: NR. E17: NR. E6: NR. E2: NR. E15: NR.</p>												
	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">4. Tesis</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>E9: Los muros deshonran a los que los construyen.</p> <p>E14: Los muros deshonran a los que los construyen.</p> <p>E8: Los muros deshonran a los que los construyen.</p> <p>E17: Los muros deshonran a los que los construyen.</p> <p>E13: Los muros deshonran a los que los construyen.</p> </td> <td> <p>E16: Está de acuerdo con la construcción del muro.</p> <p>E4: Las murallas sirven es para maltratar a la gente.</p> <p>E5: Siempre que he ido a países despóticos en ellos no se habla más que de sus tiranos.</p> <p>E7: Todos los muros solo los hacen para hacer un lugar turístico o también un lugar de polémica por todo el mundo.</p> <p>E2: Trump le hará al mundo un pequeño daño y parece que el país fue grande o le queda grande.</p> <p>E6: Estar en desacuerdo con los muros Trump.</p> </td> </tr> <tr> <th colspan="2">No responden</th> </tr> <tr> <td colspan="2"> <p>E12: NR. E3: NR. E10: NR. E1: NR. E11: NR. E15: NR.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	4. Tesis		Aciertos	Dificultades	<p>E9: Los muros deshonran a los que los construyen.</p> <p>E14: Los muros deshonran a los que los construyen.</p> <p>E8: Los muros deshonran a los que los construyen.</p> <p>E17: Los muros deshonran a los que los construyen.</p> <p>E13: Los muros deshonran a los que los construyen.</p>	<p>E16: Está de acuerdo con la construcción del muro.</p> <p>E4: Las murallas sirven es para maltratar a la gente.</p> <p>E5: Siempre que he ido a países despóticos en ellos no se habla más que de sus tiranos.</p> <p>E7: Todos los muros solo los hacen para hacer un lugar turístico o también un lugar de polémica por todo el mundo.</p> <p>E2: Trump le hará al mundo un pequeño daño y parece que el país fue grande o le queda grande.</p> <p>E6: Estar en desacuerdo con los muros Trump.</p>	No responden		<p>E12: NR. E3: NR. E10: NR. E1: NR. E11: NR. E15: NR.</p>		
4. Tesis												
Aciertos	Dificultades											
<p>E9: Los muros deshonran a los que los construyen.</p> <p>E14: Los muros deshonran a los que los construyen.</p> <p>E8: Los muros deshonran a los que los construyen.</p> <p>E17: Los muros deshonran a los que los construyen.</p> <p>E13: Los muros deshonran a los que los construyen.</p>	<p>E16: Está de acuerdo con la construcción del muro.</p> <p>E4: Las murallas sirven es para maltratar a la gente.</p> <p>E5: Siempre que he ido a países despóticos en ellos no se habla más que de sus tiranos.</p> <p>E7: Todos los muros solo los hacen para hacer un lugar turístico o también un lugar de polémica por todo el mundo.</p> <p>E2: Trump le hará al mundo un pequeño daño y parece que el país fue grande o le queda grande.</p> <p>E6: Estar en desacuerdo con los muros Trump.</p>											
No responden												
<p>E12: NR. E3: NR. E10: NR. E1: NR. E11: NR. E15: NR.</p>												

Tabla 46. Categoría 1 (Continuación)

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO												
Subcategoría	Descriptor	Análisis										
<p>Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">5. Conclusión y cierre</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>E17: El daño que Trump le dará al mundo entero será pequeño con el daño que le está haciendo y le hará a un país que fue grande y que le queda grande.</p> <p>E6: El daño que Trump le dará al mundo entero será pequeño con el daño que le está haciendo y le hará a un país que fue grande y que le queda grande.</p> </td> <td> <p>E9: Será más grande el daño que le hará Trump a Estados Unidos con el muro que el beneficio.</p> <p>E14: El daño que Trump le dará al mundo entero será pequeño con el daño que le está haciendo y le hará a un país que fue grande y que le queda grande.</p> <p>E16: Trump le está haciendo daño al mundo y le hará.</p> <p>E8: En los países despóticos siempre el tema de las noticias son los tiranos.</p> <p>E5: El daño será grande o pequeño para el mundo con la construcción de la muralla.</p> <p>E12: El daño que Trump le hará al mundo.</p> <p>E2: Trump debe saber que tiene las personas al hacer la muralla entre México y Estados Unidos.</p> <p>E13: Solo ve el beneficio de él y no sabe el daño que les hará a los demás.</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">No responden</td> </tr> <tr> <td colspan="2"> <p>E1: NR. E7: NR. E10: NR. E4: NR. E3: NR. E6: NR. E11: NR. E15:</p> </td> </tr> </tbody> </table>	5. Conclusión y cierre		Aciertos	Dificultades	<p>E17: El daño que Trump le dará al mundo entero será pequeño con el daño que le está haciendo y le hará a un país que fue grande y que le queda grande.</p> <p>E6: El daño que Trump le dará al mundo entero será pequeño con el daño que le está haciendo y le hará a un país que fue grande y que le queda grande.</p>	<p>E9: Será más grande el daño que le hará Trump a Estados Unidos con el muro que el beneficio.</p> <p>E14: El daño que Trump le dará al mundo entero será pequeño con el daño que le está haciendo y le hará a un país que fue grande y que le queda grande.</p> <p>E16: Trump le está haciendo daño al mundo y le hará.</p> <p>E8: En los países despóticos siempre el tema de las noticias son los tiranos.</p> <p>E5: El daño será grande o pequeño para el mundo con la construcción de la muralla.</p> <p>E12: El daño que Trump le hará al mundo.</p> <p>E2: Trump debe saber que tiene las personas al hacer la muralla entre México y Estados Unidos.</p> <p>E13: Solo ve el beneficio de él y no sabe el daño que les hará a los demás.</p>	No responden		<p>E1: NR. E7: NR. E10: NR. E4: NR. E3: NR. E6: NR. E11: NR. E15:</p>		
	5. Conclusión y cierre											
Aciertos	Dificultades											
<p>E17: El daño que Trump le dará al mundo entero será pequeño con el daño que le está haciendo y le hará a un país que fue grande y que le queda grande.</p> <p>E6: El daño que Trump le dará al mundo entero será pequeño con el daño que le está haciendo y le hará a un país que fue grande y que le queda grande.</p>	<p>E9: Será más grande el daño que le hará Trump a Estados Unidos con el muro que el beneficio.</p> <p>E14: El daño que Trump le dará al mundo entero será pequeño con el daño que le está haciendo y le hará a un país que fue grande y que le queda grande.</p> <p>E16: Trump le está haciendo daño al mundo y le hará.</p> <p>E8: En los países despóticos siempre el tema de las noticias son los tiranos.</p> <p>E5: El daño será grande o pequeño para el mundo con la construcción de la muralla.</p> <p>E12: El daño que Trump le hará al mundo.</p> <p>E2: Trump debe saber que tiene las personas al hacer la muralla entre México y Estados Unidos.</p> <p>E13: Solo ve el beneficio de él y no sabe el daño que les hará a los demás.</p>											
No responden												
<p>E1: NR. E7: NR. E10: NR. E4: NR. E3: NR. E6: NR. E11: NR. E15:</p>												
	<p>Durante la realización de la prueba se observa que todos los estudiantes mantienen un comportamiento acorde a la prueba, a pesar que algunos manifiestan la dificultad, se concentran, en su gran mayoría con el fin de responder de forma acertada. Por otro lado, durante el monitoreo, se puede identificar que tres de los estudiantes no tienen claro que la introducción no es una categoría de análisis adicional sino que está conformada por cuatro aspectos de carácter introductorio. Además, presentan dificultad en la elaboración de esquemas, es decir, no son creativos, no diseñan esquemas nuevos; se remiten a reproducir los empleados por la maestra en los talleres didácticos.</p> <p>Con relación al nivel de dificultad de la prueba, una de las estudiantes propone la solución conjunta de la columna de opinión, por considerar el alto grado de dificultad.</p>											

Tabla 46. Categoría 1 (Continuación)

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
<p>Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.</p>	<p>Finalizado el análisis por parejas de la columna de opinión, se da inicio al análisis haciendo uso de la técnica del modelado propuesta por Cooper. El análisis, comienza a partir de la presentación del encabezado de la columna de opinión, la aclaración de la función del articulista y, presentada con antelación en el desarrollo de la información previa, las estructuras léxicas y formales que comprenden el análisis sintáctico del título. Para la presentación del encabezado, cada estudiante con su texto, debía identificar las partes fundamentales (fecha de publicación, autor, título y el contenido), posterior a eso, se habló sobre el autor y comenzó a abordarse el análisis con la lectura en voz alta de cada uno de los párrafos, análogamente a la lectura, se fue direccionando el contenido, vocabulario e intertextos hacia la lectura crítica del mismo.</p> <p>Entre los intertextos que se trabajaron, los estudiantes conocieron los tipos de nubes y muchos quedaron sorprendidos porque no sabían que cada representación en el cielo, tenía un nombre específico. Se continuó hablando de cada intertexto y se explicó el concepto de hecho y el hecho que antecedía al texto. Así, junto con la estrategia de lectura guiada, se abordó la lectura de cada párrafo y el análisis del mismo, mostrando en cada momento las partes del análisis concerniente a la estructura textual. Simultáneamente se iba interrogando a los estudiantes con preguntas inferenciales, crítico intertextuales y algunas literales (que corresponden al hecho y encabezado) que los llevaron a la comprensión de la estructura textual.</p> <p>A continuación, se mostrarán las preguntas y respuestas realizadas durante la explicación y el análisis de las columnas de opinión seleccionadas.</p>	<p>Con relación al momento de análisis de la columna de opinión y la discusión que surgió durante el desarrollo de la técnica de modelado. Se analizaran los aciertos y dificultades que presentan los estudiantes en el momento del análisis.</p> <p>A cerca de los aciertos, los estudiantes tienen claro cuál es el propósito de las columnas de opinión y, por el momento, no se visualizan dificultades conceptuales.</p> <p>Con respecto al título, con el interrogante planteado se pretendía que los estudiantes relacionaran la estructura formal (título) con el hecho, es decir, que activaran sus conocimientos previos (noticia de la construcción de la estatua de Santos) con el título. Por tanto, una de las estudiantes cumplió el objetivo propuesto con el interrogante al relacionar las estructuras formales (el título) con el “hecho”, en otras palabras, la estudiante evidencia fortaleza en el componente semántico y pragmático. Por otro lado, los estudiantes E5 y E9, también responden correctamente la pregunta, desde la perspectiva inferencial, es decir, relacionan las estructuras formales con la noticia, la significación y el sentido del referente, pero no con la estructura (el hecho). Por lo anterior, se analiza que presentan fortaleza en la habilidad de pensamiento inferencial.</p>

Tabla 46. Categoría 1 (Continuación)

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO										
Subcategoría	Descriptor	Análisis								
<p>Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.</p>	<table border="1"> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Propósito de la columna de opinión</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Maestra: ¿Cuáles son los propósitos del artículo de opinión?</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Aciertos</td> <td style="text-align: center;">Dificultades</td> </tr> <tr> <td>E9: “Denunciar y protestar”. E5: “Protestar”.</td> <td></td> </tr> </table>	Propósito de la columna de opinión		Maestra: ¿Cuáles son los propósitos del artículo de opinión?		Aciertos	Dificultades	E9: “Denunciar y protestar”. E5: “Protestar”.		<p>Sin embargo, a causa de la ambigüedad de la pregunta, se analizan fortalezas adicionales, no obstante, para lograr el objetivo propuesto, se hace necesario precisar la pregunta con el fin de no excluir las diferentes respuestas de los estudiantes, que también son correctas.</p> <p>Acerca del articulista, se observa que una de las estudiantes relaciona perfectamente el término con el tipo de texto y, da significado al término interrogado. Es decir, evidencia como fortaleza el componente semántico, debido a la definición presentada a partir del referente principal (artículo de opinión) y su relación con el tipo de texto.</p> <p>Con relación a la introducción, el interrogante pretendía recordar constantemente las partes de la estructura del texto argumentativo. Del interrogante, se obtiene que los estudiantes conocen las partes que conforman la introducción. Por ende, evidencian fortaleza en el <i>componente sintáctico</i>¹⁰⁷ ya que se han apropiado del contenido teórico de la estructura del texto argumentativo, indispensable para la lectura crítica de las columnas de opinión.</p>
	Propósito de la columna de opinión									
	Maestra: ¿Cuáles son los propósitos del artículo de opinión?									
	Aciertos	Dificultades								
E9: “Denunciar y protestar”. E5: “Protestar”.										
<table border="1"> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Concepto de articulista</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Maestra: ¿Qué es articulista?</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Aciertos</td> <td style="text-align: center;">Dificultades</td> </tr> <tr> <td>E15: “El que escribe artículos de opinión”.</td> <td></td> </tr> </table>	Concepto de articulista		Maestra: ¿Qué es articulista?		Aciertos	Dificultades	E15: “El que escribe artículos de opinión”.			
Concepto de articulista										
Maestra: ¿Qué es articulista?										
Aciertos	Dificultades									
E15: “El que escribe artículos de opinión”.										
<table border="1"> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Título</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Maestra: ¿A qué hace referencia “La estatua de Santos”?</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Aciertos</td> <td style="text-align: center;">Dificultades</td> </tr> <tr> <td>E13: “Al hecho, a la introducción”.</td> <td>E5: “Al nobel de paz”. E9: “Una imagen que lo representa”.</td> </tr> </table>	Título		Maestra: ¿A qué hace referencia “La estatua de Santos”?		Aciertos	Dificultades	E13: “Al hecho, a la introducción”.	E5: “Al nobel de paz”. E9: “Una imagen que lo representa”.		
Título										
Maestra: ¿A qué hace referencia “La estatua de Santos”?										
Aciertos	Dificultades									
E13: “Al hecho, a la introducción”.	E5: “Al nobel de paz”. E9: “Una imagen que lo representa”.									
<table border="1"> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Introducción</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Maestra: ¿Qué conforma la introducción?</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Aciertos</td> <td style="text-align: center;">Dificultades</td> </tr> <tr> <td>E9: “Tiene el hecho, la tesis y el problema”. Estudiantes: Y el tema.</td> <td></td> </tr> </table>	Introducción		Maestra: ¿Qué conforma la introducción?		Aciertos	Dificultades	E9: “Tiene el hecho, la tesis y el problema”. Estudiantes: Y el tema.			
Introducción										
Maestra: ¿Qué conforma la introducción?										
Aciertos	Dificultades									
E9: “Tiene el hecho, la tesis y el problema”. Estudiantes: Y el tema.										

¹⁰⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia. 1998. p. 36.

Tabla 46. Categoría 1 (Continuación)

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO																						
Subcategoría	Descriptor	Análisis																				
<p>Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.</p>	<table border="1"> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Hecho</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Maestra: ¿Qué es el hecho?</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Aciertos</td> <td style="text-align: center;">Dificultades</td> </tr> <tr> <td>E15: “El que escribe artículos de opinión”.</td> <td>E9: “El suceso que vamos a escribir”.</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Maestra: ¿Cuál es el hecho?</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Aciertos</td> <td style="text-align: center;">Dificultades</td> </tr> <tr> <td>E9: “La alta contaminación del aire de Medellín”.</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Maestra: ¿A qué parte de la estructura del texto argumentativo corresponde el hecho?</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Aciertos</td> <td style="text-align: center;">Dificultades</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E13: “Al hecho”.</td> </tr> </table>	Hecho		Maestra: ¿Qué es el hecho?		Aciertos	Dificultades	E15: “El que escribe artículos de opinión”.	E9: “El suceso que vamos a escribir”.	Maestra: ¿Cuál es el hecho?		Aciertos	Dificultades	E9: “La alta contaminación del aire de Medellín”.		Maestra: ¿A qué parte de la estructura del texto argumentativo corresponde el hecho?		Aciertos	Dificultades		E13: “Al hecho”.	<p>Ahora bien, se analiza el hecho desde el aspecto teórico y pragmático. En cuanto a lo teórico, salen a relucir dificultades conceptuales que denotan la falta de comprensión con relación a qué hace referencia el hecho. En lo referente al componente pragmático, uno de los estudiantes que presenta la confusión conceptual logra identificar y comprender el hecho, posterior a la explicación de la maestra y el análisis de la columna de opinión. Por tanto, es necesario enfatizar desde el inicio que el hecho es una noticia y para su identificación es la importante estar informados.</p> <p>Con respecto a la identificación de la tesis, queda en evidencia que uno de los estudiantes no comprendió en qué consiste la tesis, el grupo lo corrige de forma constructiva y le explica el porqué de su error. Por lo anterior, se deduce que es de vital importancia enfatizar en los conceptos teóricos que circundan la estructura del texto argumentativo.</p> <p>Finalmente, se analiza la conclusión, en la cual, se observa que los estudiantes toman uno de los tipos de conclusiones como la función, aunque no se descarta su correcta relación, queda evidenciado que con respecto a este componente teórico se ha tenido mayor claridad. Sin embargo, es conveniente diferenciar el concepto de la</p>
	Hecho																					
	Maestra: ¿Qué es el hecho?																					
	Aciertos	Dificultades																				
	E15: “El que escribe artículos de opinión”.	E9: “El suceso que vamos a escribir”.																				
	Maestra: ¿Cuál es el hecho?																					
	Aciertos	Dificultades																				
	E9: “La alta contaminación del aire de Medellín”.																					
	Maestra: ¿A qué parte de la estructura del texto argumentativo corresponde el hecho?																					
	Aciertos	Dificultades																				
	E13: “Al hecho”.																					
<p>Concerniente a la identificación de la tesis, se muestra en categoría de aciertos la discusión que generó.</p> <table border="1"> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Identificación de la tesis</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Maestra: ¿Cuál es la tesis?</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Aciertos</td> <td style="text-align: center;">Dificultades</td> </tr> <tr> <td>E9: “Sin embargo se podría hacer algo.”. E5: “No, porque no está opinando”. - Se genera una confrontación de ideas Estudiantes: Sí, está opinando.</td> <td>E5: “No, porque no está opinando”.</td> </tr> </table>	Identificación de la tesis		Maestra: ¿Cuál es la tesis?		Aciertos	Dificultades	E9: “Sin embargo se podría hacer algo.”. E5: “No, porque no está opinando”. - Se genera una confrontación de ideas Estudiantes: Sí, está opinando.	E5: “No, porque no está opinando”.														
Identificación de la tesis																						
Maestra: ¿Cuál es la tesis?																						
Aciertos	Dificultades																					
E9: “Sin embargo se podría hacer algo.”. E5: “No, porque no está opinando”. - Se genera una confrontación de ideas Estudiantes: Sí, está opinando.	E5: “No, porque no está opinando”.																					
<table border="1"> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Conclusión</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Maestra: ¿Para qué sirve la conclusión?</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Aciertos</td> <td style="text-align: center;">Dificultades</td> </tr> <tr> <td>E15: “Prever el futuro”.</td> <td></td> </tr> </table>	Conclusión		Maestra: ¿Para qué sirve la conclusión?		Aciertos	Dificultades	E15: “Prever el futuro”.															
Conclusión																						
Maestra: ¿Para qué sirve la conclusión?																						
Aciertos	Dificultades																					
E15: “Prever el futuro”.																						

Tabla 46. Categoría 1 (Continuación)

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
<p>Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.</p>	<p>Durante el análisis de la columna de opinión, se observó que los estudiantes se mostraron expectantes y dispuestos a aprender. Se sintieron atraídos por el video y prestaron atención al contenido, la participación de algunos estudiantes fue muy activa, mientras otros, en silencio participaban atendiendo a la discusión, con excepción de una de las estudiantes que se mostraba indiferente.</p>	<p>funcionalidad.</p> <p>Como recomendación, se sugiere continuar abordando en las sesiones preguntas que cuestionen el contenido teórico, con el objetivo de verificar la comprensión y hacer aclaraciones en el momento oportuno. Igualmente, se necesita enfocar la relevancia y la validez de la técnica del modelado propuesta por Cooper con el fin de analizar cómo influye a la comprensión de los estudiantes debido a que los estudiantes proporcionan mejores respuestas a partir del análisis conjunto. Habría que decir también, que esta técnica permite el momento para el desequilibrio cognitivo ya que no se limita al aprendizaje memorísticos, por el contrario, el estudiante se ve obligado a asimilar y acomodar sus estructuras mentales con el fin alcanzar el equilibrio cognitivo, en otras palabras, lograr la comprensión del texto.</p> <p>Cabe resaltar, la importancia del maestro como mediador del aprendizaje, por lo tanto, se enfatiza en la necesidad de tener presente este aspecto como investigador para mediar en pro del aprendizaje significativo de los estudiantes.</p>

Tabla 46. Categoría 1 (Continuación)

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO																										
Subcategoría	Descriptor	Análisis																								
Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.	<p>Para evaluar la comprensión de la estructura textual, en el taller dos, se propuso un test 2 de comprensión que incluía el análisis de la columna de opinión titulada “<i>La estatua de Santos</i>”, de Daniel Samper Ospina. Con base en el componente teórico enseñado en el taller uno y posterior al análisis trabajado en las dos sesiones del taller dos (análisis de intertextos, inferencias y recursos retóricos). Este, comprendía el análisis de la estructura textual y la organización de la información en un esquema.</p> <p>A continuación se mostrarán las respuestas de los estudiantes, presentada en tablas con el propósito de comparar los aciertos y las dificultades detectadas.</p> <p style="text-align: center;">★ TEST 2 DE COMPRENSIÓN</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="2">Tesis</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>E5: Yo en cambio definiendo la estatua de Santos.</td> <td>E17: Hacer una estatua de Uribe en Belén de los Andaquíes</td> </tr> <tr> <td>E10: Yo en cambio definiendo la estatua de Santos.</td> <td>E11: El autor habla sobre la estatua de los Andaquíes.</td> </tr> <tr> <td>E8: Yo en cambio definiendo la estatua de Santos.</td> <td>E9: Habría que construir una estatua de Uribe para que la de Santos prevalezca y no la quiten.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E15: Lo fundamental es elaborar una escultura de Uribe para terminar con la envidia de Santos.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E14: Lo fundamental es elaborar una escultura de Uribe en Belén de los Andaquíes.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E16: Él está de acuerdo con la estatua aunque la cambiaría.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E12: Hacer una estatua sobre el ex presidente Uribe.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E6: Está de acuerdo con la estatua, pero le gustaría que la cambiaran porque no es necesaria.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E3: Opinaba que debían hacer una estatua de Uribe.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E4: Santos debería aportar más.</td> </tr> </tbody> </table>	Tesis		Aciertos	Dificultades	E5: Yo en cambio definiendo la estatua de Santos.	E17: Hacer una estatua de Uribe en Belén de los Andaquíes	E10: Yo en cambio definiendo la estatua de Santos.	E11: El autor habla sobre la estatua de los Andaquíes.	E8: Yo en cambio definiendo la estatua de Santos.	E9: Habría que construir una estatua de Uribe para que la de Santos prevalezca y no la quiten.		E15: Lo fundamental es elaborar una escultura de Uribe para terminar con la envidia de Santos.		E14: Lo fundamental es elaborar una escultura de Uribe en Belén de los Andaquíes.		E16: Él está de acuerdo con la estatua aunque la cambiaría.		E12: Hacer una estatua sobre el ex presidente Uribe.		E6: Está de acuerdo con la estatua, pero le gustaría que la cambiaran porque no es necesaria.		E3: Opinaba que debían hacer una estatua de Uribe.		E4: Santos debería aportar más.	<p>Con relación a la tesis, se evidencia un progresivo avance con relación a la primera prueba por parejas (mapa de araña) en la cual solo una pareja identificó la tesis y, en este test 2 de comprensión, tres estudiantes la identificaron. Con relación a las dificultades prevalece el eje temático como elemento fundamental de las respuestas junto con las opiniones personales. Es decir, los estudiantes tienen dificultades para determinar el tema. Además, hay paráfrasis del texto y falta de comprensión, por lo tanto, las respuestas no tienen relación con la tesis. Con referencia a la comprensión, se hace indispensable tener presente que esta “<i>es el balance entre lo que el lector sobreimpone al texto y lo que de él infiere</i>”¹⁰⁸, en otras palabras, surge como resultado del proceso inferencial ya que “<i>la realización de inferencias es quizás la actividad mental principal en el proceso de comprensión lectora</i>”¹⁰⁹.</p> <p>Habría que mencionar además, que en las dificultades es recurrente ver opiniones y conclusiones personales, por consiguiente, no han comprendido que en la conclusión se excluyen las opiniones del lector. También, toman parte del análisis realizado como conclusión e insertan críticas respecto a las problemáticas sociales (despilfarros de los recursos del estado).</p>
	Tesis																									
Aciertos	Dificultades																									
E5: Yo en cambio definiendo la estatua de Santos.	E17: Hacer una estatua de Uribe en Belén de los Andaquíes																									
E10: Yo en cambio definiendo la estatua de Santos.	E11: El autor habla sobre la estatua de los Andaquíes.																									
E8: Yo en cambio definiendo la estatua de Santos.	E9: Habría que construir una estatua de Uribe para que la de Santos prevalezca y no la quiten.																									
	E15: Lo fundamental es elaborar una escultura de Uribe para terminar con la envidia de Santos.																									
	E14: Lo fundamental es elaborar una escultura de Uribe en Belén de los Andaquíes.																									
	E16: Él está de acuerdo con la estatua aunque la cambiaría.																									
	E12: Hacer una estatua sobre el ex presidente Uribe.																									
	E6: Está de acuerdo con la estatua, pero le gustaría que la cambiaran porque no es necesaria.																									
	E3: Opinaba que debían hacer una estatua de Uribe.																									
	E4: Santos debería aportar más.																									

¹⁰⁸ ANÍBAL, Jairo. Comprensión y prácticas lectoras. En: Lectura y Comprensión. Bogotá, 2010.

¹⁰⁹ *Ibíd.*

Tabla 46. Categoría 1 (Continuación)

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO								
Subcategoría	Descriptor	Análisis						
<p>Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Conclusión / cierre</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ninguno de los estudiantes detectó correctamente la conclusión, por lo tanto, no hubo aciertos en el proceso analítico.</td> <td> <p>E15: Es mejor prestar el nombre y el dinero para ejercer estatus.</p> <p>E9: Los gobernantes de Belén de los Andaquíes deberían gastar el dinero en salud y educación.</p> <p>E11: NR.</p> <p>E14: Uribe llamaba la atención para que le construyeran una estatua.</p> <p>E16: Deben construirle una estatua a Uribe.</p> <p>E12: Que se hagan más estatuas.</p> <p>E6: Deberían utilizar ese dinero para cosas como educación y salud.</p> <p>E4: Deberían gastar la plata en salud y educación.</p> <p>E3: Las estatuas no cuidan las formas.</p> <p>E8: NR.</p> <p>E10: La comunidad puede ser la más beneficiada.</p> <p>E5: Es mejor gastar el dinero en la comunidad de Belén de los Andaquíes.</p> <p>E17: Uribe llamaría la atención si le hieran una estatua.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	Conclusión / cierre		Aciertos	Dificultades	Ninguno de los estudiantes detectó correctamente la conclusión, por lo tanto, no hubo aciertos en el proceso analítico.	<p>E15: Es mejor prestar el nombre y el dinero para ejercer estatus.</p> <p>E9: Los gobernantes de Belén de los Andaquíes deberían gastar el dinero en salud y educación.</p> <p>E11: NR.</p> <p>E14: Uribe llamaba la atención para que le construyeran una estatua.</p> <p>E16: Deben construirle una estatua a Uribe.</p> <p>E12: Que se hagan más estatuas.</p> <p>E6: Deberían utilizar ese dinero para cosas como educación y salud.</p> <p>E4: Deberían gastar la plata en salud y educación.</p> <p>E3: Las estatuas no cuidan las formas.</p> <p>E8: NR.</p> <p>E10: La comunidad puede ser la más beneficiada.</p> <p>E5: Es mejor gastar el dinero en la comunidad de Belén de los Andaquíes.</p> <p>E17: Uribe llamaría la atención si le hieran una estatua.</p>	<p>Como recomendación para evitar la confusión es necesario hacer hincapié de estos aspectos y características en el momento de la enseñanza de la estructura del texto argumentativo con el fin de anticipar, contrarrestar y mitigar las posibles dificultades referentes a estos aspectos conceptuales. Además es importante que tengan claro que con una lectura no se aprende a leer, por el contrario, es necesario lectura constante con el fin de llevar a la praxis lo aprendido en el aspecto teórico.</p> <p>Acerca del análisis grupal de la columna de opinión, abordado en el taller 3. Con relación al tema, un grupo de trabajo logró responder de forma correcta, esto prueba que hubo un avance, mínimo, pero significativo. En cuanto a las dificultades, se observa que dos de los grupos toman la información recurrente en el texto como el eje temático.</p> <p>Por otra parte, los aciertos referentes a la identificación del hecho, solo es logrado por el mismo grupo de estudiantes que identificó el tema. Los grupos restantes, toman información del texto. Con relación a las dificultades, llama la atención las respuestas de uno de los grupos, en el cual es evidente por sus respuestas, que sus puntos de vista no convergen y cada integrante tomó la opción de escribir su punto de vista u omitir la respuesta. Además, se puede afirmar que</p>
	Conclusión / cierre							
Aciertos	Dificultades							
Ninguno de los estudiantes detectó correctamente la conclusión, por lo tanto, no hubo aciertos en el proceso analítico.	<p>E15: Es mejor prestar el nombre y el dinero para ejercer estatus.</p> <p>E9: Los gobernantes de Belén de los Andaquíes deberían gastar el dinero en salud y educación.</p> <p>E11: NR.</p> <p>E14: Uribe llamaba la atención para que le construyeran una estatua.</p> <p>E16: Deben construirle una estatua a Uribe.</p> <p>E12: Que se hagan más estatuas.</p> <p>E6: Deberían utilizar ese dinero para cosas como educación y salud.</p> <p>E4: Deberían gastar la plata en salud y educación.</p> <p>E3: Las estatuas no cuidan las formas.</p> <p>E8: NR.</p> <p>E10: La comunidad puede ser la más beneficiada.</p> <p>E5: Es mejor gastar el dinero en la comunidad de Belén de los Andaquíes.</p> <p>E17: Uribe llamaría la atención si le hieran una estatua.</p>							
<p>En el trabajo de resolución del test 2 de comprensión, se observó gran dificultad en la relación de la tesis y los argumentos. Con relación, al componente actitudinal, los estudiantes son muy respetuosos en el momento de realizar pruebas, evitan, en su gran mayoría, intentos de copia. Sin embargo, cuando se les hace imposible la comprensión de la pregunta o hallar las respuestas, solicitan a la maestra explicación. Además, se observa que en el momento de no encontrar una respuesta a la pregunta solicitada, fácilmente dejan sin responder.</p> <p>Con relación a la evaluación de la estructura textual, se relazaron dos pruebas. La primera, de carácter grupal. Esta, se estructuró con el propósito de afianzar conocimientos, preparar para la prueba individual y fortalecer el conocimiento con los aportes de los compañeros del grupo de trabajo colaborativo. El análisis, se estructuró para ser resuelto en un esquema, en el cual los estudiantes debían plasmar el análisis colectivo de la columna de opinión. En seguida, se presentarán las respuestas.</p>								

Tabla 46. Categoría 1 (Continuación)

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO								
Subcategoría	Descriptor	Análisis						
<p>Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">TEMA</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>G1: La muerte de un personaje de novela.</td> <td>G2: Las enfermedades de las que te puedes morir. G3: Las enfermedades.</td> </tr> </tbody> </table>	TEMA		Aciertos	Dificultades	G1: La muerte de un personaje de novela.	G2: Las enfermedades de las que te puedes morir. G3: Las enfermedades.	<p>ninguno muestra argumentos para persuadir a sus compañeros en la elección de la respuesta, por lo tanto, no saben argumentar ni persuadir y sería conveniente abordar estas estrategias con el propósito de enseñar a los estudiantes a sustentar sus puntos de vista.</p> <p>Por lo que se refiere al problema, el grupo en desacuerdo, responde correctamente, en cambio los grupos restantes no responden a la pregunta planteada, esto indica, que no hubo claridad en la explicación, por lo tanto, se presentan dificultades en el momento de la identificación del problema.</p> <p>Con relación a la tesis, uno de los grupos identifica la tesis, sin embargo, incluye la voz propia (interpretación), eliminando el carácter objetivo y textual que correspondería a la voz del autor, por lo tanto, se descarta como una respuesta correcta. Entre las dificultades del grado décimo, se muestra que no han comprendido que la tesis es una oración textual, caracterizada por no incluir la opinión del lector. De la misma manera, no pudieron identificar la tesis y esto les impidió, pensar en contraargumentarla.</p>
	TEMA							
	Aciertos	Dificultades						
	G1: La muerte de un personaje de novela.	G2: Las enfermedades de las que te puedes morir. G3: Las enfermedades.						
	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">HECHO</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>G1: La charla al grupo de cardiólogos.</td> <td>G2: Muertes ocasionadas por las enfermedades. G3: La escritura de una novela. G3: No hay enfermedades tan terribles y traumáticas. G3: NR.</td> </tr> </tbody> </table>	HECHO		Aciertos	Dificultades	G1: La charla al grupo de cardiólogos.	G2: Muertes ocasionadas por las enfermedades. G3: La escritura de una novela. G3: No hay enfermedades tan terribles y traumáticas. G3: NR.	
HECHO								
Aciertos	Dificultades							
G1: La charla al grupo de cardiólogos.	G2: Muertes ocasionadas por las enfermedades. G3: La escritura de una novela. G3: No hay enfermedades tan terribles y traumáticas. G3: NR.							
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">PROBLEMA</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>G3: No sabe cómo matar al personaje.</td> <td>G1: NR G2: NR</td> </tr> </tbody> </table>	PROBLEMA		Aciertos	Dificultades	G3: No sabe cómo matar al personaje.	G1: NR G2: NR		
PROBLEMA								
Aciertos	Dificultades							
G3: No sabe cómo matar al personaje.	G1: NR G2: NR							
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">TESIS</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>G2: Las enfermedades venéreas no están mal si uno quiere darle a un personaje un aire crápula. G3: El infarto no causa un suficiente impacto, además, es muy común si uno quiere darle una muerte trágica G1: El autor busca una enfermedad para dale un final a su personaje.</td> </tr> </tbody> </table>	TESIS		Aciertos	Dificultades		G2: Las enfermedades venéreas no están mal si uno quiere darle a un personaje un aire crápula. G3: El infarto no causa un suficiente impacto, además, es muy común si uno quiere darle una muerte trágica G1: El autor busca una enfermedad para dale un final a su personaje.		
TESIS								
Aciertos	Dificultades							
	G2: Las enfermedades venéreas no están mal si uno quiere darle a un personaje un aire crápula. G3: El infarto no causa un suficiente impacto, además, es muy común si uno quiere darle una muerte trágica G1: El autor busca una enfermedad para dale un final a su personaje.							
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">CONCLUSIÓN</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>G3: Dejar vivo al personaje. G1: NR G2: NR</td> </tr> </tbody> </table>	CONCLUSIÓN		Aciertos	Dificultades		G3: Dejar vivo al personaje. G1: NR G2: NR		
CONCLUSIÓN								
Aciertos	Dificultades							
	G3: Dejar vivo al personaje. G1: NR G2: NR							

