

**FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS EN LECTURA CRÍTICA A PARTIR
DE TEXTOS PERIODÍSTICOS DE OPINIÓN**

CÉSAR AUGUSTO PEÑARANDA FRANCO



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2018**

**FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS EN LECTURA CRÍTICA A PARTIR
DE TEXTOS PERIODÍSTICOS DE OPINIÓN**

CÉSAR AUGUSTO PEÑARANDA FRANCO

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA**

DIRECTOR

**SERGIO ANDRÉS CABALLERO RINCÓN
MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2018**

***A mi Papá, Mamá, Juan Pablo y Juanchito...
Ustedes son mi motor, mi aliento, mi inspiración.***

***A mi profe Sergio Andrés...
Sin su acompañamiento incondicional no hubiera podido llegar a la meta.***

***A mis estudiantes del Instituto Técnico José Rueda...
Ustedes son la musa de este proyecto de investigación.***

***A Jhoan Fernando...
Eres el faro que irradia la esperanza de un futuro mejor y posible.***

***A Alejandro...
Tu amistad y cariño están reflejados en parte de este trabajo.***

***Al Ministerio de Educación Nacional...
Gracias a su apoyo, pude hacer realidad mi sueño de estudiar mi Maestría.***

***A todas las personas que colaboraron en la elaboración de esta aventura
cognitiva...***

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	12
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	26
3. JUSTIFICACIÓN	27
4. OBJETIVOS.....	32
4.1 OBJETIVO GENERAL	32
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	32
5. MARCO REFERENCIAL	33
5.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	33
5.1.1 Antecedentes Internacionales.....	33
5.1.2 Antecedentes Nacionales	37
5.1.3 Antecedentes Locales.....	39
6. MARCO TEÓRICO.....	42
7. MARCO LEGAL	60
8. MARCO METODOLÓGICO	64
8.1 CONTEXTUALIZACIÓN	64
8.2 CRITERIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	66
8.3 DISEÑO METODOLÓGICO.....	67
8.3.1 Etapa Diagnóstica.....	73
8.3.2 Diseño De La Intervención.....	89
9. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	97
9.1 ANÁLISIS POR SESIONES	103
10. HALLAZGOS	172
10.1 HALLAZGOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	172
11. CONCLUSIONES	183
12. RECOMENDACIONES	186
BIBLIOGRAFÍA.....	188
ANEXOS	195

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Etapas, Técnicas e Instrumentos de la Investigación.....	72
Tabla 2. Codificación de Participantes en Entrevista Diagnóstica	77
Tabla 3. Estructura de la Secuencia Didáctica.....	90
Tabla 4. Estructura Cuestionario Final.....	95
Tabla 5. Codificación de los Participantes durante la Secuencia Didáctica.	97
Tabla 6. Matriz Categorial.....	100
Tabla 7. Formas de trabajo por grupo de sesiones	102
Tabla 8: Tabla de análisis por Categorías.....	104
Tabla 9: Tabla de análisis Sesión 6	105
Tabla 10. Tabla de Análisis No.7	107
Tabla 11. Análisis de la sesión N° 1	108
Tabla 12. Análisis de la Sesión No. 2	114
Tabla 13.. Análisis de la Sesión No. 3	118
Tabla 14. Análisis de la Sesión No. 4	122
Tabla 15. Análisis de la Sesión No. 5	127
Tabla 16. Análisis de la Sesión No. 6	129
Tabla 17. Análisis de la Sesión No. 7	132
Tabla 18. Análisis de las Sesiones 10 y 11.....	136

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Índice Sintético de Calidad de la Calidad para Educación Secundaria 2015 – 2016	20
Figura 2. Índice Sintético de Calidad de la Calidad para Educación Media 2015 - 2016	22
Figura 3. Fases de la Metodología Investigación Acción	71
Figura 4. Mapeo de las Ubicaciones de los Participantes en el Aula – Trabajo individual	99
Figura 5. Mapeo de las Ubicaciones de los Participantes en el Aula – Trabajo grupal	99

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A: Formato de Carta de Consentimiento al Rector de la Institución.....	195
ANEXO B: Formato de Carta de Consentimiento Padres de Familia	196
ANEXO C. Columna de Opinión Prueba de Diagnóstico.....	197
ANEXO D: Entrevista de Grupo Focal.....	199
ANEXO E: Rúbrica de Evaluación del Diagnóstico	200
ANEXO F: Formato Secuencia Didáctica	202
ANEXO G. Formato de Diario de Campo	203
ANEXO H. Columnas de Opinión	204
ANEXO I. Certificado de Buenas Prácticas en Educación	213

RESUMEN

TÍTULO: FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS EN LECTURA CRÍTICA A PARTIR DE TEXTOS PERIODÍSTICOS DE OPINIÓN*

AUTOR: CÉSAR AUGUSTO PEÑARANDA FRANCO**

PALABRAS CLAVE: LECTURA CRÍTICA, COLUMNAS DE OPINIÓN, SECUENCIA DIDÁCTICA, PRÁCTICAS DE LECTURA, 22 TÉCNICAS DE CASSANY LECTURA CRÍTICA, COLUMNAS DE OPINIÓN, SECUENCIA DIDÁCTICA, PRÁCTICAS DE LECTURA, 22 TÉCNICAS DE CASSANY.

DESCRIPCIÓN:

El trabajo de investigación se centra en la presentación de una propuesta de trabajo en el aula que tuvo como objetivo el fortalecimiento de competencias en Lectura Crítica de textos periodísticos de opinión en jóvenes que cursaban el grado 11° de educación media en un establecimiento educativo del departamento de Santander (Colombia). La iniciativa se trabajó con la Metodología de la Investigación – Acción, mediante una secuencia didáctica de doce sesiones en las que se tuvieron en cuenta los momentos de Apertura, Estructuración y Cierre. Como referencia para realizar la categorización y el análisis, se aplicaron en varias columnas de opinión las 22 Técnicas de Cassany para el análisis crítico de textos, así como los criterios de evaluación de Lectura Crítica del ICFES en las pruebas Saber en los que se plantea como competencia a desarrollar por los estudiantes los niveles literal (en las líneas), inferencial (entre líneas) y crítico (Tras las líneas). La metodología empleada, acorde con los objetivos específicos del trabajo, tuvo tres momentos en los que se aplicaron técnicas de Investigación como entrevistas estructuradas a grupos focales, diseño de la Secuencia Didáctica y Entrevista de Cierre. A su vez, se emplearon instrumentos de recolección de información como diarios de campo y grabaciones de audio y video que sirvieron de insumo para el análisis cualitativo.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director: Sergio Andres Caballero Rincon, Magíster en Pedagogía

ABSTRACT

TITLE: STRENGTHENING COMPETENCES IN CRITICAL READING BASED ON JOURNALISTICAL TEXTS OF OPINION *

AUTHOR: CÉSAR AUGUSTO PEÑARANDA FRANCO **

KEYWORDS: CRITICAL READING, OPINION COLUMNS, TEACHING SEQUENCE, READING PRACTICES, 22 CASSANY TECHNIQUES.

DESCRIPTION

The research work focuses on the presentation of a proposal for work in the classroom that aimed to strengthen skills in critical reading of journalistic opinion texts in young people who were in the 11th grade of secondary education in an educational establishment of the department of Santander (Colombia). The initiative was worked with the Research - Action Methodology, through a didactic sequence of twelve sessions in which the moments of Opening, Structuring and Closing were taken into account. As a reference to carry out the categorization and analysis, the 22 Cassany Techniques for critical analysis of texts were applied in several opinion columns, as well as the criteria for the evaluation of Critical Reading of the Icfes in the Saber tests in which it is proposed as competence to develop by the students the literal (on the lines), inferential (between lines) and critical (Behind the lines) levels. The methodology used, according to the specific objectives of the work, had three moments in which research techniques were applied as structured interviews to focus groups, design of the Didactic Sequence and Closing Interview. In turn, information gathering instruments were used, such as field journals and audio and video recordings that served as an input for the qualitative analysis.

* Graduation project.

** Faculty of Human Sciences. School of Education. Master in Pedagogy. Director: Sergio Andrés Caballero Rincón, Magíster en Pedagogía

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), como entidad encargada de la creación, promoción y regulación de políticas para el mejoramiento en la prestación del servicio educativo, ha ideado la estrategia “Colombia, la más educada” que plantea que para el año 2025, el país se convierta en la nación latinoamericana con los mejores estándares de acceso y calidad. Para lograrlo, se han hecho algunas propuestas para el mejoramiento de competencias en educación de los niveles básica y media, específicamente para las áreas de Lenguaje y Matemáticas. Es así como el Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior ICFES, evalúa cada año, mediante pruebas externas, Saber 3°,5°,9° y 11°, los avances que en estos campos del conocimiento han tenido las Instituciones Educativas y quienes estudian en ellas.

En el caso concreto del área de Lenguaje, la prueba evalúa el componente de Lectura Crítica, entendida como “las capacidades de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana, como en ámbitos académicos no especializados”. Para esto, se establecen como parámetros de referencia tres niveles que corresponden al Literal (lectura de las Líneas) Inferencial (Lectura Entre Líneas) y Crítico (Lectura Tras las Líneas) que se evalúan usando como criterio la adquisición de competencias observables en cada uno de ellos.

Atendiendo a los resultados de la prueba Saber 9° aplicadas en el año 2015, en el caso específico del Instituto Técnico José Rueda del municipio de Palmar en el departamento de Santander (Colombia), se logró determinar que en los componentes evaluados, los estudiantes presentaron bajos niveles en el nivel inferencial en comparación con el literal y el crítico. Fue por este motivo que se planteó la necesidad de realizar una práctica de aula en el Área de Ciencias Sociales, asignatura que orienta el investigador en esta Institución Educativa, con los estudiantes del grado 11° quienes fueron objeto de evaluación de la prueba.

En el texto del MEN 'Mejores prácticas para Enseñar Ciencias Sociales', se plantea que éstas “deben comprometer a los estudiantes con la lectura, la escritura, la observación, la discusión y el debate para asegurar su participación activa en el aprendizaje.” (Centro Virtual de Noticias de la Educación, --) Fue por este motivo, que desde el área se planteó una propuesta pedagógica que ayudara a fortalecer competencias en lectura crítica a partir de textos periodísticos de opinión, teniendo en cuenta que éstos tienen como esencia la expresión de un pensamiento que debe ser leído e interpretado por la persona que entra en contacto con él. Las columnas de opinión son un claro ejemplo de la expresión del pensamiento, en el que “además de informar e interpretar, el autor tiene la oportunidad de expresar su punto de vista de la realidad por medio de una tesis, unos argumentos y unas conclusiones, con la pretensión de persuadir la opinión del lector sobre determinado hecho según su visión.”

Partiendo de este principio, fueron consultados algunos trabajos realizados previamente en los cuales se planteó como estrategia el uso de textos periodísticos y de discursos de los medios de comunicación en el área de Ciencias Sociales, como los hechos en España y México en los cuales se pretendió realizar ejercicios de lectura crítica en la publicidad, en textos androcéntricos y en el diseño periodístico (profe, ¿aquí cómo cito? Esto está en mis antecedentes investigativos). En el país, caben resaltar las investigaciones hechas en La Mesa (Cundinamarca) y Medellín, donde también se usaron columnas de opinión como un ejercicio para fortalecer competencias en lectura crítica, teniendo en cuenta que en las columnas de Opinión “El uso del lenguaje, los discursos y la comunicación entre gentes reales poseen dimensiones intrínsecamente cognitivas, emocionales, sociales, políticas, culturales e históricas”, que dotan el discurso de elementos que merecen ser interpretados desde el aspecto crítico para entender las claves que permiten comprender las relaciones entre esta multiplicidad de perspectivas. Ferguson (--) también dice que “en la enseñanza de los medios de comunicación siempre se

opera en tres términos que tienen qué ver con lo que éstos dicen, cómo lo dicen y por qué lo dicen”. Es decir, el texto periodístico está lleno de ideología que puede ser leída y por tanto, usada como estrategia de mejoramiento de competencias lectoras desde el aspecto crítico.