Tabla 46. Categoría 1 (Continuación)

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
<p>Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.</p>	<p>Durante la realización del análisis colectivo de la columna de opinión, se observó que los estudiantes mantienen una discusión respetuosa con sus compañeros para confrontar los distintos puntos de vista. Además, el grupo estuvo ordenado, activo y mantuvo el interés por la actividad. Incluso, se detectó que el trabajo colaborativo les facilita la comprensión y les permite hacer menos tedioso el análisis, considerando el apoyo que los compañeros representan.</p> <p>Me llamó la atención, ver en uno de los grupos cómo la discusión permitía a todos los integrantes profundizar en la intención del autor. Habría que decir también, que este mismo grupo tuvo dificultad para coincidir en la identificación del hecho.</p> <p>Otro episodio relevante que surge en el trabajo colaborativo, deriva como una dificultad que se evidencia en la organización de los grupos, debido a que algunos quedan desequilibrados y una persona es la encargada de proponer ideas y pensar por las demás.</p> <p>En la segunda prueba, de carácter individual, los estudiantes debían realizar la lectura crítica de la columna de opinión que incluía el análisis de la estructura textual. Además, esta vez, ellos tenían que diseñar el esquema para organizar la información.</p> <p>A continuación, se mostrarán las diferentes respuestas de los estudiantes.</p>	<p>Finalmente, se tiene la conclusión, la cual evidencia que persisten las dificultades en el grupo para su correcta identificación, en esta ocasión, los estudiantes hacen síntesis de la conclusión, en otras palabras la identifican, pero omiten casi por completo el criterio del autor y realizan síntesis de la conclusión. Lo anterior, deja en claro que continúan las deficiencias conceptuales y sería conveniente, en próximas intervenciones aclarar desde el inicio estos aspectos con el fin de evitar dar por sentado que los estudiantes por pertenecer a niveles superiores, son capaces de realizar estos procesos.</p> <p>Con relación a la prueba final, se observa gran dificultad en la identificación de la temática, debido a que continúan incluyendo opiniones personales y toman información que corresponde a los argumentos como el tema. Es decir, no aprendieron a identificar el asunto, ni a seleccionar la información relevante por eso toman partes del texto para responder la pregunta, es decir, hacen paráfrasis del texto. Además, es alarmante que casi todo el grupo haya omitido la respuesta, esto indica, que no comprendieron en absoluto algo esencial como el eje temático. Por otro lado, se cuestiona esta dificultad considerando el nivel educativo. Habría que decir también,</p>

Tabla 46. Categoría 1 (Continuación)

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO													
Subcategoría	Descriptor	Análisis											
<p>Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.</p>	<p>★ <u>Lectura crítica de la columna de opinión titulada “El muro de Trump”, de Héctor Abad Faciolince</u></p>	<p>que es notoria la dificultad de relacionar las estructuras formales con el texto, operación básica en el proceso de comprensión textual y, se recalca que evidentemente el objetivo no se cumplió.</p> <p>Como sugerencia, se recomienda que desde el inicio se den pautas que permitan la identificación del tema y que se realicen varios ejercicios para que se apropien del contenido teórico.</p> <p>Por otra parte, se analizan los aciertos respecto la identificación del hecho. Un número inferior de estudiantes identificó el hecho, sin embargo, con relación al análisis de los resultados taller 3, hubo un avance. Considerando las dificultades que persisten, se puede concluir, que los estudiantes no aprendieron a desligar sus opiniones del análisis de la estructura textual. Tampoco, han aprendido a descartar la información irrelevante para poder responder la pregunta solicitada y confunden el tema con el hecho, lo cual implica que no tienen en cuenta la noticia. Es decir, aunque en este caso se asemeja, la respuesta difiere en la afirmación que deriva de la noticia. Habría que decir también, que otras respuestas son conformadas por fragmentos del texto, en otras palabras, se resalta que no hay comprensión del hecho y hay paráfrasis, que alude a la lectura literal.</p>											
	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">1. TEMA</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>E11: El muro Trump.</p> <p>E12: El muro que quiere construir Trump en la frontera.</p> </td> <td> <p>E8: El muro Trump para los inmigrantes.</p> <p>E3: La construcción de muros.</p> <p>E5: Las murallas, el bien y el mal que le hacen al mundo.</p> <p>E9: Muro entre México y Estados Unidos con el fin de que no crucen los inmigrantes.</p> <p>E1: son los muros, especial el muro de Trump.</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">No responden</td> </tr> <tr> <td colspan="2"> <p>E7: NR.</p> <p>E2: NR.</p> <p>E13: NR.</p> <p>E15: NR.</p> <p>E14: NR.</p> <p>E16: NR.</p> <p>E6: NR.</p> <p>E10: NR.</p> <p>E17: NR.</p> <p>E4: NR.</p> </td> </tr> </tbody> </table>		1. TEMA		Aciertos	Dificultades	<p>E11: El muro Trump.</p> <p>E12: El muro que quiere construir Trump en la frontera.</p>	<p>E8: El muro Trump para los inmigrantes.</p> <p>E3: La construcción de muros.</p> <p>E5: Las murallas, el bien y el mal que le hacen al mundo.</p> <p>E9: Muro entre México y Estados Unidos con el fin de que no crucen los inmigrantes.</p> <p>E1: son los muros, especial el muro de Trump.</p>	No responden		<p>E7: NR.</p> <p>E2: NR.</p> <p>E13: NR.</p> <p>E15: NR.</p> <p>E14: NR.</p> <p>E16: NR.</p> <p>E6: NR.</p> <p>E10: NR.</p> <p>E17: NR.</p> <p>E4: NR.</p>		
	1. TEMA												
Aciertos	Dificultades												
<p>E11: El muro Trump.</p> <p>E12: El muro que quiere construir Trump en la frontera.</p>	<p>E8: El muro Trump para los inmigrantes.</p> <p>E3: La construcción de muros.</p> <p>E5: Las murallas, el bien y el mal que le hacen al mundo.</p> <p>E9: Muro entre México y Estados Unidos con el fin de que no crucen los inmigrantes.</p> <p>E1: son los muros, especial el muro de Trump.</p>												
No responden													
<p>E7: NR.</p> <p>E2: NR.</p> <p>E13: NR.</p> <p>E15: NR.</p> <p>E14: NR.</p> <p>E16: NR.</p> <p>E6: NR.</p> <p>E10: NR.</p> <p>E17: NR.</p> <p>E4: NR.</p>													
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">2. Hecho</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>E3: La construcción del muro Trump.</p> <p>E5: La construcción de la muralla en la frontera de México y Estados Unidos.</p> <p>E13: El muro se va a construir.</p> </td> <td> <p>E15: NR.</p> <p>E9: No servirá de nada el muro.</p> <p>E11: NR.</p> <p>E14: Construir más murallas.</p> <p>E16: NR.</p> <p>E12: NR.</p> <p>E6: Muertes, separación, daño, humillación, conflicto.</p> <p>E4: NR.</p> <p>E8: NR.</p> <p>E10: Los muros del mundo.</p> <p>E17: La construcción para separar México y Estados Unidos.</p> <p>E2: La muralla entre México y Estados Unidos.</p> <p>E1: Gastar 5 millones en la construcción de muros.</p> <p>E7: El muro de Trump es una polémica o un lugar más turístico como también, es un emporio inmobiliario.</p> </td> </tr> </tbody> </table>		2. Hecho		Aciertos	Dificultades	<p>E3: La construcción del muro Trump.</p> <p>E5: La construcción de la muralla en la frontera de México y Estados Unidos.</p> <p>E13: El muro se va a construir.</p>	<p>E15: NR.</p> <p>E9: No servirá de nada el muro.</p> <p>E11: NR.</p> <p>E14: Construir más murallas.</p> <p>E16: NR.</p> <p>E12: NR.</p> <p>E6: Muertes, separación, daño, humillación, conflicto.</p> <p>E4: NR.</p> <p>E8: NR.</p> <p>E10: Los muros del mundo.</p> <p>E17: La construcción para separar México y Estados Unidos.</p> <p>E2: La muralla entre México y Estados Unidos.</p> <p>E1: Gastar 5 millones en la construcción de muros.</p> <p>E7: El muro de Trump es una polémica o un lugar más turístico como también, es un emporio inmobiliario.</p>						
2. Hecho													
Aciertos	Dificultades												
<p>E3: La construcción del muro Trump.</p> <p>E5: La construcción de la muralla en la frontera de México y Estados Unidos.</p> <p>E13: El muro se va a construir.</p>	<p>E15: NR.</p> <p>E9: No servirá de nada el muro.</p> <p>E11: NR.</p> <p>E14: Construir más murallas.</p> <p>E16: NR.</p> <p>E12: NR.</p> <p>E6: Muertes, separación, daño, humillación, conflicto.</p> <p>E4: NR.</p> <p>E8: NR.</p> <p>E10: Los muros del mundo.</p> <p>E17: La construcción para separar México y Estados Unidos.</p> <p>E2: La muralla entre México y Estados Unidos.</p> <p>E1: Gastar 5 millones en la construcción de muros.</p> <p>E7: El muro de Trump es una polémica o un lugar más turístico como también, es un emporio inmobiliario.</p>												

Tabla 46. Categoría 1 (Continuación)

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO																																								
Subcategoría	Descriptor	Análisis																																						
Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">3. Problema</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>E13: Va abajar la economía y los va a separar.</td> <td>E9: La construcción del muro Trump traerá consigo la muerte de muchos inmigrantes que intentaran cruzar la frontera México y Estados Unidos.</td> </tr> <tr> <td>E12: de las ganancias que puede dejar, podría ser un intento fallido en el cual se ocasionarían muertes.</td> <td>E14: Hay muertes por causa de eso.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E16: El muro solo traerá daño para México y para sí mismo.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E3: Las muertes, el daño que le hará al mundo es pequeño y el daño que le está haciendo y le hará a un país.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E10: Los muros del mundo.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E5: Las muertes que se pueden causar por tratar de cruzar la muralla.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E7: El muro Trump es una amenaza y una crítica para el mundo.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E2: Los líderes populistas generan noticias de ellos a cada momento</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E1: La construcción de muros mata mucha gente.</td> </tr> <tr> <td></td> <th>No responden</th> </tr> <tr> <td></td> <td>E11: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E4: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E8: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E17: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E6: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E2: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E15: NR.</td> </tr> </tbody> </table>	3. Problema		Aciertos	Dificultades	E13: Va abajar la economía y los va a separar.	E9: La construcción del muro Trump traerá consigo la muerte de muchos inmigrantes que intentaran cruzar la frontera México y Estados Unidos.	E12: de las ganancias que puede dejar, podría ser un intento fallido en el cual se ocasionarían muertes.	E14: Hay muertes por causa de eso.		E16: El muro solo traerá daño para México y para sí mismo.		E3: Las muertes, el daño que le hará al mundo es pequeño y el daño que le está haciendo y le hará a un país.		E10: Los muros del mundo.		E5: Las muertes que se pueden causar por tratar de cruzar la muralla.		E7: El muro Trump es una amenaza y una crítica para el mundo.		E2: Los líderes populistas generan noticias de ellos a cada momento		E1: La construcción de muros mata mucha gente.		No responden		E11: NR.		E4: NR.		E8: NR.		E17: NR.		E6: NR.		E2: NR.		E15: NR.	<p>En cuanto a la identificación del problema, a pesar que se tienen aciertos, no hay habilidad para categorizar o generalizar la problemática. Por otro lado, en las dificultades se evidencia opiniones extrañas del texto y en algunos casos. Además, continúan las respuestas en blanco esto indica, que no hubo comprensión o dominio del tema, en otras palabras, no hay relación teórico-práctica.</p> <p>Por lo que se refiere a la tesis, se evidencia un avance significativo, en comparación de la primera prueba de análisis realizada en el taller uno (mapa de araña), debido a, que en esta ocasión cinco de los estudiantes identifican sin mayor dificultad la tesis propuesta por el autor. Por otro lado, en las dificultades, se detecta que los estudiantes insisten en incluir sus opiniones las cuales toman como tesis. Podría decirse, que no saben opinar Y confunden la definición de tesis, vista como “<i>una postura frente al tema</i>”¹¹⁰ que corresponde a la postura del autor y no, a la del lector, por lo tanto, es necesario hacer énfasis en la distinción para evitar tergiversar la postura del autor.</p> <p>El panorama con relación a la conclusión mejoró, sí se compara con el primer análisis. Ahora bien, algunos han intentado</p>
	3. Problema																																							
Aciertos	Dificultades																																							
E13: Va abajar la economía y los va a separar.	E9: La construcción del muro Trump traerá consigo la muerte de muchos inmigrantes que intentaran cruzar la frontera México y Estados Unidos.																																							
E12: de las ganancias que puede dejar, podría ser un intento fallido en el cual se ocasionarían muertes.	E14: Hay muertes por causa de eso.																																							
	E16: El muro solo traerá daño para México y para sí mismo.																																							
	E3: Las muertes, el daño que le hará al mundo es pequeño y el daño que le está haciendo y le hará a un país.																																							
	E10: Los muros del mundo.																																							
	E5: Las muertes que se pueden causar por tratar de cruzar la muralla.																																							
	E7: El muro Trump es una amenaza y una crítica para el mundo.																																							
	E2: Los líderes populistas generan noticias de ellos a cada momento																																							
	E1: La construcción de muros mata mucha gente.																																							
	No responden																																							
	E11: NR.																																							
	E4: NR.																																							
	E8: NR.																																							
	E17: NR.																																							
	E6: NR.																																							
	E2: NR.																																							
	E15: NR.																																							

¹¹⁰ UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. Guía de textos argumentativo. Guías [en línea]. 2015. [Citado en 28 de febrero de 2017]. Disponible en: <<https://programadeescritura.uniandes.edu.co/index.php/centro-de-recursos/guias>>.

Tabla 46. Categoría 1 (Continuación)

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO														
Subcategoría	Descriptor	Análisis												
<p>Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">5. Conclusión y cierre</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>E17: El daño que Trump le dará al mundo entero será pequeño con el daño que le está haciendo y le hará a un país que fue grande y que le queda grande.</td> <td>E9: Será más grande el daño que le hará Trump a Estados Unidos con el muro que el beneficio. E14: El daño que Trump le dará al mundo entero será pequeño con el daño que le está haciendo y le hará a un país que fue grande y que le queda grande. E16: Trump le está haciendo daño al mundo y le hará. E8: En los países despóticos siempre el tema de las noticias son los tiranos.</td> </tr> <tr> <td>E6: El daño que Trump le dará al mundo entero será pequeño con el daño que le está haciendo y le hará a un país que fue grande y que le queda grande.</td> <td>E5: El daño será grande o pequeño para el mundo con la construcción de la muralla. E12: El daño que Trump le hará al mundo. E2: Trump debe saber que tiene las personas al hacer la muralla entre México y Estados Unidos. E13: Solo ve el beneficio de él y no sabe el daño que les hará a los demás.</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">No responden</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E1: NR. E7: NR. E10: NR. E4: NR. E3: NR. E6: NR. E11: NR. E15:</td> </tr> </tbody> </table>	5. Conclusión y cierre		Aciertos	Dificultades	E17: El daño que Trump le dará al mundo entero será pequeño con el daño que le está haciendo y le hará a un país que fue grande y que le queda grande.	E9: Será más grande el daño que le hará Trump a Estados Unidos con el muro que el beneficio. E14: El daño que Trump le dará al mundo entero será pequeño con el daño que le está haciendo y le hará a un país que fue grande y que le queda grande. E16: Trump le está haciendo daño al mundo y le hará. E8: En los países despóticos siempre el tema de las noticias son los tiranos.	E6: El daño que Trump le dará al mundo entero será pequeño con el daño que le está haciendo y le hará a un país que fue grande y que le queda grande.	E5: El daño será grande o pequeño para el mundo con la construcción de la muralla. E12: El daño que Trump le hará al mundo. E2: Trump debe saber que tiene las personas al hacer la muralla entre México y Estados Unidos. E13: Solo ve el beneficio de él y no sabe el daño que les hará a los demás.	No responden			E1: NR. E7: NR. E10: NR. E4: NR. E3: NR. E6: NR. E11: NR. E15:	<p>acercarse a la respuesta, sin embargo, incluyen opiniones personales que hacen que la conclusión no sea la propuesta por el autor, debido a, que modifican el sentido y el significado.</p> <p>Finalmente, se proponen las recomendaciones que se consideran pertinentes para mejorar próximas intervenciones. Se propone, crear grupos de expertos que puedan explicar a sus compañeros conceptos y procedimientos durante las actividades desarrolladas en los talleres y en especial, las actividades extra clase, que de la misma manera se sugieren con el propósito de ejercitar y desarrollar las habilidades de pensamiento. Además, la relación académica entre estudiantes potencia lo aprendido y fortalece el proceso de enseñanza.</p>
	5. Conclusión y cierre													
Aciertos	Dificultades													
E17: El daño que Trump le dará al mundo entero será pequeño con el daño que le está haciendo y le hará a un país que fue grande y que le queda grande.	E9: Será más grande el daño que le hará Trump a Estados Unidos con el muro que el beneficio. E14: El daño que Trump le dará al mundo entero será pequeño con el daño que le está haciendo y le hará a un país que fue grande y que le queda grande. E16: Trump le está haciendo daño al mundo y le hará. E8: En los países despóticos siempre el tema de las noticias son los tiranos.													
E6: El daño que Trump le dará al mundo entero será pequeño con el daño que le está haciendo y le hará a un país que fue grande y que le queda grande.	E5: El daño será grande o pequeño para el mundo con la construcción de la muralla. E12: El daño que Trump le hará al mundo. E2: Trump debe saber que tiene las personas al hacer la muralla entre México y Estados Unidos. E13: Solo ve el beneficio de él y no sabe el daño que les hará a los demás.													
No responden														
	E1: NR. E7: NR. E10: NR. E4: NR. E3: NR. E6: NR. E11: NR. E15:													
	<p>Durante la realización de la prueba se observa que todos los estudiantes mantienen un comportamiento acorde a la prueba, a pesar que algunos manifiestan la dificultad, se concentran, en su gran mayoría con el fin de responder de forma acertada. Por otro lado, durante el monitoreo, se puede identificar que tres de los estudiantes no tienen claro que la introducción no es una categoría de análisis adicional sino que está conformada por cuatro aspectos de carácter introductorio. Además, presentan dificultad en la elaboración de esquemas, es decir, no son creativos, no diseñan esquemas nuevos; se remiten a reproducir los empleados por la maestra en los talleres didácticos.</p> <p>Con relación al nivel de dificultad de la prueba, una de las estudiantes propone la solución conjunta de la columna de opinión, por considerar el alto grado de dificultad.</p>													

Tabla 46. Categoría 1 (Continuación)

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO																
Subcategoría	Descriptor	Análisis														
<p>Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.</p>	<p>Con relación a los argumentos que debían identificar los estudiantes en el esquema del taller número uno, a continuación, se muestra los aciertos y dificultades.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="2">ARGUMENTOS</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ningún grupo de trabajo pudo identificar los argumentos.</td> <td> <p>P1: Los parqueaderos deberían ser más costosos. P2: Un transporte limpio para que el aire sea bueno. P3: Sale mejor tener un vehículo propio para transportarse. P4: Por los altos precios del transporte, los ciudadanos deciden comprar un vehículo. P5: Preguntas sobre de rutina sobre la contaminación. P6: Por alta contaminación del aire mucha gente se está enfermando y sigue así un poco tiempo nuestras ciudades se va a parecer a China.</p> </td> </tr> </tbody> </table> <p>A continuación, se muestra una pregunta que hace referencia a la función que cumplen los argumentos en el texto argumentativo y la respuesta que dio una de las estudiantes.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="2">ARGUMENTOS</th> </tr> <tr> <td colspan="2">Maestra: ¿Para qué sirven los argumentos?</td> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>E17: "Para sustentar una idea".</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	ARGUMENTOS		Aciertos	Dificultades	Ningún grupo de trabajo pudo identificar los argumentos.	<p>P1: Los parqueaderos deberían ser más costosos. P2: Un transporte limpio para que el aire sea bueno. P3: Sale mejor tener un vehículo propio para transportarse. P4: Por los altos precios del transporte, los ciudadanos deciden comprar un vehículo. P5: Preguntas sobre de rutina sobre la contaminación. P6: Por alta contaminación del aire mucha gente se está enfermando y sigue así un poco tiempo nuestras ciudades se va a parecer a China.</p>	ARGUMENTOS		Maestra: ¿Para qué sirven los argumentos?		Aciertos	Dificultades	E17: "Para sustentar una idea".		<p>A cerca de los argumentos, se analiza el primer trabajo de análisis propuesto para desarrollar en grupo (taller uno), en el cual, son notorias las enormes deficiencias en la identificación de los argumentos, debido a que los estudiantes no han comprendido la relación con la tesis, como sustento de la misma. Esto indica, que aunque conocen la teoría, no se apropian de ella; se les dificulta identificarlos, considerando que presentan deficiencia de la competencia pragmática. Además, insisten en incluir opiniones que toman como argumentos. De lo anterior queda en claro la necesidad de profundizar el concepto de argumentos como <i>"las razones en las que basamos nuestra postura ante el tema objeto de la argumentación"</i>¹¹¹ y <i>"puede estar compuesto por una afirmación, una opinión, una teoría... y por unas razones que lo apoyan"</i>¹¹².</p> <p>Para mejorar próximas intervenciones, se sugiere realizar un paso a paso junto con los estudiantes y algunos ejercicios de identificación de argumentos que sean corregidos en clase con el fin de retroalimentar y fortalecer la enseñanza-aprendizaje de los contenidos conceptuales</p>
	ARGUMENTOS															
	Aciertos	Dificultades														
Ningún grupo de trabajo pudo identificar los argumentos.	<p>P1: Los parqueaderos deberían ser más costosos. P2: Un transporte limpio para que el aire sea bueno. P3: Sale mejor tener un vehículo propio para transportarse. P4: Por los altos precios del transporte, los ciudadanos deciden comprar un vehículo. P5: Preguntas sobre de rutina sobre la contaminación. P6: Por alta contaminación del aire mucha gente se está enfermando y sigue así un poco tiempo nuestras ciudades se va a parecer a China.</p>															
ARGUMENTOS																
Maestra: ¿Para qué sirven los argumentos?																
Aciertos	Dificultades															
E17: "Para sustentar una idea".																
	<p>Con relación al análisis de los argumentos de la columna de opinión abordada en el taller número dos, se muestra la siguiente tabla que</p>															

¹¹¹ JURADO, Fabio. El lenguaje y la literatura en la educación básica y media: competencias y desempeños en la búsqueda del asombro de los niños y jóvenes de hoy. En: *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá. Universidad Nacional. 2000, citado por GÓMEZ, Sonia. Seminario de competencias comunicativas: textos para el trabajo en clase. Bucaramanga, 2014. p.14.

¹¹² *Ibíd.*, p.16.

Tabla 46. Categoría 1 (Continuación)

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO																		
Subcategoría	Descriptor		Análisis															
Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.	muestra las respuestas obtenidas de los estudiantes con sus respectivos aciertos y dificultades en cada uno de los argumentos que sustentan la tesis del autor.		y procedimentales.															
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="4">Argumentos</th> </tr> <tr> <th>Argumento 1</th> <th>Argumento 2</th> <th colspan="2">Argumento 3</th> </tr> <tr> <th>Dificultades</th> <th>Dificultades</th> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>E15: se anticiparon al posconflicto e inauguraron una construcción turística E9: La estatua no tiene razón de sí. E14: Caquetá se anticipó al posconflicto e inauguración una construcción turística. E12: Acabar la envidia de Uribe. E6: No me parece una buena obra de arte. E6: Una estatua que no es necesaria. E3: Como hicieron la estatua. E10: La estatua no debía ser construida. E17: La envidia de Uribe. E5: Construcción turística de la estatua De Santos. E11: NR. E16: NR. E8: NR. </td> <td>E15: Un uribista dice que la estatua es ilegal porque Santos es un funcionario en ejercicio. E9: Porque en Belén de los Andaquíes no hay salud ni estudio. E14: Un uribista político dice que la estatua es ilegal porque Santos es un funcionario en ejercicio. E16: La estatua no es necesaria. E12: Atraer a los turistas. E6: Gastan el dinero y son corruptos. E4: Gastar el dinero del pueblo. E3: Deberían no gastar plata en esas estatuas. E10: Uribe también puede tener una estatua. E17: Más turismo. E5: NR. E8: NR. E11: NR.</td> <td>E17: Retocar las estatuas que hay. E12: Mejoramiento de las estatuas.</td> <td>E15: Se defiende la estatua por su enorme potencial turístico. E9: Uribe tienen envidia de Santos. E11: NR. E14: Defiendo la idea por su enorme potencial turístico. E16: Deberían construir otras. E6: La estatua no es necesaria. E4: No me parece una obra de arte. E3: Que deberían que terminan con la envidia del ex presidente. E8: NR. E10: El dinero de la estatua puede haber sido para la comunidad. E5: Es mejor gastar el dinero en la comunidad de Belén de los Andaquíes.</td> </tr> </tbody> </table>		Argumentos				Argumento 1	Argumento 2	Argumento 3		Dificultades	Dificultades	Aciertos	Dificultades	E15: se anticiparon al posconflicto e inauguraron una construcción turística E9: La estatua no tiene razón de sí. E14: Caquetá se anticipó al posconflicto e inauguración una construcción turística. E12: Acabar la envidia de Uribe. E6: No me parece una buena obra de arte. E6: Una estatua que no es necesaria. E3: Como hicieron la estatua. E10: La estatua no debía ser construida. E17: La envidia de Uribe. E5: Construcción turística de la estatua De Santos. E11: NR. E16: NR. E8: NR. 	E15: Un uribista dice que la estatua es ilegal porque Santos es un funcionario en ejercicio. E9: Porque en Belén de los Andaquíes no hay salud ni estudio. E14: Un uribista político dice que la estatua es ilegal porque Santos es un funcionario en ejercicio. E16: La estatua no es necesaria. E12: Atraer a los turistas. E6: Gastan el dinero y son corruptos. E4: Gastar el dinero del pueblo. E3: Deberían no gastar plata en esas estatuas. E10: Uribe también puede tener una estatua. E17: Más turismo. E5: NR. E8: NR. E11: NR.	E17: Retocar las estatuas que hay. E12: Mejoramiento de las estatuas.	E15: Se defiende la estatua por su enorme potencial turístico. E9: Uribe tienen envidia de Santos. E11: NR. E14: Defiendo la idea por su enorme potencial turístico. E16: Deberían construir otras. E6: La estatua no es necesaria. E4: No me parece una obra de arte. E3: Que deberían que terminan con la envidia del ex presidente. E8: NR. E10: El dinero de la estatua puede haber sido para la comunidad. E5: Es mejor gastar el dinero en la comunidad de Belén de los Andaquíes.
Argumentos																		
Argumento 1	Argumento 2	Argumento 3																
Dificultades	Dificultades	Aciertos	Dificultades															
E15: se anticiparon al posconflicto e inauguraron una construcción turística E9: La estatua no tiene razón de sí. E14: Caquetá se anticipó al posconflicto e inauguración una construcción turística. E12: Acabar la envidia de Uribe. E6: No me parece una buena obra de arte. E6: Una estatua que no es necesaria. E3: Como hicieron la estatua. E10: La estatua no debía ser construida. E17: La envidia de Uribe. E5: Construcción turística de la estatua De Santos. E11: NR. E16: NR. E8: NR. 	E15: Un uribista dice que la estatua es ilegal porque Santos es un funcionario en ejercicio. E9: Porque en Belén de los Andaquíes no hay salud ni estudio. E14: Un uribista político dice que la estatua es ilegal porque Santos es un funcionario en ejercicio. E16: La estatua no es necesaria. E12: Atraer a los turistas. E6: Gastan el dinero y son corruptos. E4: Gastar el dinero del pueblo. E3: Deberían no gastar plata en esas estatuas. E10: Uribe también puede tener una estatua. E17: Más turismo. E5: NR. E8: NR. E11: NR.	E17: Retocar las estatuas que hay. E12: Mejoramiento de las estatuas.	E15: Se defiende la estatua por su enorme potencial turístico. E9: Uribe tienen envidia de Santos. E11: NR. E14: Defiendo la idea por su enorme potencial turístico. E16: Deberían construir otras. E6: La estatua no es necesaria. E4: No me parece una obra de arte. E3: Que deberían que terminan con la envidia del ex presidente. E8: NR. E10: El dinero de la estatua puede haber sido para la comunidad. E5: Es mejor gastar el dinero en la comunidad de Belén de los Andaquíes.															

Tabla 46. Categoría 1 (Continuación)

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO																
Subcategoría	Descriptor	Análisis														
<p>Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.</p>	<p>Con relación a la contrargumentación presentada y abordada en la columna de opinión titulada “¿De qué quieres morir”, de Héctor Abad Faciolince. Durante el análisis, se observó gran dificultad para detectar la relación de la tesis con los argumentos y así, poder determinar los contraargumentos.</p>	<p>el componente teórico que subyace a la contraargumentación, en otras palabras, concepto y usos. La contraargumentación o argumentación negativa o refutación consiste en “<i>aportar argumentos que sirvan para rechazar los argumentos contrarios a nuestra postura</i>”¹¹³.</p> <p>Finalmente, se abordará el análisis de la argumentación en la evaluación de final, en la cual, se manifiesta aciertos y dificultades del grupo. Con relación a los aciertos, a pesar de ser contemplados como aciertos, estos carecen de categorías que abarquen de forma específica el argumento. En este caso, son considerados como válidos teniendo en cuenta que los estudiantes no tienen la experticia para categorizar, sin embargo, los identifican. Por lo anterior, se hace hincapié en la necesidad de desarrollar estas habilidades de pensamiento (generalizar y categorizar).</p> <p>Por otro lado, las respuestas, develan las dificultades respecto a los errores recurrentes en la argumentación. Para ser específicos los estudiantes toman fragmentos del texto que consideran como argumentos, también, extraen del texto información que consideran relevante y de la misma forma, la usan para argumentar.</p>														
	<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="4">Argumentos</th> </tr> <tr> <th>Contraargumento 1</th> <th>Contraargumento 2</th> <th>Contraargumento 3</th> <th>Contraargumento 4</th> </tr> <tr> <th>Dificultades</th> <th>Dificultades</th> <th>Dificultades</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>G1: Las enfermedades venéreas. G2: Las sífilis con todas sus secuelas, era útil para darles a los escritores pedagógicos el escenario perfecto para decir y certificar que es un castigo. G3: Es la forma sencilla de acabar con la vida de un personaje.</p> </td> <td> <p>G1: Cáncer G2: El sida eres una enfermedad terminal, larga e incurable fácilmente asociada a los excesos de droga o a la promiscuidad durante tres decenios. G3: No hay enfermedades tan terribles contra lo que busca.</p> </td> <td> <p>G1: Homicidios y enfermedades pulmonares. G2: NR. G3: Se cansó de tanta sangre.</p> </td> <td> <p>G1: Tuberculosis. G2: NR. G3: No lo convencen las muertes.</p> </td> </tr> </tbody> </table> <p>Finalmente, se mostrarán los resultados presentados en la evaluación individual, concerniente a la argumentación de la columna de opinión titulada “<i>El muro de Trump</i>”, de Héctor Abad Faciolince.</p>		Argumentos				Contraargumento 1	Contraargumento 2	Contraargumento 3	Contraargumento 4	Dificultades	Dificultades	Dificultades	Dificultades	<p>G1: Las enfermedades venéreas. G2: Las sífilis con todas sus secuelas, era útil para darles a los escritores pedagógicos el escenario perfecto para decir y certificar que es un castigo. G3: Es la forma sencilla de acabar con la vida de un personaje.</p>	<p>G1: Cáncer G2: El sida eres una enfermedad terminal, larga e incurable fácilmente asociada a los excesos de droga o a la promiscuidad durante tres decenios. G3: No hay enfermedades tan terribles contra lo que busca.</p>
Argumentos																
Contraargumento 1	Contraargumento 2	Contraargumento 3	Contraargumento 4													
Dificultades	Dificultades	Dificultades	Dificultades													
<p>G1: Las enfermedades venéreas. G2: Las sífilis con todas sus secuelas, era útil para darles a los escritores pedagógicos el escenario perfecto para decir y certificar que es un castigo. G3: Es la forma sencilla de acabar con la vida de un personaje.</p>	<p>G1: Cáncer G2: El sida eres una enfermedad terminal, larga e incurable fácilmente asociada a los excesos de droga o a la promiscuidad durante tres decenios. G3: No hay enfermedades tan terribles contra lo que busca.</p>	<p>G1: Homicidios y enfermedades pulmonares. G2: NR. G3: Se cansó de tanta sangre.</p>	<p>G1: Tuberculosis. G2: NR. G3: No lo convencen las muertes.</p>													

¹¹³ Ibíd., p.14.