También dieron sustento a este proceso investigativo los conceptos relacionados con lectura crítica y columnas de Opinión. En este sentido, se citó a Umberto Eco, quien define el proceso lector como “una relación entre el autor del texto y el lector o destinatario.” De esta forma, existe una *Intentio Autoris* que es la exploración del mundo del autor y el contexto en que fue escrito el texto, la *Intentio Operis* como el análisis del género discursivo y la *Intentio Lectoris* como la predicción de interpretaciones por parte de un lector modelo. Así es que el deber de este último radica en poder desentrañar el sentido del texto de acuerdo con sus competencias gramaticales y al mismo tiempo, con un nivel enciclopédico con el que traduzca el contexto en el que se ha producido el relato. En este sentido, el análisis de los niveles de la lectura anteriormente mencionados se aplica de una forma ideal en los textos periodísticos de opinión.

En consonancia con lo anterior, Cassany propone un camino fundamentado en estas tres figuras definidas por Umberto Eco (autor, obra y lector) con las que pretende exponer una forma de abordaje de cualquier tipo de texto con 22 técnicas que fueron la base sobre la cual se generaron las categorías de análisis de la investigación y que sirvieron a su vez como insumo para la recolección y el análisis de los resultados de la intervención pedagógica.

Por su parte, en cuanto a las columnas de opinión, Van Dijk precisamente hace un análisis de la funcionalidad de estos géneros, argumentando que ésta “se caracteriza por su definición contextual en términos de las intenciones y motivos del orador o escritor, además de las expectativas de los receptores. Es decir, el juego

que se produce entre el autor y el lector y la interpretación que se haga de acuerdo con el entorno donde se produce el proceso comunicativo.

La lectura de columnas de opinión plantea una buena estrategia de lectura en el aula de clases en cuanto que, “al analizar la actualidad, el alumnado desarrolla conciencia ética frente a los conflictos del mundo actual, y adquiere unos valores cívicos fundamentales. (...) También, ayudar a promover un consumo adecuado y saludable de los contenidos que ofrecen los diferentes medios”.

Teniendo en cuenta estos referentes, se constituyó una propuesta pedagógica de intervención en el aula. En el presente artículo, se expondrá la forma en la que se estructuró la iniciativa, atendiendo a las etapas de la Investigación Acción, orientada desde la pregunta problematizadora ¿De qué manera se puede diseñar e implementar una secuencia didáctica para fortalecer el nivel de competencias en lectura crítica de los estudiantes del grado 11° del Instituto Técnico José Rueda, mediante el análisis de textos periodísticos de opinión?

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Palmar es un municipio santandereano ubicado en la provincia Comunera. Sus características geográficas hacen que sea la entidad administrativa descentralizada más pequeña del departamento. La localidad tiene un promedio de 3374 habitantes según proyecciones del DANE para 2016¹, de los cuales el 70% vive en el sector rural conformado por cuatro veredas: Oroco, Cincomil, El Hoyo y Palogordo. La economía del municipio se fundamenta en la agricultura y la ganadería, siendo la cría de ganado vacuno y caprino, así como los cultivos de maíz y millo, la fuente principal de ingresos de la totalidad de sus habitantes. En materia comercial y de servicios, Palmar depende en absoluto de Socorro, del que lo separan escasos kilómetros.

En este contexto, se localiza el Instituto Técnico José Rueda que es la única Institución Educativa oficial que presta sus servicios a la comunidad en los niveles de educación preescolar, básica y media técnica comercial. El colegio cuenta con tres sedes, la principal en la cabecera municipal con todos los niveles mencionados. Otras dos sedes con los niveles de preescolar y primaria en las veredas Cincomil y Palogordo. En total, la población estudiantil es de 281 estudiantes.

Como hecho destacable cabe afirmar que hay niños y jóvenes que viven en otros municipios como El Socorro, Hato, Simacota, Galán y Cabrera, que también hacen parte de la comunidad estudiantil. Por características como estas, se puede evidenciar que la población que integra la comunidad educativa es bastante dispersa y que se hace difícil la logística en materia de transporte para que todos los estudiantes puedan llegar a sus respectivas clases.

Por su carácter técnico, el Instituto tiene como especialidad o énfasis la técnica en comercio, que integra en su plan de estudios a las áreas de emprendimiento,

¹ RESULTADOS Y PROYECCIONES (2005-2020) DEL CENSO 2005. DANE. Consultado el 1 de junio de 2016. <http://www.dane.gov.co/>

administración, talleres contables, archivo, entre otras. Gracias a esta condición, el colegio cuenta con un convenio con el SENA que brinda educación técnica a los estudiantes de 10° y 11°, otorgándoles el título de Técnicos en Comercio. También en el momento de su graduación como Bachilleres Técnicos con Énfasis en Comercio.

Asimismo, la Institución Educativa cuenta con un total de 18 docentes repartidos en los niveles de primaria y secundaria, tanto en la sede urbana, como en las sedes rurales. Uno de los aspectos a mejorar en la Institución es la actualización del PEI, tarea que se ha planteado en las autoevaluaciones institucionales; pero que aún no se ha realizado de forma plena: no es evidente en el documento una orientación pedagógica definida y diferenciada en la que se ubique su saber ser, saber y saber hacer. Asimismo, se viene adelantando la revisión y actualización de la misión y la visión conforme a los contextos cambiantes. De igual manera, los planes de área actuales se encuentran desactualizados y no están en consonancia con los últimos lineamientos curriculares expedidos por el Ministerio de Educación Nacional.

En materia de infraestructura, la Institución Educativa en su sede A cuenta con una planta física adecuada y en buenas condiciones; hay una buena dotación de equipos de cómputo para las clases de informática y existen algunos implementos tecnológicos en buen estado (videobeam, tableros digitales). Sin embargo, se presentan algunas falencias como la ausencia de laboratorios de física y química, así como la carencia del servicio de conectividad a internet. También hace falta un aula especializada para el área de inglés y la ausencia total de una biblioteca. La Institución no cuenta con libros de textos actualizados ni pertinentes para la labor educativa; son los docentes quienes con recursos propios, deben suplir estas carencias para la adecuada preparación de las clases.

El municipio tiene una biblioteca pública en el parque principal del casco urbano; pero debido a la situación expuesta, no toda la comunidad estudiantil tiene acceso a ella. Del mismo modo, el acceso a Internet en el municipio es muy precario, no

hay una infraestructura adecuada que posibilite el acercamiento de la comunidad a este servicio. Estas circunstancias hacen que la labor de los docentes tenga un alto grado de dificultad para presentar temáticas pertinentes y actualizadas y principalmente, para fortalecer competencias de lectoescritura en los estudiantes.

En específico, en el área de Ciencias Sociales en la sección de secundaria, de quien está encargado el autor del presente trabajo, el quehacer académico se lleva a cabo mediante guías didácticas de actividades diseñadas por el educador ante la ausencia de recursos que permitan la consulta de los estudiantes. De cierta forma, esta situación limita el acceso de ellos al conocimiento de las problemáticas sociales, haciéndolas ajenas a su realidad.

Para mantener la motivación y el interés de los educandos en el Área de Ciencias Sociales, una de las estrategias utilizadas por el docente para el trabajo pedagógico, requiere que ellos estén y establezcan un contacto permanente con recursos que permitan un acercamiento con el mundo, que puedan ver desde la realidad del aula el panorama que estudian. A este respecto, el Centro Virtual de Noticias de la Educación del MEN argumenta en un artículo titulado 'Mejores prácticas para Enseñar Ciencias Sociales' que

Los estudiantes de Ciencias Sociales con regularidad necesitan oportunidades para investigar temas en profundidad. Cubrir "todo" el material del área de Ciencias Sociales inevitablemente trae como resultado una enseñanza superficial y poco comprometedor; es como pintar un muro -cubriendo muchos metros con una capa muy delgada (...) Las Ciencias Sociales deben comprometer a los estudiantes con la lectura, la escritura, la observación, la discusión y el debate para asegurar su participación activa en el aprendizaje.²

Como se ha mencionado, la lectura es un elemento fundamental en el estudio de las Ciencias Sociales y más cuando se recurre a diferentes fuentes de conocimiento.

² CENTRO VIRTUAL DE NOTICIAS DE LA EDUCACIÓN. Mejores prácticas para Enseñar Ciencias Sociales. En: Centro Virtual de Noticias de Educación. Recuperado de: <<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-88160.html>> [citado el 2 de junio de 2016]

Por ejemplo, en el plano histórico, sólo con la lectura de diferentes fuentes se generan procesos de abstracción más elevados y que posibilitan el ejercicio de la contrastación, a este respecto, en una investigación sobre la Lectura en Ciencias Sociales que se hizo en Buenos Aires³:

“Trabajar con varios textos sobre el mismo tema tiene un valor específico cuando se trata de aprender Historia: permite que los alumnos se aproximen a diferentes perspectivas acerca de los mismos procesos históricos o a aspectos complementarios de un problema, permite también que puedan encontrar en un texto respuestas posibles para interrogantes formulados al leer el anterior o bien discrepancias entre los textos en relación con ciertos hechos”.

Estas habilidades, además de ser necesarias para el desarrollo cognitivo de los estudiantes, son tenidas en cuenta como requisitos de admisión y continuidad en las instituciones de educación superior del país. Por este motivo, desde la educación Básica, pero de forma especial en la Media, es un deber su potencialización y fortalecimiento.

Por estas razones, en esta investigación, se trabajó con los estudiantes del grado 11°. Es un grupo que tiene 26 estudiantes, 20 de las cuales son mujeres y el resto son varones. Es un grado particular, en cuanto que las calificaciones más altas por lo general son obtenidas por las jóvenes y pocas veces, por los varones. El grado se ha caracterizado por su elevado sentido de la responsabilidad y la colaboración, algunos de los estudiantes ejercen notable liderazgo y son actores visibles dentro de la Institución Educativa.

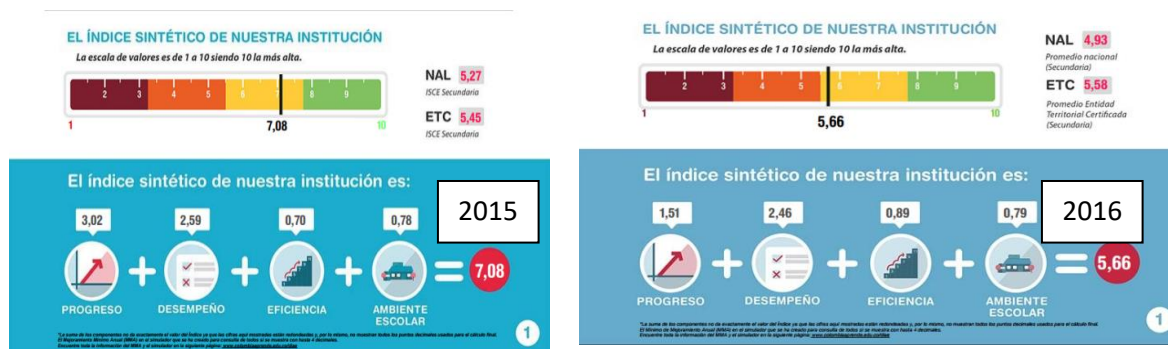
En materia académica, el grupo ha obtenido el mejor promedio académico en la secundaria como aparece en el registro de los libros de notas de la Institución Educativa. El promedio del grado se ha mantenido en 4,2 sobre 5,0 en la escala de valoración institucional. Desde la experiencia del autor en el campo de la docencia,

³ LERNER, D. AISENBERG, B. ESPINOZA, A. La Lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: Objeto de Enseñanza Y Herramienta de Aprendizaje. Buenos Aires, 2004. p. 4-5.

el grupo a intervenir tiene una serie de características que lo hacen idóneo para el estudio. En las clases de Ciencias Sociales se ha evidenciado en los ejercicios de aula el escaso nivel de pensamiento crítico, entendido como la “capacidad de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.”⁴ Esto hace que los estudiantes puedan fortalecer estas competencias que los habiliten para enfrentarse a un contexto universitario.

Para darle peso a esta idea, esta observación tiene sustento en los resultados de pruebas externas, de acuerdo con la medición del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) del año 2016⁵, El puntaje de la Institución Educativa para el nivel de Secundaria es de 7,08 sobre 10, valores que corresponden a un 3,02 en progreso, 2,59 en desempeño, 0,70 en eficiencia y 0,78 en ambiente escolar. El resultado del año 2015 fue de 5,66 sobre 10, lo que significa un incremento de 1,42. Este mismo resultado para el año 2015 fue de 5,66 puntos, lo que significa un avance significativo de 1,42 puntos (Ver Figura 1).

Figura 1. Índice Sintético de Calidad de la Calidad para Educación Secundaria 2015 – 2016



Fuente. Portal Colombia Aprende

⁴ FACIONE, P. Pensamiento Crítico: ¿Qué Es y Por Qué es Importante? Recuperado de: <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php> [citado el 30 de junio de 2016]

⁵ ÍNDICE SINTÉTICO DE CALIDAD EDUCATIVA (ICSE). Establecimiento Educativo Instituto Técnico José Rueda. Ministerio de Educación. 2016. Recuperado de: http://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/168522000050.pdf [citado el 30 de junio de 2016]

En la prueba de matemáticas se evidenció un avance con respecto a los resultados obtenidos en la prueba de 2014. Sin embargo, el 61% del total de estudiantes se mantienen en niveles mínimos e insuficientes. Por su parte, en el área de Lenguaje el promedio de estudiantes en este mismo nivel se mantiene en un 52% con la diferencia que en el año 2016, el porcentaje de insuficiencia cayó del 17% al 3%. Esto significa que, a pesar del bajo promedio, el avance que ha tenido la Institución en este sentido ha sido considerable.

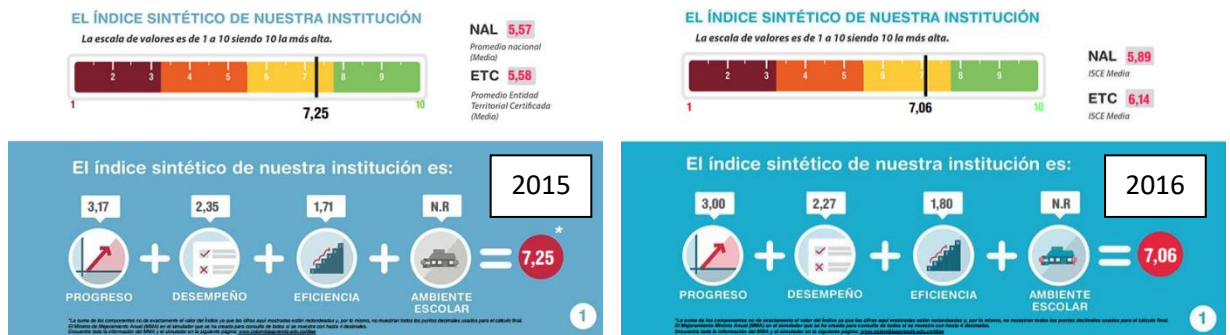
El nivel de desempeño será analizado más adelante con los resultados de las pruebas Saber de 9°. En cuanto al nivel de eficiencia, se reportó un porcentaje del 70%, es decir, del total de estudiantes de secundaria, este porcentaje corresponde a los que aprobaron el año de forma satisfactoria.

Por su parte, en cuanto al ambiente del aula, se evidencia un bajo puntaje donde se califica el ambiente del Aula con un puntaje de 62/100 y en seguimiento al aprendizaje un 50/100. Esto da a entender que la percepción que tienen los estudiantes de su ambiente escolar, sienta las bases para que se establezcan estrategias de mejoramiento institucional.

En contraste, en la Educación Media⁶, el ISCE reportó un puntaje de 7,06 sobre 10 puntos. Este mismo puntaje en el año 2015 fue de 7,25, lo que significa un descenso de 0,19 puntos. Esta situación plantea una pregunta sobre las situaciones que están originando el declive y las acciones que se deben adelantar para poder repuntar de nuevo (Ver Figura 2).

⁶ Ibídem., p. 1

Figura 2. Índice Sintético de Calidad de la Calidad para Educación Media 2015 - 2016



Fuente: Portal Colombia Aprende

Por su parte, en las pruebas Saber del grado 9° en el año 2015, que fue la última prueba de Estado que presentaron los estudiantes de este grupo, se evidencia que en todas las áreas del conocimiento evaluadas (lenguaje, matemáticas y pensamiento ciudadano) los estudiantes alcanzaron un promedio por encima de la media del departamento y a nivel nacional; sin embargo, el puntaje está muy por debajo del obtenido por los colegios no oficiales.

En la prueba de Lenguaje⁷, el promedio fue de 319 sobre 500, sobre 300 en Santander y 295 en Colombia; en contrastaste con el de las Instituciones no oficiales que fue de 348 sobre 500. Un dato para destacar es que el 52% de los estudiantes reportaron puntajes en niveles insuficientes y mínimos. En cuanto a los componentes evaluados, se reportaron debilidades en los niveles semántico (qué se dice) y sintáctico (cómo se dice); mientras que en el nivel pragmático (para qué se dice), se evidencian fortalezas muy por encima de la media. Esto significa que de acuerdo con lo evaluado, hay dificultades para comprender el texto en términos de su significado y la organización del mismo. En las competencias lectoras y escritoras, el nivel es básico, no se reportan fortalezas ni debilidades.

⁷ RESULTADOS PRUEBAS SABER DE 9° GRADO AÑO 2015. Copyright 2013 ICFES – Instituto Colombiano para la Evaluación en Educación. p. 1

Para contrastar este nivel, en cuanto a los últimos resultados de las pruebas Saber del grado 11°, efectuadas también en el año 2015, se puede establecer que los niveles de lectura crítica fueron a nivel global, inferiores al promedio departamental (50,9) y nacional (50,7), ubicándose en 48,7. Esto da a entender que se deben hacer esfuerzos notables para mejorar el nivel, mediante la aplicación de estrategias pedagógicas. A este respecto, el ICFES argumenta que en la evaluación de lectura crítica se tienen en cuenta los siguientes elementos:

“Esta prueba evalúa las capacidades de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana, como en ámbitos académicos no especializados. El propósito es establecer si un estudiante cuenta con una comprensión lectora que le permita interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema tratado.”⁸

Asimismo, en la prueba de Matemáticas de 9^º, el promedio fue de 328 puntos de 500, sobre 318 en Santander y 296 en Colombia. Los establecimientos privados tuvieron un total de 368 puntos. El 61% de los estudiantes obtuvieron un nivel de desempeño insuficiente y mínimo. En cuanto a las competencias evaluadas, hay un nivel básico en los niveles de razonamiento, comunicación y resolución.

Por otra parte, en la prueba de Pensamiento Ciudadano, los resultados mejoran ostensiblemente. El 69% de los estudiantes están en niveles de desempeño alto y avanzado y el puntaje promedio también reporta datos a considerar: 319 de 500 para el establecimiento educativo, 305 para Santander y 292 para Colombia. En este caso, el puntaje también es inferior con respecto a los establecimientos privados, siendo el de estos últimos de 348 puntos. En cuanto a las competencias evaluadas, en el componente de conocimiento es básico, muy fuerte en

⁸ MÓDULO DE LECTURA CRÍTICA SABER PRO 2015 – 2. ICFES, Bogotá. Recuperado de: <http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2015/g4.pdf> [citado el 30 de junio de 2016]

⁹ RESULTADOS PRUEBAS SABER DE 9º grado, Óp. cit. p.1

argumentación, fuerte en multiperspectividad y débil en pensamiento sintético. Es decir, que las competencias que habría que fortalecer son las dos últimas.

El ICFES define estos dos componentes de la siguiente manera¹⁰:

Multiperspectivismo: Aborda la capacidad de analizar una problemática social desde diferentes perspectivas. Se espera que el estudiante, a propósito de un conflicto, esté en capacidad de comprender en qué consiste el conflicto desde diversos puntos de vista.

Pensamiento sistémico: Aborda la capacidad de identificar y relacionar diferentes factores que constituyen o determinan una problemática social. Se espera que el estudiante, a propósito de un conflicto, esté en capacidad de identificar sus causas; factores están presentes; factores enfrentados; factores que privilegian una solución; aplicabilidad de una posible solución; aplicar una solución dada en diferentes contextos.

En este sentido, se ve una clara relación entre los resultados de las pruebas de Lenguaje y Pensamiento Ciudadano, en la capacidad de dilucidar el significado de una situación propuesta. Es importante evidenciar que falta fortalecer de manera considerable el componente semántico y sintáctico de la lectura crítica en los estudiantes. A este respecto, Grey, citado por Cassany, se refiere a este nivel de comprensión “como lo que hay detrás de las líneas, entendiendo que lo que dicen ‘las líneas’ de un texto corresponde a su significado literal; lo que se dice ‘entre líneas’, a las inferencias, la ironía, los dobles sentidos, etcétera, y lo que hay ‘detrás de las líneas’ a la ideología, la orientación argumentativa, el punto de vista”¹¹.

Teniendo en cuenta este contexto, los textos de opinión de carácter periodístico tienen como esencia la expresión de un pensamiento que debe ser leído e interpretado por la persona que entra en contacto con él. Las columnas de opinión

¹⁰ MÓDULO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS SABER PRO 2013 – 2. ICFES, Bogotá. Recuperado de: <http://www.tecnar.edu.co/sites/default/files/pdfs/M%C3%B3dulo-COMPETENCIAS%20CIUDADANAS%20SABER%20PRO.pdf> [citado el 30 de junio de 2016]

¹¹ CASSANY, D. Explorando las Necesidades Actuales de Comprensión: Aproximaciones a la Comprensión Crítica. Barcelona, 2004, p. 4-5.

son un claro ejemplo de la expresión del pensamiento, en el que “además de informar e interpretar, el autor tiene la oportunidad de expresar su punto de vista de la realidad por medio de una tesis, unos argumentos y unas conclusiones, con la pretensión de persuadir la opinión del lector sobre determinado hecho según su visión”¹².

De esta forma y como fruto de la reflexión anterior surgen preguntas orientadoras que ayudaron a estructurar y darle forma al problema:

¿Cuál es el nivel de lectura crítica de los estudiantes del grado 11° del Instituto Técnico José Rueda?

¿Cuáles son las características que debe tener una estrategia pedagógica que permita fortalecer los niveles de Lectura Crítica en los estudiantes del grado 11° del Instituto Técnico José Rueda?

¿Cómo determinar que una estrategia pedagógica es pertinente para fortalecer el nivel de la lectura crítica en los estudiantes del grado 11° del Instituto Técnico José Rueda?

¹² ALONSO, R. OSPINA, P. SÁNCHEZ, P. Aulas prensa. Hacia una Lectura Crítica de Artículos de Opinión en la Educación Media. Bogotá: Actualidades Pedagógicas, 2014. p. 107

2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿De qué manera la implementación de secuencia didáctica basada en la lectura y análisis de textos periodísticos de opinión, fortalece el nivel de competencias en lectura crítica de los estudiantes de grado 11° del Instituto Técnico José Rueda?

3. JUSTIFICACIÓN

Como se ha identificado en el planteamiento del problema, una de las necesidades más urgentes que requiere la población estudiantil con la que se va a llevar a cabo esta investigación tiene que ver con las carencias que ellos presentan en sus competencias de lectura crítica. En este sentido, este trabajo se hizo con la finalidad de potenciar en ellos la capacidad de interpretación y abstracción, como punto de partida para la comprensión y el análisis crítico de textos.

Uno de los objetivos actuales, según las necesidades identificadas por el Ministerio de Educación Nacional, es la formación en competencias de lectura crítica. De hecho, las pruebas Saber del grado 11° evalúan el nivel que de ésta se tiene con el fin de calificar la forma en que el estudiante es capaz de “identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido”¹³.

La adquisición de estas competencias no es algo natural ni innato, la capacidad crítica debe aprenderse y cultivarse como una actitud frente a la vida, que privilegia y estructura la forma de pensar. De ahí que su fortalecimiento sea necesario para la formación del pensamiento crítico mediante la reflexión. De forma precisa, la lectura crítica tiene como objetivo acceder a un pensamiento crítico.