Tabla 46. Categoría 1 (Continuación)

CATEGORÍA: ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO							
Subcategoría	Descriptor					Análisis	
Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.	Argumentos						
	Argumento 1		Argumento 2		Argumento 3		
	Aciertos	Dificultades	Aciertos	Dificultades	Aciertos	Dificultades	
	E16: Humillan y separan. E14: Hay muchas muertes.	E15: NR. E9: El muro de Berlín donde tanto. E4: En la muralla China murieron más de diez mil millones de trabajadores. E3: NR. E8: El muro Trump lo deshonra porque perjudica a los inmigrantes porque no pueden atravesar el muro. E10: La muralla China es una de las murallas donde murieron personas. E5: NR. E17: La muerte de diez mil trabajadores en la muralla. E2: Hay empresas expertas en construir muros tecnológicos. E13: La muralla China, muro Israel y muro de Berlín.	E2: Lo que llega no por tierra, llega por agua o por aire.	E15: NR. E9: Las fanfarronerías de Trump solo son para halagará a la plebe. E11: NR. E14: Invierten mucho dinero haciendo esas murallas. E16: Muerte de seres humanos en vivo y en directo. E4: La licitación para Kenia y Somalia. E17: Los muros de Berlín, humillan y separan. E13: El presupuesto que se utiliza le compara con Calígula porque es cruel y creído.	E17: Los actos que hace el presidente Trump producen asombro, miedo y rabia	E15: E9: Nada del otro mundo para el imperio de Trump y lo dejaron participar en la licitación. E2: En pocos meses pagan el muro Trump que empieza a dejar ganancias.	Se puede concluir que en términos generales este desempeño no se cumplió y se hace necesario profundizar en la estructura del texto argumentativo con el fin que los estudiantes se apropien del contenido y logren la lectura crítica de la columna de opinión.
	No responden						
	E1: NR. E7: NR. E13: NR. 11: NR. E14: NR. E16: NR. E12: NR. E6: NR. E4: NR. E3: NR. E8: NR. E10: NR. E5: NR.						
	E3: NR. E8: NR. E10: NR. E5: NR. E1: NR. E7: NR. E12: NR. E6: NR. E12: NR. E6: NR.						
	E11: NR. E12: NR. E6: NR. E1: NR. E7: NR.						

Tabla 47. Categoría 2: Inferencias.

CATEGORÍA: INFERENCIAS		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
Reconoce información implícita en el texto	<p>La actividad consistía en que los estudiantes a partir del título de la columna de opinión pudieran establecer conexiones sintácticas para deducir la posible temática y el tipo de texto a abordar en el taller didáctico. Para lograrlo, debían hacer uso de sus conocimientos previos y habilidades de pensamiento como: relacionar e inferir. Estos primeros pensamientos relacionados con el título, debían escribirse en unas nubes entregadas para ser pegadas y clasificadas en el tablero, según las acepciones de la preposición que era el elemento sintáctico clave y, así, determinar la posible temática y el tipo de texto. Antes de abordar esta estrategia se propuso un diálogo para determinar conceptos específicos.</p> <p>A continuación se mostrarán las preguntas orientadoras de este proceso cognitivo y categorizadas según las temáticas desarrolladas en el taller concernientes a esta subcategoría de análisis. Se inicia con las respuestas que surgieron a partir del título, posteriormente el desglose según los elementos gramaticales (preposición y verbo), seguido de las respuestas de las nubes con el fin de determinar el tipo de texto, finalmente, las respuestas del tipo de texto que consideran es la columna de opinión.</p>	<p>Para comenzar a analizar las habilidades de pensamiento, se tendrá en cuenta en un primer momento la <i>formulación de hipótesis</i> como una de las habilidades cognitivas necesarias para lograr la inferencia. Con las actividades y estrategias se pretendía que los estudiantes pudieran hacer inferencias partiendo de la información que conocían, en otras palabras, que a partir de sus conocimientos previos pudieran establecer respuestas coherentes con el interrogante planteado, teniendo en cuenta las estructuras superficiales (título de la columna de opinión). Por lo anterior, es de vital importancia enfatizar que <i>“los significados se expresan a través de diversas “formas” o estructuras de superficie”</i>¹¹⁴ que son necesarias de analizar para llegar a la comprensión de estructuras profundas y lograr de esta manera, la lectura crítica.</p> <p>Con relación a los resultados de las respuestas que surgen del análisis a partir de las estructuras superficiales y que ponen en manifiesto la habilidad de pensamiento (formulación de hipótesis), se detectó que en este primer momento cognitivo los estudiantes no saben qué es una proposición y, solo una estudiante conoce las dos acepciones que circundan a la palabra. Además, la mayoría de los jóvenes ignoran la función del verbo, situación alarmante, considerando que son conocimientos previos que deben haber sido adquiridos en grados inferiores. Por lo anterior, es necesario enfatizar en los estudiantes la importancia del conocimiento de las estructuras de formales que conforman las estructuras superficiales del texto y, que deben ser el primer elemento de análisis para poder establecer hipótesis de lectura de la relación título- contenido del texto. Se toma como una dificultad debido a que ellos ignoran las funciones de este tipo de estructuras, necesarias para lograr la comprensión. También, es claro que los estudiantes tienen que profundizar sus conocimientos gramaticales y ponerlos en contexto, es decir, no conocerlos a manera de instructivo sino hacer uso del componente pragmático de la lengua y ponerlos en uso,</p>

¹¹⁴ VAN DIJK, Teun A. Opiniones e ideologías en la prensa. En: Voces y culturas. Octubre, 1996. p.32.

Tabla 47. Categoría 2 (Continuación)

CATEGORÍA: INFERENCIAS																												
Subcategoría	Descriptor	Análisis																										
Reconoce información implícita en el texto	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Sobre el título</td></tr> <tr><td colspan="2">Maestra: ¿Qué significa para ustedes escribir <i>sobre</i> el aire?</td></tr> <tr> <td>Dificultades</td> <td>Aciertos</td> </tr> <tr> <td>E9: "Copiar una idea sobre el papel". E3: "Metas, algo para alcanzar".</td> <td></td> </tr> <tr><td colspan="2">Maestra: ¿Qué significa escribir SOBRE el aire, sintácticamente?</td></tr> <tr> <td>Dificultades</td> <td>Aciertos</td> </tr> <tr> <td>E9: "Copiar una idea sobre el papel".</td> <td>E3: "Escribir, es un verbo?"</td> </tr> </table>	Sobre el título		Maestra: ¿Qué significa para ustedes escribir <i>sobre</i> el aire?		Dificultades	Aciertos	E9: "Copiar una idea sobre el papel". E3: "Metas, algo para alcanzar".		Maestra: ¿Qué significa escribir SOBRE el aire, sintácticamente?		Dificultades	Aciertos	E9: "Copiar una idea sobre el papel".	E3: "Escribir, es un verbo?"	<p>en momentos específicos como al formulación de hipótesis y tipos de relaciones sintácticas-semánticas. De la misma manera, es indispensable enfatizarle a los estudiantes que éstas estructuras formales develan el pensamiento ideológico del autor, que lleva a entretener a partir de los indicios e inferencias, la lectura crítica de la columna de opinión.</p> <p>Acerca del tipo de texto se observa que los estudiantes no saben qué es un texto narrativo, a pesar que identifican que la historia es producto de la imaginación del escritor, tampoco; conocen la estructura de los distintos tipos de texto, razón por la cual, no identifican una columna de opinión aun habiendo sido aborda en las clases de lengua castellana. Por lo tanto, es innegable que previo a la aplicación de los talleres los estudiantes carecen del conocimiento de la estructura del texto argumento y esto se resalta en las dificultades detectadas en la prueba diagnóstica.</p> <p>Considerado el tiempo de extensión para la explicación de la actividad, tuvo que extenderse por detectarse la carencia de conocimientos previos de los estudiantes y con el objetivo que fuera significativa la actividad, se decidió prolongar el tiempo estimado inicialmente considerando que los estudiantes estaban aprendiendo conceptos nuevos y fundamentales para el análisis de las columnas de opinión. Este primer momento, fue fundamental debido a que en los talleres siguientes los estudiantes tuvieron en cuenta las estructuras formales para analizar los textos, sin embargo, aunque no todos los estudiantes se apropiaron de esos conocimientos, un gran número comenzó a hacer uso de lo aprendido en el primer taller al realizar hipótesis de lectura a partir del título y relacionarlo con el contenido del texto.</p> <p>Por otro lado, para el abordaje de los talleres didácticos, se tuvo en cuenta la formulación de hipótesis de lectura por ser una habilidad de pensamiento que favorece la conexión conceptual y coherente,</p>												
	Sobre el título																											
	Maestra: ¿Qué significa para ustedes escribir <i>sobre</i> el aire?																											
	Dificultades	Aciertos																										
	E9: "Copiar una idea sobre el papel". E3: "Metas, algo para alcanzar".																											
	Maestra: ¿Qué significa escribir SOBRE el aire, sintácticamente?																											
	Dificultades	Aciertos																										
	E9: "Copiar una idea sobre el papel".	E3: "Escribir, es un verbo?"																										
	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Preposición</td></tr> <tr><td colspan="2">Maestra: ¿Qué significa para ustedes escribir SOBRE el aire?</td></tr> <tr> <td>Dificultades</td> <td>Aciertos</td> </tr> <tr> <td>E9: "Copiar una idea sobre el papel". E3: "Metas, algo para alcanzar".</td> <td></td> </tr> <tr><td colspan="2">Maestra: ¿Cuáles son las acepciones de la preposición SOBRE?</td></tr> <tr> <td>Dificultades</td> <td>Aciertos</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E3: "Acercas de... y encima de..."</td> </tr> <tr><td colspan="2">Maestra: ¿Qué quiere decir escribir ACERCA del aire?</td></tr> <tr> <td>Dificultades</td> <td>Aciertos</td> </tr> <tr> <td>E9: "A lo que hace referencia". E5: "Al aire".</td> <td></td> </tr> <tr><td colspan="2">Maestra: ¿Qué significa escribir ENCIMA del aire?</td></tr> <tr> <td>Dificultades</td> <td>Aciertos</td> </tr> <tr> <td>E9: "Plasmar una idea".</td> <td></td> </tr> </table>	Preposición		Maestra: ¿Qué significa para ustedes escribir SOBRE el aire?		Dificultades	Aciertos	E9: "Copiar una idea sobre el papel". E3: "Metas, algo para alcanzar".		Maestra: ¿Cuáles son las acepciones de la preposición SOBRE ?		Dificultades	Aciertos		E3: "Acercas de... y encima de..."		Maestra: ¿Qué quiere decir escribir ACERCA del aire?		Dificultades	Aciertos	E9: "A lo que hace referencia". E5: "Al aire".		Maestra: ¿Qué significa escribir ENCIMA del aire?		Dificultades	Aciertos	E9: "Plasmar una idea".	
	Preposición																											
Maestra: ¿Qué significa para ustedes escribir SOBRE el aire?																												
Dificultades	Aciertos																											
E9: "Copiar una idea sobre el papel". E3: "Metas, algo para alcanzar".																												
Maestra: ¿Cuáles son las acepciones de la preposición SOBRE ?																												
Dificultades	Aciertos																											
	E3: "Acercas de... y encima de..."																											
Maestra: ¿Qué quiere decir escribir ACERCA del aire?																												
Dificultades	Aciertos																											
E9: "A lo que hace referencia". E5: "Al aire".																												
Maestra: ¿Qué significa escribir ENCIMA del aire?																												
Dificultades	Aciertos																											
E9: "Plasmar una idea".																												
Los estudiantes escribieron en las nubes pensamientos relacionados con ambas																												

Tabla 47. Categoría 2 (Continuación)

CATEGORÍA: INFERENCIAS																														
Subcategoría	Descriptor			Análisis																										
Reconoce información implícita en el texto	acepciones con excepción de una que fue necesario descartarla porque no tenía ninguna relación. En seguida se mostrará la tabla que concretiza las respuestas de los estudiantes.			logrando el propósito que se quería, que los estudiantes comprendieran cómo debían comenzar a analizar los textos. De la misma manera, se buscaba desarrollar en ellos, la habilidad para <i>predecir</i> el contenido de un texto, teniendo en cuenta que una de las preguntas formuladas, estaba encaminada a la habilidad de predecir que tienen los estudiantes y en la cual, se obtuvo una respuesta literal que confirma la dificultad del nivel de lectura del grupo en general. Ahora bien, es fundamental comprender que se entiende por Predecir. <i>Predecir</i> , según los Lineamiento Curriculares de Lengua Castellana, es definido como: “ <i>La capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto; por medio de ella se puede prever el desenlace de un cuento, una explicación, o el final de una oración; es decir, la predicción permite construir hipótesis relacionadas con el desarrollo y con la finalización de un texto</i> ” ¹¹⁵ , de lo anterior, se resalta la importancia de esta habilidad de pensamiento que resulta conveniente trabajar con los estudiantes.																										
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Acerca de...</th> <th>Tipo de texto</th> <th>Opción</th> <th>Encima de...</th> <th>Tipo de texto</th> <th>Opción</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>Informativo Expositivo</td> <td> - Realidad - El aire es la fuente que necesitamos para respirar o vivir. - Metas. </td> <td></td> <td> - Poesía - canción - rima </td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Acerca de...	Tipo de texto			Opción	Encima de...	Tipo de texto	Opción		Informativo Expositivo	- Realidad - El aire es la fuente que necesitamos para respirar o vivir. - Metas.		- Poesía - canción - rima																
	Acerca de...	Tipo de texto	Opción			Encima de...	Tipo de texto	Opción																						
		Informativo Expositivo	- Realidad - El aire es la fuente que necesitamos para respirar o vivir. - Metas.				- Poesía - canción - rima																							
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Tipo de texto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="2">Maestra: Si voy a hablar acerca del aire ¿Qué texto debo elegir?</td> </tr> <tr> <td>Dificultades</td> <td>Aciertos</td> </tr> <tr> <td>E3: Informativo. E16: Narrativo. Estudiantes: ¡Noooo!</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">Maestra: ¿Por qué no es narrativo? ¿El texto narrativo cuenta una historia real o ficticia?</td> </tr> <tr> <td>Dificultades</td> <td>Aciertos</td> </tr> <tr> <td>Estudiantes: Ficticia.</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">Maestra: ¿Qué otros tipos de escrito puedo usar para escribir encima del aire?</td> </tr> <tr> <td>Dificultades</td> <td>Aciertos</td> </tr> <tr> <td>E5: Cuento. E9: Poema e historieta.</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">Maestra: ¿De qué creen que trata el texto que vamos a abordar?</td> </tr> <tr> <td>Dificultades</td> <td>Aciertos</td> </tr> <tr> <td>Estudiantes: “Encima del aire”.</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			Tipo de texto		Maestra: Si voy a hablar acerca del aire ¿Qué texto debo elegir?		Dificultades	Aciertos	E3: Informativo. E16: Narrativo. Estudiantes: ¡Noooo!		Maestra: ¿Por qué no es narrativo? ¿El texto narrativo cuenta una historia real o ficticia?		Dificultades	Aciertos	Estudiantes: Ficticia.		Maestra: ¿Qué otros tipos de escrito puedo usar para escribir encima del aire?		Dificultades	Aciertos	E5: Cuento. E9: Poema e historieta.		Maestra: ¿De qué creen que trata el texto que vamos a abordar?		Dificultades	Aciertos	Estudiantes: “Encima del aire”.			
Tipo de texto																														
Maestra: Si voy a hablar acerca del aire ¿Qué texto debo elegir?																														
Dificultades	Aciertos																													
E3: Informativo. E16: Narrativo. Estudiantes: ¡Noooo!																														
Maestra: ¿Por qué no es narrativo? ¿El texto narrativo cuenta una historia real o ficticia?																														
Dificultades	Aciertos																													
Estudiantes: Ficticia.																														
Maestra: ¿Qué otros tipos de escrito puedo usar para escribir encima del aire?																														
Dificultades	Aciertos																													
E5: Cuento. E9: Poema e historieta.																														
Maestra: ¿De qué creen que trata el texto que vamos a abordar?																														
Dificultades	Aciertos																													
Estudiantes: “Encima del aire”.																														
Otra de las dificultades que es necesario analizar, es la inferencia, desde los niveles de lectura, en este caso, el nivel de lectura inferencial, debido a que los estudiantes no realizan inferencias porque tienen un nivel de lectura literal. Como ya se mencionó el nivel de lectura inferencial, en el cual se establecen relaciones entre significados; configurando las formas dinámicas del pensamiento y desarrollando el pensamiento relacional ¹¹⁶ . <i>El nivel de lectura</i>																														

¹¹⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia. 1998.p. 48.

¹¹⁶ Solé, I. Estrategias de lectura, citado por: ANÍBAL, Jairo. Comprensión y prácticas lectoras: La lectura. Bogotá, 2010. p.5.

Tabla 47. Categoría 2 (Continuación)

CATEGORÍA: INFERENCIAS		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
Reconoce información implícita en el texto	<p>En ese primer momento inferencial a partir de la estructura formal (título) se observó que los estudiantes participan de la actividad, sin embargo, tienen muchas deficiencias conceptuales que hizo que fuera necesario extender la explicación para que pudieran comprender los contenidos conceptuales que se pretendían abordar. Además, resulta preocupante el análisis de la habilidad inferencial, debido a que en un primer momento no son capaces de hacer inferencias y eso se deduce de los resultados obtenidos.</p>	<p><i>inferencial</i>, es definido por Pierce de la siguiente manera: “No puede haber dudas de que cualquier cosa es un signo de cualquier otra asociada con la primera por semejanza, contigüidad o por casualidad; tampoco puede haber duda alguna de que todo signo evoca la cosa que la significa. En consecuencia, la asociación de las ideas consiste en que un juicio ocasiona otro juicio, del cual es signo”¹¹⁷, en otras palabras, la condición necesaria para lograr realizar las inferencias proviene de la habilidad de asociación que permite establecer juicios entre significantes. Con relación a los talleres, el nivel inferencial se evidencia en el segundo taller y en la evaluación, específicamente en la relación de referentes. Este nivel de lectura permite analizar los referentes para ser asociados y determinar implícitos en el discurso. Por lo que se refiere al pensamiento relacional, algunos estudiantes presentan dificultades de reversibilidad de pensamiento, debido a que se les muestran conceptos y no asimilan los nuevos conocimientos; no establecen asociaciones que les permitan realizar inferencias y desarrollar un proceso inferencial.</p> <p>Sin embargo, es notorio el avance con relación al nivel de lectura, pasan de realizar una lectura literal a una inferencial, no obstante, se presentan algunas dificultades en parte de la población. Lo anterior, es un factor que indica y resalta la validez de las estrategias implementadas, debido a que las estrategias de pensamiento (relacionar e inferir) empiezan a fortalecerse. Cabe mencionar, que es indispensable seguir implementado estrategias cognitivas que fortalezcan las habilidades de pensamiento.</p> <p>A cerca de las recomendaciones, se propone en próximas intervenciones continuar con desarrollando estrategias que incentiven la formulación de hipótesis en los lectores e indagar en la</p>

¹¹⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Op. Cit., p.75.

Tabla 47. Categoría 2 (Continuación)

CATEGORÍA: INFERENCIAS		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
Reconoce información implícita en el texto		<p>comprensión de los estudiantes durante el momento de explicación, siendo el maestro un mediador entre el conocimiento previo y el nuevo. Además, dar prioridad a estrategias que involucren el desarrollo de habilidades de pensamiento inherentes a la lectura crítica.</p> <p>Finalmente, es indispensable enfatizar en la importancia que tiene el proceso inferencial en el desarrollo de la lectura crítica por ser una condición necesaria para alcanzar el nivel de lectura crítico-intertextual acorde con el nivel educativo de la población en la cual se aplicó la propuesta. Para adquirir el nivel inferencial se requiere: Habilidades de pensamiento (formular hipótesis, asociar y predecir) con el fin de lograr la comprensión del texto, en este caso, el texto argumentativo y específicamente, las columnas de opinión.</p>
	<p>Acerca de las actividades y estrategias desarrolladas en los talleres uno y dos, concernientes al vocabulario. Se propuso la relación de referentes para ser analizados y asociados con el fin de determinar implícitos en el discurso; teniendo en cuenta no solo la formulación de hipótesis a partir de las estructuras formales sino de las acepciones de las palabras, es decir, la palabra en contexto.</p>	<p>Con respecto al <i>vocabulario</i>, el objetivo principal era desarrollar el vocabulario de los estudiantes y para eso fue necesario hacer uso en el momento de enseñanza de las estrategias propuestas por Cooper¹¹⁸.</p> <p>El vocabulario de la misma forma que los conocimientos previos, antecede a la comprensión del texto. Por ende, se requería que los lectores tuvieran un bagaje conceptual amplio con el propósito de facilitar los niveles de relación lexical e inferencial.</p>
	<p>Con relación al vocabulario, este, constituye una actividad de carácter inferencial, visto como el análisis de las distintas acepciones de una palabra en un contexto particular. El desarrollo del vocabulario consistió en hacer uso de las estrategias propuestas por Cooper y las cuales fueron implementadas en los dos primeros</p>	<p>Durante las actividades y estrategias desarrolladas en los talleres se detectó, que los estudiantes de décimo grado, tienen un bagaje conceptual escaso. No manejan un lenguaje técnico de palabras propiamente relacionadas con el área de Lengua Castellana como es el caso del desconocimiento de las preposiciones y verbos. Además, escasea la terminología referente a conocimientos científicos (Ciencias Naturales y Química). Habría que decir también,</p>

¹¹⁸ COOPER. David. El desarrollo del vocabulario. En: Cómo mejorar la comprensión lectora. España: Visor, 1998.p.157.

Tabla 47. Categoría 2 (Continuación)

CATEGORÍA: INFERENCIAS										
Subcategoría	Descriptor	Análisis								
<p>Reconoce información implícita en el texto</p>	<p>talleres en paralelo con la técnica del modelado con el fin que los estudiantes aprendieran a hacer uso de las estrategias en el taller tres y en la evaluación, donde los estudiantes pusieron en manifiesto lo aprendido.</p> <p>En el análisis propuesto para el taller tres y la evaluación, se tuvo en cuenta el vocabulario, específicamente, en la relación del texto con el contexto orientado por la guía de intertextos, que contenía las acepciones de los términos desconocidos para que los estudiantes pudieran aplicar las estrategias, más allá de la acepción presentada por el diccionario.</p> <p>En seguida se mostrarán las palabras desconocidas para los estudiantes y algunas preguntas y respuestas que surgieron en la interacción de la enseñanza de las estrategias. Acto seguido, se mostrarán las respuestas concernientes al lenguaje técnico de las área de Lengua Castellana y Ciencias Naturales y el vocabulario que desconocen.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;">Importancia del conocimiento léxico</th> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Maestra: ¿Qué impide el vocabulario que desconocen?</td> </tr> <tr> <th style="text-align: center;">Dificultades</th> <th style="text-align: center;">Aciertos</th> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">E9: "Entender".</td> </tr> </table>	Importancia del conocimiento léxico		Maestra: ¿Qué impide el vocabulario que desconocen?		Dificultades	Aciertos		E9: "Entender".	<p>que presentan dificultad para establecer relaciones entre el texto y el contexto, en otras palabras, se les dificulta diferenciar la acepción a la que hace referencia el autor en el texto.</p> <p>Cabe resaltar, que solo un estudiante demostró tener una competencia léxica superior a la de sus compañeros, pero se le dificultaba establecer relaciones y hacer inferencias. Por otro lado, dos de las estudiantes mostraban un nivel analítico e inferencial por encima de las habilidades del resto del grupo y, aun así, eran insuficientes para alcanzar el nivel de lectura crítico-intertextual que se quería desarrollar y acorde con el nivel educativo. Por lo anterior, es necesario que los estudiantes comprendan la importancia del léxico concerniente a las distintas áreas del conocimiento que lleva a la comprensión a partir de las estructuras de superficie.</p> <p>Como recomendación para futuras intervenciones, se sugiere continuar aplicando las estrategias propuestas por Cooper que permiten el desarrollo del vocabulario, debido a que en este contexto educativo escasea la terminología técnica y es necesario, fortalecer las conexiones mediante las relaciones de texto-contexto. Por otro lado, una de las estrategias que resultó ser más efectiva, fue el desglose de la oración con las diversas acepciones de la palabra clave y a partir de ahí, establecer relaciones e inferencias, logrando la relación texto-contexto.</p>
Importancia del conocimiento léxico										
Maestra: ¿Qué impide el vocabulario que desconocen?										
Dificultades	Aciertos									
	E9: "Entender".									

Tabla 47. Categoría 2 (Continuación)

CATEGORÍA: INFERENCIAS																												
Subcategoría	Descriptor	Análisis																										
Reconoce información implícita en el texto	<table border="1"> <tr> <td colspan="2">Lenguaje técnico del área de Lengua Castellana</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Maestra: ¿Qué significa articulista?</td> </tr> <tr> <td>Dificultades</td> <td>Aciertos</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E3: El que escribe artículos de opinión.</td> </tr> </table>	Lenguaje técnico del área de Lengua Castellana		Maestra: ¿Qué significa articulista?		Dificultades	Aciertos		E3: El que escribe artículos de opinión.																			
	Lenguaje técnico del área de Lengua Castellana																											
	Maestra: ¿Qué significa articulista?																											
	Dificultades	Aciertos																										
		E3: El que escribe artículos de opinión.																										
	<table border="1"> <tr> <td colspan="2">Vocabulario</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Maestra: ¿Cuál es el vocabulario que desconocen?</td> </tr> <tr> <td>Dificultades</td> <td>Aciertos</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E5: Tormentas.</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Maestra: ¿Qué es un neumólogo?</td> </tr> <tr> <td>Dificultades</td> <td>Aciertos</td> </tr> <tr> <td>Estudiantes: Cirros, nimbos, nefelibata, Cierzo, Galema y celajes.</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">Maestra: ¿Qué no entendieron del texto?</td> </tr> <tr> <td>Dificultades</td> <td>Aciertos</td> </tr> <tr> <td>Estudiantes: yerga y blower. E16: Logo. E13: sideral y convalecencia, E9: pudenda y yerga. E9: Crápula. E13: Pipeta. E14: Petrarca.</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">Maestra: ¿Qué quiere decir el autor con: "acabar con la mafia"?</td> </tr> <tr> <td>Dificultades</td> <td>Aciertos</td> </tr> <tr> <td>E13: ¿Qué es mafia? ¿Un complot o algo así?</td> <td></td> </tr> </table>	Vocabulario		Maestra: ¿Cuál es el vocabulario que desconocen?		Dificultades	Aciertos		E5: Tormentas.	Maestra: ¿Qué es un neumólogo?		Dificultades	Aciertos	Estudiantes: Cirros, nimbos, nefelibata, Cierzo, Galema y celajes.		Maestra: ¿Qué no entendieron del texto?		Dificultades	Aciertos	Estudiantes: yerga y blower. E16: Logo. E13: sideral y convalecencia, E9: pudenda y yerga. E9: Crápula. E13: Pipeta. E14: Petrarca.		Maestra: ¿Qué quiere decir el autor con: "acabar con la mafia"?		Dificultades	Aciertos	E13: ¿Qué es mafia? ¿Un complot o algo así?		
	Vocabulario																											
	Maestra: ¿Cuál es el vocabulario que desconocen?																											
	Dificultades	Aciertos																										
		E5: Tormentas.																										
	Maestra: ¿Qué es un neumólogo?																											
	Dificultades	Aciertos																										
	Estudiantes: Cirros, nimbos, nefelibata, Cierzo, Galema y celajes.																											
	Maestra: ¿Qué no entendieron del texto?																											
	Dificultades	Aciertos																										
Estudiantes: yerga y blower. E16: Logo. E13: sideral y convalecencia, E9: pudenda y yerga. E9: Crápula. E13: Pipeta. E14: Petrarca.																												
Maestra: ¿Qué quiere decir el autor con: "acabar con la mafia"?																												
Dificultades	Aciertos																											
E13: ¿Qué es mafia? ¿Un complot o algo así?																												

Tabla 47. Categoría 2 (Continuación)

CATEGORÍA: INFERENCIAS																						
Subcategoría	Descriptor	Análisis																				
Reconoce información implícita en el texto	<p>En cuanto a las inferencias a partir de la lectura de omisiones, elipses y otros implícitos en el texto, se hizo uso de una de las estrategias de Cassany en el test 2 de comprensión y una pregunta en la guía final de intertextos que corresponde a la evaluación. A continuación se mostrarán las respuestas obtenidas.</p> <table border="1" data-bbox="632 566 984 1084"> <thead> <tr> <th colspan="2">Implícitos y omisiones</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Maestra: ¿Cuáles son las opiniones del autor respecto a Álvaro Uribe y Juan Manuel Santos? Y ¿Qué omite?</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>E6: Uribe le tiene envidia Santos porque él tiene el poder.</td> <td>E5: Que Uribe estaba enojado porque a Santos le hicieron una estatua y a él no.</td> </tr> <tr> <td>E12: Uribe siente envidia y tiene defensores para sus nexos de corrupción.</td> <td>E3: Omite la corrupción.</td> </tr> <tr> <td>E16: Uribe le tiene envidia a Santos y está buscando relevancia del poder.</td> <td>E10: Las cosas buenas que hace el gobierno.</td> </tr> <tr> <td>E14: Que ambos son políticos corruptos.</td> <td>E5: Omite los problemas que Uribe ha tenido con el estado y las cosas buenas del gobierno de Santos.</td> </tr> <tr> <td>E15: Son políticos corruptos.</td> <td>E8: NR.</td> </tr> <tr> <td>E9: La pelea de Uribe viene antes de la construcción de la estatua.</td> <td>E11: NR.</td> </tr> <tr> <td>E17: La envidia que Álvaro le tiene a Santos.</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Implícitos y omisiones		Maestra: ¿Cuáles son las opiniones del autor respecto a Álvaro Uribe y Juan Manuel Santos? Y ¿Qué omite?		Aciertos	Dificultades	E6: Uribe le tiene envidia Santos porque él tiene el poder.	E5: Que Uribe estaba enojado porque a Santos le hicieron una estatua y a él no.	E12: Uribe siente envidia y tiene defensores para sus nexos de corrupción.	E3: Omite la corrupción.	E16: Uribe le tiene envidia a Santos y está buscando relevancia del poder.	E10: Las cosas buenas que hace el gobierno.	E14: Que ambos son políticos corruptos.	E5: Omite los problemas que Uribe ha tenido con el estado y las cosas buenas del gobierno de Santos.	E15: Son políticos corruptos.	E8: NR.	E9: La pelea de Uribe viene antes de la construcción de la estatua.	E11: NR.	E17: La envidia que Álvaro le tiene a Santos.		<p>Por otro lado, las inferencias, como subcategoría de análisis, se trabajaron con base en las técnicas de lectura crítica, de Cassany¹¹⁹, unas con mayor relevancia que otras. La técnica número siete que pretende descubrir lo oculto, es decir, hallar implícitos, elipsis, saltos e indicios que permitan hacer inferencias.</p> <p>En términos generales, las inferencias desde la perspectiva de Cassany se pueden trabajar desde varias técnicas y para eso, se formularon varias preguntas directrices para cada una de las actividades, estrategias y momentos de lectura de los talleres. A continuación se observarán algunas de las preguntas que formularon y que exigen de los estudiantes procesos inferenciales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué dice y qué calla el texto? - ¿Qué puedes inferir del discurso? - ¿Qué tipo de texto estamos leyendo? - ¿A quién se dirige el texto? <p>Con relación las inferencias propiamente dichas, que surgen a partir de los indicios, implícitos, elipsis y omisiones del texto. Con relación a los aciertos, se detectó que a los estudiantes se les facilita identificar indicios. No obstante, se muestran menos hábiles para identificar las omisiones del autor. Por lo que se refiere a las inferencias, hay que mencionar que desconocen por completo qué es inferir y se hace necesario empezar por aclarar el concepto con el fin que los estudiantes descubran la importancia de esta habilidad de pensamiento. Además, no hacen inferencias porque no son capaces de hacer asociaciones, indispensables en la lectura inferencial. En suma, la importancia de desarrollar en los estudiantes un nivel de lectura inferencial que les permita establecer relaciones entre textos, ya que, esta habilidad les permitirá relacionar los intertextos y llegar a la lectura crítica junto con otras condiciones.</p>
	Implícitos y omisiones																					
Maestra: ¿Cuáles son las opiniones del autor respecto a Álvaro Uribe y Juan Manuel Santos? Y ¿Qué omite?																						
Aciertos	Dificultades																					
E6: Uribe le tiene envidia Santos porque él tiene el poder.	E5: Que Uribe estaba enojado porque a Santos le hicieron una estatua y a él no.																					
E12: Uribe siente envidia y tiene defensores para sus nexos de corrupción.	E3: Omite la corrupción.																					
E16: Uribe le tiene envidia a Santos y está buscando relevancia del poder.	E10: Las cosas buenas que hace el gobierno.																					
E14: Que ambos son políticos corruptos.	E5: Omite los problemas que Uribe ha tenido con el estado y las cosas buenas del gobierno de Santos.																					
E15: Son políticos corruptos.	E8: NR.																					
E9: La pelea de Uribe viene antes de la construcción de la estatua.	E11: NR.																					
E17: La envidia que Álvaro le tiene a Santos.																						
	<table border="1" data-bbox="525 1123 1085 1248"> <thead> <tr> <th colspan="2">Concepto de inferir</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Maestra: ¿Qué pueden inferir del discurso?</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>E13: ¿Qué es inferir?</td> </tr> </tbody> </table>	Concepto de inferir		Maestra: ¿Qué pueden inferir del discurso?		Aciertos	Dificultades		E13: ¿Qué es inferir?													
Concepto de inferir																						
Maestra: ¿Qué pueden inferir del discurso?																						
Aciertos	Dificultades																					
	E13: ¿Qué es inferir?																					