La lectura crítica es una capacidad de atención prioritaria en el contexto educativo actual, a fin de favorecer la formación de ciudadanos reflexivos, cuestionadores y con autonomía de pensamiento. Ciudadanos capaces de interpretar los valores dominantes, identificar puntos de vista y desentrañar

¹³ MÓDULO DE LECTURA CRÍTICA SABER PRO 2015. Op Cit.

intencionalidades, imaginarios e ideologías que subyacen en la diversidad de textos que circulan en la vida social¹⁴.

En este sentido, la adquisición de pensamiento crítico se convierte no sólo en una capacidad intelectual, sino también en una herramienta transformadora, que permite al sujeto ir más allá de lo que percibe, hacer lectura de ideologías y poder desentrañar de ellas los valores que pueden enriquecer la cultura.

Es incuestionable que el momento histórico actual está influenciado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y por tanto, la humanidad se encuentra en una etapa definida por algunos autores como la sociedad de la información. Es innegable el ‘bombardeo’ de información que reproducen los medios de comunicación en todo momento: infinidad de estaciones de radio con programación para todos los gustos, cientos de formatos televisivos, noticieros las 24 horas del día, redes sociales con un sinnúmero de posturas, Blogs y microblogs, periódicos escritos, revistas, panfletos, etc. Ante este ‘boom’ informativo, es importante tener un criterio definido de lo que se observa y qué de todo ese universo es útil para el desarrollo del individuo.

A este respecto, juegan un papel fundamental las competencias en lectura y pensamiento crítico que tenga el sujeto. Ser capaz de abstraer de un cúmulo de informaciones lo que fundamenta su pensamiento y al mismo tiempo, da sentido a su forma de ver el mundo y su realidad. Por eso se hace importante que el individuo tenga la capacidad de leer más allá de lo que se le presenta, de lo que es evidente a sus ojos.

El periodismo es una profesión que le permite a la sociedad en la voz o la pluma del periodista, conocer lo que sucede en el mundo y la realidad mediante el acceso, elaboración y difusión de informaciones y pensamientos. Dentro de éste se

¹⁴ SERRANO DE MORENO, S. MADRID DE FORERO, A. Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. En: Acción Pedagógica, Nº 16 / Enero - Diciembre, 2007 – p. 58

caracterizan algunos géneros de acuerdo con la intencionalidad del mensaje: los géneros informativos, que cuentan el hecho tal como ocurrió sin las apreciaciones de quien lo comunica. Los géneros de opinión, en los que el periodista imprime su opinión personal sobre un hecho; y los géneros interpretativos, que son una mezcla de información y opinión.

De hecho, por su carácter subjetivo, los géneros de opinión presentan, ya sea de forma clara o inferencial, la ideología y forma de pensamiento del autor. Esta característica hace que sirvan como una herramienta para medir el nivel crítico de la lectura en cuanto que quien entra en contacto con ellos debe ser capaz de descifrar los mensajes implícitos en ellos superando la decodificación primaria y los niveles iniciales de comprensión.

En un país como Colombia, con flujos comunicativos cambiantes debido a su coyuntura social, es importante que las personas tengan la habilidad de tomar una posición frente a un hecho observándolo y conociéndolo desde sus diferentes aristas. El desconocimiento de la realidad y la 'amnesia colectiva' ante la cantidad y densidad de las informaciones que se producen de forma continua, además de resquebrajar la democracia y la multiplicidad de posturas, resulta muchas veces en olvido e impunidad. A eso se le suma la ausencia de crítica que redundando en el no cuestionamiento de las ideologías y por ende, la perpetuación de estructuras opresoras.

La lectura crítica de columnas de opinión, además de potenciar la capacidad del individuo de tener sus propias posturas frente a los hechos, permite conocer la realidad a partir de la reflexión y el análisis. Esto enriquece el discurso informativo y permite conectar lo que sucede con sus antecedentes y consecuencias. En últimas, el sujeto adquiere una capacidad predictiva que le permite anticiparse a los hechos e intervenir en ellos si tiene la capacidad de hacerlo. Por lo tanto, influye en la formación de sujetos activos y participativos.

La adquisición de competencias en lectura crítica deviene en pensamiento crítico, definido como el “proceso de generación de conclusiones basadas en la evidencia. Mediante el mismo se analiza y evalúa el pensamiento con el propósito de mejorarlo”¹⁵. En los entornos educativos, las ventajas que ofrece el pensamiento crítico pueden ser:

- Incentiva al estudiante a construir su propio conocimiento.
- Está orientado al logro de la comprensión profunda y a su vez significativa del contenido de aprendizaje.
- Incide de manera positiva en el manejo de una serie de capacidades subordinadas.
- Desalienta el tipo de aprendizaje en el que el alumno es un elemento pasivo¹⁶.

En esto radica la importancia de incentivar la lectura y el pensamiento crítico. De ahí que fuera pertinente la realización del presente trabajo de investigación con los estudiantes del grado 11° del Instituto Técnico José Rueda. Por eso, el objetivo del trabajo de investigación fue el diseño e implementación de una secuencia didáctica que permita fortalecer los niveles de lectura crítica de los estudiantes. El alcance permitió determinar qué tan pertinente es esta herramienta y si su implementación contribuyó al logro de este propósito.

Con esta investigación se pretende que la estrategia implementada sirva como insumo institucional para complementar lo ya estructurado en los planes de área de Ciencias Sociales y Lengua Castellana, con miras al mejoramiento de los resultados de las pruebas internas y externas y en últimas, el fortalecimiento de las competencias en lectura crítica de los estudiantes del establecimiento educativo, quienes por su nivel de formación, se enfrentarán a las exigencias de la educación superior, que requiere la apropiación de estas habilidades. Por ese motivo, los

¹⁵ COTRINA, C. Pensamiento Crítico. El Educador, la Revista de Educación. En: Norma. Año 4, n. 16°, Lima, 2008. p. 8

¹⁶ *Ibidem.*, p. 9.

resultados de la misma servirán como insumo para determinar la pertinencia de la propuesta pedagógica, así como el perfeccionamiento y adecuación la misma en otros contextos similares.

4. OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar de qué manera una secuencia didáctica basada en la lectura y análisis de textos periodísticos de opinión, fortalece el nivel de competencias en lectura crítica de los estudiantes de grado 11 del Instituto Técnico José Rueda.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Determinar el nivel de competencia lectora de textos periodísticos de opinión en los estudiantes del grado 11°.
- 2) Caracterizar una estrategia pedagógica que permita fortalecer el nivel de lectura crítica de los estudiantes del grado 11°
- 3) Definir la pertinencia de la secuencia didáctica implementada para fortalecer el nivel de competencias en lectura crítica de los estudiantes del grado 11°.

5. MARCO REFERENCIAL

Para la realización del trabajo, fue necesario escudriñar en los antecedentes investigativos que hicieron un acercamiento a la temática en el ámbito internacional, nacional y local (departamental). De la misma forma, se realizó el marco teórico en el que se enmarca la investigación y al mismo tiempo, se expusieron los conceptos más importantes, tenidos en cuenta en su desarrollo.

5.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Haciendo la revisión del estado del arte, se referenciaron algunos trabajos en los que se han desarrollado investigaciones en lectura crítica en diferentes niveles educativos (primaria, secundaria y universitaria) a nivel internacional, nacional y local. Estas iniciativas sirvieron además de inspiración y referencia, para enmarcar y definir el objetivo del presente trabajo y aclarar algunos conceptos claves.

5.1.1 Antecedentes Internacionales.

Algunos trabajos de investigación de carácter internacional han abordado el tema de la lectura crítica y su aplicación en ambientes escolares. En este sentido, destacan el trabajo de Milagros Barrio y Pilar Pérez¹⁷ en Madrid (España) titulado “Desmitificar la publicidad: lectura crítica de los medios en el aula”. En él, las autoras proponen una “experiencia desarrollada en torno al análisis de la publicidad a nivel experiencial, dentro de un proyecto de lectura crítica para la reflexión y el análisis de los medios de comunicación en las aulas de clase. El objetivo de la investigación

¹⁷ BARRIO, Milagros, PÉREZ HERRERO, Pilar, Desmitificar la publicidad: lectura crítica de los medios en el aula Comunicar [en línea] 1997, (octubre) : Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15800919>>. ISSN 1134-3478 [Citado el 1 de julio de 2016]

fue, mediante el diseño, elaboración y montaje de un anuncio del colegio ideado por los alumnos, destacar el proceso de enseñanza – aprendizaje” Mediante la elaboración de un taller fundamentado en un enfoque cualitativo de investigación Acción.

Las conclusiones obtenidas luego de la investigación fue el “reconocimiento, por parte de los estudiantes, de los aspectos formales que les permitirían realizar un análisis básico de los anuncios, tales como la utilización de la voz en off, el logotipo, los planos, la música o el color”. De la misma forma, “la desmitificación de la publicidad gracias al proceso de elaboración de la misma”. Uno de los factores más importantes, es el “desarrollo de actitudes críticas y reflexivas al poder identificar la “publicidad engañosa” cuando los mensajes transmitían unos usos que no se ajustaban a la realidad”. Como recomendación, se planteó en este artículo la “realización de una investigación que abarcara otros aspectos como la prensa, radio, televisión y cine”.

Esta investigación aborda algunos conceptos fundamentales como sigue: se analizan los medios de comunicación desde el punto de vista crítico, aportando además algunos elementos para la lectura de la publicidad. Algunos de ellos se retomaron y tuvieron en cuenta para el análisis de otro tipo de elementos comunicativos, incluidas las columnas de opinión. De la misma forma, este trabajo fue la materialización de las recomendaciones de la investigación planteadas por las autoras del mismo.

Por su parte, destaca también la investigación de Gustavo León Duarte¹⁸ en Sonora (México) con su trabajo titulado “Ejercicios de Lectura Crítica No Androcéntrica en el Texto Académico de la Comunicación”, donde toma como punto de partida las “pautas conceptuales y metodológicas de un ejercicio de lectura crítica no androcéntrica”, donde se demostró, mediante una revisión documental de carácter

¹⁸ LEÓN DUARTE, Gustavo A., Ejercicios de lectura crítica no androcéntrica en el texto académico de la comunicación Ámbitos [en línea] -1, -1 (Sin mes) : Recuperado de:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16801417>> ISSN 1139-1979 [Citado el 1 de julio de 2016]

cualitativo, que este aspecto “puede ser un problema grave, destacándose la vaguedad que genera el texto académico cuando existe una ambigüedad conceptual al momento de clarificar el sujeto histórico detrás del discurso”.

Las consecuencias a las que llegó es que el “discurso académico analizado sobre la investigación de la comunicación requiere abarcar cambios sobre la base de nuevas prácticas”. En el estudio se determinó que en materia de investigación, desde el punto de vista crítico, “los textos son sexistas y androcéntricos al dar su centralidad al grupo de investigadores varones adultos. Esto hace que aparezcan como sujetos activos de características de superioridad, prepotencia y hegemonía de unos sobre otros”.

Esta investigación tiene en cuenta el elemento de lectura crítica para determinar las inclinaciones y parcialidades que puede tener el hecho de que en la redacción de textos de carácter científico haya un monopolio de autores de género masculino. Esto hace visible que la lectura crítica pretende desentrañar la subjetividad de quien escribe el texto científico y revela cuál es su forma y estructura de pensamiento. Precisamente, esta es la habilidad que se pretendió fuera asumida por el grupo de estudiantes con los que se realizó el presente trabajo de investigación.

Asimismo, también en España se destaca el artículo de reflexión hecho por Humberto Martínez-Fresneda Osorio¹⁹ titulado “El diseño periodístico, clave en la lectura crítica de la prensa” en el que pone de manifiesto que

“la influencia de los medios de comunicación en la formación de la sociedad, hace que sea necesario estar alerta y observar muy de cerca cómo éstos realizan el proceso de comunicación. Esto con el fin de ser conscientes que los desequilibrios entre emisor y receptor pueden llevar a situaciones viciadas que alteran la transmisión del mensaje y fomentan la manipulación informativa. En este sentido, el

¹⁹ MARTÍNEZ-FRESNEDA OSORIO, Humberto, El diseño periodístico, clave en la lectura crítica de la prensa. Comunicar [en línea] 2008, XV (Sin mes) : recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15811864027>> ISSN 1134-3478 [Citado el 1 de julio de 2016]

diseño periodístico se ha convertido en un agente invisible de este proceso de comunicación que los medios utilizan para transmitir de manera eficaz sus mensajes”.