¹¹⁹ CASSANY, Daniel. 22 Técnicas de Lectura Crítica. En: Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006. p.115-138.

Tabla 47. Categoría 2 (Continuación)


CATEGORÍA: INFERENCIAS																																
Subcategoría	Descriptor	Análisis																														
Reconoce información implícita en el texto	<p>Palabra en contexto (Inferencias a partir de la lectura)</p> <p>Maestra: ¿Por qué el autor compara a Trump con Calígula?</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>E8: Tirano, porque abusa del poder que le da el pueblo.</td> <td>E6: Por el daño que le ha hecho a su país.</td> </tr> <tr> <td>E16: Es extravagante ligado a escándalos sexuales, perversido.</td> <td>E3: Como a los gobernantes de ese país.</td> </tr> <tr> <td>E9: Porque es un tirano y su interés únicamente económico.</td> <td>E13: Porque es muy parecido y es corrupto.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>No responden</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E14: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E7: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E11: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E1: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E2: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E4: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E5: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E15: NR.</td> </tr> </tbody> </table> <p>Maestra: ¿Por qué el aumento de las tarifas de parqueaderos?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>E17: Disminuye la compra de vehículos.</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Aciertos	Dificultades	E8: Tirano, porque abusa del poder que le da el pueblo.	E6: Por el daño que le ha hecho a su país.	E16: Es extravagante ligado a escándalos sexuales, perversido.	E3: Como a los gobernantes de ese país.	E9: Porque es un tirano y su interés únicamente económico.	E13: Porque es muy parecido y es corrupto.		No responden		E14: NR.		E7: NR.		E11: NR.		E1: NR.		E2: NR.		E4: NR.		E5: NR.		E15: NR.	Aciertos	Dificultades	E17: Disminuye la compra de vehículos.		<p>En conclusión, las habilidades de pensamiento son indispensables para construir significado, hacer inferencias y lograr la comprensión. Por ende, se tiene que la dificultad para crear hipótesis de lectura recae en parte a la escasez de vocabulario y conocimientos previos. La dificultad del nivel de lectura es debido a los pocos procesos cognitivos que se les exige a los estudiantes desde niveles inferiores. Además, la poca importancia que se le da en el salón de clases al desarrollo de procesos cognitivos. Por las anteriores razones, es relevante tomar conciencia de la necesidad que enseñar a pensar a los educandos con el objetivo de fortalecer los procesos de lectura crítica.</p> <p>Se finaliza el análisis trayendo a colación los aciertos acerca del proceso inferencial. Algunos de los estudiantes reconocen los verbos, también, las acepciones del elemento sintáctico clave (sobre). Incluso, reconocen la importancia que representa el dominio lexical y el análisis de las estructuras formales para la comprensión. Habría que decir también, que empiezan a formular hipótesis de lectura a partir de las estructuras formales, por ende, se constituye en un avance plausible que se obtiene como producto del abordaje del primer taller investigativo.</p> <p>Por otro lado, con relación al desempeño de lectura crítica, se considera que hubo un gran avance en los estudiantes que se apropiaron de las estrategias para el desarrollo de la lectura crítica y las pusieron en uso en próximos momentos de lectura y discusión. Aunque no se logró plenamente el desempeño, se observó un avance considerable en comparación de la prueba diagnóstica. Es decir, las actividades y estrategias propuestas en los talleres permitieron el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento (inferir, analizar y relacionar) que llevan a procesos de comprensión e interpretación, por ende, a la lectura crítica.</p>
	Aciertos	Dificultades																														
E8: Tirano, porque abusa del poder que le da el pueblo.	E6: Por el daño que le ha hecho a su país.																															
E16: Es extravagante ligado a escándalos sexuales, perversido.	E3: Como a los gobernantes de ese país.																															
E9: Porque es un tirano y su interés únicamente económico.	E13: Porque es muy parecido y es corrupto.																															
	No responden																															
	E14: NR.																															
	E7: NR.																															
	E11: NR.																															
	E1: NR.																															
	E2: NR.																															
	E4: NR.																															
	E5: NR.																															
	E15: NR.																															
Aciertos	Dificultades																															
E17: Disminuye la compra de vehículos.																																
	<p>Destinatario</p> <p>Maestra: ¿A quién se dirige el texto?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>E15: Hacia Trump por lo mal presidente que es.</td> <td>E7: Al muro de Trump.</td> </tr> <tr> <td>E10: A Trump.</td> <td>E4: Estefanía.</td> </tr> <tr> <td>E16: El autor se dirige a Trump.</td> <td>E2: A las personas para que se enteren de lo que está haciendo Trump.</td> </tr> <tr> <td>E6: Se dirige a Trump.</td> <td>E9: Las personas que tengan poder como para impedir la construcción de muros.</td> </tr> <tr> <td>E1: A Trump.</td> <td>E8: Al muro de Trump que está construyendo para los inmigrantes.</td> </tr> <tr> <td>E13: A Trump.</td> <td>E17: A la sociedad en general.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E5: Está dirigido a los líderes de los países.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E11: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E12: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E3: NR.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E14: NR.</td> </tr> </tbody> </table>	Aciertos	Dificultades	E15: Hacia Trump por lo mal presidente que es.	E7: Al muro de Trump.	E10: A Trump.	E4: Estefanía.	E16: El autor se dirige a Trump.	E2: A las personas para que se enteren de lo que está haciendo Trump.	E6: Se dirige a Trump.	E9: Las personas que tengan poder como para impedir la construcción de muros.	E1: A Trump.	E8: Al muro de Trump que está construyendo para los inmigrantes.	E13: A Trump.	E17: A la sociedad en general.		E5: Está dirigido a los líderes de los países.		E11: NR.		E12: NR.		E3: NR.		E14: NR.							
Aciertos	Dificultades																															
E15: Hacia Trump por lo mal presidente que es.	E7: Al muro de Trump.																															
E10: A Trump.	E4: Estefanía.																															
E16: El autor se dirige a Trump.	E2: A las personas para que se enteren de lo que está haciendo Trump.																															
E6: Se dirige a Trump.	E9: Las personas que tengan poder como para impedir la construcción de muros.																															
E1: A Trump.	E8: Al muro de Trump que está construyendo para los inmigrantes.																															
E13: A Trump.	E17: A la sociedad en general.																															
	E5: Está dirigido a los líderes de los países.																															
	E11: NR.																															
	E12: NR.																															
	E3: NR.																															
	E14: NR.																															

Tabla 48. Categoría 3: Intertextos

CATEGORÍA: INTERTEXTOS		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos	<p>Las actividades y estrategias que se implementaron en esta subcategoría, tienen como objetivo <i>desarrollar el intertexto del lector</i>. Para el desarrollo efectivo del intertexto, es necesario tener presente los conocimientos previos del lector y su enciclopedia. Además de la habilidad para relacionar la información presente en el texto con el contexto.</p> <p>En el primer taller la mediación de los intertextos se dio con el análisis minucioso de la columna de opinión titulada: “<i>Escribir sobre el aire</i>”, de Héctor Abad Faciolince¹²⁰.</p> <p>Para el abordaje del segundo taller, se analizó la columna de opinión titulada “<i>La estatua de Santos</i>”, de Daniel Samper Ospina¹²¹. El análisis se inició con la relación (título-contenido del texto) a partir de las estructuras superficiales que llevan a inferir el hecho que antecede a la escritura de la columna de opinión y, que de la misma forma se constituye en un intertexto. Se explicó el hecho, se mostró la noticia y la imagen con el propósito de realizar la lectura crítica de la misma. Se hizo necesaria la implementación de las imágenes por ser un intertexto fundamental para la lectura crítica de la columna de opinión abordada en el taller dos.</p>	<p>Con relación a los resultados obtenidos en la lectura crítica de imágenes (estatua de Santos), se puede analizar que en los aciertos se evidencia que pueden determinar la relación de las estructuras formales con el <i>hecho</i> (estructura del texto argumentativo). En este caso, se relaciona la información previa concerniente al título y se formula una hipótesis de lectura.</p> <p>A cerca de los resultados de los conocimientos previos de la población objeto de estudio, con relación a los aciertos, se detectó que los estudiantes pueden establecer nexos entre el libro que sostiene Santos con el acuerdo de paz realizado en la Habana. Además, reconocen la importancia de los intertextos como elemento fundamental para la comprensión. Lo anterior indica que hay un progreso en algunos estudiantes en su nivel de lectura, el avance de la lectura literal a la lectura inferencial; a su vez, se evidencia la cooperación del intertexto su lector¹²². También, relacionan el <i>hecho</i> como un intertexto fundamental para comprender el contenido del texto, leen críticamente la imagen relacionada con la estatua de Santos y empiezan a desarrollar habilidades de pensamiento. En suma, la secuencia didáctica fue significativa en los estudiantes que se comprometieron durante el desarrollo de los talleres investigativos ya que proporcionó herramientas que les permitió fortalecer sus habilidades de pensamiento, por ende, se evidencian avances en el proceso lector.</p> <p>Por otro lado, en el momento posterior al análisis se tuvo en cuenta la lectura crítica de imágenes por medio de la guía de intertextos que pretendía que los estudiantes relacionaran la información previa y la información producto del análisis de la</p>

¹²⁰ ABAD, Héctor. *Escribir sobre el aire*. En: *El Espectador*. Bogotá D.C. 24, febrero, 2017.













¹²¹ SAMPER, Daniel. *La estatua de Santos*. En: *El Espectador*. Bogotá D.C. 27, febrero, 2017.

¹²² MENDOZA, Antonio. *El cuento y sus aportaciones al intertexto del lector*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [en línea]. 2008 [Citado en 22 de agosto de 2017]. Disponible en: < http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-cuento-y-sus-aportaciones-al-intertexto-del-lector--0/html/1ac78633-5d22-4a5d-b117-70d0b8b2edb0_3.html#I_0 >

Tabla 48. Categoría 3 (Continuación)

CATEGORÍA: NTERTEXTOS																		
Subcategoría	Descriptor	Análisis																
<p>Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos</p>	<p>A continuación se mostrará las preguntas y respuestas que circundan a la estatua de Santos.</p> <table border="1" data-bbox="604 414 993 683"> <thead> <tr> <th colspan="2">Lectura crítica de imágenes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="2">  </td> </tr> <tr> <td colspan="2"> Maestra: ¿Qué tiene Santos en la mano? </td> </tr> <tr> <td>Aciertos</td> <td>Dificultades</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E9: "Una paloma".</td> </tr> <tr> <td colspan="2"> Maestra: ¿A qué hace referencia el libro que Santos tiene en la mano? </td> </tr> <tr> <td>Aciertos</td> <td>Dificultades</td> </tr> <tr> <td>E13: "Al acuerdo de paz".</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Por otro lado, al análisis de la columna de opinión se dio inició con la explicación de la terminología desconocida, intertextos culturales (personajes y monumentos) y para los referentes políticos mediante el árbol político. El árbol político fue diseñado por la maestra, estableciendo las relaciones de poder que subyacen en los referentes de la columna de opinión con el fin de facilitar la comprensión de los intertextos y enseñarles a los estudiantes por medio de la técnica del modelado cómo realizar este tipo de relaciones.</p> <p>Posterior al análisis minucioso de los intertextos y las relaciones de poder que subyacen, se hizo entrega de la guía de intertextos que pretendía que los estudiantes relacionaran la información (contenida en el texto y la explicada en el análisis) con las analogías que presenta el autor. El análisis de la guía, se realizó por parejas y se estimó un</p>	Lectura crítica de imágenes				Maestra: ¿Qué tiene Santos en la mano?		Aciertos	Dificultades		E9: "Una paloma".	Maestra: ¿A qué hace referencia el libro que Santos tiene en la mano?		Aciertos	Dificultades	E13: "Al acuerdo de paz".		<p>columna de opinión con las analogías que presenta el autor.</p> <p>Con relación a los aciertos se puede analizar que los estudiantes realizan inferencias a partir de las analogías. Con relación a los conocimientos previos, cabe mencionar, que uno de participantes de la investigación evidencia lectura constante de diversos temas (noticias, historia y geografía). En suma, este joven se muestra informado en comparación al grupo restante, en otras palabras, evidencia un número elevado de intertextos. Además, presenta conocimientos culturales que facilitan la comprensión del texto.</p> <p>Respecto a las dificultades, continúa en algunos estudiantes la lectura literal. También, se detecta que no realizan abstracciones ni elaboran inferencias debido a que, en un primer momento, no relacionan los referentes y la información que conocen sobre dichos referentes. Hay que mencionar además, que el desconocimiento histórico y político dificulta la comprensión. A causa de lo anterior, los estudiantes presentan una notable necesidad de fortalecer sus habilidades de pensamiento, específicamente la capacidad para elaborar inferencias y realizar abstracciones. A cerca de las dificultades, requieren potenciar el pensamiento relacional, ya que, no movilizan los conocimientos y, esto hace imposible establecer conexiones entre referentes, por lo tanto, no se cumplió a cabalidad el objetivo de propuesto de la guía de intertextos, sin embargo, se evidencian avances en el desarrollo de las habilidades cognitivas.</p> <p>Teniendo en cuenta, la incapacidad para relacionar referentes, se hace indispensable, para próximas intervenciones dar a conocer a los estudiantes el significado, la función y la importancia de las analogías para determinar implícitos e inferencias entre intertextos que se presentan el texto. En otras palabras, la analogía, es un auxiliar de la percepción del lector y por ende; se constituye en un elemento que activa las estructuras cognitivas y junto con el intertexto del lector, crea significado y sentido que llevan a la lectura crítica de columnas de opinión.</p>
Lectura crítica de imágenes																		
																		
Maestra: ¿Qué tiene Santos en la mano?																		
Aciertos	Dificultades																	
	E9: "Una paloma".																	
Maestra: ¿A qué hace referencia el libro que Santos tiene en la mano?																		
Aciertos	Dificultades																	
E13: "Al acuerdo de paz".																		

Tabla 48. Categoría 3 (Continuación)




CATEGORÍA: INTERTEXTOS																						
Subcategoría	Descriptor	Análisis																				
Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos	<p>lapso de tiempo de 20 minutos, durante este tiempo la maestra realizó el monitoreo correspondiente detectando que los estudiantes presentaban dificultad para relacionar la información. Diez minutos después del inicio, una de las estudiantes solicitó a la maestra la socialización del análisis, argumentando la dificultad de la actividad y su experiencia. Por solicitud de los estudiantes, se realizó la socialización. Cada pareja explicó el análisis realizado hasta el momento, se confrontó con las respuestas de las otras parejas y, finalmente, la maestra realizó la explicación correspondiente.</p> <p>A continuación, se mostrarán algunas respuestas de los estudiantes sobre el análisis de la guía de intertextos.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Lectura crítica de imágenes: Guía de intertextos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="2"> Maestra: ¿A qué hace referencia el autor con la comparación entre el pensador de Rodin y Santos? </td> </tr> <tr> <td>  <p>"El Pensador", de Rodin Maestro: Auguste Rodin. Representa a Dante (personaje principal de la Divina Comedia). "Figura" heroica que representa al pensar y la poesía.</p> </td> <td>  <p>"La noche de Santos en una vivienda de interés prioritario".</p> </td> </tr> <tr> <td>Aciertos</td> <td>Dificultades</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E15: Ambos están mirando algo que les interesa.</td> </tr> <tr> <td colspan="2"> Maestra: Expliqué la relación que hay entre Blas de Lezo y Navarro Wolff. </td> </tr> <tr> <td>  <p>Blas de Lezo (1741) Admirante español. Mejor estratega de la armada española.</p> </td> <td>  <p>Navarro Wolff Ex ministro del 88-89. Partido: Polo democrático. Ingeniero de salud y político. Senador de la república.</p> </td> </tr> <tr> <td>Aciertos</td> <td>Dificultades</td> </tr> <tr> <td>E17: Los dos tienen prótesis.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>E9: Estaba en Cartagena.</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Lectura crítica de imágenes: Guía de intertextos		Maestra: ¿A qué hace referencia el autor con la comparación entre el pensador de Rodin y Santos?		 <p>"El Pensador", de Rodin Maestro: Auguste Rodin. Representa a Dante (personaje principal de la Divina Comedia). "Figura" heroica que representa al pensar y la poesía.</p>	 <p>"La noche de Santos en una vivienda de interés prioritario".</p>	Aciertos	Dificultades		E15: Ambos están mirando algo que les interesa.	Maestra: Expliqué la relación que hay entre Blas de Lezo y Navarro Wolff.		 <p>Blas de Lezo (1741) Admirante español. Mejor estratega de la armada española.</p>	 <p>Navarro Wolff Ex ministro del 88-89. Partido: Polo democrático. Ingeniero de salud y político. Senador de la república.</p>	Aciertos	Dificultades	E17: Los dos tienen prótesis.		E9: Estaba en Cartagena.		<p>No obstante, se debe tener en cuenta que la intertextualidad consiste en formar lectores implícitos. El <i>lector implícito</i> es aquel que: “previsto para recibir tales textos se concibe como aquel dotado de unos específicos conocimientos previos que permiten identificar e interpretar legítimamente las referencias textuales, a través de una activa cooperación de su intertexto, en la que intervienen las ineludibles aportaciones de las variables personales¹²³”, para ser más exactos, el lector implícito es aquel que con sus conocimientos previos contribuye al texto y juntos con sus habilidades cognitivas crea significado y sentido. Por lo anterior, es notoria la función de los maestros como mediadores para la enseñanza de estrategias que ayuden a los estudiantes desarrollar y fortalecer sus estructuras cognitivas que lleven a la cooperación del intertexto del lector.</p> <p>Consideremos ahora, las recomendaciones para tener presentes en próximas intervenciones. Se sugiere continuar desarrollando los intertextos del lector, haciendo uso de las técnicas propuestas por Cassany y Cooper¹²⁴ (conocimientos previos). Con relación a las técnicas planteadas por Cassany¹²⁵, se tuvo en cuenta la categoría de género discursivo que analiza el discurso, las voces que incorpora, qué dice y qué calla el texto y, en general, la intertextualidad. Habría que decir también, que es indispensable implementar actividades y estrategias que involucren los medios audiovisuales, debido a, que los estudiantes responden de forma positiva, se muestran atentos, receptivos y participativos. También, es conveniente fortalecer el pensamiento relacional de los estudiantes con el fin de poder establecer nexos entre intertextos para dar significado al discurso que lee.</p>
Lectura crítica de imágenes: Guía de intertextos																						
Maestra: ¿A qué hace referencia el autor con la comparación entre el pensador de Rodin y Santos?																						
 <p>"El Pensador", de Rodin Maestro: Auguste Rodin. Representa a Dante (personaje principal de la Divina Comedia). "Figura" heroica que representa al pensar y la poesía.</p>	 <p>"La noche de Santos en una vivienda de interés prioritario".</p>																					
Aciertos	Dificultades																					
	E15: Ambos están mirando algo que les interesa.																					
Maestra: Expliqué la relación que hay entre Blas de Lezo y Navarro Wolff.																						
 <p>Blas de Lezo (1741) Admirante español. Mejor estratega de la armada española.</p>	 <p>Navarro Wolff Ex ministro del 88-89. Partido: Polo democrático. Ingeniero de salud y político. Senador de la república.</p>																					
Aciertos	Dificultades																					
E17: Los dos tienen prótesis.																						
E9: Estaba en Cartagena.																						

¹²³ Ibid.

¹²⁴ COOPER, David. El desarrollo de la información previa. En: Cómo mejorar la comprensión lectora. España: Visor, 1998.p.108.

¹²⁵ CASSANY, Daniel. 22 Técnicas de Lectura Crítica. En: Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006. p.115-138.

Tabla 48. Categoría 3 (Continuación)

CATEGORÍA: INTERTEXTOS																								
Subcategoría	Descriptor	Análisis																						
Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos	<p>A continuación se presentarán algunas preguntas y respuestas que se hace referencia a los conocimientos previos del lector.</p> <table border="1"> <tr> <td colspan="2">Conocimientos previos</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Maestra: ¿Quién es el poeta?</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> </tr> <tr> <td>Aciertos</td> <td>Dificultades</td> </tr> <tr> <td>E9: "Pablo Neruda".</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">Maestra: ¿Sobre qué escriben los poetas?</td> </tr> <tr> <td>Aciertos</td> <td>Dificultades</td> </tr> <tr> <td>E9: "Sobre amor y tragedia".</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">Maestra: ¿Dónde está ubicado Belén de los Andaquíes?</td> </tr> <tr> <td>Aciertos</td> <td>Dificultades</td> </tr> <tr> <td>E9: En Caquetá.</td> <td></td> </tr> </table>	Conocimientos previos		Maestra: ¿Quién es el poeta?				Aciertos	Dificultades	E9: "Pablo Neruda".		Maestra: ¿Sobre qué escriben los poetas?		Aciertos	Dificultades	E9: "Sobre amor y tragedia".		Maestra: ¿Dónde está ubicado Belén de los Andaquíes?		Aciertos	Dificultades	E9: En Caquetá.		<p>Cabe aclarar, que la subcategoría de intertexto, contiene el aspecto contextual y los conocimientos previos del lector para poder establecer conexiones cognitivas. Por ende, para iniciar con el análisis correspondiente a los conocimientos previos, se hace necesario bordar la definición y la importancia con el fin de comprender los resultados arrojados por los estudiantes en los talleres de lectura crítica respecto a esta habilidad cognitiva.</p> <p>La información previa o conocimientos previos es definida como: <i>"La sumatoria de los aprendizajes previos y el desarrollo anterior de un individuo; en una palabra, la experiencia (...), las experiencias que anteceden a una situación de aprendizaje, a una narración cualquiera, etc¹²⁶".</i> En otras palabras, se entiende que, la experiencia, configura la información previa que contiene un sujeto con relación un tema determinado.</p> <p>La información previa del lector es indispensable para la comprensión. Esta, permite la activación de esquemas referentes que, en contacto con la nueva información permiten que el lector logre la comprensión. Por lo anterior, se recalca que la base de la <i>comprensión</i> yace en los conocimientos previos del lector y, la capacidad para relacionar y construir significado. Por esta razón, se enfatiza en la necesidad de activar la información previa en los estudiantes, como una de las estrategias propuestas por Cooper con el fin de desarrollar habilidades de pensamiento que lleven a construir significado y despierten el interés en los estudiantes para abordar un texto.</p> <p>En cuanto a los resultados obtenidos sobre el desconocimiento de los intertextos posterior a la primera lectura de la columna de opinión. Se detectó que los estudiantes no tienen suficientes conocimientos léxicos debido a que no evidencian lectura constante y no indagan en las diferentes acepciones de los términos que desconocen, por lo tanto, no aumentan su vocabulario, no se remiten al diccionario sino</p>
	Conocimientos previos																							
	Maestra: ¿Quién es el poeta?																							
																								
Aciertos	Dificultades																							
E9: "Pablo Neruda".																								
Maestra: ¿Sobre qué escriben los poetas?																								
Aciertos	Dificultades																							
E9: "Sobre amor y tragedia".																								
Maestra: ¿Dónde está ubicado Belén de los Andaquíes?																								
Aciertos	Dificultades																							
E9: En Caquetá.																								
	<p>Se interrogó a los estudiantes sobre ¿Qué no entendieron del texto? Luego de escuchar las preguntas de los participantes, se realizó un listado en el tablero, que clasificaba el vocabulario y los intertextos que ellos consideraban eran uno de los motivos por los cuales no comprendieron el texto. Acto seguido, se explicó cada elemento léxico e intertextos, de la misma manera la importancia que representan para la comprensión.</p> <p>En seguida, se mostrará la tabla clasificatoria de intertextos y vocabulario con el fin de distinguir la información que aporta el texto de las estructuras léxicas, que juntas se constituyen el acervo del lector. Con relación a</p>																							

¹²⁶ COOPER, David. Op. Cit., p. 108.

Tabla 48. Categoría 3 (Continuación)

CATEGORÍA: INTERTEXTOS										
Subcategoría	Descriptor	Análisis								
Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos	<p>las estructuras léxicas, cabe mencionar están contenidas en los intertextos no como elemento que aporta información propiamente dicha, sino como un vínculo para la comprensión.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="2">Intertextos</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Maestra: ¿Qué no entendieron del texto?</th> </tr> <tr> <th>Vocabulario</th> <th>Referentes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Estudiantes: yerga y blower. E16: Logo. E13: sideral E10: convalecencia E9: pudenda y yerga.</td> <td>E9: Traje de Liki Liki y Pimpinela. E14: Anibal Castillo E5: Belén de los Andaquíes E13: Paloma Valencia. E7: Mannenken Pis</td> </tr> </tbody> </table>	Intertextos		Maestra: ¿Qué no entendieron del texto?		Vocabulario	Referentes	Estudiantes: yerga y blower. E16: Logo. E13: sideral E10: convalecencia E9: pudenda y yerga.	E9: Traje de Liki Liki y Pimpinela. E14: Anibal Castillo E5: Belén de los Andaquíes E13: Paloma Valencia. E7: Mannenken Pis	<p>que se limitan a la definición suministrada por la maestra, es decir, no hay autonomía ni concientización del proceso individual de aprendizaje.</p> <p>Por lo anterior, es conveniente enfatizar a los estudiantes la importancia de las estructuras léxicas como un vínculo para la comprensión ya que éstas permiten el conocimiento de elementos locales en el texto y contribuye a construir la significación. Habría que decir también, que los estudiantes presentan escasos de referentes culturales (políticos, geográficos y literarios) dado que no están informados ni se apropian de conocimientos culturales; se evidencia, en términos generales, que no leen literatura clásica con salvedad de un estudiante que presenta un número elevado de conocimientos previos en distintas áreas del conocimiento. Otro rasgo característico, es la escasez de conocimientos del área de Lengua Castellana (escritores, tipos de texto, literatura, entre otros).</p> <p>Acerca de los resultados del test 1 de comprensión, un número considerable de estudiantes coinciden en que no es necesario tener conocimientos específicos para comprender el texto, situación preocupante considerando que no son conscientes de la importancia de los intertextos para la comprensión. Además, leer <i>“es trabajar con el pensamiento; tenemos que ir y volver y devolvernos, en una relación que nos asegura la comprensión”</i>¹²⁷, en otras palabras, no saben que leer desde una perspectiva que trasciende la codificación. Es por eso, que se requiere hacer hincapié en la importancia de la lectura y la lectura crítica.</p> <p>Por otro lado, como aciertos, se mencionarán las respuestas de los estudiantes que consideran que requieren conocimientos específicos y reconocen la necesidad de desarrollar y fortalecer los intertextos del lector (información referente a la temática y el vocabulario). También, recalcan la importancia de saber leer, analizar y comprender una</p>
	Intertextos									
Maestra: ¿Qué no entendieron del texto?										
Vocabulario	Referentes									
Estudiantes: yerga y blower. E16: Logo. E13: sideral E10: convalecencia E9: pudenda y yerga.	E9: Traje de Liki Liki y Pimpinela. E14: Anibal Castillo E5: Belén de los Andaquíes E13: Paloma Valencia. E7: Mannenken Pis									
	<p>Posterior al análisis de las estructuras superficiales, se hizo entrega del test 1 de comprensión con el fin que los estudiantes determinaran el motivo precedente de la falta de comprensión del texto, específicamente el vocabulario y los intertextos. Abajo, se mostrarán las respuestas obtenidas del test 1 de comprensión.</p>									

¹²⁷JURADO, Fabio. Citado por: CAMACHO, Claudia y PÉREZ, Diego. En: El Espectador. Bogotá D.C. 9, junio, 2013.

Tabla 48. Categoría 3 (Continuación)

CATEGORÍA: INTERTEXTOS																										
Subcategoría	Descriptor	Análisis																								
Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">TEST 1 DE COMPRENSIÓN</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="2">Maestra: ¿Considera que para ser comprendido el texto se requiere de conocimientos específicos? Si es así, menciónelos?</td> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> <tr> <td>E15: Sí, saber analizar los textos y comprensión lectora.</td> <td>E14: No, porque en el texto no nada tan difícil como para no entenderlo con claridad.</td> </tr> <tr> <td>E13: Sí, creo que deberíamos saber algunos significados.</td> <td>E9: NO.</td> </tr> <tr> <td>E10: Sí, comprensión lectora.</td> <td>E4: NO.</td> </tr> <tr> <td>E2: Entender el artículo que está leyendo.</td> <td>E8: NO.</td> </tr> <tr> <td>E17: Sí, porque no conozco a Andrés Felipe Arias.</td> <td>E5: NO.</td> </tr> <tr> <td>E1: Entender artículos y saber comprender los textos.</td> <td>No responden</td> </tr> <tr> <td>E7: Sí, entender y analizar los párrafos.</td> <td>E11: NR.</td> </tr> <tr> <td>E12: Sí, saber sobre las personas que se nombren.</td> <td>E3: NR.</td> </tr> <tr> <td>E16: Sí, conocer las diferencias entre Santos y Uribe.</td> <td>E6: NR.</td> </tr> </tbody> </table>	TEST 1 DE COMPRENSIÓN		Maestra: ¿Considera que para ser comprendido el texto se requiere de conocimientos específicos? Si es así, menciónelos?		Aciertos	Dificultades	E15: Sí, saber analizar los textos y comprensión lectora.	E14: No, porque en el texto no nada tan difícil como para no entenderlo con claridad.	E13: Sí, creo que deberíamos saber algunos significados.	E9: NO.	E10: Sí, comprensión lectora.	E4: NO.	E2: Entender el artículo que está leyendo.	E8: NO.	E17: Sí, porque no conozco a Andrés Felipe Arias.	E5: NO.	E1: Entender artículos y saber comprender los textos.	No responden	E7: Sí, entender y analizar los párrafos.	E11: NR.	E12: Sí, saber sobre las personas que se nombren.	E3: NR.	E16: Sí, conocer las diferencias entre Santos y Uribe.	E6: NR.	<p>columna de opinión. De lo anterior, se infiere que durante los talleres estos estudiantes se han apropiado de dichos conocimientos indispensables para a lectura crítica de columnas de opinión.</p> <p>Como recomendación, se tiene que es necesario enfatizar sobre el concepto y la importancia de leer, visto desde una perspectiva contemporánea. Además, enfatizar en las condiciones para la lectura crítica, con el propósito de hacer conscientes a los estudiantes de su labor como lectores críticos.</p>
	TEST 1 DE COMPRENSIÓN																									
Maestra: ¿Considera que para ser comprendido el texto se requiere de conocimientos específicos? Si es así, menciónelos?																										
Aciertos	Dificultades																									
E15: Sí, saber analizar los textos y comprensión lectora.	E14: No, porque en el texto no nada tan difícil como para no entenderlo con claridad.																									
E13: Sí, creo que deberíamos saber algunos significados.	E9: NO.																									
E10: Sí, comprensión lectora.	E4: NO.																									
E2: Entender el artículo que está leyendo.	E8: NO.																									
E17: Sí, porque no conozco a Andrés Felipe Arias.	E5: NO.																									
E1: Entender artículos y saber comprender los textos.	No responden																									
E7: Sí, entender y analizar los párrafos.	E11: NR.																									
E12: Sí, saber sobre las personas que se nombren.	E3: NR.																									
E16: Sí, conocer las diferencias entre Santos y Uribe.	E6: NR.																									
	<p>Para el abordaje conceptual del segundo taller, se explicó el concepto de texto, intertexto y contexto con el propósito que los estudiantes pudieran establecer conexiones entre ambos y comprendieran la importancia del intertexto en la lectura crítica de columnas de opinión. Se inició formulando el interrogante: ¿Qué es un texto? Y a partir de las diferentes respuestas se fue direccionando la explicación presentado ejemplos concretos que aclararan el contenido.</p>	<p>Como se ha mencionado, en el taller dos, se enseñó el concepto de texto, intertexto y contexto, términos importantes de analizar bajo la mirada de expertos como R. Barthes, Fabio Jurado Valencia y Van Dijk. Se iniciará definiendo qué es texto, desde la perspectiva de R. Barthes, es visto como un intertexto: “<i>Todo texto es un intertexto; otros texto están presentes en él, en niveles variables, bajo formas más o menos reconocibles; los textos de la cultura anterior y los de la cultura del entorno, todo texto es un tejido nuevo de citas revolves</i>¹²⁸”, es por eso, que enseñar la importancia de la intertextualidad lleva a la relación de textos con los contextos culturales en los cuales esos textos surgieron y fueron escritos.</p>																								

¹²⁸ MENDOZA, Antonio. El cuento y sus aportaciones al intertexto del lector. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [en línea]. 2008 [Citado en 22 de agosto de 2017]. Disponible en: < http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-cuento-y-sus-aportaciones-al-intertexto-del-lector--0/html/1ac78633-5d22-4a5d-b117-70d0b8b2edb0_3.html#l_0 > .

Tabla 48. Categoría 2 (Continuación)

CATEGORÍA: INTERTEXTOS		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos	<p>Además, se en el momento de las explicaciones se genera una discusión entre los estudiantes, en la cual, una de ellas le explica al grupo las razones por las cuales es factible leer a una persona. Después de la explicación de la definición del texto, se presentan en el tablero tres imágenes (fragmento del poema “Ella que pasa”, de Mario Benedetti, el logo de la FIFA del mundial Sudáfrica 2010 y una fotografía de Shakira del video de Waka Waka) que se constituyen el preámbulo para la explicación conceptual de intertextos. Se explican cada uno de los intertextos, se relacionan y se definen. Finalmente, se aclara que las imágenes también se pueden leer.</p> <p>A continuación se analizarán las preguntas y respuestas dadas por los estudiantes durante la explicación conceptual.</p>	<p>Por otro lado, teniendo en cuenta la importancia de los intertextos, es necesario enfatizar que <i>“cuando se trata de textos referenciales (ensayos, crónicas, divulgaciones científicas, informes...) es importante llamar la atención sobre el concepto de “intertextualidad”, pues se ha confundido con la simple relación entre un texto y otros, cuando de lo que se trata es de reconocer la presencia de las voces de los diversos textos que se representan en el texto que se lee¹²⁹”</i>. En otras palabras, en este tipo de textos, la intertextualidad no se limita a la relación de textos con otros textos, sino al diálogo entre ellos (dialogismos intertextual).</p> <p>Como se ha mencionado en el marco teórico, para lograr la lectura crítica es indispensable que exista el dialogismo intertextual, como sugiere Fabio Jurado Valencia¹³⁰, esto implica el análisis de las voces presentes en el texto, en otras palabras, reconocer la polifonía (diálogo entre textos) es determinante para leer críticamente.</p> <p>Con relación a las dificultades conceptuales se puede analizar que los estudiantes no pueden definir correctamente ¿Qué es texto?, además, su definición está asociada exclusivamente al texto como un elemento lingüístico. Sin embargo, pueden mencionar otros textos (imágenes, personas, entre otros), los cuales se pueden leer. Es decir, hay una contradicción con el componente semántico de los estudiantes y el pragmático.</p> <p>Antes de abordar la definición de intertextos, es necesario analizar ¿Qué entendían por intertextos?, se obtuvo dos respuestas. La primera, - (E9), dijo: “Es algo que va más allá del texto? Y – (E5): “Que está introducido en el texto”. (E9), trata de definirlo sin tener en cuenta la sintaxis, ya que, desconoce por completo el significado. En cambio, (E5), trata de definirlo teniendo en cuenta el prefijo, pero falla en el intento. No se descarta cierta relación y el intento por hacer usos de procesos mentales y estrategias</p>

¹²⁹ JURADO, Fabio. La lectura crítica: el diálogo entre los textos. Ruta maestra [en línea]. 2014, ed.8 [citado en 22 de agosto de 2017]. Disponible en: <<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/pdf/3.pdf>>.

¹³⁰ JURADO, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. Revista Iberoamérica [en línea]. 2008 [citado en 22 de agosto de 2017]. Disponible en: <<http://rieoei.org/rie46a05.htm>>.

Tabla 48. Categoría 3 (Continuación)

CATEGORÍA: INTERTEXTOS						
Subcategoría	Descriptor	Análisis				
Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos	<p align="center">(Lenguaje técnico de Lengua Castellana)</p> <p>Maestra: ¿Qué es un texto?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>E5: "Una serie de ideas". E12: "Una serie de palabras".</td> </tr> </tbody> </table>	Aciertos	Dificultades		E5: "Una serie de ideas". E12: "Una serie de palabras".	<p>cognitivas para encontrar la significación de las palabras. Como resultado, se observa un avance, considerando las respuestas literales y poco satisfactorias proporcionadas en la prueba diagnóstica y el primer taller.</p> <p>Acerca de la definición de intertextos, es importante analizar que los estudiantes son capaces de apropiarse del concepto, es decir, hay un cambio de perspectiva de los estudiantes que consideraban innecesario tener información adicional para comprender el texto. Además, los estudiantes que tienen clara la necesidad de conocer los intertextos, ahora, ratifican que son trascendentales e inherentes a la comprensión. En otras palabras, se cumple el objetivo de los intertextos que según Antonio Mendoza Filola, doctor en filosofía y letras es: <i>"la interconexión de contenidos aparentemente dispares, que equivale a desarrollar y educar la capacidad de formular expectativas, elaborar inferencias, construir hipótesis de significado, advertir intencionalidades, activar la sensibilidad receptiva"</i>¹³¹ y formar el pensamiento relacional¹³² debido a que el pensamiento de los participantes adquiere movilidad, es decir, ese cambio de perspectiva permitió que los significados y significantes pudieran movilizarse en distinta direcciones en la mente de los estudiante con el fin de facilitar la comprensión intertextual¹³³, en otras palabras, la comprensión de estructuras textuales semánticas. Por lo anterior, se analiza que es necesario para la comprensión intertextual, desarrollar y fortalecer habilidades de pensamiento (pensamiento relacional, inferir, abstraer, elaborar hipótesis, entre otros).</p> <p>También, hacer hincapié en la importancia de la polifonía en el momento del análisis de la columna de opinión, que si bien, se realizó con la intervención de la técnica del modelado, no se especificó la importancia de las voces de forma concreta. Es por eso, que se recomienda para próximas intervenciones, especificar dicha trascendencia, ya que, los estudiantes están en condiciones para asimilar y apropiarse del contenido.</p>
	Aciertos	Dificultades				
		E5: "Una serie de ideas". E12: "Una serie de palabras".				
	<p>Maestra: ¿Qué puede leer?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>E5: "Cualquier cosa". E9: Novela. E10: Dibujo.</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Aciertos	Dificultades	E5: "Cualquier cosa". E9: Novela. E10: Dibujo.		
	Aciertos	Dificultades				
	E5: "Cualquier cosa". E9: Novela. E10: Dibujo.					
	<p>Maestra: ¿Una persona es un texto?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Aciertos	Dificultades			
	Aciertos	Dificultades				
	<p>Estudiantes: No</p> <p>E15: "Sí, se puede leer porque el cuerpo expresa cosas".</p>					
	<p>Maestra: ¿Qué entienden por intertextos?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>E5: "¿Qué está introducido en el texto?".</td> <td>E9: "Que va más allá del texto".</td> </tr> </tbody> </table>	Aciertos	Dificultades	E5: "¿Qué está introducido en el texto?".	E9: "Que va más allá del texto".	
	Aciertos	Dificultades				
E5: "¿Qué está introducido en el texto?".	E9: "Que va más allá del texto".					
<p>Maestra: ¿Para qué sirven los intertextos?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>E9: "Para aportar información al texto". E13: "Facilitar la comprensión del texto".</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Aciertos	Dificultades	E9: "Para aportar información al texto". E13: "Facilitar la comprensión del texto".			
Aciertos	Dificultades					
E9: "Para aportar información al texto". E13: "Facilitar la comprensión del texto".						

¹³¹ MENDOZA, Antonio. El cuento y sus aportaciones al intertexto del lector. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [en línea], 2008 [Citado en 22 de agosto de 2017]. Disponible en: < http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-cuento-y-sus-aportaciones-al-intertexto-del-lector--0/html/1ac78633-5d22-4a5d-b117-70d0b8b2edb0_3.html#l_0 >

¹³² Solé, I. Estrategias de lectura, citado por: ANÍBAL, Jairo. Comprensión y prácticas lectoras: La lectura. Bogotá, 2010. p.5.

¹³³ Ibíd.

Tabla 48. Categoría 3 (Continuación)

CATEGORÍA: INTERTEXTOS									
Subcategoría	Descriptor	Análisis							
Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos	<p>Con relación al contexto, este se tuvo en cuenta durante la explicación de la guía de intertextos en la cual, se establecieron las relaciones pertinentes encontrando a conexión de los intertextos mencionados en el texto con el contexto. Abajo, se pueden visualizar las respuestas de los estudiantes a las preguntas relacionadas con el contexto.</p>	<p>Con relación al contexto, uno de los aspectos fundamentales que forma parte de los intertextos. Buscaba que los participantes identificaran el contexto en el cual estaba inmersa la columna de opinión. Sin embargo, no fue posible que los estudiantes lo identificaran ipso facto, dado que, desconocían el significado de la palabra “contexto”, por lo que se hizo necesario definirlo y dar algunos ejemplos con el fin que los jóvenes comprendieran el concepto y pudieran identificarlo.</p> <p>Ahora bien, se hace necesario abordar en próximas intervenciones el concepto de contexto con el fin de facilitar la identificación del mismo, ya que se observa que los estudiantes tienen como fortaleza el componente pragmático de la lengua, pero no el semántico, por lo tanto, se hace indispensable fortalecer de la misma manera el componte semántico.</p> <p>Acerca del contexto, se abordará el contenido conceptual desde la perspectiva social. Van Dijk, lo define como: “<i>la estructura de aquellas propiedades de la situación que son sistemáticamente (es decir, no casualmente) relevantes para el discurso</i>”¹³⁴. Por consiguiente, se considera relevante: el contexto comunicativo, auditorio, situación social, medios de comunicación y parámetros como lugar, tiempo, participantes y roles de acción (género, prestigio y poder)¹³⁵. Cabe resaltar que con relación al contexto comunicativo, los estudiantes evidencian aciertos durante el desarrollo del taller ya que son capaces de identificar parámetros como: Lugar, tiempo, participantes y roles de acción del discurso. Sin embargo, es relevante mencionar que se requiere en próximas intervenciones, hacer hincapié en la influencia que estos parámetros representan en la producción e interpretación del discurso. Incluso, es necesario especificar que el contexto no es objetivo, por constituirse en hechos sociales que divergen en las interpretaciones.</p> <p>Ahora bien, es indispensable tener presente que: “<i>el discurso se produce, comprende y analiza en relación con las características del contexto</i>”¹³⁶ dicho de otra manera, para comprenderlo se requiere analizar los aspectos contextuales y junto con las claves e indicios que aporta el texto, relacionar la información con el</p>							
	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Contexto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="2">Maestra: ¿Cuál es el contexto de la columna de opinión?</td> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> <tr> <td>E15: Político.</td> <td>E9: “¿Qué es contexto?”</td> </tr> </tbody> </table>	Contexto		Maestra: ¿Cuál es el contexto de la columna de opinión?		Aciertos	Dificultades	E15: Político.	E9: “¿Qué es contexto?”
Contexto									
Maestra: ¿Cuál es el contexto de la columna de opinión?									
Aciertos	Dificultades								
E15: Político.	E9: “¿Qué es contexto?”								

¹³⁴ VAN DIJK, Teun A. Discurso como interacción social. En: Voces y culturas. Octubre, 1996. p.33.

¹³⁵ Ibid., p.32.

¹³⁶ Ibid., p.32.

Tabla 48. Categoría 3 (Continuación)

CATEGORÍA: INTERTEXTOS		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
<p>Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos</p>		<p>objetivo para comprenderlo se requiere analizar los aspectos contextuales y junto con las claves e indicios que aporta el texto, relacionar la información con el objetivo que adquiera significado y sentido. Por ende, la subcategoría de los intertextos se configura en los conocimientos previos y el contexto, elementos de análisis requeridos (información) para relacionar, analizar e inferir aspectos relevantes del discurso.</p> <p>Además, el contexto, no solo delimita la situación social sino que permite la relación de texto-contexto, creando significado, mediante el uso de habilidades de pensamiento y, el desarrollo del componente pragmático de la lengua. Por lo anterior, se resalta, que no solo es importante el conocimiento sintáctico y semántico que se ha abordado en las subcategorías sino que el componente pragmático, es igualmente importante, debido a que abarca el texto y el contexto. Es decir, la relación recíproca vital para la interpretación y comprensión. Además, dicha reciprocidad devela las dificultades y avances en el proceso de aprendizaje de la lengua, enfocado en la lectura crítica de columnas de opinión.</p> <p>También es conveniente ahondar en los dos tipos de contexto, local¹³⁷ y global¹³⁸, debido a que de la misma manera tienen dominio del componente pragmático, es decir, identifican los juicios de valor y el carácter social del texto, pero no tienen dominio del componente semántico, en otras palabras, no definen cada uno de estos contextos ni hacen distinción. Por lo anterior, es necesario resaltar las diferencias de dichos contextos. El contexto local, es interactivo y reproduce un juicio de valor, el segundo, es de carácter social. En consecuencia, el contexto local está contenido dentro del contexto global.</p> <p>Otro rasgo que evidencia las dificultades del análisis con relación a los intertextos, radica en la carencia de información, es decir, los estudiantes no tienen referentes políticos, no conocen políticos con menos influencias que los mandatarios mencionados (Uribe y Santos), tampoco se muestran informados, no leen ni ven noticias nacionales ni internacionales. Por lo tanto, se les dificulta la comprensión del texto, debido a la escasez de conocimientos previos que les impide analizar,</p>

¹³⁷ Ibid., p.37.

¹³⁸ Ibid.

Tabla 48. Categoría 3 (Continuación)

CATEGORÍA: INTERTEXTOS		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos		<p>relacionar e inferir la información para llegar a la lectura crítica. Una de las recomendaciones concerniente a los conocimientos previos necesarios para el abordaje de textos argumentativos es la información previa referente a contextos políticos nacionales e internacionales. También, se recomienda continuar desarrollando las actividades y estrategias que profundizan las temáticas en las que están inmersas la columna de opinión (contexto) antes de abordar la comprensión y la lectura crítica.</p> <p>Cambiando de tema y, con base en el bagaje pedagógico y sustento de la secuencia didáctica, se tuvo el siguiente subproceso: <i>Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido</i>¹³⁹ y entre los logros que se estimaron están:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Relacionar las estructurales con el contenido del texto. – Reconocer la importancia de los intertextos. – Formar el pensamiento relacional. – Reconocer la polifonía. – Realizar hipótesis interpretativas. – Elaborar inferencias. – Relacionar información explícita e implícita. – Relacionar el texto con el contexto. <p>Hacer uso de la intertextualidad para el abordaje de la lectura crítica.</p>

¹³⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Estándares básicos de competencia del lenguaje. En: Estándares básicos de competencia en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Bogotá: ministerio de educación nacional, 2006. p. 40.

Tabla 49. Categoría 4: Recursos retóricos

CATEGORÍA: RECURSOS RETÓTICOS		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
Contextualiza el estilo y el contenido de un texto	<p>Las actividades y estrategias para el desarrollo de esta subcategoría, tuvo en cuenta, la enseñanza de estructuras léxicas y el lenguaje simbólico con el propósito que los estudiantes formalizaran las conceptualizaciones¹⁴⁰. Se abordó el análisis de la columna de opinión titulada “<i>La estatua de Santos</i>”, de Daniel Samper Ospina. En un primer momento, se realizó la lectura silenciosa del texto, posterior a eso los estudiantes debían responder el test 1 de comprensión que incluían entre sus interrogantes determinar cuál el tono del discurso. Otra de las actividades propuestas fue el análisis de imágenes críticas (memes) haciendo uso de un plegable, previamente diseñado por la maestra. Este, contenía la información teórica concerniente a la burla con el propósito de interpretar y comprender el tono del discurso (columna de opinión).</p> <p>A continuación, se muestran las respuestas producto de la discusión y el test 1 de comprensión lectora.</p>	<p>Respecto a la lectura crítica de imágenes detectó, que un número elevado de estudiantes identifican la ironía y la parodia con facilidad, en cambio, el sarcasmo es confundido fácilmente con la sátira o la ironía. Además, se les facilita identificar y leer la sátira (caricaturas) cuando se ha hecho una explicación previa de intertextos. Habría que decir también, que presentan dificultad al explicar el significado con sentido crítico, es decir, tienen una lectura literal de las imágenes, por lo tanto, se les dificulta la interpretación y comprensión de la burla.</p> <p>Por lo anterior, se evidencia que una de las dificultades que impiden la lectura crítica de imágenes, es la lectura literal. Esta, es entendida desde la perspectiva de los Lineamientos Básicos de Competencias en Lenguaje, como “<i>retener la letra</i>”¹⁴¹, en otras palabras, memorizar las partes presentes del texto sin ninguna relación cognitiva y, se constituye en la condición mínima que debe tener el lector para el abordaje de las estructuras superficiales del texto con el fin de alcanzar la lectura crítica. Por lo tanto, los estudiantes se limitan a decodificar los elementos gráficos y lingüísticos del texto, pero no establecen relaciones de significación entre ellos, realizan una lectura fragmentada que imposibilita la conexión de significados y por supuesto, dar sentido al texto que lee. En el momento de preguntarles acerca de la interpretación del texto discontinuo, ¿Qué quiere decir el meme?, la respuesta se limita al reconocimiento de frase, palabras y algunos elementos gráficos, pero son incapaces de explicar el significado.</p>

¹⁴⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Estándares básicos de competencia del lenguaje. En: Estándares básicos de competencia en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Bogotá: ministerio de educación nacional, 2006. p. 26.

¹⁴¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia. 1998.p. 74.










Tabla 49. Categoría 4 (Continuación)

CATEGORÍA: RECURSOS RETÓTICOS																						
Subcategoría	Descriptor	Análisis																				
Contextualiza el estilo y el contenido de un texto	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">ESTRUCTURAS LÉXICAS</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Maestra: ¿Qué tono utiliza el autor en los dos primeros párrafos?</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>E13: Sarcástico.</td> <td></td> </tr> <tr> <th colspan="2">Maestra: ¿Qué tono utiliza el autor en el discurso?</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> <tr> <td>E14: Sarcástico. E9: Burlesco. E4: Un tono de burla. E8: Un tono de burla. E12: Burlesco. E13: Sarcástico</td> <td>E5: Crítica. E2: Crítica. E17: Un tono. E1: Crítica. E16: Un tono jocoso, de burla. E7: NR. E11: NR. E3: Utiliza un tono fuerte, es decir, explica sobre la estatua. E6: Un tono fuerte. E10: Crítica.</td> </tr> </tbody> </table> <p>En seguida, se presentarán las generalidades producto de la observación y discusión acerca de la columna de opinión.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">ESTRUCTURAS LÉXICAS</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes evidencian mayor comprensión y dominio del tono utilizado en el discurso; extrapolado en contextos cotidianos, hacen uso de estas figuras retóricas acompañadas por el lenguaje prosódico y kinestésico. Un número elevado de estudiantes identifican la ironía en el lenguaje verbal como en el no verbal. Se les observan muy atentos y expectantes a las parodias. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> El sarcasmo, en un primer momento, no es comprendido por la mayoría del grupo. Sin embargo, se les facilita interpretarlo cuando se hace uso del lenguaje prosódico y kinestésico </td> </tr> </tbody> </table> <p>Posterior a la resolución del test, se dio lugar al análisis del plegable, en este, los estudiantes debían identificar a qué tipo de burla pertenecía cada imagen. Durante el análisis que se realizó por</p>	ESTRUCTURAS LÉXICAS		Maestra: ¿Qué tono utiliza el autor en los dos primeros párrafos?		Aciertos	Dificultades	E13: Sarcástico.		Maestra: ¿Qué tono utiliza el autor en el discurso?		Aciertos	Dificultades	E14: Sarcástico. E9: Burlesco. E4: Un tono de burla. E8: Un tono de burla. E12: Burlesco. E13: Sarcástico	E5: Crítica. E2: Crítica. E17: Un tono. E1: Crítica. E16: Un tono jocoso, de burla. E7: NR. E11: NR. E3: Utiliza un tono fuerte, es decir, explica sobre la estatua. E6: Un tono fuerte. E10: Crítica.	ESTRUCTURAS LÉXICAS		Aciertos	Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes evidencian mayor comprensión y dominio del tono utilizado en el discurso; extrapolado en contextos cotidianos, hacen uso de estas figuras retóricas acompañadas por el lenguaje prosódico y kinestésico. Un número elevado de estudiantes identifican la ironía en el lenguaje verbal como en el no verbal. Se les observan muy atentos y expectantes a las parodias. 	<ul style="list-style-type: none"> El sarcasmo, en un primer momento, no es comprendido por la mayoría del grupo. Sin embargo, se les facilita interpretarlo cuando se hace uso del lenguaje prosódico y kinestésico 	<p>Otra de las dificultades que se observa en el trabajo en el aula, consiste en la escasez de conocimientos previos, por lo tanto, su ausencia impide que se realicen conexiones existentes, debido a que los estudiantes no tienen un bagaje cultural amplio, no conocen personas famosos, no están informados, no leen textos que les aporten conocimiento y lo más importante; la escuela, no les ha enseñado a pensar, a relacionar la información del texto con otros textos, indagar sobre los temas que desconocen y desarrollar habilidades de pensamiento crítico.</p> <p>Otro rasgo relevante, son las estructuras léxicas. Durante el análisis de la columna de opinión y específicamente, los dos primeros párrafos, se observa que una de las estudiantes identifica sin dificultad el tono del discurso. Además, en el test 1 de comprensión solo dos identifican concretamente el sarcasmo, es decir, pueden clasificar el tipo de burla que usa el autor. Por otro lado, en menor cantidad, generalizan el tono. De lo anterior, se evidencia que los estudiantes no han abordado los tipos de burla y se hace necesario tener presente la importancia de los recursos retóricos para la comprensión de textos argumentativos.</p> <p>Adicional a las dificultades mencionadas, se tiene las originadas por los desconocimientos de la identificación conceptual y, específicamente, del tono del discurso. Es conveniente tener presente las “<i>figuras de habla o retóricas</i>”¹⁴² como: repetición, ironía, metáforas, comparación, sarcasmo, etc; ya que: “<i>en la comprensión de textos, estas estructuras expresivas influyen a su vez en la interpretación semántica</i>”¹⁴³, en otras palabras, si el lector comprende las implicaciones e implícitos que proporciona el análisis de las figuras retóricas, con facilidad logrará la</p>
	ESTRUCTURAS LÉXICAS																					
Maestra: ¿Qué tono utiliza el autor en los dos primeros párrafos?																						
Aciertos	Dificultades																					
E13: Sarcástico.																						
Maestra: ¿Qué tono utiliza el autor en el discurso?																						
Aciertos	Dificultades																					
E14: Sarcástico. E9: Burlesco. E4: Un tono de burla. E8: Un tono de burla. E12: Burlesco. E13: Sarcástico	E5: Crítica. E2: Crítica. E17: Un tono. E1: Crítica. E16: Un tono jocoso, de burla. E7: NR. E11: NR. E3: Utiliza un tono fuerte, es decir, explica sobre la estatua. E6: Un tono fuerte. E10: Crítica.																					
ESTRUCTURAS LÉXICAS																						
Aciertos	Dificultades																					
<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes evidencian mayor comprensión y dominio del tono utilizado en el discurso; extrapolado en contextos cotidianos, hacen uso de estas figuras retóricas acompañadas por el lenguaje prosódico y kinestésico. Un número elevado de estudiantes identifican la ironía en el lenguaje verbal como en el no verbal. Se les observan muy atentos y expectantes a las parodias. 	<ul style="list-style-type: none"> El sarcasmo, en un primer momento, no es comprendido por la mayoría del grupo. Sin embargo, se les facilita interpretarlo cuando se hace uso del lenguaje prosódico y kinestésico 																					

¹⁴² VAN DIJK, Teun A. Opiniones e ideologías en la prensa. En: Voces y culturas. Octubre, 1996. p.32.

¹⁴³ *Ibid.*

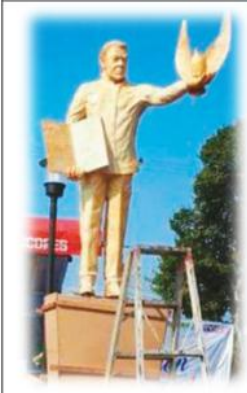
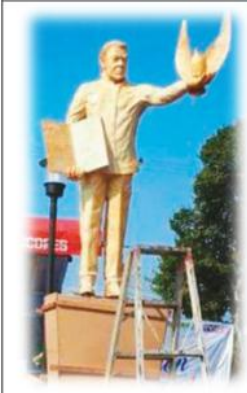
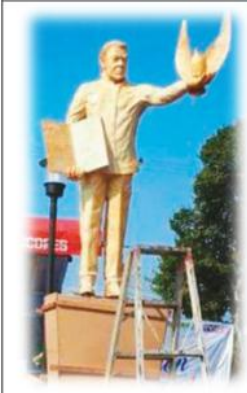
Tabla 49. Categoría 4 (Continuación)

CATEGORÍA: RECURSOS RETÓTICOS																	
Subcategoría	Descriptor	Análisis															
Contextualiza el estilo y el contenido de un texto	<p>parejas, se dispuso del monitoreo con el fin de identificar las dificultades y aciertos que presentaban los estudiantes en el momento de la interpretación.</p> <p>Ahora bien, se mostrarán las dificultades y los aciertos presentados en el momento de identificación e interpretación de las imágenes críticas.</p>	<p>interpretación semántica, de lo contrario, difícilmente podrá construir significado y sentido del discurso que lee.</p> <p>Por lo anterior, es claro que los estudiantes no logran la interpretación semántica porque no reconocen en el texto los recursos retóricos como el sarcasmo y la ironía ni los saben interpretar. Además, la escuela, se centra por tradición, en la identificación de los mismos recursos retóricos (metáforas y comparación) y no exploran la diversidad de los recursos que prevalecen en otros tipos de textos, de ahí, la importancia de la diversidad textual con el fin que los estudiantes aprendan a leer textos argumentativos y, la escuela, no limiten a los educandos a la lectura de textos narrativos y líricos que son los abordados.</p> <p>También, ese detectó que para los estudiantes es indispensable acompañar el lenguaje verbal con el no verbal. El lenguaje verbal está mediado por el lenguaje prosódico (significados generados por el uso de entonaciones, pausas, ritmos, etc.)¹⁴⁴ Y el lenguaje kinestésico (lenguaje corporal)¹⁴⁵ con el fin de lograr la interpretación y comprensión del texto. Durante la explicación fue necesario implementar este tipo de lenguajes para dar significado y sentido al texto. Con base en lo anteriormente mencionado, para lograr la interpretación y comprensión de los recursos retóricos, se enfatiza en las condiciones necesarias. En primer lugar, están los conocimientos previos, la identificación de los tipos de burla, seguido del nivel de lectura y el lenguaje no verbal (prosódico y kinestésico).</p>															
	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">LECTURA CRÍTICA DE IMÁGENES (PLEGABLE)</th> </tr> <tr> <th></th> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>  </td> <td> E14: Ironía. E9: Ironía. E4: Ironía. E1: Parodia. E10: Ironía. E2: Ironía. E17: Ironía. E8: Ironía. E12: Ironía. E13: Ironía. E5: Ironía. </td> <td> E16: Parodia. E7: Sarcasmo. E11: Sátira. E3: Sarcasmo. E6: Parodia. E13: Sátira. E5: Sarcasmo. </td> </tr> <tr> <td>  </td> <td> E11: Sátira. E3: Sátira. E6: Sátira. E14: Sátira. E9: Sátira. E4: Sátira. E1: Sátira. E10: Sátira. E2: Sátira. E16: Sátira. E7: Sátira. </td> <td> E17: Parodia. E8: Ironía. E12: Parodia. E13: Parodia. E5: Parodia. </td> </tr> <tr> <td>  </td> <td> E14: Sarcasmo. E1: Sarcasmo. E7: Sarcasmo. E3: Sarcasmo. E13: Sarcasmo. E5: Sarcasmo. </td> <td> E9: Ironía. E4: Ironía. E10: Ironía. E2: Ironía. E16: Parodia. E11: Sátira. E6: Parodia. E17: Ironía. E8: Ironía. E12: Ironía. E5: Ironía. </td> </tr> </tbody> </table>	LECTURA CRÍTICA DE IMÁGENES (PLEGABLE)				Aciertos	Dificultades		E14: Ironía. E9: Ironía. E4: Ironía. E1: Parodia. E10: Ironía. E2: Ironía. E17: Ironía. E8: Ironía. E12: Ironía. E13: Ironía. E5: Ironía.	E16: Parodia. E7: Sarcasmo. E11: Sátira. E3: Sarcasmo. E6: Parodia. E13: Sátira. E5: Sarcasmo.		E11: Sátira. E3: Sátira. E6: Sátira. E14: Sátira. E9: Sátira. E4: Sátira. E1: Sátira. E10: Sátira. E2: Sátira. E16: Sátira. E7: Sátira.	E17: Parodia. E8: Ironía. E12: Parodia. E13: Parodia. E5: Parodia.		E14: Sarcasmo. E1: Sarcasmo. E7: Sarcasmo. E3: Sarcasmo. E13: Sarcasmo. E5: Sarcasmo.	E9: Ironía. E4: Ironía. E10: Ironía. E2: Ironía. E16: Parodia. E11: Sátira. E6: Parodia. E17: Ironía. E8: Ironía. E12: Ironía. E5: Ironía.	
	LECTURA CRÍTICA DE IMÁGENES (PLEGABLE)																
	Aciertos	Dificultades															
	E14: Ironía. E9: Ironía. E4: Ironía. E1: Parodia. E10: Ironía. E2: Ironía. E17: Ironía. E8: Ironía. E12: Ironía. E13: Ironía. E5: Ironía.	E16: Parodia. E7: Sarcasmo. E11: Sátira. E3: Sarcasmo. E6: Parodia. E13: Sátira. E5: Sarcasmo.															
	E11: Sátira. E3: Sátira. E6: Sátira. E14: Sátira. E9: Sátira. E4: Sátira. E1: Sátira. E10: Sátira. E2: Sátira. E16: Sátira. E7: Sátira.	E17: Parodia. E8: Ironía. E12: Parodia. E13: Parodia. E5: Parodia.															
	E14: Sarcasmo. E1: Sarcasmo. E7: Sarcasmo. E3: Sarcasmo. E13: Sarcasmo. E5: Sarcasmo.	E9: Ironía. E4: Ironía. E10: Ironía. E2: Ironía. E16: Parodia. E11: Sátira. E6: Parodia. E17: Ironía. E8: Ironía. E12: Ironía. E5: Ironía.															

¹⁴⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Estándares básicos de competencia del lenguaje. En: Estándares básicos de competencia en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Bogotá: ministerio de educación nacional, 2006. p. 26.

¹⁴⁵ Ibid., p.26.

Tabla 49. Categoría 4 (Continuación)

CATEGORÍA: RECURSOS RETÓTICOS										
Subcategoría	Descriptor	Análisis								
Contextualiza el estilo y el contenido de un texto	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">LECTURA CRÍTICA DE IMÁGENES</th> </tr> <tr> <td colspan="2">Maestra: ¿A qué hace referencia el libro que Santos tiene en la mano?</td> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>  </td> <td> <p>E13: “Al acuerdo de paz”.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	LECTURA CRÍTICA DE IMÁGENES		Maestra: ¿A qué hace referencia el libro que Santos tiene en la mano?		Aciertos	Dificultades		<p>E13: “Al acuerdo de paz”.</p>	<p>Por otro lado, como maestra de lengua castellana mi deber es formar en lenguaje y, esto: “<i>implica avanzar también en el conocimiento de otros sistemas que permitan al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con otros seres de su entorno</i>”¹⁴⁶. Por lo anterior, se decidió articular el análisis de las voces incorporadas en el discurso (Cassany) con el sistema simbólico, es decir, trabajar en los talleres el lenguaje verbal y no verbal.</p> <p>Otro de los aciertos, está relacionado con los avances significativos ya que los estudiantes relacionan los referentes con los sucesos políticos, dicho de otro modo, empiezan desarrollar la habilidad para asociar con el fin de lograr la interpretación.</p> <p>Finalmente, se tiene presente las recomendaciones para próximas investigaciones en las cuales se enfatiza en la necesidad de diseñar talleres que incluyan estrategias que permitan a los estudiantes apropiarse del lenguaje verbal y no verbal, debido a que los participantes de esta investigación y en este contexto específico (área rural) se muestran más atentos y concretizan mejor los conceptos. También, se hace hincapié en la relevancia del lenguaje prosódico para la comprensión de la burla. Por otro lado, se resalta en la importancia de involucran las técnicas de lectura crítica propuesta por Cassany y hacer uso de los recursos audiovisuales.</p> <p>Como objetivos planteados para desarrollar esta subcategoría se tiene:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar el tono del discurso. - Interpretar información implícita en el texto. - Realizar inferencias.
	LECTURA CRÍTICA DE IMÁGENES									
Maestra: ¿A qué hace referencia el libro que Santos tiene en la mano?										
Aciertos	Dificultades									
	<p>E13: “Al acuerdo de paz”.</p>									
	<p>Acto seguido, se dio lugar a la explicación, que estuvo mediada por el aspecto teórico y los recursos audiovisuales. Simultáneamente la corrección de la actividad de activación de conocimientos previos, correspondiente a la lectura de imágenes críticas; fue articulada con el lenguaje no verbal (prosódico y kinestésico) con el objetivo de facilitar la interpretación y comprensión de los textos</p>									

¹⁴⁶ *Ibíd.*, p.26.