Las conclusiones a las que se llegaron en esta reflexión es que en el texto periodístico todo es intencional, incluso “el color, las fotografías, infografías o tipologías junto con la superficie que se dedica a una información o la posición dentro de una página son elementos no casuales en el diseño periodístico”. Así mismo, “el diseño periodístico debe basarse en el interés general, ofrecer la verdad, como reflejo de lo cierto, respetar los hechos, desde un punto de vista visual”.

El objetivo de ésta estuvo enmarcado en el mejoramiento de competencias de lectura crítica a partir de columnas de opinión. La importancia del estudio radica, como lo plantea el artículo anterior, en la intencionalidad del escritor al presentar una información y en saber desentrañar del texto estas subjetividades que dan la pista sobre el pensamiento del escritor de la columna de opinión.

“Afirmando el valor del diseño periodístico en el proceso de comunicación, éste debe utilizarse de manera honesta para ayudar al lector a encontrar la verdad. Y esta utilización honesta pasa por orientar al lector en la lectura, por ayudarlo o por facilitarle ese recorrido visual por el periódico. En definitiva, por darle a entender el lenguaje del diseño periodístico”.

En ese sentido, se evidencia el carácter subjetivo de los textos argumentativos, que tienen por objeto la exposición de ideas del autor y que revisten en sí mismos el carácter ético de su discurso y convicciones.

5.1.2 Antecedentes Nacionales

En Colombia a su vez se han adelantado investigaciones sobre lectura crítica del periodismo en diferentes contextos. Cabe destacar el trabajo realizado por Ruth Alonso Malaver, Paola Ospina Rodríguez y Pablo Andrés Sánchez Camacho en el municipio de La Mesa (Cundinamarca)²⁰ titulado Aulas prensa: Hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media. Esta investigación adoptó la etnografía como enfoque metodológico y sistemático y se centró en “cómo usar la lectura crítica de artículos de opinión para favorecer la formación de un lector crítico, debido a que en algunas instituciones educativas se logró evidenciar que no es frecuente el empleo de la prensa como estrategia didáctica”. En este sentido, la finalidad fue “aproximarse a la diversidad de voces y puntos de vista sobre diferentes temas de la realidad nacional e internacional”.

Como conclusiones, se logró la “resignificación del uso de la prensa en el aula de clase como escenario pertinente para el desarrollo de una lectura comprensiva y crítica de la información que contribuye a construir opinión fundamentada” Así mismo, se estableció que

“El uso de la prensa contribuye a la formación de un lector crítico, por ser un material educativo actualizado que construye el corto plazo, lo que le permite al estudiante estar informado sobre las realidades nacionales e internacionales, y construir su propio conocimiento y criterio cultural del contexto que lo rodea, convirtiéndose en un sujeto analítico, reflexivo, crítico y democrático acerca de problemáticas sociales que se despliegan en su entorno cotidiano y social”.

Esta investigación tuvo una estrecha sintonía con la justificación del presente trabajo de investigación, al concluir que el periodismo es una herramienta que puede ser útil en el aula para la promoción de competencias en lectura crítica y además, resultó motivadora para el estudiante por su carácter de actualidad y reflexión sobre

²⁰ ALONSO MALAVER, R., OSPINA RODRÍGUEZ, P. Y SÁNCHEZ CAMACHO, P. A. Aulas prensa: hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media. En: Actualidades Pedagógicas (63) p. 99-116. 2014

los problemas y situaciones recientes. Este fue en últimas el objetivo del presente trabajo.

Por su parte, también es pertinente la investigación de Luz Stella Castañeda Naranjo y José Ignacio Henao Salazar en la ciudad de Medellín²¹ titulado La lectura crítica: un ejercicio aplicado a una columna de opinión. En este trabajo, “se presenta un análisis crítico de la columna Metrallo, de Alfredo Molano, sobre Medellín. Para realizarlo, se aplican técnicas propuestas por Daniel Cassany y otros teóricos de lectura crítica”. Se escogió esa columna de opinión por ser un tema de actualidad, además de ser de fácil lectura.

Para la realización de esta investigación, los autores retomaron del texto de Cassany *Tras las líneas*, 14 de las 22 técnicas propuestas por el autor para análisis críticos de textos. Se realizó el análisis de la columna de opinión siguiendo estos parámetros de forma secuencial. Los autores concluyeron, luego del análisis, que “la mayoría de las columnas de opinión publicadas en los medios de comunicación colombianos no presentan argumentos sino opiniones y respuestas emocionales a las ideas que no comparten”.

La utilización de un instrumento validado en el campo científico para la realización de la investigación fue pertinente su utilización en el presente trabajo en la fundamentación de un instrumento nuevo o la adaptación, previa autorización, del usado en la presente propuesta.

Del mismo modo, también es de gran importancia el trabajo de Hernán Darío Bermúdez Ruiz en la ciudad de Bogotá²² titulado La Lectura Crítica en la Construcción de Subjetividad Política en Colombia, en la que no se aborda el tema de los medios de comunicación, pero sí los “aspectos y metodologías que podrían

²¹ CASTAÑEDA NARANJO, L. E. & HENAO SALAZAR, J. I. La Lectura Crítica: Un Ejercicio Aplicado a una Columna de Opinión. En: Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 43, 75-97. 2014. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/553/1099> [Citado el 1 de julio de 2016]

²² BERMÚDEZ RUÍZ, H. D. La Lectura Crítica en la Construcción de Subjetividad Política en Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 2014 p. 5

considerarse para que la lectura contribuya con la construcción del sujeto político en Colombia”. Del mismo modo, analizar cuáles son las políticas actuales de lectura en el país y las concepciones sobre las categorías de “lectura, hábito lector y lector”, utilizando para ello una metodología en el orden de lo cualitativo y cuantitativo a partir de un método descriptivo - analítico.

El autor concluye que en Colombia el hábito de la lectura se ha reducido a una actividad meramente lúdica y que no se ha tenido en cuenta por ejemplo la lectura como una práctica de recuperación de la memoria histórica y la generación de un pensamiento autónomo y crítico que se conecte con la realidad. Los estudios para determinar los niveles de lectura se han quedado sólo en el plano estadístico; pero no han tenido en cuenta la calidad de lectura que se hace ni los niveles a los que se llega.

Esta investigación se centró en el elemento político emanado de la subjetividad que se construye mediante la lectura crítica con la estructuración argumentada del discurso. Este elemento tuvo importancia para la presente investigación, en cuanto que de la lectura de textos periodísticos de opinión se desprende un componente político que fundamenta el pensamiento y las formas de expresión en el sujeto. Esta competencia se buscó fortalecerse con el presente trabajo de investigación.

5.1.3 Antecedentes Locales

En el departamento de Santander (Colombia) se han hecho algunos estudios que tienen qué ver con el fortalecimiento de competencias en lectura crítica en el aula de clases. Cabe destacar el trabajo hecho por Luis Alfredo Mantilla Forero²³ Titulado “Propuesta Pedagógica para hacer de la clase de Lengua Castellana un espacio generador de Pensamiento Crítico” realizado en una Institución Educativa del Municipio de Floridablanca con la metodología de la Investigación - Acción. El

²³ MANTILLA FORERO, L. A. Propuesta Pedagógica para hacer de la Clase de Lengua Castellana un Espacio Generador de Pensamiento Crítico. Universidad Industrial de Santander. Floridablanca. 2009.

proyecto tuvo como objetivo que los estudiantes “tuvieran la capacidad de comprender textos a nivel intertextual e interpretar discursos poniendo en práctica el análisis lingüístico y pragmático del lenguaje a partir de su contexto”. De la misma forma, “el reconocimiento de sesgos ideológicos y del sentido intra y extratextual”.

Una de las conclusiones a las que se llegó con este trabajo fue la percepción de los estudiantes frente a la novedad de las clases en las que se aplicó la secuencia didáctica. Pese a que todos los estudiantes no lograron mejorar sus competencias en lectura crítica, sí tuvieron espacios para reflexionar sobre las informaciones que reciben de forma continua, especialmente mediante los medios de comunicación. De igual forma, el autor determinó que la propuesta implementada requiere un poco más de tiempo para su éxito, puesto que los procesos de los estudiantes son lentos.

Este ejercicio realizado en un entorno parecido al del Instituto Técnico José Rueda donde se desarrolló la investigación en curso, es una referencia fundamental en primer lugar porque se implementó la metodología de la Investigación – Acción con sus respectivas etapas. De la misma forma, la revisión de los instrumentos que se utilizaron en las fases de diagnóstico, implementación y evaluación sirvieron como guías sobre las cuales se diseñaron los instrumentos para el presente estudio.

También, puede servir como referencia el trabajo realizado por Yeniffer Elizabeth Díaz Forero titulado “Lectura y análisis crítico de cine. Una estrategia didáctica e innovadora para el logro de aprendizajes en el contexto universitario” realizado en la Universidad Industrial de Santander, bajo el enfoque cualitativo de la Investigación – Acción. En esta propuesta de investigación se tuvo como prioridad “la adaptación de las Tecnologías de La Información y la Comunicación, en concreto el lenguaje cinematográfico, en los procesos educativos del aula” esto con el fin de propiciar la reflexión por medio de la sensibilización de los estudiantes con el cine y al mismo tiempo, alcanzar niveles de lectura crítica de la realidad.

En el proceso de investigación se logró concluir que a pesar de que los estudiantes están sometidos de forma constante a flujos comunicativos provenientes de las TIC,

no se encuentran preparados para decodificar la información que reciben. Esto se aplica a su vez al lenguaje cinematográfico. De la misma manera, la autora plantea la importancia de la planeación al momento de escoger una pieza cinematográfica para su análisis crítico, para ser capaces de interpretar la riqueza y la fuerza en la carga emocional que posee.

Los instrumentos utilizados en esta investigación sirvieron a su vez como base del presente trabajo, en cuanto que los medios para generar el análisis crítico -el cine y los artículos de opinión- tienen en sí mismos un significado enteramente subjetivo que obedece a la intención de quien produce la pieza comunicativa.

6. MARCO TEÓRICO

Dentro de la concepción de educación en el contexto colombiano, en la educación preescolar y los primeros grados de la educación primaria, se considera que un niño 'aprendió a leer' cuando es capaz de hacer la interpretación inicial de los códigos del lenguaje. Este proceso se conoce meramente como lectura textual. Sin embargo, "para poder comprender lo que se lee, se necesita decodificar"²⁴. El verdadero sentido de la lectura radica en la capacidad de comprender, de extraer del texto su significado.

Para llegar a este proceso, es necesario "desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificadas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc."²⁵.

Sin embargo, Cassany no sólo entiende la lectura desde este nivel inferencial, ésta debe ser además un proceso social donde "no sólo se desarrollen los mencionados procesos cognitivos, sino también se adquieran los conocimientos socio culturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura"²⁶.

Cooper plantea, también en el campo de la comprensión lectora, que "es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto"²⁷. En este sentido, se ve una paridad con Cassany quien concibe que en el abordaje un texto es necesaria la participación de ideas previas que permitan extraer el significado en un sentido más amplio.

²⁴ MENDOZA, Antonio. Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera, en J. Sánchez Lobato y Santos Gargallo, Problemas y métodos en la enseñanza del E/LE. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, 1994, p. 313.

²⁵ CASSANY, Daniel. Tras las Líneas. Barcelona: Anagrama, 2006. p. 21

²⁶ *Ibidem.*, p. 21

²⁷ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora, Madrid: Visor, 1998, pág. 19.

Asimismo, desde el punto de vista del autor del texto, Cooper manifiesta que “la comprensión se deriva de las experiencias acumuladas y se ven gatilladas a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor”²⁸. Esto implica que quien entra en el mundo del autor a través del texto debe estar dotado de experiencias previas que le permitan desentrañar el verdadero sentido del mismo y al mismo tiempo, descubrir en el escrito las claves para entender el pensamiento del interlocutor.