Tabla 50. Categoría 5: Intención del autor

CATEGORÍA: INTENCIÓN DEL AUTOR																
Subcategoría	Descriptor	Análisis														
Caracteriza las voces presentes en el texto	<p>En relación con el desarrollo de esta subcategoría, se tuvo en cuenta las estrategias de Cassany que configuran el mundo del autor. En un primer momento, se interrogó a los estudiantes sobre qué sabían de cada uno de los autores abordados en análisis de las columnas de opinión del taller uno y dos. En seguida, se presentarán las respuestas con relación a este interrogante.</p> <table border="1" data-bbox="564 630 1108 922"> <thead> <tr> <th colspan="2">Sobre el autor</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Maestra: ¿Quién es Héctor Abad Faciolince?</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>E17: Un autor que escribe sobre lo romántico.</td> </tr> <tr> <th colspan="2">Maestra: ¿Quién es Daniel Samper Ospina?</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> <tr> <td>E16: Es un articulista. E13: Trabajó en la revista Soho y tiene como una revista o algo así. Estudio en Harvard.</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Luego de escuchar las respuestas de los estudiantes, se ahondó un poco más en la vida de los autores con el propósito de comprender su ideología y perspectiva acerca del mundo.</p>	Sobre el autor		Maestra: ¿Quién es Héctor Abad Faciolince?		Aciertos	Dificultades		E17: Un autor que escribe sobre lo romántico.	Maestra: ¿Quién es Daniel Samper Ospina?		Aciertos	Dificultades	E16: Es un articulista. E13: Trabajó en la revista Soho y tiene como una revista o algo así. Estudio en Harvard.		<p>Para el bordaje de esta subcategoría de análisis, se tuvo en cuenta a Cassany¹⁴⁷ y la categoría del <i>mundo del autor</i>, formada por ocho técnicas que tienen como objetivo analizar la perspectiva que el autor tiene sobre la realidad. Algunas de las técnicas que implementaron en el diseño de los talleres son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar el propósito. - Descubrir conexiones - Rastrear la subjetividad. - Detectar posicionamientos. - Describir lo oculto. <p>Los objetivos que se tuvieron en cuenta son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar el mundo del autor. - Identificar la intención del autor. - Relacionar la información explícita e implícita. <p>Las estrategias se diseñaron con el propósito de identificar la intención del autor y el rol del lector crítico. El primero, se desarrolló en dos momentos (antes y después del análisis de la columna de opinión mediante la técnica de modelado). El segundo, se desarrolló en el test 1 de comprensión para identificar si los estudiantes inferían qué pretendía el autor que ellos hicieran con el contenido del texto, es decir, evidenciar el perfil del lector crítico.</p> <p>Con relación a los aciertos, los jóvenes identifican el autor de una columna de opinión como un articulista, es decir, relacionan el referente teórico con el autor, estableciendo nexos que permiten tener clara rol del autor.</p>
	Sobre el autor															
Maestra: ¿Quién es Héctor Abad Faciolince?																
Aciertos	Dificultades															
	E17: Un autor que escribe sobre lo romántico.															
Maestra: ¿Quién es Daniel Samper Ospina?																
Aciertos	Dificultades															
E16: Es un articulista. E13: Trabajó en la revista Soho y tiene como una revista o algo así. Estudio en Harvard.																

¹⁴⁷ CASSANY, Daniel. 22 Técnicas de Lectura Crítica. En: Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006. p.115-138.

Tabla 50. Categoría 5 (Continuación)

CATEGORÍA: INTENCIÓN DEL AUTOR		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
Caracteriza las voces presentes en el texto		<p>Por otro lado, se analizan las dificultades, entre ellas se encuentra que, los estudiantes no tienen referentes respecto a los autores y, el poco conocimiento que tienen se debe a consultas previas. En consecuencia, no pueden identificar la perspectiva que tiene el autor sobre la realidad. De la misma forma, no pueden analizar el carácter subjetivo y parcial de la opinión del autor respecto al tema ya que desconocen por completo su vida y obra.</p> <p>Por lo anterior es indispensable enfatizar a los estudiantes la importancia del mundo del autor (su vida y obra) con el fin de comprender su visión del mundo y articularla al proceso interpretativo, junto con las condiciones necesarias para la lectura crítica (inferencias, macroestructura, intertextos y recursos retóricos).</p>
	Respecto a la intención del autor ésta se abordó, específicamente en la columna de opinión titulada “ <i>La estatua de Santos</i> ”, de Daniel Samper Ospina y de desarrolló en dos momentos. El primer momento (test 1 de comprensión) se limitó a indagar la intención del autor contemplando la primera lectura realizada del texto, sin intervención de la maestra. El segundo momento (test 2 de comprensión), se indagó la intención del autor, después del análisis y la explicación de la maestra	<p>Con relación a la intención del autor, ésta se constituye en una de las condiciones necesarias para el desarrollo de la lectura crítica, por ende, es indispensable explorar la vida y obra del autor con el fin de identificar la perspectiva que tiene sobre la realidad. De la misma manera, al ahondar en la mirada del autor sobre la realidad, se analiza el carácter subjetivo y parcial de su opinión.</p> <p>Acerca de los resultados obtenidos en el test 1 de comprensión, se evidencia que las dificultades detectadas son recurrentes, es decir, es notorio el nivel de lectura literal, debido a que algunos estudiantes continúan realizando paráfrasis del texto. Incluso, persisten en insertar opiniones personales en las respuestas. En consecuencia, no tienen clara las intenciones del autor o los propósitos, por ende, se hace necesario hacer hincapié en los diferentes propósitos que puede tener el autor para el abordaje temático. A continuación, para tener mayor claridad de los propósitos del autor, se mencionarán algunos de ellos: “<i>afirmar o preguntar algo, acusar a alguien, prometer algo, evitar dar una respuesta, contar una historia, defendernos a nosotros mismos, ser corteses o persuadir a un auditorio</i>”¹⁴⁸. De lo anterior, se puede inferir</p>

¹⁴⁸ VAN DIJK, Teun A. Discurso como interacción social. En: Voces y culturas. Octubre, 1996. p.28.

Tabla 50. Categoría 5 (Continuación)

CATEGORÍA: INTENCIÓN DEL AUTOR														
Subcategoría	Descriptor	Análisis												
Caracteriza las voces presentes en el texto	<p>A continuación se presentarán tabuladas las respuestas obtenidas en cada uno de los test de comprensión.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;">Test 1 de comprensión</th> </tr> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;">Maestra: ¿Cuál es la intención del autor?</th> </tr> <tr> <th style="text-align: center;">Aciertos</th> <th style="text-align: center;">Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td> <p>E13: ¿Informar?</p> <p>E10: Que mejoren todas las estatuas.</p> <p>E2: Avisar que está leyendo su artículo como una organización crítica y argumentativa.</p> <p>E17: Que con esa estatua haya turismo y se podrían crear otras.</p> <p>E1: Decir que en vez de gastar el dinero en estatuas deberían hacer escuelas y hospitales.</p> <p>E16: El autor quiere divertirme.</p> <p>E7: La intención es que los alcaldes o gobernadores den una mejor vida como en hospitales y colegios y no, en estatuas.</p> <p>E3: Dar a entender que en vez de pelear por qué deberían prohibir sino hacer más.</p> <p>E6: Dar a conocer que hay que prohibir las estatuas de personas como políticos que no saben hacer su trabajo.</p> <p>E9: Comunica que quieren tener cada político su estatua.</p> <p>E5: Dar posibles soluciones y probablemente que puedan ayudar o afectar la estatua como tal de Santos.</p> <p>E4: Que tomemos conciencia y no apoyar todas esas estatuas para nada, que ellos con nuestra plata de los impuestos es que hacen las estatuas.</p> <p>E8: La intención del autor es criticar o protestar ante la colocación de la estatua del presidente Santos.</p> <p>E16: Defender la estatua por es como un símbolo.</p> </td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">No responden</td> </tr> <tr> <td></td> <td> <p>E15: NR.</p> <p>E11: NR.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	Test 1 de comprensión		Maestra: ¿Cuál es la intención del autor?		Aciertos	Dificultades		<p>E13: ¿Informar?</p> <p>E10: Que mejoren todas las estatuas.</p> <p>E2: Avisar que está leyendo su artículo como una organización crítica y argumentativa.</p> <p>E17: Que con esa estatua haya turismo y se podrían crear otras.</p> <p>E1: Decir que en vez de gastar el dinero en estatuas deberían hacer escuelas y hospitales.</p> <p>E16: El autor quiere divertirme.</p> <p>E7: La intención es que los alcaldes o gobernadores den una mejor vida como en hospitales y colegios y no, en estatuas.</p> <p>E3: Dar a entender que en vez de pelear por qué deberían prohibir sino hacer más.</p> <p>E6: Dar a conocer que hay que prohibir las estatuas de personas como políticos que no saben hacer su trabajo.</p> <p>E9: Comunica que quieren tener cada político su estatua.</p> <p>E5: Dar posibles soluciones y probablemente que puedan ayudar o afectar la estatua como tal de Santos.</p> <p>E4: Que tomemos conciencia y no apoyar todas esas estatuas para nada, que ellos con nuestra plata de los impuestos es que hacen las estatuas.</p> <p>E8: La intención del autor es criticar o protestar ante la colocación de la estatua del presidente Santos.</p> <p>E16: Defender la estatua por es como un símbolo.</p>		No responden		<p>E15: NR.</p> <p>E11: NR.</p>	<p>que, a causa del desconocimiento de los propósitos del autor (contenido conceptual), se les dificulta inferir la intención, debido a, la escasez de abstracción.</p> <p>En cuanto a la identificación de la intención del autor en el test 2 de comprensión, posterior al análisis de la columna de opinión. Se analizarán los aciertos obtenidos, los estudiantes identifican la intención del autor. Sin embargo, el desconocimiento de teórico de los propósitos les impide concretar la intención.</p> <p>Por lo anterior, se tiene que los resultados Obtenidos del proceso de análisis, junto con la técnica del modelado permiten validar la efectividad de las estrategias, aunque no se evidencien avances en la totalidad de la población. Sin embargo, su poco alcance, no se debe a las estrategias sino a las dificultades que persisten (inclusión de opiniones en las respuestas y nivel de lectura) y que son necesarias seguir fortaleciendo. Habría que decir también, que a pesar que se asumen como dificultades hay un intento plausible en la identificación de la intención del autor, pero se ve obstruido por la inserción de opiniones.</p> <p>Respecto a la intención del autor en los dos primeros párrafos se analiza el acierto de una de las estudiantes que identifica con facilidad la intención del autor, es decir, realiza un proceso inferencial. Considerando que el discurso se constituye en “<i>una actividad humana controlada, intencional y con un propósito</i>”¹⁴⁹, dichos propósitos, no solo se configuran en la intencionalidad del autor, al mismo tiempo, representan parte de la actividad intelectual que el lector debe inferir a partir del conocimiento de la visión del mundo del autor con el fin de lograr la interpretación del texto. En otras palabras, la estudiante establece nexos entre el mundo del autor y el texto, que devela su actividad intelectual.</p>
	Test 1 de comprensión													
Maestra: ¿Cuál es la intención del autor?														
Aciertos	Dificultades													
	<p>E13: ¿Informar?</p> <p>E10: Que mejoren todas las estatuas.</p> <p>E2: Avisar que está leyendo su artículo como una organización crítica y argumentativa.</p> <p>E17: Que con esa estatua haya turismo y se podrían crear otras.</p> <p>E1: Decir que en vez de gastar el dinero en estatuas deberían hacer escuelas y hospitales.</p> <p>E16: El autor quiere divertirme.</p> <p>E7: La intención es que los alcaldes o gobernadores den una mejor vida como en hospitales y colegios y no, en estatuas.</p> <p>E3: Dar a entender que en vez de pelear por qué deberían prohibir sino hacer más.</p> <p>E6: Dar a conocer que hay que prohibir las estatuas de personas como políticos que no saben hacer su trabajo.</p> <p>E9: Comunica que quieren tener cada político su estatua.</p> <p>E5: Dar posibles soluciones y probablemente que puedan ayudar o afectar la estatua como tal de Santos.</p> <p>E4: Que tomemos conciencia y no apoyar todas esas estatuas para nada, que ellos con nuestra plata de los impuestos es que hacen las estatuas.</p> <p>E8: La intención del autor es criticar o protestar ante la colocación de la estatua del presidente Santos.</p> <p>E16: Defender la estatua por es como un símbolo.</p>													
	No responden													
	<p>E15: NR.</p> <p>E11: NR.</p>													

¹⁴⁹ Ibid., p.28.

Tabla 50. Categoría 5 (Continuación)

CATEGORÍA: INTENCIÓN DEL AUTOR																														
Subcategoría	Descriptor	Análisis																												
Caracteriza las voces presentes en el texto	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Test 2 de comprensión</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Maestra: ¿Cuál es la intención del autor?</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>E16: Denunciar los políticos y las relaciones con Santos y Uribe escudándose en la estatua.</td> <td>E10: Criticar la estatua de Santos y defender otras estatuas.</td> </tr> <tr> <td>E17: Burlarse de algunos políticos.</td> <td>E12: Darnos su opinión y construir sus ideas las cuales deberían ser tomadas en cuenta.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E3: Presentar lo que piensan y dicen de las estatuas y todas las referencias y comparaciones entre el expresidente y el presidente.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E6: Dar a conocer lo que hicieron con la estatua de Santos y lo que piensan hacer con el dinero.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E5: Dar muchas opiniones sobre la estatua de Santos y comparara estatuas con políticos.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E4: Darnos a conocer desde otra perspectiva lo que está pasando.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E14: Mostramos cada uno de los puntos de vista de Uribe y Santos.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E8: Proponer que no deberíamos hacerle estatuas a ningún político o gobernante sea lo que sea.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E9: Criticar estas estatuas que lo único que hacen es provocar peleas inútiles.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E15: Ver los puntos de vista de Santos y Uribe.</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E11: Hablar sobre la estatua del presidente Santos y también sobre otros políticos.</td> </tr> </tbody> </table>	Test 2 de comprensión		Maestra: ¿Cuál es la intención del autor?		Aciertos	Dificultades	E16: Denunciar los políticos y las relaciones con Santos y Uribe escudándose en la estatua.	E10: Criticar la estatua de Santos y defender otras estatuas.	E17: Burlarse de algunos políticos.	E12: Darnos su opinión y construir sus ideas las cuales deberían ser tomadas en cuenta.		E3: Presentar lo que piensan y dicen de las estatuas y todas las referencias y comparaciones entre el expresidente y el presidente.		E6: Dar a conocer lo que hicieron con la estatua de Santos y lo que piensan hacer con el dinero.		E5: Dar muchas opiniones sobre la estatua de Santos y comparara estatuas con políticos.		E4: Darnos a conocer desde otra perspectiva lo que está pasando.		E14: Mostramos cada uno de los puntos de vista de Uribe y Santos.		E8: Proponer que no deberíamos hacerle estatuas a ningún político o gobernante sea lo que sea.		E9: Criticar estas estatuas que lo único que hacen es provocar peleas inútiles.		E15: Ver los puntos de vista de Santos y Uribe.		E11: Hablar sobre la estatua del presidente Santos y también sobre otros políticos.	Además, establece nexos entre texto y lector debido a que los textos “ <i>se caracterizan porque representan los mundos en que vivimos, pero estos mundos no aparecen en la inmediatez de la lectura, son contruidos por el lector</i> ” ¹⁵⁰ , es decir, requieren habilidades de pensamiento para poder adquirir significación, esto se evidencia como avance en el proceso de fortalecimiento de la lectura crítica.
	Test 2 de comprensión																													
Maestra: ¿Cuál es la intención del autor?																														
Aciertos	Dificultades																													
E16: Denunciar los políticos y las relaciones con Santos y Uribe escudándose en la estatua.	E10: Criticar la estatua de Santos y defender otras estatuas.																													
E17: Burlarse de algunos políticos.	E12: Darnos su opinión y construir sus ideas las cuales deberían ser tomadas en cuenta.																													
	E3: Presentar lo que piensan y dicen de las estatuas y todas las referencias y comparaciones entre el expresidente y el presidente.																													
	E6: Dar a conocer lo que hicieron con la estatua de Santos y lo que piensan hacer con el dinero.																													
	E5: Dar muchas opiniones sobre la estatua de Santos y comparara estatuas con políticos.																													
	E4: Darnos a conocer desde otra perspectiva lo que está pasando.																													
	E14: Mostramos cada uno de los puntos de vista de Uribe y Santos.																													
	E8: Proponer que no deberíamos hacerle estatuas a ningún político o gobernante sea lo que sea.																													
	E9: Criticar estas estatuas que lo único que hacen es provocar peleas inútiles.																													
	E15: Ver los puntos de vista de Santos y Uribe.																													
	E11: Hablar sobre la estatua del presidente Santos y también sobre otros políticos.																													
<p>Por otro lado, durante el análisis de la columna abordada en el taller dos, se cuestionó sobre la intención del autor en los dos párrafos iniciales de la columna de opinión que tenían una intención específica, que a su vez, permitía identificar el tono del discurso.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Análisis de la columna de opinión</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Maestra: ¿Cuál es la intención del autor en los dos primeros párrafos?</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>E13: “Burlarse de la estatua de Santos”.</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Para verificar la comprensión de los estudiantes con relación a la intención del autor, en el taller</p>	Análisis de la columna de opinión		Maestra: ¿Cuál es la intención del autor en los dos primeros párrafos?		Aciertos	Dificultades	E13: “Burlarse de la estatua de Santos”.																							
Análisis de la columna de opinión																														
Maestra: ¿Cuál es la intención del autor en los dos primeros párrafos?																														
Aciertos	Dificultades																													
E13: “Burlarse de la estatua de Santos”.																														

¹⁵⁰ JURADO, Fabio. Citado por: CAMACHO, Claudia y PÉREZ, Diego. En: El Espectador. Bogotá D.C. 9, junio, 2013.

Tabla 50. Categoría 5 (Continuación)

CATEGORÍA: INTENCIÓN DEL AUTOR										
Subcategoría	Descriptor	Análisis								
Caracteriza las voces presentes en el texto	<p>tres se propuso el análisis colectivo de la columna titulada “<i>De qué quieres morir</i>”, de Héctor Abad Faciolince; en la cual, ellos debían leer el texto y entre el grupo de trabajo analizarlo.</p> <p>Abajo, se muestran los resultados por grupos de trabajo colaborativo.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="2">Intención del autor : Taller 3</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Maestra: ¿Cuál es la intención del autor?</th> </tr> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td> <p>G1: NR.</p> <p>G2: Informar sobre las enfermedades que pueden llevar a la muerte.</p> <p>G3: Indicar de qué mueren las personas.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	Intención del autor : Taller 3		Maestra: ¿Cuál es la intención del autor?		Aciertos	Dificultades		<p>G1: NR.</p> <p>G2: Informar sobre las enfermedades que pueden llevar a la muerte.</p> <p>G3: Indicar de qué mueren las personas.</p>	
	Intención del autor : Taller 3									
Maestra: ¿Cuál es la intención del autor?										
Aciertos	Dificultades									
	<p>G1: NR.</p> <p>G2: Informar sobre las enfermedades que pueden llevar a la muerte.</p> <p>G3: Indicar de qué mueren las personas.</p>									
	<p>Finalmente, se cuestiona a los estudiantes acerca de qué pretende el autor con el fin que los estudiantes pudieran inferir y concretar su función como lectores críticos. Abajo, aparecen compiladas en una tabla las respuestas obtenidas de los estudiantes.</p>	<p>Respecto a que pretende el autor que yo... Se analiza que una mínima cantidad de estudiantes pueden concretar su función como lectores críticos, es decir, se evidencia de nuevo el dominio del componente pragmático, debido a, que pueden especificar que pretende el autor que ellos hagan con el contenido del texto. Sin embargo, es necesario que se constituyan, sin excepción, en “<i>sujetos que de una manera muy versátil y ágil navegan en los libros y viven el asombro cuando logran descubrir los procesos manipulatorios de los sujetos que hablan en los textos y reconstruyen los múltiples saberes contenidos en ellos, asumen el rol de lectores críticos</i>”¹⁵¹, en otras palabras, es indispensable que desarrollen y fortalezcan habilidades de pensamiento con el fin de mejorar los procesos lectores y llegar a ser lectores críticos.</p> <p>Con relación a las dificultades es notorio que la mayoría del grupo no tiene claro su rol como lector crítico. Por lo anterior es indispensable enfatizar en el rol del lector crítico con el objetivo que los estudiantes se concienticen en la importancia de alcanzarlo.</p>								

¹⁵¹ Ibíd.

Tabla 50. Categoría 5 (Continuación)

CATEGORÍA: INTENCIÓN DEL AUTOR			
Subcategoría	Descriptor	Análisis	
Caracteriza las voces presentes en el texto	Test 1 de comprensión	Finalmente, se recomienda continuar con actividades de consulta con el fin de permitir a los jóvenes ampliar sus conocimientos previos y prepararlos para el momento de abordar las sesiones. También, continuar analizando el mundo del autor, abordar la biografía y aspectos fundamentales de su pensamiento con el fin de establecer nexos en el momento de la interpretación. Hay que mencionar además, que es conveniente explicar los propósitos que puede tener el autor según el tipo de texto con el objetivo de facilitar el análisis de la intencionalidad.	
	Maestra: El autor pretende que yo...		
	Aciertos		Dificultades
	E16: Adopte una posición frente al tema y de paso me divierta.		E13: Me informe, que sepa y poder tomar una opinión de esto.
	E9: Asuma un punto de vista crítico con referencia a las afirmaciones del político uribista.		E10: Entienda sobre la crítica de las estatuas y todos sus alrededores.
	E8: Que tome una posición de crítico o protestante como él.		E2: Que vea la estatua de Juan Manuel Santos como algo productivo.
			E17: Apoye la estatua de Santos.
			E1: Trate de mejorar las estatuas tanto de Juan Manuel Santos como la de pastrana y la de Uribe.
			E12: Crea que es bueno que se hagan estas cosas para atraer el turismo.
			E3: Sepa que él defiende la estatua por su enorme potencial turístico.
	E6: Sepa y entienda lo que están llevando acabo los políticos.		
	E5: Tomas una decisión si apoyan la estatua o empezar a hacer que la quiten o que la señalen.		
	E4: Sea como él que no celebre todas esas estatuas que hacen sino que apoye que hagan colegios u hospitales y <i>que a la vez me ría.</i>		
	E14: Tome conciencia de la mala forma en como están invirtiendo la plata, solo hacen estatuas.		
	No responden		
	E11: NR.		
	E7: NR.		

Tabla 51. Categoría 6: Macroestructura

CATEGORÍA: MACROESTRUCTURA		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
Idea global del texto	<p>Para analizar esta categoría se tomó como elemento de análisis las respuestas de los estudiantes enfocadas en la idea global del texto. Durante los talleres, se interrogó sobre preguntas que tuvieran presente la macroestructura del texto con el propósito de verificar la comprensión de los estudiantes.</p> <p>Este tipo de interrogantes tuvo dos momentos. El primero, en forma de diálogo y algunas intervenciones entre estudiantes que les permitieron detectar dificultades y corregir de forma constructiva a sus compañeros. El segundo, realizado de forma escrita mediante el test 1 de comprensión. En seguida se mostrarán las respuestas de los estudiantes organizados en tablas.</p>	<p>Con las actividades se pretendía determinar el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes a partir de la idea global del texto, de forma oral y escrita. Antes de analizar las respuestas de los participantes es indispensable conocer la definición y en qué consiste la subcategoría de análisis con el fin de poder detectar con mayor exactitud, los aciertos y las dificultades.</p> <p>Desde la perspectiva social, se define la macroestructura como el <i>“sentido global del discurso como un todo o de fragmentos más o menos grandes, como, por ejemplos, párrafos o capítulos del discurso...”</i>¹⁵², es decir, la idea global constituye un universo de sentido para el lector, por ende, es útil en el proceso de comprensión. Su función principal es identificar sustancias de contenido, analizar la coherencia interna de los discursos y evidenciar la representación global; todas estas tareas llevan al lector a la comprensión, por lo tanto, forman un conjunto resultante de operaciones mentales a partir de abstracciones del texto.</p> <p>Con relación a los resultados, se detectó que algunos estudiantes identifican el tipo de escrito, el tema y la tesis. Además, hacen un acercamiento a la lectura crítica del texto, es decir, esos estudiantes realizan operaciones mentales que les permiten identificar la coherencia global, en otras palabras, el <i>“tema o asunto del discurso”</i>¹⁵³.</p> <p>A cerca de las dificultades de los estudiantes se detectó, que la mayoría continúan con un nivel literal de lectura que impide el análisis de estructura profundas debido a que siguen realizando paráfrasis del texto. Además, evidencian</p>

¹⁵² JURADO, Fabio. Macroestructura: Investigación y escritura en el quehacer de los maestros. Red Academia. Rev. de la Facultad de Educación, N° 3, UPN, Bogotá, 1995.

¹⁵³ *Ibíd.*

Tabla 51. Categoría 6: (Continuación)

CATEGORÍA: MACROESTRUCTURA																												
Subcategoría	Descriptor	Análisis																										
Idea global del texto	<table border="1"> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Discusión</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Maestra: ¿Qué dice el cuarto párrafo?</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Aciertos</td> <td style="text-align: center;">Dificultades</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E10: Las universidades son grandes parqueaderos.</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Maestra: ¿Qué dice el quinto párrafo?</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Aciertos</td> <td style="text-align: center;">Dificultades</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E15: El transporte es muy caro.</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Maestra: ¿Qué dice el sexto párrafo?</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Aciertos</td> <td style="text-align: center;">Dificultades</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E8: La contaminación hace desastres naturales. Maestra: ¿Eso dice el texto? Estudiantes: ¡Noooo!</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Maestra: ¿Qué entendieron del texto?</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Aciertos</td> <td style="text-align: center;">Dificultades</td> </tr> <tr> <td></td> <td>E10: "Que Santos está vestido como Gabo". E15: "Que la estatua es ilegal porque es un funcionario que está activo".</td> </tr> </table>	Discusión		Maestra: ¿Qué dice el cuarto párrafo?		Aciertos	Dificultades		E10: Las universidades son grandes parqueaderos.	Maestra: ¿Qué dice el quinto párrafo?		Aciertos	Dificultades		E15: El transporte es muy caro.	Maestra: ¿Qué dice el sexto párrafo?		Aciertos	Dificultades		E8: La contaminación hace desastres naturales. Maestra: ¿Eso dice el texto? Estudiantes: ¡Noooo!	Maestra: ¿Qué entendieron del texto?		Aciertos	Dificultades		E10: "Que Santos está vestido como Gabo". E15: "Que la estatua es ilegal porque es un funcionario que está activo".	<p>la dificultad en el proceso de abstracción, no identifican la macroestructura semántica (temas de los párrafos o el discurso)¹⁵⁴. Habría que decir también, que incluyen opiniones personales en la respuesta, factor que indica que no saben opinar. Por lo anterior, es necesario tener presente el concepto de opinar desde la perspectiva de Van Dijk, es definido como "<i>creencias valorativas</i>¹⁵⁵", en otras palabras, representan un juicio de valor. También es conveniente que en próximas intervenciones se aborde no solo la definición sino que se implementen estrategias con el fin de enseñarle a los estudiantes a opinar, por ende, diferenciar y excluir opiniones personales de las respuestas que requieren un proceso cognitivo.</p> <p>Otra de las dificultades radica en que no saben generalizar las unidades amplias del contenido, tampoco, seleccionan ni omiten información. Finalmente, evidencian que no hay relaciones de semejanza semántica respecto al texto original, en suma, no saben resumir, por ende, ignoran el concepto y el proceso de construcción, por tanto, es necesario enseñarle a los estudiantes a realizar un resumen teniendo en cuenta las macro-reglas¹⁵⁶ propuestas por Van Dijk.</p> <p>A continuación se presentarán las macro-reglas fundamentales para la elaboración de un resumen que contenga la idea global del texto. Por lo anterior, es necesario enseñarles a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de pensamiento para hacer abstracciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> – La generalización: Consiste en generalizar las unidades amplias del contenido, es decir, elegir la idea que aborde la globalidad del texto o párrafo.
Discusión																												
Maestra: ¿Qué dice el cuarto párrafo?																												
Aciertos	Dificultades																											
	E10: Las universidades son grandes parqueaderos.																											
Maestra: ¿Qué dice el quinto párrafo?																												
Aciertos	Dificultades																											
	E15: El transporte es muy caro.																											
Maestra: ¿Qué dice el sexto párrafo?																												
Aciertos	Dificultades																											
	E8: La contaminación hace desastres naturales. Maestra: ¿Eso dice el texto? Estudiantes: ¡Noooo!																											
Maestra: ¿Qué entendieron del texto?																												
Aciertos	Dificultades																											
	E10: "Que Santos está vestido como Gabo". E15: "Que la estatua es ilegal porque es un funcionario que está activo".																											

Tabla 51. Categoría 6: (Continuación)

¹⁵⁴ VAN DIJK, Teun A. Opiniones e ideologías en la prensa. En: Voces y culturas. Octubre, 1996. p.26.

¹⁵⁵ *Ibíd.*, p.16.

¹⁵⁶ JURADO, Fabio. Macroestructura: Investigación y escritura en el quehacer de los maestros. Red Academia. Rev. de la Facultad de Educación, Nº 3, UPN, Bogotá, 1995.

CATEGORÍA: MACROESTRUCTURA						
Subcategoría	Descriptor	Análisis				
Idea global del texto	<p align="center">Test 1 de comprensión</p> <p align="center">Maestra: Explique qué leyó.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Aciertos</th> <th>Dificultades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>E16: Leí un artículo de opinión sobre la estatua de Santos y en la que el autor defiende la escultura y dice que tendrían que hacer una de Uribe.</p> <p>E11: El autor habla de una estatua que pusieron en Belén de los Andaquíes y que el expresidente tiene envidia.</p> <p>E8: En el artículo puede entenderse que están criticando que al presidente Santos por la estatua que le mandaron a hacer.</p> <p>E14: Que lo fundamental es elaborar una estatua de Uribe para terminar con la envidia del ex presidente.</p> </td> <td> <p>E13: El autor Daniel Samper habla sobre la estatua de Santos.</p> <p>E10: El autor está dando una crítica a la estatua del presidente Santos.</p> <p>E2: Trata de la estatua de Santos debían tratarla en algo productivo como en colegios y hospitales que hicieran mejor un homenaje con un busto de Santos, etc.</p> <p>E17: Sobre la estatua de Santos y que el autor defiende la estatua, pero un político uribista dice que es ilegal.</p> <p>E1: Que la estatua de Santos a punto de caer como su presidencia que tenía un extraño traje de Liki Liki.</p> <p>E12: Un texto de opinión el cual habla sobre la estatua de Santos y la cual el autor defiende por el potencial turístico que esta traería.</p> <p>E3: En el artículo explica que debían derribar la estatua de Santos y usar la plata que se gastan para colegios y que deberían hacer una estatua de Uribe para terminar con la envidia del expresidente.</p> <p>E5: La estatua de Santos es un medio para señalar por políticos que dicen que pudo ser mejor construir colegios y hospitales.</p> <p>E4: Lea que tenían que hacer una estatua de Uribe para que no tumbaran la de Santos y que no deberían hacer más estatuas sino colegios y hospitales.</p> <p>E7: Se trata de la polémica de Santos donde dice que no debería crear esa estatua donde el sigue en la presidencia y sería ilegal. También, habla que no deberían gastar el dinero en estatuas sino en más hospitales y colegios.</p> <p>E9: Un texto crítico acerca de la estatua de Santos y el alto costo de la misma, en un y tono de protesta, también se muestra la crítica de un uribista hacia la estatua.</p> <p>E3: En el artículo explica que debían derribar la estatua de Santos y usar la plata que se gastan para colegios y que deberían hacer una estatua de Uribe para terminar con la envidia del ex presidente.</p> <p>E6: El artículo explica cómo están perdiendo el tiempo y el dinero haciendo cosas innecesarias, cuando lo podían estar utilizando para cosas necesarias.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	Aciertos	Dificultades	<p>E16: Leí un artículo de opinión sobre la estatua de Santos y en la que el autor defiende la escultura y dice que tendrían que hacer una de Uribe.</p> <p>E11: El autor habla de una estatua que pusieron en Belén de los Andaquíes y que el expresidente tiene envidia.</p> <p>E8: En el artículo puede entenderse que están criticando que al presidente Santos por la estatua que le mandaron a hacer.</p> <p>E14: Que lo fundamental es elaborar una estatua de Uribe para terminar con la envidia del ex presidente.</p>	<p>E13: El autor Daniel Samper habla sobre la estatua de Santos.</p> <p>E10: El autor está dando una crítica a la estatua del presidente Santos.</p> <p>E2: Trata de la estatua de Santos debían tratarla en algo productivo como en colegios y hospitales que hicieran mejor un homenaje con un busto de Santos, etc.</p> <p>E17: Sobre la estatua de Santos y que el autor defiende la estatua, pero un político uribista dice que es ilegal.</p> <p>E1: Que la estatua de Santos a punto de caer como su presidencia que tenía un extraño traje de Liki Liki.</p> <p>E12: Un texto de opinión el cual habla sobre la estatua de Santos y la cual el autor defiende por el potencial turístico que esta traería.</p> <p>E3: En el artículo explica que debían derribar la estatua de Santos y usar la plata que se gastan para colegios y que deberían hacer una estatua de Uribe para terminar con la envidia del expresidente.</p> <p>E5: La estatua de Santos es un medio para señalar por políticos que dicen que pudo ser mejor construir colegios y hospitales.</p> <p>E4: Lea que tenían que hacer una estatua de Uribe para que no tumbaran la de Santos y que no deberían hacer más estatuas sino colegios y hospitales.</p> <p>E7: Se trata de la polémica de Santos donde dice que no debería crear esa estatua donde el sigue en la presidencia y sería ilegal. También, habla que no deberían gastar el dinero en estatuas sino en más hospitales y colegios.</p> <p>E9: Un texto crítico acerca de la estatua de Santos y el alto costo de la misma, en un y tono de protesta, también se muestra la crítica de un uribista hacia la estatua.</p> <p>E3: En el artículo explica que debían derribar la estatua de Santos y usar la plata que se gastan para colegios y que deberían hacer una estatua de Uribe para terminar con la envidia del ex presidente.</p> <p>E6: El artículo explica cómo están perdiendo el tiempo y el dinero haciendo cosas innecesarias, cuando lo podían estar utilizando para cosas necesarias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La selección: Consiste en seleccionar la información. - La omisión: Consiste en omitir o descartar la información poco relevante. - La integración: Surge como el resultado del proceso de las tres macro-reglas anteriores, en otras palabras, luego de haber generalizado la unidad temática, seleccionar la información relevante y omitir la irrelevante. Esta versión final (integración) que surge de las tres macro-reglas es importante que guarde relación de semejanza semántica con el texto original, es decir, que el lector haya hecho un resumen acorde con lo expuesto en el texto, conservando la significación. <p>Finalmente, se tienen las recomendaciones para futuras intervenciones. En un primer momento, se recalca la importancia de dar a conocer qué se entiende como macroestructura y cómo es el proceso de reconstrucción, implementando como estrategia las macro-reglas de Van Dijk. Ahora bien, el conocimiento conceptual favorece el componente semántico de la lengua y la enseñanza de la reconstrucción de la macroestructura, el componente pragmático, por tanto, es indispensable que ambos componentes se puedan favorecer de forma simultánea.</p>
	Aciertos	Dificultades				
<p>E16: Leí un artículo de opinión sobre la estatua de Santos y en la que el autor defiende la escultura y dice que tendrían que hacer una de Uribe.</p> <p>E11: El autor habla de una estatua que pusieron en Belén de los Andaquíes y que el expresidente tiene envidia.</p> <p>E8: En el artículo puede entenderse que están criticando que al presidente Santos por la estatua que le mandaron a hacer.</p> <p>E14: Que lo fundamental es elaborar una estatua de Uribe para terminar con la envidia del ex presidente.</p>	<p>E13: El autor Daniel Samper habla sobre la estatua de Santos.</p> <p>E10: El autor está dando una crítica a la estatua del presidente Santos.</p> <p>E2: Trata de la estatua de Santos debían tratarla en algo productivo como en colegios y hospitales que hicieran mejor un homenaje con un busto de Santos, etc.</p> <p>E17: Sobre la estatua de Santos y que el autor defiende la estatua, pero un político uribista dice que es ilegal.</p> <p>E1: Que la estatua de Santos a punto de caer como su presidencia que tenía un extraño traje de Liki Liki.</p> <p>E12: Un texto de opinión el cual habla sobre la estatua de Santos y la cual el autor defiende por el potencial turístico que esta traería.</p> <p>E3: En el artículo explica que debían derribar la estatua de Santos y usar la plata que se gastan para colegios y que deberían hacer una estatua de Uribe para terminar con la envidia del expresidente.</p> <p>E5: La estatua de Santos es un medio para señalar por políticos que dicen que pudo ser mejor construir colegios y hospitales.</p> <p>E4: Lea que tenían que hacer una estatua de Uribe para que no tumbaran la de Santos y que no deberían hacer más estatuas sino colegios y hospitales.</p> <p>E7: Se trata de la polémica de Santos donde dice que no debería crear esa estatua donde el sigue en la presidencia y sería ilegal. También, habla que no deberían gastar el dinero en estatuas sino en más hospitales y colegios.</p> <p>E9: Un texto crítico acerca de la estatua de Santos y el alto costo de la misma, en un y tono de protesta, también se muestra la crítica de un uribista hacia la estatua.</p> <p>E3: En el artículo explica que debían derribar la estatua de Santos y usar la plata que se gastan para colegios y que deberían hacer una estatua de Uribe para terminar con la envidia del ex presidente.</p> <p>E6: El artículo explica cómo están perdiendo el tiempo y el dinero haciendo cosas innecesarias, cuando lo podían estar utilizando para cosas necesarias.</p>					

HALLAZGOS FASE DE APLICACIÓN

Luego de la investigación, los resultados permiten plantear seis características de una propuesta didáctica que involucre la lectura crítica de columnas de opinión, imprescindibles en el diseño de la secuencia didáctica.

Las características que tiene la propuesta didáctica, surgen, en un primer momento; del diagnóstico, realizado a los estudiantes por medio de una prueba de lectura crítica que permitió determinar las dificultades de los estudiantes para la lectura crítica de columnas de opinión. También, como parte de la fase diagnóstica, se realizó una encuesta que permitió determinar los conceptos y conocimientos que tenían con relación a este tipo de escrito. Como resultado, de esta etapa investigativa, se tuvo que los estudiantes tenían dificultades conceptuales y en general, escasez de conocimientos previos para el abordaje de la lectura crítica de una columna de opinión. Es decir, los estudiantes no sabían cómo leer una columna de opinión y la mayoría, ignoraban qué era. Además, evidenciaron un enorme desconocimiento de intertextos. Adicionalmente, ignoraban cómo identificar la intención del autor, incluso, evidenciaban dificultades en el proceso inferencial.

Los anteriores las dificultades, se tomaron como soporte para categorizar las dificultades detectadas con el propósito de articular los contenidos a enseñar, las estrategias de lectura y las 22 técnicas de lectura crítica. Es así, como se dio comienzo al momento de planificación que consistió en el diseño de la secuencia didáctica que tiene como características seis aspectos fundamentales para que se desarrolle la lectura crítica.

Se enfatiza en la relevancia que tiene la fase de diagnóstico para la propuesta investigativa, ya que al tener en cuenta las necesidades y dificultades de los estudiantes, se garantiza en un porcentaje elevado el interés y la disposición por aprender. De la misma forma, fortalecer los procesos de forma coherente y articulada, desligando la enseñanza tradicional.

Estructura del texto argumentativo

La estructura del texto argumentativo, se abordó con base en el documento: Seminario de Competencias Comunicativas trabajado por la docente universitaria Sonia Gómez Benítez¹⁵⁷. Para el trabajo en el aula de esta característica es importante no obviar la explicación conceptual, debido a que en ocasiones los maestros suponemos que los estudiantes dominan el contenido conceptual. Por lo tanto, se necesita precisar las partes de la estructura textual y ejemplificarlas con el fin de aclarar dudas, ya que, la estructura textual será el primer acercamiento con la lectura crítica de columnas de opinión.

También, es importante explicar la diferencia que existe entre el tipo de texto y tipo de escrito, debido a que permite la identificación de la modalidad textual y género discursivo. Considerando que cada avance social incrementa los géneros discursivos y se hace indispensable aprender a identificarlos para realizar correctamente la lectura del texto, en otras palabras, cómo se lee. En el caso específico de esta investigación, la modalidad es la argumentación con sus respectivos géneros discursivos: La argumentación: “*Emerge en la cotidianidad de las interacciones humanas, con las justificaciones, los modos de razonar,*

¹⁵⁷ JURADO, Fabio. El lenguaje y la literatura en la educación básica y media: competencias y desempeños en la búsqueda del asombro de los niños y jóvenes de hoy. En: *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá. Universidad Nacional. 2000, citado por GÓMEZ, Sonia. Seminario de competencias comunicativas: textos para el trabajo en clase. Bucaramanga, 2014. p.15.

*persuadir o la defensa de puntos de vista. El sermón en la iglesia, la defensa jurídica, la campaña política, el anuncio publicitario, la propaganda, el discurso pedagógico del deber ser, son géneros mediados por la argumentación*¹⁵⁸. Además, es importante presentar recursos visuales que faciliten la conceptualización, ya que, los estudiantes responden de forma satisfactoria a este tipo de recursos.

Otro momento importante para el desarrollo de estructura textual, es la técnica del modelado, de David Cooper¹⁵⁹, ya que, permite el análisis conjunto y la discusión. Dos momentos imprescindibles en el aprendizaje significativo de los estudiantes. Cabe resaltar, como aspectos relevantes para a discusión en el aula, el papel del maestro como mediador del aprendizaje, por tanto, debe interrogar constantemente la comprensión de los estudiantes y centrarse en la formulación de preguntas que minimicen la ambigüedad, además, estar pendiente de las respuestas para direccionar el aprendizaje.

Es importante, hacer uso de estrategias cognitivas y esquemas que faciliten la organización del pensamiento y desarrollen habilidades cognitivas con el fin de generalizar y categorizar los argumentos, debido a que los estudiantes presentan dificultad en la identificación de argumentos y la asociación de los mismos. Otra estrategia cognitiva, consiste en la relación de estructuras formales (título) con el contenido del texto. Las anteriores habilidades, se constituyen en operaciones básicas para lograr la comprensión y es rol del maestro proporcionar las herramientas para que se lleve a cabo el desarrollo de procesos mentales.

¹⁵⁸ JURADO VALENCIA, Fabio. De la lectura de imágenes hacia la lectura-escritura de textos verbales. [Base de datos en línea] Revista Ruta maestra. Ed. 14 (Recuperado en 26 de mayo de 2017). Disponible en: <<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/pdf/9.pdf>>.

¹⁵⁹ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. España: Visor, 1998. 461p.

Otro aspecto importante, radica en enseñarles a los estudiantes a opinar, ya que carecen de estructuras básicas que les indique cómo y cuándo opinar, esto se evidencia, en la inserción constante de opiniones en sus respuestas, las cuales tiene una connotación analítica, por lo tanto, excluye opiniones del lector. Por lo anterior, se resalta el rol del maestro para especificar la importancia de la opinión y en llevar al aula estrategias apropiadas para que los estudiantes aprendan a opinar.

El último aspecto relacionado con la estructura textual, consiste en concientizar a los maestros sobre el rol que desempeñan y su labor para hacer comprender a los estudiantes la importancia de la lectura constante. Los maestros, tienen que estar activos y expectantes para atender con prontitud las dificultades que se pueden presentar en el momento de la acción de la propuesta. En el caso particular, en el desarrollo de los talleres se tuvo que sortear dificultades de los estudiantes que no estaban contempladas como el desconocimiento conceptual de términos que se obviaron en el momento del abordaje teórico.

Inferencias

Con relación a la característica de inferencias, se hace notorio ahondar en las estructuras de superficie, debido a que *“los significados se expresan a través de diversas “formas” o estructuras de superficie”*¹⁶⁰, es por eso, que es necesario hacer hincapié en la importancia de las estructuras superficiales para la comprensión y, especialmente, las estructuras formales que devela el pensamiento ideológico del autor con el único objetivo de enseñarles a los estudiantes a iniciar el análisis del texto y encaminar el proceso de comprensión.

¹⁶⁰ VAN DIJK, Teun A. Opiniones e ideologías en la prensa. En: Voces y culturas. Octubre, 1996. p.32.

Para que se puedan dar las inferencias, es importante recordar que se constituyen en una habilidad que se desarrolla otras como: abstracción, formulación de hipótesis y asociación. Otra habilidad que se fortalece en el proceso inferencial es la reversibilidad del pensamiento, por eso, se tiene que crear situaciones que lleven al desequilibrio cognitivo como propone Piaget, con el único objetivo que puedan dudar de sus conocimientos, detecten dificultades y asuman alternativas de solución que les facilite la acomodación y asimilación de su estructuras mentales. ejemplo, Por lo anterior, el maestro tiene que concientizarse en diseñar o adaptar diferentes estrategias cognitivas, teniendo en cuenta las dificultades de la población objeto de estudio, se recalca, nuevamente la relevancia de la fase de diagnóstico y del papel del maestro como mediador del aprendizaje. Además, tiene responsabilidad de fundamentarse teóricamente y no perder de vista los resultados del diagnóstico que serán en todo momento su punto de referencia.

Intertextos

Esta característica se fundamenta de aspectos relevantes como los conocimientos previos, el vocabulario y el contexto. Por lo anterior, es necesario tener presente el desarrollo de la información previa¹⁶¹, con el fin de activar las estructuras mentales y preparar para la interrelación de la nueva información con la existente. Por esta razón, es indispensable destacar el rol del maestro como mediador del aprendizaje. Además, de jalonar procesos que desarrollen habilidades de pensamiento como: Abstracción, inferencia y el pensamiento relacional con la implementación de estrategias cognitivas. También, es relevante en el diseño de

¹⁶¹ COOPER, David. El desarrollo de la información previa. En: Cómo mejorar la comprensión lectora. España: Visor, 1998.p.108.

estrategias tener presente las analogías para la activación de estructuras cognitivas y agudizar la percepción del lector. Adicional, se resalta la efectividad de la guía de intertextos que mejoró notablemente la interconexión de referentes y los avances en la reversibilidad del pensamiento, que se constituye en uno de los hallazgos relevantes de la secuencia didáctica.

Otro aspecto importante consiste en precisar los conceptos y relacionarlos para que adquieran significado y sentido, como se realizó en el taller investigativo número dos, con el fin, que los estudiantes comprendieran el objetivo de los intertextos: *“la interconexión de contenidos aparentemente dispares, que equivale a desarrollar y educar la capacidad de formular expectativas, elaborar inferencias, construir hipótesis de significado, advertir intencionalidades, activar la sensibilidad receptiva”*¹⁶². Habría que mencionar además, que es necesario resaltar la importancia de la relación triádica (texto-lector-contexto) para la interpretación.

Finalmente, es función del maestro explicar a los estudiantes que *“el discurso se produce, comprende y analiza en relación con las características del contexto”*¹⁶³, por ende, es conveniente que relacionen la información que extraen del contexto comunicativo, los parámetros y los roles de acción.

Recursos retóricos

Para la identificación del tono del discurso es vital tener presente las figuras de habla como: “repetición, ironía, metáforas, comparación, sarcasmo, etc; ya que:

¹⁶² MENDOZA, Antonio. El cuento y sus aportaciones al intertexto del lector. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [en línea], 2008 [Citado en 22 de agosto de 2017]. Disponible en: < http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-cuento-y-sus-aportaciones-al-intertexto-del-lector--0/html/1ac78633-5d22-4a5d-b117-70d0b8b2edb0_3.html#l_0 > .

¹⁶³ VAN DIJK, Teun A. Discurso como interacción social. En: Voces y culturas. Octubre, 1996. p.32.

“en la comprensión de textos, estas estructuras expresivas influyen a su vez en la interpretación semántica¹⁶⁴”, es decir, garantizan la comprensión del discurso con relación a las estructuras superficiales.

Po otro lado, es fundamental que el maestro forme en lenguaje y eso *“implica avanzar también en el conocimiento de otros sistemas que permitan al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con otros seres de su entorno”¹⁶⁵*. Por ende, está en sus manos diseñar estrategias y actividades apoyadas por el lenguaje prosódico y kinestésico para dar significación y sentido a las figuras retóricas.

Intención del autor

Se debe partir de la concientización de la necesidad de explorar el mundo del autor (su vida y obra) con el fin de comprender su perspectiva de la realidad e identificar la intención del autor, la cual debe ser coherente con la perspectiva que tiene del mundo. Por lo anterior, es función del maestro explicar, aclarar y ejemplificar los diversos propósitos que puede tener el autor de un texto para que los estudiantes concreten la intencionalidad.

Para lograr desarrollar esta característica a cabalidad es importante involucrar a los estudiantes en la inmersión de la vida del autor y en el descubrimiento del rol como lectores críticos; de lo contrario no hallarán sentido al texto que leen. Con relación a los lectores críticos, estos son *“sujetos que de una manera muy versátil*

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 32.

¹⁶⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia. 1998. p. 26.

y ágil navegan en los libros y viven el asombro cuando logran descubrir los procesos manipulatorios de los sujetos que hablan en los textos y reconstruyen los múltiples saberes contenidos en ellos, asumen el rol de lectores críticos”¹⁶⁶.

Macroestructura

Esta última característica que tiene la secuencia didáctica, se constituye en el “*sentido global del discurso como un todo o de fragmentos más o menos grandes, como, por ejemplos, párrafos o capítulos del discurso...*”¹⁶⁷, esto implica, el desarrollo de la habilidad para sintetizar la información, que se origina a partir de la abstracción de unidades de contenido y requiere, cuatro macro-reglas u operaciones para su reconstrucción. Como resultado, se analizó que los estudiantes no saben identificar ni reconstruir la macroestructura del texto, por lo tanto, es tarea del maestro diseñar estrategias que enseñen a la correcta identificación y reconstrucción, valiéndose de las macro-reglas, de Van Dijk.¹⁶⁸

El rol del maestro para el desarrollo de esta característica, es analizar y enseñar a analizar la coherencia interna del texto. También, identificar la macroestructura semántica, esta se da en el análisis de la unidad temática de cada uno de los párrafos que conforman el texto, como se realizó en el taller número dos. Además, la coherencia global, se analizó en el taller uno y es la identificación del eje temático.

¹⁶⁶ JURADO, Fabio. Citado por: CAMACHO, Claudia y PÉREZ, Diego. En: El Espectador. Bogotá D.C. 9, junio, 2013.

¹⁶⁷ JURADO, Fabio. Macroestructura: Investigación y escritura en el quehacer de los maestros. Red Academia. Rev. de la Facultad de Educación, N° 3, UPN, Bogotá, 1995.

¹⁶⁸ *Ibíd.*

En conclusión, una secuencia didáctica tiene como punto de partida el diagnóstico con el fin de articular los resultados de las fases y obtener un orden lógico que atienda a las necesidades y mejore las dificultades de la población objeto de estudio. En consecuencia, la secuencia didáctica resultó satisfactoria porque se evidenciaron avances en los procesos de pensamiento, nivel de lectura y desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

8. EVALUACIÓN

Para iniciar con el análisis de la evaluación, es conveniente recordar qué se entiende por evaluación, desde la perspectiva del MEN. La evaluación es vista como: *“El elemento regulador de la prestación del servicio educativo, permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad”*¹⁶⁹, en otras palabras, es el soporte que concretiza la labor docente, además, permite determinar dificultades y aciertos. Habría que decir también, que incentiva la reflexión pedagógica con el fin de repensar estrategias que coadyuven al mejoramiento continuo de la calidad educativa.

Para la propuesta investigativa se tuvo en cuenta la evaluación cualitativa. Esta se constituye en cualitativa porque *“no se limita a un momento concreto de aprendizaje”*¹⁷⁰, por el contrario se da durante todo el proceso de enseñanza y formativa porque *“motiva al estudiante a que sea consciente de su propio proceso”*¹⁷¹, en otras palabras, es una evaluación continua que favorece el proceso metacognitivo del estudiante ya que permite que se involucre y sea consciente de sus aciertos y dificultades. Por esta razón, se tomó la decisión de implementar este tipo de evaluación, estableciendo criterios contundentes en el aspecto formativo de los estudiantes y la forma de enseñanza de la maestra con el propósito de tener en cuenta las dificultades y sugerencias para próximas intervenciones, implementar estrategias de mejora y, obtener resultados satisfactorios.

¹⁶⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Los estudiantes deben hacer parte de la evaluación. Altablero [en línea], enero-marzo 2008. Disponible en: <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162376.html>> [citado 30 de septiembre de 2017].

¹⁷⁰ *Ibíd.*

¹⁷¹ *Ibíd.*

Por otro lado, la evaluación realizada por los estudiantes a la propuesta investigativa, se tuvo en cuenta dos formas de evaluación (autoevaluación y heteroevaluación) formuladas en una rejilla de evaluación. La primera, tiene en cuenta tres aspectos (¿Cómo me sentí?, ¿Qué aprendí? Y nivel de desempeño. La segunda, la forma de enseñanza de la maestra; ambas enfocadas en detectar dificultades, aciertos y sugerencias que puedan ser útiles en el momento de replicar esta investigación.

A continuación se mostrarán tabuladas las respuestas que proporcionaron los estudiantes (ver tabla 52).

Tabla 52. Respuestas obtenidas de la rejilla de evaluación.

		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ASPECTOS	FRECUENCIA		
					SI	NO
PERSPECTIVAS DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	A U T O E V A L U A C I O N	¿Cómo me sentí?	* ¿Se sintió bien en las sesiones de trabajo?	16		1
			* Las estrategias respetan su estilo de aprendizaje.	15		2
		¿Qué aprendí?	* Quedaron claros los criterios para logra la lectura crítica de un artículo de opinión.	5	2	10
	* Considera que aprendió conceptos aplicables a otras situaciones de la vida real.		11		6	
	* ¿Considera que logró avanzar en el proceso de leer de forma crítica?		12		5	
	H E T E R O E V A L U A C I O N	Forma de enseñanza	* Considera que es capaz de identificar y caracterizar la información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera) contenido de un texto.	5	1	11
			* La organización de las estrategias propuestas permitió que el desarrollo de los talleres fuera significativo para los estudiantes.	15		2
			* La maestra, promueve el aprendizaje de habilidades de lectura crítica y estrategias de pensamiento.	17		
	Sugerencias		* La forma de explicar de la maestra es clara y permite la comprensión de los contenidos a aprender.	14		3
			Maestra: ¿Que otra estrategia sugiere para mejorar la dinámica de las clases? Así está bien. No tengo. Que no sea tanto trabajo y más dinámico. Documentales sobre el tema. Profesora, siga así que vas a llegar muy lejos.			

Con relación a los avances que ellos consideran que tuvieron durante la participación a los talleres, se analizará cada uno de los criterios que corresponden a las formas de evaluación (autoevaluación y heteroevaluación). A continuación se presentarán las respuestas proporcionadas por los estudiantes en cada uno de los ítems formulados.

Se iniciará con el análisis de la autoevaluación de los estudiantes y el primer criterio: ¿Cómo me sentí? En este criterio se tuvieron en cuenta dos aspectos, de los cuales se puede concluir que en términos generales los participantes se sintieron a gusto durante el desarrollo de los talleres, también, el diseño de la secuencia respetó sus estilos de aprendizaje. Aunque, sería conveniente tener presente el estilo de aprendizaje kinestésico, ya que se trabajó con mayor relevancia los estilos visual y auditivo. Se asume como sugerencia importante considerando que dos de los estudiantes no estuvieron del todo conformes, por lo tanto es necesario mejorar este aspecto. Por lo anterior, al incluir el estilo de aprendizaje kinestésico, se podría originar sesiones más dinámicas que involucren en su totalidad a la población.

Con relación al criterio ¿Qué aprendí? Se detecta que no quedaron claros los criterios para lograr la lectura crítica de columnas de opinión, es decir, no se hizo énfasis durante los talleres, por lo tanto, se recomienda para futuras intervenciones hacer hincapié dado que los estudiantes son personas en edad para asimilar y apropiarse de este tipo de contenidos. Sin embargo, requieren ser precisados para facilitar su comprensión debido a que aún no han desarrollado su nivel de abstracción.

A cerca de la importancia de los contenidos abordados en los talleres didácticos un número elevado considera que son útiles y que se pueden extrapolar a otras situaciones de la vida cotidiana. Sin embargo, un número inferior no tienen claridad de la importancia que representan estos contenidos enseñados y, sería beneficioso hacer hincapié de este aspecto desde el inicio y durante todos los talleres con el fin que los estudiantes sean conscientes; debido a que se mencionó, pero no se recalcó.

Con relación a los avances que ellos consideran que tuvieron durante la participación a los talleres, se detectó que un número elevado considera su aprendizaje de forma positiva, sin embargo, un número inferior considera que debe mejorar. Ahora bien, al analizar este aspecto con el estudiante, se encuentra una relación bidireccional que corresponde al contenido actitudinal- aprendizaje, es decir, estos estudiantes evidencian dificultades en el contenido actitudinal que impide la atención y apropiación de contenidos conceptuales, por ende, evidencian menos avances que el grupo restante. Como reflexión, estos estudiantes necesitan concientizarse de la importancia de estar dispuestos y comprometidos con el proceso de aprendizaje, de lo contrario difícilmente se podrán ver avances significativos.

Con respecto al proceso cognitivo (identificar y caracterizar la información abstracta), el grupo casi en su totalidad es consciente que necesitan mejorar sus habilidades de pensamiento para realizar abstracciones, aunque se observan avances significativos durante el desarrollo de los talleres es indispensable que los estudiantes tengan lectura constante y se apropien de las estrategias enseñadas, en definitiva, tiene que haber un trabajo individual permanente para poder hacer notorios los avances.

A cerca de la heteroevaluación, específicamente los aprendizajes significativos de los estudiantes, se obtiene, que la mayoría considera que tuvo aprendizajes significativos, esto es relevante para la investigación porque permite evaluar la validez de la propuesta por parte de los estudiantes y estimar la pertinencia de cada una de las estrategias y actividades implementadas. También, garantiza el proceso metacognitivo de los estudiantes, al comparar sus procesos finales con los previos (antes de la participación a los talleres de lectura crítica). Por otro lado, las habilidades de lectura crítica y las estrategias de pensamiento son evaluadas por parte de los estudiantes en un nivel total de satisfacción, esto ratifica la importancia de los procesos cognitivos para el abordaje de la lectura crítica, es decir, sin habilidades de pensamiento (inferir, analizar, relacionar, abstraer, entre otras) es imposible que haya lectura crítica. Habría que decir también, que las estrategias de pensamiento son igualmente relevantes para el proceso lector.

Con respecto a la forma de explicar de la maestra en términos generales, es clara y permite la comprensión de contenidos a aprender, sin embargo, podría tener en cuenta concretar un poco más las temáticas mediante ejemplos contundentes que acerquen al estudiante al contenido a enseñar, también, es indispensable concretar el proceso secuencial de análisis, en otras palabras, explicar cómo se hizo el análisis, paso a paso con el fin que los estudiantes que no comprendieron cómo se analizó el texto, puedan retomar el proceso y descubrir qué se hizo.

Finalmente, como sugerencias se analiza que es necesario tener presente en el diseño de la secuencia los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes con el fin de captar la atención de todos los participantes y a su vez, hacer más dinámico los talleres. Además, un estudiante sugiere abordar un poco más el contexto en el que está inmersa la columna de opinión y los intertextos mediante documentales que profundicen el contexto de producción del discurso.

9. CONCLUSIONES

El contacto con las columnas de opinión fue un proceso arduo para la maestra investigadora, debido a que el conocimiento fue materializado en esta propuesta investigativa que tiene como tópico la lectura crítica y pretende demostrar que las columnas de opinión son una herramienta efectiva para desarrollar la lectura crítica en estudiantes décimo grado del Colegio Integrado Llano Grande. Este escrito está organizado de la siguiente manera: En primer momento, se la contextualización de la experiencia producto del trabajo investigativo. Posteriormente, la experiencia de los estudiantes. Luego, Los aportes globales al conocimiento de los estudiantes. Finalmente, se encentrarán las conclusiones.

Como experiencia producto del trabajo investigativo se tiene que es importante tener presente el desequilibrio cognitivo que se genera a partir del análisis de la columna de opinión. Es necesario que el maestro confronte el contenido teórico con la praxis y sea consciente qué condiciones y conocimientos se requiere para leer críticamente antes de aborda el diseño de la secuencia didáctica. Además, tiene que comprender que necesita interrelacionar sus habilidades de pensamiento, el contenido del marco teórico con los procesos que necesitan fortalecer los estudiantes (obtenidos a partir del diagnóstico).

Por lo anterior, se hace necesario enfatizar que el maestro investigador tiene que analizar y articular el componente semántico con el pragmático con el fin de hacer uso de estrategias para orientar su propio aprendizaje y pueda autorregularse mediante el proceso metacognitivo. También, sea capaz de seleccionar las estrategias precisas y adecuadas para el análisis y de esta manera empiece a analizar las estrategias de lectura crítica de una columna de opinión.

De la misma manea, el proceso de fortalecimiento de la lectura crítica empezó con los estudiantes en la labor de campo. En un primer momento, hubo desconcierto, impotencia y confusión, sin embargo, ellos tuvieron el desequilibrio cognitivo producto del análisis conjunto de las columnas de opinión. En cada taller se incrementaba el grado de dificultad, el cambio de perspectiva, mejoraban sus habilidades de pensamiento, empezaban a involucrarse en el análisis minucioso, empezaban a cuestionarse y cuestionar, manifestaban dificultades e inquietudes. Como es lógico en este tipo de situaciones académicas, unos estudiantes se veían más involucrados más que otros, pero un número elevado de estudiantes conectaba con la secuencia didáctica, algunos se apropiaron de compromisos extra clase y empezaron a realizar consultas (intertextos).

De la misma manera, se enseñó a leer críticamente, mediante las estrategias de lectura y de lectura crítica. Por lo anterior, se hace hincapié en la importancia de la articulación de la teoría con los resultados obtenidos en el diagnóstico, debido a que este permitió que la secuencia didáctica fue significativa para los estudiantes.

En este sentido, una secuencia didáctica que tiene como herramienta las columnas de opinión, desarrolla procesos cognitivos como: el pensamiento relacional, la capacidad inferencial y la abstracción. Propiamente en el contexto de la aplicación, se dio mediante nexos que se establecieron en las analogías, la relación de referentes, el análisis de implícitos y omisiones y las figuras retóricas.

También, fortalece procesos de argumentación, aunque los estudiantes no aprendieron a desligar sus opiniones personales, le hallaron sentido a la argumentación y reconocieron la necesidad de sustentar sus puntos de vista. Por

lo tanto, es necesario continuar profundizando este tópico y diseñar nuevas estrategias que permitan ahondar en la argumentación.

Habría que decir también, que las columnas de opinión despiertan el interés por conocer los hechos políticos, por lo cual, es indispensable estar informados, con el fin de ampliar la enciclopedia cultural, determinar intencionalidades e interconectar información y referentes.

Cabe mencionar, que según los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, las seis características fortalecen los componentes de la lengua (sintáctico, semántico y pragmático)¹⁷². El componente sintáctico se fortalece con la estructura del texto argumentativo y los intertextos. El componente semántico con las infrencias, macroestructura y los recursos retóricos. Finalmente, el componente pragmático, es fortalecido por la intención del autor.

En conclusión, se asevera la viabilidad de la propuesta investigativa, dado que, las columnas de opinión fortalecieron la lectura crítica de los estudiantes de décimo grado del Colegio Integrado Llano Grande. Incluso, los procesos de lectura de la maestra investigadora, por consiguiente, las columnas de opinión con base en el diseño de la secuencia didáctica que incluye las seis características, se constituye en una herramienta infalible en los proceso de fortalecimiento de la lectura crítica.

¹⁷² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia. 1998. p. 36 – 37.

10.RECOMENDACIONES

A continuación se abordarán las recomendaciones que se sugieren tener en cuenta en el momento de replicar esta propuesta investigativa. Con respecto a la estructura, cabe resaltar la importancia de enseñarle a los estudiantes a opinar, es decir; qué, cuándo y cómo opinar con el propósito de excluir opiniones de las respuestas que exigen procesos cognitivos. También, es necesario hacer hincapié en la importancia de la argumentación con el fin de sustentar opiniones. De la misma manera, se requiere promover los procesos de producción y análisis de textos argumentativos con el objetivo que los estudiantes se apropien de la estructura, indispensable para la lectura y producción de este tipo de textos.

Con relación a la intención del autor, se recomienda enfatizar en los estudiantes la importancia de explorar el mundo del autor (su vida y obra) con el fin de comprender su visión del mundo y articularla al proceso interpretativo. Por ende, los estudiantes necesitan involucrarse en el proceso de comprensión por medio de consultas previas. Habría que decir también, que es conveniente explicar los propósitos que puede tener el autor según el tipo de texto con el objetivo de facilitar el análisis de la intencionalidad.

A cerca las recomendaciones que competen a la categoría de análisis de intertextos. Se sugiere continuar desarrollando los intertextos del lector, haciendo uso las 22 técnicas de lectura crítica, de Daniel Cassany y las estrategias de activación de la información previa, de David Cooper con el fin de desarrollar habilidades de pensamiento que lleven a construir significado y, despierten el interés de los estudiantes para abordar el texto. Incluso, se hace imprescindible potenciar el pensamiento relacional de los estudiantes mediante estrategias

cognitivas que permitan movilizar los conocimientos. También, es importante dar prioridad a las estructuras léxicas como vínculo para la comprensión, mediante las estrategias para el desarrollo del vocabulario propuestas por David Cooper. Habría que mencionar además, que se hace relevante para la lectura crítica de imágenes conocer el significado, función e importancia de las analogías con el fin de determinar implícitos e inferencias. Además, para el desarrollo de la lectura crítica es indefectible que los estudiantes conozcan el concepto de leer y de lectura crítica, también, es conveniente que el maestro de a conocer las condiciones necesarias para la lectura crítica con el objetivo de focalizar la labor del lector y su rol como lector crítico. Finalmente, se hace indispensable implementar estrategias que respondan a los diferentes estilos de aprendizaje (auditivo, visual y kinestésico). Por último, se sugiere fortalecer las conexiones texto-contexto.

Con respecto a las recomendaciones concernientes a los recursos retóricos es de vital importancia diseñar talleres que articulen las voces incorporadas en el discurso con el sistema simbólico, mediante estrategias que se apoyen en el lenguaje prosódico y kinestésico con el fin de dar significado y sentido a las figuras de habla. Incluso, apoyar los talleres investigativos con recursos visuales para captar la atención y facilitar la comprensión.