Desde este enfoque, Umberto Eco plantea también que la lectura es una relación entre el autor del texto y el lector o destinatario. Así es que el deber de este último radica en poder desentrañar el sentido del texto de acuerdo con sus competencias gramaticales y al mismo tiempo, con un nivel enciclopédico con el que traduzca el contexto en el que se ha producido el relato.

“En este sentido, el destinatario se postula siempre como el operador (...) capaz, por decirlo así, de abrir el diccionario a cada palabra que encuentra y de recurrir a una serie de reglas sintácticas preexistentes con el fin de reconocer las funciones recíprocas de los términos en el contexto de la oración”²⁹.

Eco además plantea en esta relación el papel del escritor, quien define con su producción al ‘lector modelo’ como la persona que entrará en contacto con el escrito. El autor es quien estructura el tipo de destinatario a quien va a llegar, lo construye y le da los elementos para poderlo interpretar. En este sentido, cobra significación el papel del lector, quien se reconoce como el intérprete del discurso de quien escribe y hace procesos críticos al entrar en contacto con el texto.

En esta línea, Eco argumenta que en el ejercicio de la lectura crítica se deben elaborar procesos complejos que lleven al lector a vislumbrar más allá de lo que está explícito en el texto; es decir, entender no sólo la *Intentio Autoris* o la *Intentio*

²⁸ *Ibidem.*, p. 19

²⁹ ECO, Umberto. *Los Límites de la Interpretación*. Barcelona: Lumen, 1992. p. 73

Lectoris; sino llegar a la *Intentio Operis* para dilucidar lo que la obra quiere dar a conocer.

Con la realización de este trabajo de investigación, los estudiantes del grado 11° tuvieron la capacidad de convertirse en ‘Lectores Modelos’ como lo plantea Umberto Eco. Las columnas de opinión, “estandarte del periodismo de ideas y de la crítica”³⁰, son textos que merecen una interpretación digna de un lector capaz de ver más allá de lo que plantean las líneas. De captar las intenciones no sólo del autor del texto, sino de lo que su obra quiere manifestar explícita o implícitamente. Y es la interpretación de la cultura de quien forjó con el poder de la palabra su pensamiento, lo que se pretende alcanzar a través de este proceso de intervención.

En esta dinámica de autor-destinatario, se manifiesta el carácter sociocultural de la lectura y por ende, su cercanía con el concepto de lectura crítica, entendida esta como “una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los razonamientos y a la ideología implícita”³¹. Es así como el lector juega un papel preponderante y de responsabilidad al tener que descubrir el significado completo del texto que muchas veces permanece oculto.

Es una responsabilidad en cuanto que con el desarrollo de esta capacidad, el lector está en la obligación de desentrañar los valores más importantes de la cultura, de hacer una hermenéutica del sentido que va más allá de la comprensión del texto al que se enfrenta y es capaz de hilvanar lo que no se evidencia de forma aparente.

³⁰ MORENO ESPINOSA, Pastora. Géneros para la opinión: el comentario o columna. En: Revista Latina de Comunicación Social. Universidad de la Laguna. Tenerife. Año 3. 2000. Recuperado de: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/aa2000qjn/89pastora.html> [citado el 12 de agosto de 2016]

³¹ SMITH, Frank. Cómo la educación apostó al caballo equivocado. Argentina. Apique. 1994. Citado por Revista Virtual Universidad Católica del Norte. La Lectura Crítica en la Educación Superior: Un Estado de la Cuestión Revista: Revista Virtual Universidad Católica del Norte. 2014. p. 9

Desde la misma perspectiva de lo planteado por Eco, otros autores también han dado pistas para comprender lo que implica el proceso crítico de la lectura. Desde la escuela crítica, Freire afirma que no es conveniente:

“Pasar una página si no he conseguido alcanzar su significado con relativa claridad. Mi salida no es memorizar trozos del texto leyéndolos mecánicamente dos, tres o cuatro veces y luego cerrando los ojos y tratando de repetirlos como si su fijación puramente maquinal me brindase el conocimiento que necesito”³²

Esto significa que para realizar un proceso serio de lectura conviene superar el nivel textual, es decir, “alcanzar el diálogo entre los textos”³³. Desde esta perspectiva, el lector establece una conversación con el autor, es capaz de ver en las líneas y en la quinésica de sus palabras, sus gestos, su historia, su pensamiento.

En este diálogo, Eco también plantea que “todo texto va destinado siempre al menos a dos Lectores Modelo: El primero que coopera para actualizar el contenido del texto (lectura textual) y el otro que sabe describir y gozar con el modo en que se ha producido el Lector de primer nivel”³⁴.

Es decir, para ser un Lector Crítico, debe existir una combinación de los dos tipos de lectura: textual e inferencial. No se puede llegar a ser crítico si en primer lugar no se comprende el texto desde el punto de vista literal. El reto que plantea este nivel es llegar a conocer la ‘*Enciclopedia*’ del autor, poder explorar su mundo y su nivel de conocimiento atravesando en primer lugar el camino de lo que significan sus palabras.

Aunque este trabajo de investigación se planteó como reto el fortalecimiento de competencias en lectura crítica por parte de los estudiantes del Instituto Técnico José Rueda, se hizo una labor implícita para reforzar los niveles de lectura iniciales,

³² FREIRE, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI Editores, 1994. p. 9

³³ JURADO VALENCIA, Fabio. Los Aportes de la Semiótica en los Estudios sobre la Formación del Lector Crítico. En: Revista Acta Poética, No. 29-2, Otoño, Instituto de Investigaciones Filológicas. Centro de Poética. Universidad Nacional Autónoma de México. 2008.

³⁴ ECO, Umberto. De los Espejos y Otros Ensayos. Bogotá: Géminis. 2012, p. 229.

que como quedó evidenciado en las Pruebas Saber del grado 9°, son algo deficientes y también representan un reto para su mejoramiento.

Bajo la misma mirada de lo que representa la lectura crítica, visto desde la perspectiva disciplinar, Cassany la define como un proceso en el que se es capaz “de recuperar los supuestos convocados en un texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito”³⁵. En este sentido, se trata de desentrañar del texto todos los elementos que pueden resultar significativos en el plano connotativo y denotativo en el que es imposible llegar al uno sin pasar por el otro como se ha planteado con anterioridad.

En una definición más pragmática, Cassany plantea a su vez que “la lectura crítica es una capacidad para comprender qué pretende conseguir el autor con lo que escribe y a partir de allí, poder elaborar una opinión personal con respecto a las ideas expuestas”³⁶.

Es así como en su texto ‘Tras las líneas’ Cassany propone una serie de 22 técnicas para fomentar la comprensión crítica de cualquier tipo de texto y que se aplicaron de una forma especialmente pertinente a las columnas de Opinión. Éstas se dividen en tres grupos: Explorar el mundo del autor, analizar el género discursivo y predecir interpretaciones, que como se dijo anteriormente, corresponden precisamente a lo expresado por Umberto Eco con su *Intentio Autoris, Intentio Lectoris e Intentio Operis*.

En el apartado de exploración del mundo del autor, Cassany³⁷ propone la identificación del propósito del texto, descubrir las conexiones, retratar el autor, descubrir el ideolecto del autor, rastrear la subjetividad del autor, detectar posicionamientos, descubrir lo oculto y dibujar el mapa sociocultural. En el apartado de analizar el género discursivo, el autor propone identificar el género discursivo,

³⁵ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la Lectura Crítica: teorías, ejemplos y reflexiones. Óp. Cit. p. 116

³⁶ Ibídem., p. 116.

³⁷ CASSANY, Daniel. Tras las Líneas. Op. Cit. p. 116.

enumerar los contrincantes, hacer un listado de citas, analizar las citas del texto, leer los nombres propios, verificar la solidez y fuerza del discurso, hallar las palabras disfrazadas y analizar la jerarquía informativa. Por su parte, en la tercera parte de estas técnicas se propone definir los propósitos del lector, analizar la sombra del lector, analizar la posible lectura que otros hagan del texto, identificar apartes controvertidos y meditar las reacciones del texto.

Como herramientas, el estudio de estas 22 técnicas sirvió de insumo para la fundamentación del presente trabajo, atendiendo a que reúnen en sí todo el componente teórico de la presente investigación y como ejercicio didáctico fue válido para la intervención en el aula.

Retomando a Eco, es tener la idoneidad de vislumbrar la *Intentio Operis*, pasado antes por la del Lector y la del Autor. Estar abiertos a enriquecer la propia enciclopedia con el dialogo textual, de darle un sentido completo al escrito y que el Lector Modelo encuentre las pistas para descifrar el mensaje implícito.

Apelando a esta misma visión, el Icfes evalúa, dentro de su prueba de lectura crítica, tres competencias que debería tener un sujeto que ha desarrollado esta habilidad. La primera de ellas es “identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto”³⁸. Esto se refiere a la “capacidad de reconocer y comprender los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales que lo componen”³⁹. En este sentido, se refiere a la comprensión total de las palabras, conceptos y proposiciones que se plantean en el escrito. Esta competencia se puede entender como decodificación primaria.

En seguida, surge la segunda competencia que es “Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global” Esto tiene que ver con “la capacidad de comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que lo constituyen, de manera que éste adquiera un sentido

³⁸ MÓDULO DE LECTURA CRÍTICA SABER PRO 2015 – 2. Óp. cit. p. 2

³⁹ Ibídem., p. 2

global”⁴⁰. Por último, se llega a la tercera competencia que es “Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido”⁴¹. Es decir, “la capacidad de enfrentarlo desde el punto de vista crítico. Incluye evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc.” Es en esta competencia donde se realiza el proceso crítico de la lectura tal y como lo plantea Cassany en párrafos anteriores.

La adquisición de competencias en lectura crítica es garantía de generación de pensamiento crítico. Como argumenta Racione, un pensador crítico es una persona “habitualmente inquisitiva, bien informada, de raciocinio confiable, de mente abierta. Diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocado en investigar y persistente en la búsqueda de resultados que sean precisos”⁴². Estas mismas habilidades son las que señalan los autores que definen el concepto de lectura crítica en los párrafos anteriores y que se buscaron potenciar con el presente trabajo de investigación.

La relación entre lectura y pensamiento crítico es precisada por Kurland, quien plantea que “la primera hace referencia a una Lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica. El Pensamiento Crítico implica reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído”⁴³, es decir, son procesos que van concatenados y que la presencia de uno implica la generación del otro.

En este sentido, Cassany también hace una caracterización de los elementos más importantes que tiene un individuo que ha potencializado las competencias en lectura crítica y que guardan una estrecha relación con la de pensamiento crítico de la siguiente manera:

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 2

⁴¹ *Ibíd.*, p. 2

⁴² FACIONE, Peter. *Pensamiento Crítico: ¿Qué Es y Por Qué es Importante?* Recuperado de: <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php> [Citado el 15 de agosto de 2016]

⁴³ KURLAND, Daniel. *Lectura Crítica versus Pensamiento Crítico*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/163/184/1> [Citado el 15 de agosto de 2016]

- “Comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean.
- Toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos.
- Puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores.
- Utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos”⁴⁴.

Es así como el mejoramiento de competencias en lectura crítica no sólo permite al individuo que se enfrente a un texto ser capaz de desentrañar el ‘mensaje cifrado’ o ‘entre líneas’, sino que también es una herramienta que le permite enfrentarse a cualquier tipo de relato (visual, auditivo o audiovisual) y abstraer de él los elementos que le permitan interpretar y cuestionar esa realidad.

“En definitiva, la persona crítica es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista”⁴⁵.

La realidad actual plantea desafíos que tienen qué ver con la capacidad de las personas para enfrentarse de manera crítica a diferentes tipos de relatos. En la sociedad de la comunicación juegan un papel importante los *mass media* y el ‘bombardeo’ de información que están presentando en forma constante. En la historia, la humanidad nunca se había enfrentado a los múltiples discursos sobre temas divergentes que exigen de la persona la capacidad de interpretarlos y

⁴⁴ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la Lectura Crítica: teorías, ejemplos y reflexiones. Óp. cit. p. 114

⁴⁵ *Ibidem.*, p. 114

estructurar su pensamiento de acuerdo con sus convicciones. Cassany argumenta que “debemos plantearnos cómo podemos educar al lector (...) para que sepa detectar y desactivar mecanismos persuasivos, con la finalidad de que pueda tomar sus decisiones de modo maduro y consciente, de acuerdo con sus intereses”⁴⁶.

Es en este sentido donde juega un papel importante la lectura crítica como la capacidad de enfrentarse a un discurso con las herramientas para poder desentrañar la intencionalidad del autor del relato, sus pretensiones y propósitos.

Por otra parte, la lectura crítica tiene unos grados o planos. Según Gray, distingue entre leer ‘las líneas’, leer ‘entre líneas’ y leer ‘detrás de las líneas’⁴⁷. Estos tres niveles son concatenados, es decir, para poder llegar al último, se deben alcanzar los dos primeros. El primero de ellos, “leer las líneas se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico”. Para ello, se debe escoger en este caso la acepción más precisa de este término en el contexto del escrito. Este nivel también recibe el nombre de decodificación primaria.

Luego, el nivel leer ‘entre líneas’ “se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito”⁴⁸. Y, por último, el nivel leer ‘detrás de las líneas’ “se refiere a la capacidad de comprender qué pretende el autor, por qué lo escribió, con qué otros discursos se relaciona y a poder articular una opinión personal respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes o no”⁴⁹.

Este último nivel, también lo define Cassany como la lectura en el nivel sociocultural, es decir, la capacidad “de no sólo decodificar palabras y crear herramientas, sino

⁴⁶ CASSANY, Daniel. Explorando las Necesidades Actuales de Comprensión: Aproximaciones a la Comprensión Crítica. Óp. Cit., p. 5

⁴⁷ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la Lectura Crítica: teorías, ejemplos y reflexiones. Óp. cit., p. 116

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 116

⁴⁹ *Ibíd.*, p. 116

que es también una herramienta social dónde el orador (autor) tiene gran influencia”⁵⁰. En otras palabras,

“Comprender la lectura desde una perspectiva sociocultural es una de las claves para realizar una lectura crítica. En una sociedad donde los distintos discursos luchan entre sí para llegar al público, es importante no solo decodificar y comprender las palabras, sino también conocer quién está detrás del discurso y qué han entendido otras personas sobre el mismo texto”⁵¹.

Desde este nivel de lectura, en el que el lector “debe dar una respuesta externa al texto o un grado de comprensión que exige tener mucha más información de la que ofrece el texto”⁵² el autor a su vez identifica cuatro fases:

- Disponibilidad: El texto debe estar a la disposición de quien realizará el proceso de lectura.
- Condiciones Sociales Adecuadas: Conexión entre la práctica de lectura y el texto, en este caso, el proceso de decodificación de los términos y proposiciones.
- Cómo se usa el texto en la práctica y sus efectos.
- El lector se apropia del texto y es capaz de aportar su posición personal⁵³.

La apropiación de los diferentes niveles de lectura crítica es la garantía de comprensión del mundo, no sólo desde la perspectiva literaria, sino social. La persona que desarrolla estos niveles de competencia, está en la capacidad de comprender lo que está más allá de su mirada o como lo diría Husserl, “desaprender

⁵⁰ UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. Boletín de las actividades cotidianas de Cursos de Verano UPV/EHU Uda Ikastaroak. Ser un lector crítico significa ir más allá en la lectura y no creer todo lo que emiten los distintos discursos. Recuperado de: < <http://www.ehu.eus/ehusfera/uik-cverano/2014/07/01/ser-un-lector-critico-significa-ir-mas-alla-en-la-lectura-y-no-creer-todo-lo-que-emiten-los-distintos-discursos/> > [Citado en 7 de julio de 2016]

⁵¹ *Ibíd.*

⁵² CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la Lectura Crítica: teorías, ejemplos y reflexiones. Óp. cit., p. 116

⁵³ *Ibíd.*, p. 116

a ver para aprender a mirar”⁵⁴ y al mismo tiempo, de generar un pensamiento crítico que le permita no sólo conocer su entorno, sino poder intervenir y participar en su construcción y mejoramiento. “La lectura crítica es el único procedimiento didáctico que fortalece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad.”⁵⁵

Desde esta perspectiva, la autonomía y la consciencia de sí son valores que de forma implícita se estarían fortaleciendo a partir de un proceso encaminado en insistir sobre las competencias en lectura crítica. Estas potencialidades son fundamentales en el ejercicio de lo social, en la participación democrática con ideas sustentadas y argumentos fundados en razones coherentes y construidas mediante el análisis del entorno y la lectura de sus elementos.

Para efectos de la presente investigación se tomaron las columnas de opinión como estrategia pedagógica para el cumplimiento del objetivo general de la intervención. Por tanto, el trabajo estuvo enfocado en el abordaje de los medios de comunicación, en particular del periodismo escrito, con el fin de hacer un ejercicio crítico de lectura de acuerdo con el enfoque expuesto.

Van Dijk hace un análisis de los discursos de la sociedad y de los efectos que en esta tiene el discurso de los medios de comunicación, de la pedagogía y de la conversación. “El uso del lenguaje, los discursos y la comunicación entre gentes reales poseen dimensiones intrínsecamente cognitivas, emocionales, sociales, políticas, culturales e históricas”⁵⁶ que dotan el discurso de elementos que merecen ser interpretados desde el aspecto crítico para entender las claves que permiten comprender las relaciones entre esta multiplicidad de perspectivas. Aquí se entiende el aspecto mencionado por Eco cuando se refiere a la Enciclopedia como ese compendio de saberes que deben ser conocidos por el lector en el momento de

⁵⁴ CABALLERO RINCÓN, Sergio Andrés. El Concepto de Cuerpo en la Fenomenología de Husserl. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2006. p. 50

⁵⁵ *Ibíd.*, p. 129

⁵⁶ VAN DIJK, Teun. El Análisis Crítico del Discurso. Barcelona: Anthropos, 1999. p. 24

abordar un escrito. De aquí se intuye que los discursos reúnen en sí mismos diferentes contextos porque “son constructos mentales (modelos) que representan lo que los usuarios del lenguaje construyen como relevante en la situación social”⁵⁷.

A este respecto, Ferguson plantea que “en la enseñanza de los medios de comunicación siempre se opera en tres términos que tienen qué ver con lo que éstos dicen, cómo lo dicen y por qué lo dicen”⁵⁸. Es decir, el texto periodístico está lleno de ideología. Los medios de comunicación cumplen diversas funciones como informar, denunciar o generar opinión y éstas obedecen a intereses de los dueños o de quienes administran el medio. Estas tramas de poder, sólo pueden ser descubiertas y develadas por alguien que tenga la capacidad de leer ‘entre líneas’ y ‘tras las líneas’ para desentrañar la verdadera intención del mensaje.

En este sentido, el “Análisis Crítico del Discurso (...) intenta contribuir a dotar de poder a quienes carecen de él, con el fin de ampliar el marco de la justicia y de las igualdades sociales”⁵⁹. Dicho en otras palabras, la persona que se enfrenta a un discurso debe tener las herramientas suficientes para poder descubrir lo que a simple vista no se puede evidenciar, eso que se encuentra oculto; pero que en esencia sostiene el discurso y le asigna una orientación ideológica. Sólo de esta manera se pueden establecer relaciones equitativas entre quien escribe y entra en contacto con el texto.

En el periodismo, se manejan diversos tipos de lenguaje dependiendo de la intencionalidad del autor al momento de transmitir el mensaje. Es así como se identifican algunos géneros como los informativos, en los que se transmite sólo la información sobre un hecho o acontecimiento noticioso sin tener en cuenta la posición de quien informa. En este género se identifican las noticias, entrevistas

⁵⁷ *Ibidem.*, p. 25

⁵⁸ FERGUSON, Robert. Enseñanza de los Medios de Comunicación y Desarrollo de la Solidaridad Crítica. Instituto de Educación Universidad de Londres. Recuperado de: <file:///C:/Users/Cesar%20Pe%C3%B1aranda/Downloads/Dialnet-EnsenanzaDeLosMediosDeComunicacionYEIDesarrolloDeL-127593.pdf> [Citado el 15 de agosto de 2016]

⁵⁹ VAN DIJK, Teun. Op Cit. p. 24

informativas y reportajes. De la misma forma, se identifican géneros interpretativos, en los que se presenta el hecho y al mismo tiempo una contextualización o ilustración del mismo con antecedentes y consecuencias. Los ejemplos de este género periodístico son los informes especiales, las crónicas, reportajes interpretativos. Por último, está el género de opinión o argumentativo, en el que además de presentar la información de un hecho, el autor o el medio de comunicación plantean su opinión personal y su postura con respecto al acontecimiento entendida como “el resultado de la aplicación de normas o de valores y por tanto, una creencia evaluativa cuando en una actitud aparece una proposición”⁶⁰.

En esta última familia, caben las columnas de opinión, las editoriales y las caricaturas. Por ser de opinión, son elementos acordes para ser analizados desde el punto de vista crítico, para desentrañar los niveles de lectura planteados por Cassany y Gray en el apartado anterior.

Las columnas de opinión son artículos que se pueden identificar debido a sus características. “Este es un espacio para que un periodista dé su opinión personal sobre algún tema en particular, el cual puede ser un hecho actual o interesante para la opinión pública”⁶¹. El objetivo de estos textos es precisamente convencer a una audiencia mediante la exposición de argumentos. “El autor tiene la oportunidad de expresar su punto de vista de la realidad por medio de una tesis, unos argumentos y unas conclusiones, con la pretensión de persuadir la opinión del lector sobre determinado hecho según su visión”⁶².

Van Dijk precisamente hace un análisis de la funcionalidad de estos géneros, argumentando que ésta “se caracteriza por su definición contextual en términos de las intenciones y motivos del orador o escritor, además de las expectativas de los

⁶⁰ VAN DIJK, Teun. Racismo y Análisis Crítico de los Medios. Barcelona: Paidós, 1997. p. 269

⁶¹ EDUCARCHILE. ¿Cómo escribir una Columna de Opinión? Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=210273> [Citado el 15 de agosto de 2016]

⁶² ALONSO, R. OSPINA, P. SÁNCHEZ, P. Óp. Cit., p. 107

receptores”⁶³. Es decir, el juego que se produce entre el autor y el lector y la interpretación que se haga de acuerdo con el entorno donde se produce el proceso comunicativo.

La lectura de columnas de opinión plantea una buena estrategia de lectura en el aula de clases en cuanto que, “al analizar la actualidad, el alumnado desarrolla conciencia ética frente a los conflictos del mundo actual, y adquiere unos valores cívicos fundamentales. (...) También, ayudar a promover un consumo adecuado y saludable de los contenidos que ofrecen los diferentes medios”⁶⁴.

Las columnas de opinión son textos muy subjetivos, que incluso no presentan una estructura estática como sí lo hacen los textos de los demás géneros periodísticos. Sin embargo, por lo general constan de un título como idea del contenido que determina el enganche con el lector. Por lo general, la columna tiene una entrada donde se presentan las temáticas principales o el hecho al que se va a referir el autor de la misma, el problema o enfoque desde el que se abordará el texto y la Tesis, Tópico o Idea Organizadora que sintetiza el pensamiento de quien escribe.

Luego de esta primera estructura, en seguida vienen los argumentos que pueden ser de hecho (noticias que sustentan el tema) de autoridad (apela al pensamiento de otra persona que ha dicho) de razón (supuestos que un grupo social da por aceptados o por antonomasia) y ejemplificación (se exponen ejemplos que sustentan el hecho principal). Por último se presenta una conclusión que permite prever el futuro o plantear una alternativa de solución y luego un cierre que de forma llamativa termina el discurso. Por lo general, en este cierre el autor mueve la sensibilidad y el pensamiento del lector o deja abierta la discusión sobre algún tema específico.