Con relación a las inferencias, se sugiere para próximas intervenciones continuar implementando estrategias que incentiven la formulación de hipótesis. Además, es importante que el maestro tenga presente su labor como mediador del aprendizaje, por ende, requiere indagar la comprensión de los estudiantes durante cada uno de los momentos de lectura y, específicamente, en el momento del análisis de la columna de opinión. Habría que mencionar además, la trascendencia para el proceso lector que involucra la implementación de estrategias en pro del desarrollo y fortalecimiento de las habilidades de

pensamiento (predecir, formular hipótesis, asociar, entre otras) con el fin de lograr la comprensión del texto.

En cuanto a las recomendaciones que incumben a la categoría de macroestructura. Es conveniente dar a conocer qué se entiende por macroestructura y, el proceso de reconstrucción, implementando como estrategias las macro-reglas propuestas Van DIJK.

Con relación a las recomendaciones que competen al gremio docente, se les sugiere a los maestros, intervenir en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes por medio de estrategias cognitivas que desarrollen y fortalezcan habilidades de pensamiento vitales para el desarrollo de la lectura crítica. También, es indispensable incentivar el placer por la lectura que lleve a la lectura constante con el fin que los estudiantes amplíen su enciclopedia cultural, es decir, sus conocimientos previos (intertextos). Por último, se recomienda a los maestros, tener presente la diversidad textual ya que esta proporciona conocimiento de diferentes figuras de habla (figuras retóricas) y figuras léxicas (tono del discurso) que fortalecen el componente semántico. Cabe mencionar, que invita a promover la producción y análisis de textos argumentativos. Por último, se enfatiza la importancia de incluir en los procesos de enseñanza las seis categorías de análisis abordadas en esta investigación, ya que, fortalecen los componentes sintáctico, semántico y pragmático de la lengua.

Finalmente, se mencionarán las recomendaciones para la institución educativa. Se propone fortalecer el plan lector. También, articular las estrategias cognitivas y metacognitivas en los planes de área, junto con las 22 técnicas de lectura crítica, de Daniel Cassany.

BIBLIOGRAFÍA

ABAD, Héctor. Escribir sobre el aire. En: El Espectador. Bogotá D.C. 24, febrero, 2017.

ANÍBAL, Jairo. Comprensión y prácticas lectoras. En: Lectura y Comprensión. Bogotá, 2010.

BENÍTEZ, Priscila y GAIBOR, Rubén. Estrategias de lectura crítica para el mejoramiento académico del proceso enseñanza aprendizaje en los estudiantes del séptimo año de educación general básica de la Escuela José Joaquín de Olmedo de la Parroquia Caracol, cantón Babahoyo, provincia los Ríos, durante el periodo 2012 – 2013. Tesis de pregrado. Guaranda: Universidad Estatal de Bolívar. Facultad de Ciencias de la Educación Sociales Filosóficas y Humanísticas. 2012. 166 p.

BERMÚDEZ, Danitza, CABRERA, Deicy y RAMÍREZ, Dayana. Diseño de una unidad didáctica para el fortalecimiento y el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de educación multigrado, tercero-quinto de primaria del Centro Educativo Rural la Malaña. Tesis de pregrado. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas, 2016. 279 p.

BERMÚDEZ, Hernán. La lectura crítica en la construcción de subjetividad política en Colombia. Tesis de Maestría. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, 2014. 105 p.

BLANCO, Wendy y SANDOVAL, María. Concepciones sobre lectura crítica de los estudiantes del programa de formación complementaria de Escuelas Normales Superiores de Bucaramanga y su área metropolitana. Tesis de pregrado.

Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas, 2015. 184 p.

BLUE RADIO. La importancia de la familia y cómo fortalecer los vínculos familiares. Generaciones blue [en línea]. 2015. [Citado en 25 de febrero de 2017]. <Disponible en: <http://www.bluradio.com/99612/la-importancia-de-la-familia-y-como-fortalecer-los-vinculos-familiares>>

CASSANY, Daniel. Definir la Criticidad. En: Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006. p. 86 - 88.

CASSANY, Daniel. Los significados de la comprensión crítica. Lectura y Vida [en línea], 2005. [Citado en 16 Julio de 2016]. Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf >

CASSANY, Daniel. En: Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama.2013. p138.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 1581. (18, octubre, 2012). Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. Bogotá, D.C.: El Ministerio, 2012. 5p.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115. (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá, D.C.: El Ministerio,1994. 50 p.

COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial. Bogotá, D.C., 1994. p. 1-50.

CONSEJO SUPERIOR DE LA JUDICATURA, Sala administrativa. Constitución política de Colombia. Bogotá D.C. Imprenta nacional de Colombia, 2015. 123 p.

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

Diario del Huila. Los problemas de los bajos niveles de lectura. Diario Huila [en línea], 2014 [citado en 13 de junio de 2016]. Disponible en: <http://diariodelhuila.com/educacion/los-problemas-de-los-bajos-niveles-de-lectura--cdgint201402060_83804107>.

DE ZUBIRÍA, Julián. Democracia sin lectura. Revista semana [en línea], 2015 [citado en 13 de junio de 2016]. Disponible en: <<http://www.semana.com/educacion/articulo/lectura-critica-para-la-democracia/447801-3>>.

DE ZUBIRÍA, Julián. Razones del bajo desempeño de las pruebas PISA. Samper. El Tiempo [en línea], 2014 [citado en 13 de junio de 2016]. Disponible en: <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13789475>>.

DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México: McGraw- HILL, 1998.405p.

ECO, Umberto. El lector modelo. En: Lector in fabula. Barcelona: Lumen, 1987. p.3.

ESPINOSA, Jorge. ¿A quién le importa la verdad?. En: El Espectador. Bogotá D.C. 9, octubre, 2016.

ESTUPIÑAN, María Rosa, et al. Fundamentos de la investigación social. En: Investigación Cualitativa: Métodos comprensivos y participativos de investigación. Tunja: UPTC, 2013. p. 15-56.

ESTUPIÑAN, María Rosa, et al. Métodos participativos: investigación-acción e investigación –acción-participativa. En: Investigación Cualitativa: Métodos comprensivos y participativos de investigación. Tunja: UPTC, 2013. p. 110.

GARCÍA, J. CORDERO, M. LUQUE, J. Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. España: Illustrated, 1995. p.17

GARCÍA, Núria. La lectura crítica en ELE: análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales. Tesis de Maestría en Lingüística. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge. 2009. 88p.

HERRERA, Alexandra y VILLALBA, Andrea. Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Tesis de Maestría en Educación. Sincelejo: Universidad de Sucre. Facultad de Ciencias Humanas, 2012. 277 p.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Conoce lo que evalúan las pruebas Saber 3º, 5º 7º y 9º en ciencias naturales [en línea]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3uEZ7F_7BBg&feature=youtu.be> [citado en 13 de junio de 2016].

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Conoce lo que evalúan las pruebas Saber 3º, 5º 7º y 9º en competencias ciudadanas [en línea]. Disponible en:

<<https://www.youtube.com/watch?v=WuX3hta3JDI>> [citado en 13 de junio de 2016].

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Conoce lo que evalúan las pruebas Saber 3º, 5º 7º y 9º en matemáticas [en línea]. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=EqKJln5fll0>> [citado en 13 de junio de 2016].

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Guía de interpretación y uso de resultados de las pruebas SABER 3º, 5º Y 9º [en línea]. Disponible en: <<http://www.icfes.gov.co/docman/talleres-y-jornadas-de-divulgacion/guias-de-interpretacion-de-resultados/1507-guia-de-interpretacion-y-uso-de-resultados-de-establecimientos-educativos-prueba-saber-3-5-7-y-9-2015-pdf/file?force-download=1>> [citado en 13 de junio de 2016].

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Lineamientos generales para la presentación del examen saber 11. [en línea]. Disponible en: <<http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/guias-y-ejemplos-de-preguntas/saber-11-1/guias-1/1225-lineamientos-generales-para-la-presentacion-del-examen-de-estado-saber-11-2015/file?force-download=1>> [citado en 13 de junio de 2016].

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Orientaciones de lectura. Anexo 2: Descripciones de los niveles socioeconómicos. [en línea]. Disponible en: <<http://docplayer.es/306243-Pruebas-saber-3-5-y-9-aplicacion-realizada-en-octubre-de-2012.html>> [citado en 8 de junio de 2016].

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). ¿Para qué sirven las Pruebas Saber? [en línea]. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=Mm2GEcon8EE>>. [citado en 13 de junio de 2016].

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). ¿Qué evalúan las pruebas SABER 3°, 5° Y 9°? [en línea]. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y3BrvU2Vn04>> [citado en 13 de junio de 2016].

JURADO, Fabio. El lenguaje y la literatura en la educación básica y media: competencias y desempeños en la búsqueda del asombro de los niños y jóvenes de hoy. En: *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá. Universidad Nacional. 2000, citado por GÓMEZ, Sonia. Seminario de competencias comunicativas: textos para el trabajo en clase. Bucaramanga, 2014

JURADO, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. Revista Iberoamérica [en línea], 2008 [citado en 13 de junio de 2016]. Disponible en: <<http://rieoei.org/rie46a05.htm>>.

JURADO, Fabio. La lectura crítica: el diálogo entre los textos. Ruta maestra [en línea]. 2014, ed.8 [citado en 22 de agosto de 2017]. Disponible en: <<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/pdf/3.pdf>>.

JURADO, Fabio. Macroestructura: Investigación y escritura en el quehacer de los maestros. Red Academia. Rev. De la Facultad de Educación, N° 3, UPN, Bogotá, 1995.

MENDOZA, Antonio. El cuento y sus aportaciones al intertexto del lector. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [en línea], 2008 [Citado en 22 de

agosto de 2017]. Disponible en: < http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-cuento-y-sus-aportaciones-al-intertexto-del-lector--0/html/1ac78633-5d22-4a5d-b117-70d0b8b2edb0_3.html#l_0 > .

MEN. Extraedad. Términos en la letra Cobertura. [en línea]. [Citado en 17 de febrero de 2017]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82748.html>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución. Colombia. 184 p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Estándares Básicos de Competencias [en línea]. Disponible en: <<http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340021.html>> [citado 2 de mayo de 2016].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Estándares básicos de competencia del lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. [en línea]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf> [citado en 27 de enero 2017].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia. 1998. 102 p.

MINISTERIO DE ECUCACIÓN NACIONAL (MEN). Los estudiantes deben hacer parte de la evaluación. Altablero [en línea], enero-marzo 2008. Disponible en:

<<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162376.html>> [citado 30 de septiembre de 2017].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Plan Nacional de Lectura y Escritura [en línea]. Disponible en: <<http://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura-PNLE-/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura/325394:Alcance>> [citado 2 de mayo de 2016].

MURCIA, Lina Mireya. Hacia la formación de lectores críticos: Un estudio de casos de clases de historia y literatura. Tesis de Magister en Educación. Bogotá D.C.: Universidad Nacional De Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, 2012. 136p.

MORA, Edna y RODRIGUEZ, Jennifer. Concepciones sobre lectura crítica de los estudiantes de licenciatura en lengua castellana, español y literatura de una universidad pública en la ciudad de Bucaramanga. Tesis de pregrado. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas, 2015. 189 p.

PRIETO, Jineth. Los jóvenes no tienen hábitos de lectura. Vanguardia Liberal [en línea], 2011 [citado en 13 de junio de 2016]. Disponible en: <<http://www.vanguardia.com/vida-y-estilo/jovenes/98707-los-jovenes-no-tienen-habitos-de-lectura>>.

RUMELHART, D. Notes on schema for stories. Citado por: CASSANY, Daniel. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

SAMPER, Daniel. La estatua de Santos. En: El Espectador. Bogotá D.C. 27, febrero, 2017.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. Guía de textos argumentativo. Guías [en línea]. 2015. [Citado en 28 de febrero de 2017]. Disponible en: <<https://programadeescritura.uniandes.edu.co/index.php/centro-de-recursos/guias>>.

VAN DIJK, Teun A. Discurso como interacción social. En: Voces y culturas. Octubre, 1996. p.33.

VAN DIJK, Teun. El Análisis Crítico del Discurso. Anthropos [en línea]. 1999. [Citado en 16 de julio de 2016]. Disponible en: <<http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%20E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf>>.

VAN DIJK, Teun A. La opinión y la ideología en los editoriales. En: Racismo y análisis crítico de los medios. España: Paidós Ibérica, 1997.p. 269.

VAN DIJK, Teun A. Opiniones e ideologías en la prensa. En: Voces y culturas. Octubre, 1996. P. 50.

ZÁRATE, Adolfo. La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria: Concepción y tratamiento metodológico. Trabajo final del máster en Lingüística y aplicaciones tecnológicas. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra, Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge. 2010.105p.

ANEXOS

Anexo A. Guía de encuesta para estudiantes de noveno grado.



COLEGIO INTEGRADO LLANO GRANDE
MUNICIPIO GIRÓN – SANTANDER
LENGUA CASTELLANA
GRADO: 9°



GUÍA DE ENCUESTA

Investigadora: Jennifer Carreño M.

Objetivo: Determinar el concepto y los conocimientos que los estudiantes de noveno grado tienen acerca de las columnas de opinión.

Encuestado: _____

Fecha de aplicación de la encuesta: _____

1) Responde las preguntas de 1-3, que corresponden al suministro de información personal.

a. 13-14 años	b. 14-15 años	c. 15 años	d. 16-17 años
-------------------------	-------------------------	-------------------	-------------------------

2) Seleccione el lugar de nacimiento.

- a. Bucaramanga.
- b. Vereda Llano Grande.
- c. Girón.
- d. Otro: _____

3) ¿Con quién vives?

- a. Papá y mamá.
- b. Abuelos.
- c. Papá y madrastra.
- d. Mamá y padrastro.

Responde las siguientes preguntas de forma sincera.

4) De los siguientes textos. ¿Cuáles lees con frecuencia?

- a. Periódico.
- b. Columnas de opinión.
- c. Libros.
- d. Otro.

5) Para usted qué es “opinar”.

- a. Expresar con palabras mi representación mental del mundo.
- b. Expresar lo que pienso y siento de forma espontánea.
- c. Es el producto de las experiencias que anteceden al acto (de opinar).
- d. Es la concepción personal sobre un hecho, es decir, la visión sesgada de la realidad. Producto de las experiencias.

6) ¿Qué es una columna de opinión?

- a. Es un texto expositivo en el cual se explican algunos temas de la realidad.
- b. Es un texto escrito por periodistas que expresa su opinión sobre un hecho con argumentos.
- c. Es un texto que permite reflexionar sobre la realidad y hacer una crítica social.
- d. Es un texto científico que expresa la opinión del autor.

7) ¿Cuál crees que es la función social de las columnas de opinión?

- a. Para exponer una problemática social.
- b. Para desarrollar procesos de pensamiento y habilidades de lectura crítica.
- c. Para reflexionar sobre la realidad y hacer una crítica social.

d. Para que la gente conozca los temas que están de moda.

8) Identifique cuál es la estructura del texto argumentativo.

- a. Introducción, argumento de hecho y cierre.
- b. Tesis, argumentos y conclusión.
- c. Introducción, argumentos, conclusión y cierre.
- d. Tesis, argumentos, introducción y cierre.

9) Para argumentar es claro saber cuáles son los tipos de argumentos. Seleccione la respuesta correcta.

- a) Argumento de hecho, argumento de autoridad y argumento de ejemplificación.
- b) Argumento de tema, argumento de hecho y argumento de razón.
- c) Argumento de autoridad, argumento de razón, argumento de ejemplificación y argumento de hecho.
- d) Argumento de ejemplificación y argumento de autoridad.

10) De los siguientes autores. ¿Cuáles se consideran columnistas en Colombia?

- a. Yolanda Reyes y Daniel Coronell.
- b. Ricardo Henao y Daniel Coronell.
- c. Daniel Coronell, Ricardo Henao y Margarita Ortega.
- d. Héctor Abad Faciolince, Yolanda Reyes y Daniel coronel.

**11) ¿Qué textos son abordados en las clases de lengua castellana? –
Puedes rellenar varias opciones.**

<input type="radio"/>	Artículos de opinión.
<input type="radio"/>	Cartas.
<input type="radio"/>	Poemas.
<input type="radio"/>	Novelas.
<input type="radio"/>	Ensayos.
<input type="radio"/>	Otros.

12) ¿Cada cuánto lees una columna de opinión?- Rellena solo una opción-	
<input type="radio"/>	Nunca.
<input type="radio"/>	Una o dos veces a la semana.
<input type="radio"/>	Una vez al mes.
<input type="radio"/>	Todos los días.

13) ¿Qué tanto entiendes cuándo lees un artículo de opinión?- Rellena solo una opción-	
<input type="radio"/>	No entiendo.
<input type="radio"/>	Poco.
<input type="radio"/>	Muy poco.

<input type="radio"/>	Casi todo.
-----------------------	------------

Marca con una "X" la casilla que más se ajuste a tu respuesta.

Interrogante	Grado de aceptación			
	De acuerdo	Neutro	En desacuerdo	No sé
14) ¿Estás de acuerdo que se aborden textos de columnas de opinión en la clase de lengua castellana? ¿Por qué?				

Anexo B. Prueba diagnóstico de lectura crítica para noveno grado.



COLEGIO INTEGRADO LLANO GRANDE
MUNICIPIO GIRÓN- SANTANDER
LENGUA CASTELLANA
GRADO: 9°



Investigadora: Jennifer Carreño.

Nombre: _____

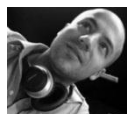
Fecha: _____

PRUEBA DIAGNÓSTICA DE LECTURA CRÍTICA

Lee con atención el siguiente texto.

EL ESPECTADOR, 9 octubre de 2016 - 9:00 p

¿A quién le importa la verdad?



La verdad ha dejado de importar. Vivimos en un tiempo en el que todo depende de la eficiencia y la velocidad.

Por: Jorge Eduardo Espinosa

Así, si el Internet no te da todo inmediatamente, en un suspiro, si las publicaciones en Facebook tienen más de un párrafo, si los trinos superan los 140 caracteres, sentimos que nos estamos perdiendo de algo, que estamos llegando tarde a alguna parte. ¿A dónde? Nadie sabe, pero tarde. Es un tiempo apresurado y esquizofrénico. Este bombardeo permanente de información requiere reflexión antes del juicio, duda antes de la acusación, derecho a la defensa antes de la condena. No es eso lo que está ocurriendo. Basta mirar lo que ocurre día a día en

Twitter o en Facebook, leer las acusaciones sin fundamento ninguno, las mentiras descaradas, los videos tramposos, los montajes sobre las imágenes que circulan cada día en las redes. El que tenga un Whatsapp sabe exactamente a qué me refiero. Piense, por ejemplo, en cuándo fue la última vez que recibió un mensaje anónimo en cadena con una “denuncia” o una “advertencia”. En momentos de decisiones electorales, como el que vivimos hace pocos días, su frecuencia aumenta considerablemente. Los encargados de aquellas estrategias saben que la gente ya no se informa solamente a través de los medios, entienden que un mensaje en cadena con una información tendenciosa que, por ejemplo, refuerce un prejuicio, será barata y muy efectiva.

El problema de estos mensajes, por un lado, está en la velocidad con la que se propagan. En minutos pueden ser vistos e inmediatamente compartidos por miles de personas. No suele haber ninguna reflexión, ninguna duda, ningún descanso, solo un movimiento mecánico que presiona el botón de reenviar en el teléfono. No somos más que autómatas, no somos mejores que un rebaño idiota y fácilmente manipulable. La gran paradoja de nuestro tiempo es que nunca habíamos tenido acceso a tanta información y al mismo tiempo nunca habíamos estado tan desinformados. No es el único desastre. Cuando el periodismo, cada día más cerca de ser un permanente detector de mentiras que circulan en las redes, señala la falsedad de algún mensaje, cuestiona su veracidad, duda, el público reacciona acusándolo de mentir, de tergiversar, de no ser transparente. La verdad no importa más. ¿Por qué es usted tan benévolo con los mensajes anónimos que le llegan por Whatsapp y tan crítico con los informes periodísticos? ¿No se ha preguntado nunca de dónde viene aquel mensaje anónimo?, ¿quién lo escribe y por qué?, ¿qué intereses tiene?

El anonimato es el peor enemigo de las redes sociales. El periodismo, al que se le pueden y deben criticar muchas de sus actuaciones, siempre tiene un rostro visible. La redacción de un periódico, la mesa de un equipo de radio, los

presentadores de un noticiero. La información permanente que ofrecen al público jamás es anónima, siempre viene con la responsabilidad que implica jugarse lo único que uno tiene: la credibilidad. En cambio, los mensajes en cadena, los videos sin autor, los textos sin firma, no tienen nada que perder. Sus acusaciones pueden alcanzar los límites más descarados e incluso si se logra, eventualmente, comprobar su mentira, ya es tarde: el daño es irreparable. De las miles de personas que recibieron el mensaje, muchas de ellas seguirán convencidas de que las cosas son así, de que X sí es culpable de aquello que señalaba aquel mensaje anónimo. La estrategia tiene todo que ver con el miedo y con los prejuicios. En Estados Unidos, por ejemplo, hay grupos anónimos encargados de propagar mentiras contra la comunidad musulmana. El mensaje puede decir cosas como “el Islam favorece o enseña la violencia” o “Barack Obama es musulmán y quiere acabar con Estados Unidos”. Puede venir acompañado de un video que muestra a Obama con barba, haciendo rezos extraños y hablando en una lengua incomprensible. Hay encuestas que muestran el porcentaje de los estadounidenses que hoy, todavía, creen que Obama sí es musulmán y que no nació en Estados Unidos. La propaganda, en este caso particular, cumplió con su propósito: fortalecer un prejuicio, jugar con el miedo colectivo.

Siempre han existido teorías de la conspiración, siempre se ha mentido tanto como se miente en estos tiempos. Ya decía Porfirio que “el mentir, mucho más que el reír, es lo propio del hombre”. La novedad está en la velocidad de las mentiras, en el alcance infinito que tienen para propagarse sin resistencia. Por eso, nunca como ahora necesitamos del periodismo. Sin su resistencia, llegaremos al punto en el que el mundo se contará, exclusivamente, a ritmo de ficciones.

Tomada de: El Espectador: <http://www.elespectador.com/opinion/quien-le-importa-verdad>

Responde las siguientes preguntas a partir de la lectura del texto anterior.

1) Identifique el tipo de texto y el tipo de escrito al que pertenece el texto anterior.

2) ¿Por qué el autor en el último párrafo menciona a Porfirio?

3) ¿Cómo está estructurado el texto?

4) ¿Qué situación o hecho antecede al escrito?

5) ¿Qué dice el texto y qué calla?

6) ¿Contra quién escribe el autor?

7) **Escribe cuál es la tesis que muestra el autor del texto.**

8) **¿Qué razones o argumentos sustentan la tesis del autor?**

9) **¿Cuál consideras que es el propósito del autor?**

10) **¿Qué soluciones presenta el texto frente a la problemática planteada?**

11) **¿Con qué puntos estás de acuerdo o no con el autor?**

DE ACUERDO	EN DESACUERDO

Anexo C. Informe de actividades diagnóstico.

Fase de observación

COLEGIO INTEGRADO LLANO GRANDE
MUNICIPIO DE GIRÓN - SANTANDER



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
*LAS COLUMNAS DE OPINIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA EN
ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO DEL COLEGIO INTEGRADO LLANO GRANDE*

INFORME DE ACTIVIDADES DE DIAGNÓSTICO
FASE DE OBSERVACIÓN

DIRECTORA:

Sonia Gómez Benítez

ESTUDIANTE:

Jennifer Danitza Carreño Moncada



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA
BUCARAMANGA

2017

1. Presentación

El objetivo del presente informe es dar a conocer a la Institución Educativa Llano Grande el proceso de aplicación de la prueba diagnóstica con estudiantes de noveno grado, dentro de la propuesta de investigación titulada *Las columnas de opinión para el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de décimo grado del Colegio Integrado Llano Grande*, llevada a cabo por la estudiante Jennifer Danitza Carreño Moncada, de la Universidad industrial de Santander.

2. Descripción de la prueba

Las actividades propuestas para el diagnóstico estuvieron distribuidas en una prueba de lectura crítica que tenía como objetivo *determinar las dificultades de los estudiantes de décimo grado para la lectura crítica de un texto argumentativo*. En ésta, se abordó un artículo de opinión titulado “¿A quién le importa la verdad?”, de Jorge Eduardo Espinosa, psicólogo, filósofo y columnista del periódico EL Espectador. Se formularon once preguntas abiertas enfocadas en abordar la comprensión global del texto y distribuidas por categorías de análisis: Estructura (hecho, argumentos y tipos de argumentos, conclusión), tipo de texto y tipo de escrito y autor.

La segunda actividad propuesta fue la encuesta conformada por trece preguntas cerradas y una abierta, clasificadas en categorías de análisis como el concepto de “opinar” y concepto de columna de opinión. Ésta prueba tenía como objetivo determinar el concepto y los conocimientos que los estudiantes de décimo grado tienen acerca de las columnas de opinión.

Los anteriores instrumentos de recolección de información corresponden al diseño metodológico de la Investigación Acción; por tanto, se esperaba que la prueba diagnóstica arrojara datos pertinentes y sólidos que definirían la ruta para el

diseño de una propuesta de intervención en el aula para el fortalecimiento de la lectura crítica con estudiantes de décimo grado. Sin embargo, los resultados de la aplicación de las pruebas no fueron óptimas, poniendo en riesgo la viabilidad de la Investigación.

3. Aplicación de la prueba

Las pruebas diagnósticas propuestas fueron aplicadas el día martes 1 de noviembre de 2016. En la jornada participaron los tres grupos de noveno con un total de 58 estudiantes, cada uno con un tiempo estimado de 45 minutos para la solución de ambas pruebas (encuesta y prueba de lectura).

➤ GRADO 9-1

Se encuentra, en general, un factor positivo en el aspecto actitudinal del grupo. Hay estudiantes muy comprometidos académicamente y otros que, a pesar de su actitud un poco descompilada, asumieron la prueba con responsabilidad, respeto y compromiso. La aplicación fue satisfactoria, aunque pudo ser mejor; teniendo en cuenta algunos los factores que imposibilitaron el éxito como fue la falta de respaldo presencial por parte de las directivas de la institución, situación que era requerida y necesaria como apoyo al proyecto y a la labor investigativa que se pretende realizar. Además, la ausencia del maestro titular también fue notoria. No son claras las razones por las cuales la maestra titular no permaneció en el aula de clase durante la aplicación de las pruebas.

➤ GRADO 9-2

El segundo grupo fue 9-2, el aspecto actitudinal no fue tan grato como con el grupo anterior. Hubo estudiantes que tenían actitudes groseras e indiferentes y respondieron la prueba por compromiso. La aplicación fue en términos generales

buena; sin embargo, hubiese sido mejor contar con la presencia del docente titular del salón o el encargado de la clase para controlar a los estudiantes por ende, es uno de los factores que imposibilitó el éxito total de la prueba. En cuanto a la ausencia del docente no son claras las razones por las cuales no permanece en el aula de clases. Parara finalizar, se debe agregar que los adolescentes no estaban dispuestos para la realización de pruebas.

➤ **GRADO 9-3**

Con el grupo 9-3 fue muy complicado realizar las pruebas, a pesar que la docente que le correspondía la clase estuvo pendiente de los estudiantes en el momento del ingreso al salón y, a diferencia de las dos profesoras anteriores, presentó a la investigadora y a la maestra que la acompañaba resaltando la importancia de los resultados de las pruebas. Sin embargo, en el momento de la aplicación dejó a los estudiantes solos con la persona que aplicaba la prueba. El grupo fue casi imposible de dominar. No les interesaba responder, manifestaban que no sabían qué se les estaba preguntando, muchos resolvieron la prueba por llenar la hoja con respuestas incoherentes, indiferentes e inconclusas.

4. CONCLUSIONES Y ACCIONES

Por las razones anteriores, se han dispuesto, las siguientes acciones o condiciones para el éxito en el diseño y proceso de intervención en el aula.

- Debido a la poquísima o nula receptividad de dos de los grupos encuestados, se toma la decisión de trabajar solo con el grupo de décimo grado (2017) donde se encuentren en su mayoría los estudiantes de 9-1 (2016) quienes adoptaron una mejor actitud hacia el trabajo y el aprendizaje.

- Solo se trabajará la propuesta con los estudiantes que acepten hacer parte de la investigación y firmen el asentimiento informado correspondiente y exigido por la ley de protección de datos personales – Ley 1581 de 2012 – Igualmente, se trabajará la propuesta con los estudiantes cuyos padres den su consentimiento informado previsto en la misma ley.
- La investigación iniciará cuando la estudiante investigadora, firme la respectiva DECLARACIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR.
- La propuesta de intervención didáctica de lectura crítica se diseñará teniendo en cuenta el análisis de datos del grupo que mayor número de respuestas dio, es decir, el grado 9-1. Por factores ya explicados, los datos arrojados por los otros dos grupos no son confiables.
- La propuesta de intervención en el aula tendrá una duración de diez sesiones, 20 horas, y en el horario de clase correspondiente al grupo objeto de estudio.

Agradecimiento especial al señor rector, Julio César Díaz Vargas, quien ha permitido el desarrollo de la presente investigación y ha facilitado el acceso al Colegio Integrado Llano Grande.

JENNIFER DANITZA CARREÑO M.

SONIA GÓMEZ BENÍTEZ

Anexo D.

ASENTAMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES



Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por Jennifer Danitza Carreño Moncada. He sido informado (a) de que el objetivo principal de este estudio es determinar *de qué manera la columna de opinión fortalecen el desarrollo de la lectura crítica, en estudiantes de décimo grado, del Colegio Integrado Llano Grande.*

Me han indicado también que tendré que responder un cuestionario con algunas preguntas en una encuesta, lo cual no tomará muchos minutos de mi tiempo. Se me ha indicado también, que en clase de lengua castellana, la docente Jennifer Carreño aplicará con los estudiantes de décimo una propuesta de intervención para la lectura crítica de textos de opinión, con duración de 12 horas.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo realizar contacto con quien lo dirige al correo soniadcenciauis@gmail.com de la Universidad Industrial de Santander.

Firma del Participante

Fecha

Anexo E.
**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES DE
FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES DE LA
INVESTIGACIÓN**



El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres de familia de los estudiantes participantes en la investigación titulada *Las columnas de opinión para el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de décimo grado del Colegio Integrado Llano Grande*, una clara explicación de la naturaleza de la misma.

La investigación será realizada por la estudiante Jennifer Danitza Carreño bajo la dirección de Sonia Gómez Benítez, de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio es *determinar de qué manera la columna de opinión fortalecen el desarrollo de la lectura crítica, en estudiantes de décimo grado, del Colegio Integrado Llano Grande.*

La participación de su hijo o hija en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja (estrictamente académica) será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a cualquier actividad de aula durante clases de lenguaje serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento.

Desde ya le agradezco su valiosa participación.

Nombre del padre de familia

Firma del padre de familia

Nombre de mi hijo (a) participante

Fecha:

Anexo F.

DECLARACIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR

Yo Jennifer Danitza Carreño Moncada certifico que le he explicado al menor de edad y a su padre o acudiente, la naturaleza y el objetivo de la investigación, y que ellos entienden en qué consiste su participación, los posibles riesgos y beneficios implicados.

Todas las preguntas que los sujetos me han hecho le han sido contestadas en forma adecuada. Así mismo, he leído y explicado adecuadamente las partes del asentimiento y el consentimiento informado.

Hago constar con mi firma.

Nombre del investigador: _____

Firma: _____

Cédula de Ciudadanía número: _____

Fecha: _____

Anexo G.

REJILLA DE EVALUACIÓN UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER COLEGIO INTEGRADO LLANO GRANDE PROYECTO DE GRADO II

REJILLA DE EVALUACIÓN DE LOS TALLERES INVESTIGATIVOS

Nombre: _____

Fecha: _____

Grado: _____

Apreciados estudiantes: Como estudiante de último semestre de la Universidad Industrial de Santander agradezco la colaboración y participación en cada uno de los talleres abordados y estaré atenta a sus recomendaciones con el fin de mejorar aspectos relevantes en mi formación docente. Por favor, atienda a las siguientes instrucciones:

1. Lea atentamente las preguntas formuladas para evaluar el proceso que se ha llevado a cabo en los talleres.

Criterios de evaluación	SI	NO	Por mejorar
Forma de enseñanza			
★ La organización de las estrategias propuestas permitió que el desarrollo de los talleres fuera significativo para los estudiantes.			
★ La maestra, promueve el aprendizaje de habilidades de lectura crítica y estrategias de pensamiento.			
★ La forma de explicar de la maestra es clara y permite la comprensión de los contenidos a aprender.			
¿Qué aprendí?			
★ Quedaron claros los criterios para logra la lectura crítica de un artículo de opinión.			
★ Considera que aprendió conceptos aplicables a otras situaciones de la vida real.			
★ ¿Considera que logró avanzar en el proceso de leer de forma crítica?			

¿Cómo me sentí? ★ ¿Se sintió bien en las sesiones de trabajo?			
★ Las estrategias respetan su estilo de aprendizaje.			
Nivel de desempeño ★ Considera que es capaz de identificar y caracterizar la información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera) contenido de un texto.			
★ Que otra estrategia sugiere para mejorar la dinámica de las clases.	Sugerencia:		

Mil gracias por permitirme compartir con ustedes conocimientos, estrategias y propuestas para el abordaje de la lectura crítica de artículos de opinión y por recibir de su colaboración durante el tiempo permitido.

JENNIFER CARREÑO MONCADA