⁶³ VAN DIJK, Teun. Racismo y Análisis Crítico de los Medios. Op. Cit., p. 24

⁶⁴ BERNABÉU, Natalia. LÓPEZ, Rafael, LÓPEZ, Begoña. Los géneros periodísticos. El artículo y la columna. Recuperado de: <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=oCobAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=lopez+cubino&ots=UxD_XeMtQd&sig=khJSOlathA8R-ZPguzrmEMR5jK4#v=onepage&q&f=false> [Citado en 7 de julio de 2016]

También es de esperar que la primera parte (el resumen del suceso) sea más o menos factual aunque la descripción se efectúe parcialmente en términos evaluativos (...) La segunda parte evaluativa se dedicará a la opinión del periódico y comprenderá valores e ideologías subyacentes. Una pragmática tercera parte sobre lo que se debería/podría (o no) hacer, debería dirigirse a la acción y, por tanto, tendría que basarse en una normativa”⁶⁵.

De acuerdo con su contenido, Raúl Rivadeneira, citado por Bernabéu, menciona que las columnas de opinión se pueden clasificar de la siguiente manera⁶⁶:

- “Expositivos: Anuncian hechos relacionados entre sí, sin asumir una posición concreta.
- Explicativos: Relacionan hechos concretos con sus posibles causas.
- Combativos: Dan explicaciones propagandísticas.
- Críticos: El autor es juez en nombre de la opinión pública.
- Apologéticos: Ensalzan o denuncian las bondades o perjuicios de un sistema.
- Admonitorios: Plantean un equilibrio frente a las contradicciones de la opinión pública apelando a la reflexión.
- Predictivos: Diagnostican resultados a partir de la posición actual”.

Atendiendo a las necesidades que plantee la argumentación, así como también al tipo de auditorio al que pretende llegar, el autor decide en últimas cuál es la clase más adecuada que podría utilizar o también recurrir a la hibridación de estas formas. Así mismo, teniendo en cuenta el tema de la columna, “esta puede ser costumbrista si habla de una época o aspecto cultural, necrológica si es una semblanza de alguien fallecido, retrospectiva si es una investigación histórica, humorística si presenta la información de forma jocosa”⁶⁷.

Las anteriores características en últimas señalan que las columnas de opinión son textos construidos en un ámbito cultural y cuya función es cuestionar, elogiar o plantear el debate en temas, actuales o interesantes, que afectan a un grupo social.

⁶⁵ VAN DIJK, Teun. Racismo y Análisis Crítico de los Medios. Op. Cit., p. 278

⁶⁶ Ibídem., p. 16

⁶⁷ Ibídem., p. 16

Su análisis se justifica en lo que Van Dijk, citando a Fairclough y Wodak resumen como los principios del Análisis Crítico del Discurso:

- “1) El ACD 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 el texto y la sociedad es mediato.
- 7) El análisis del discurso es interpretativo.
- 8) El discurso es una forma de acción social”⁶⁸.

Estos principios tienen cabida en la propuesta de análisis crítico de columnas de opinión que se propuso en el presente trabajo de investigación atendiendo a este carácter social y cultural en el que se encuentran inmersas. También porque “una opinión puede incluir implicaciones, sugerencias o presupuestos: el hecho de mencionar algo explícitamente o dejar de hacerlo puede representar una diferencia importante cuando se expresa una opinión”⁶⁹ Asimismo, los anteriores tienen que ver con las competencias de pensamiento crítico ya descritas que devienen de la abstracción de las claves textuales luego del proceso de lectura. Este planteamiento lo sintetiza muy bien Alonso Malaver en el siguiente planteamiento:

“El artículo de opinión en pro de la formación de un lector crítico le permite a este estar informado y actualizado sobre temas de la realidad nacional e internacional; de igual manera, los lectores pueden construir su propio punto de vista en el momento de entender la sociedad contemporánea en la que él participa, convirtiéndose en un sujeto analítico, crítico y participativo acerca de problemáticas sociales que se despliegan en su contexto”⁷⁰.

⁶⁸ VAN DIJK, Teun. Op Cit., p. 24-25

⁶⁹ VAN DIJK, Teun. Racismo y Análisis Crítico de los Medios. Ibíd., p. 275

⁷⁰ ALONSO, R. OSPINA, P. SÁNCHEZ, P. Óp. Cit., p. 107

Desde el punto de vista pedagógico, esta propuesta de investigación se fundamenta en la metodología cognitiva que define el modelo Constructivista cuyas bases teóricas fundamentales están en Piaget, Vygotsky, Ausubel, Novak y Hanesian. Específicamente, desde el Aprendizaje Significativo se puede abordar, teniendo en cuenta que éste, “por recepción involucra la adquisición de significados nuevos”⁷¹.

La lectura crítica de columnas de opinión plantea de por sí un reto para cualquier persona en cuanto a su interpretación. Por ser en su mayoría de temas de actualidad, requiere que el sujeto tenga un contexto amplio para poder interpretar su contenido. Este nivel, que se definió como Enciclopedia, en pedagogía se puede entender como los pre-saberes que tiene el aprendiz sobre los que construye su propio conocimiento.

Ciertamente, “la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas de forma simbólica son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe”⁷². Uno de los retos de un columnista de opinión es ‘enganchar’ al lector con sus argumentos y persuadir desde su punto de vista. Debe ser capaz de llegar al destinatario sin coerción para tratar de modificar las estructuras del sujeto de forma significativa. “La tremenda eficacia del aprendizaje significativo se debe a sus dos características principales: su sustancialidad y su falta de arbitrariedad”⁷³.

La sustancialidad se refiere a la alta significación que tiene para el sujeto el aprendizaje que potencialmente va a interiorizar en sus estructuras mentales, está lleno de sentido para él debido a los pre-saberes que tiene. Al mismo tiempo, la no arbitrariedad tiene que ver con la libertad que tienen el sujeto de escoger aquello que considera importante en su proceso de aprendizaje y que necesita para aumentar su espectro cognoscitivo.

⁷¹ AUSUBEL, David. NOVAK, Joseph. y HANESIAN, Helen. Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo. Segunda Edición, México, D.F.: Editorial Trillas S.A. 1993. p. 46

⁷² *Ibíd.*, p. 48

⁷³ *Ibíd.*, p. 47

De esta forma, el fortalecimiento de competencias en lectura crítica mediante columnas de opinión de carácter periodístico reúne todos los méritos para convertirse en un aprendizaje significativo en la construcción del conocimiento.

7. MARCO LEGAL

La Constitución Política de Colombia, específicamente en el artículo 67 plantea que la educación “es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”⁷⁴. Por tanto, es una obligación brindar una educación de calidad en todos sus componentes y que permita la generación de competencias

Ley General de Educación a su vez plantea que la

“educación cumple con una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público”⁷⁵.

Atendiendo a las exigencias de las dos anteriores disposiciones, el Ministerio de Educación Nacional ha promulgado una serie de documentos orientadores para las Áreas Fundamentales. En el primero de ellos, los Lineamientos Básicos del Área de Ciencias Sociales, se plantean 8 ejes fundamentales de aprendizaje que matriculan a este trabajo de investigación en el número 7 que se refiere a “las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación).”⁷⁶ En este sentido, se plantean algunas disposiciones en relación al análisis de los Medios de Comunicación Social al argumentar que

“Es importante que las y los ciudadanos de Colombia y del mundo evitemos y superemos la homogenización, promovida a través de los medios masivos de comunicación, porque ella desconoce de plano la condición diversa de la

⁷⁴ COLOMBIA, CONGRESO. Constitución Política de la República de Colombia 1991. Bogotá: El Congreso Art. 67.

⁷⁵ COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115. (23, febrero, 1994) Por la cual se expide la ley general de educación. Art. 1. Diario Oficial. Bogotá. 1993. p. 1

⁷⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales. Bogotá. 1997. p. 59

humanidad. Sólo desde este logro educativo –formar ciudadanos capaces de pensar y argumentar por si mismos –, podrán las sociedades poner los medios de comunicación al servicio de una sociedad multicultural”⁷⁷.

De igual manera, para el caso de Lengua Castellana, también se propone una noción de lo que significa y debe trabajarse en el aula como Lectura Crítica en el eje referente a los procesos culturales y estéticos asociados al Lenguaje que

“Lectura crítica ha de entenderse un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no sólo los literarios”⁷⁸.

Otro de los documentos de referencia, en este caso para el Área de Ciencias Sociales, son los estándares Básicos que como criterios claros y públicos “permiten conocer lo que deben aprender nuestros niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles”⁷⁹. De allí que una de las metas de Aprendizaje en esta Área sea “la responsabilidad de promover una educación crítica, ética, tolerante con la diversidad y comprometida con el medio ambiente; una educación que se constituya en puente para crear comunidades con lazos de solidaridad, sentido de pertenencia y responsabilidad”⁸⁰. Así mismo, los estándares de competencias ciudadanas señalan que “las competencias para el ejercicio de la ciudadanía

⁷⁷ *Ibíd.*

⁷⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá. 1997. p. 53

⁷⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Bogotá. 2004. p. 5

⁸⁰ *Ibíd.*, p. 6.

representan habilidades y conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo.”⁸¹

Por otra parte, en los lineamientos del Área de Lengua Castellana para el Bloque de grados de 10° y 11° en el factor de Medios de Comunicación Social plantea como subproceso “Asumo una posición crítica frente a los elementos ideológicos presentes en dichos medios, y analizo su incidencia en la sociedad actual”⁸². Que se relaciona directamente con el objetivo general del presente proyecto de grado y que se articuló además en las diferentes fases de la Implementación de la Propuesta Pedagógica.

De igual manera, en el año 2016 el Ministerio de Educación Nacional publicó los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), entendidos como “la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo”⁸³. Estos DBA presentan, por cada grado las habilidades mínimas que debe aprender el estudiante al finalizar el año escolar.

En el caso de Ciencias Sociales, el presente trabajo de investigación se relaciona con el DBA No. 3 del grado 11° que plantea que el estudiante “Analiza las consecuencias políticas, económicas y sociales de algunos conflictos geopolíticos desde finales del siglo XX hasta la actualidad a nivel mundial”⁸⁴.

Por su parte, para el área de Lengua Castellana, se relaciona directamente el DBA No. 1 del grado 11° que proyecta “la participación de los estudiantes en escenarios académicos, políticos y culturales; asumiendo una posición crítica y propositiva

⁸¹ *Ibíd.*, p. 8.

⁸² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana. Bogotá. 2004. p. 40

⁸³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Derechos Básicos de Aprendizaje Lengua Castellana. Bogotá. 2016. p. 6.

⁸⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Derechos Básicos de Aprendizaje Ciencias Sociales. Bogotá. 2016. p. 50.

frente a los discursos que le presentan los distintos medios de comunicación y otras fuentes de información”⁸⁵.

De esta manera y a grandes rasgos, estas son las políticas estatales y gubernamentales que enmarcan la presente investigación y que se referenciaron en diferentes apartados del presente trabajo de investigación.

⁸⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Derechos Básicos de Aprendizaje Lengua Castellana. Op. Cit. P. 48.

8. MARCO METODOLÓGICO

8.1 CONTEXTUALIZACIÓN

Como se ha dicho en el apartado anterior, el trabajo de investigación se realizó con los jóvenes de grado 11° del Instituto Técnico José Rueda. Este grado estaba conformado por 25 estudiantes de los cuales veinte son mujeres y cinco varones. Ocho de ellos viven en el casco urbano y los restantes en las veredas aledañas al municipio y en otras zonas rurales de los municipios de El Socorro y Hato. Las edades de los jóvenes están comprendidas entre los 15 a 18 años.

El nivel socioeconómico de las familias es medio – bajo. Las personas que componen los núcleos familiares se dedican a la agricultura, la ganadería y el comercio en pequeños establecimientos de barrio o veredales. La mayoría de los padres de familia no han culminado estudios de bachillerato, dado que la Institución Educativa es de fundación reciente y en décadas pasadas era obligatorio desplazarse a otras localidades para poderse educar.

Al finalizar su nivel de educación media, los jóvenes reciben su título de Bachilleres Técnicos en Comercio. Esto porque a lo largo de su formación, los estudiantes abordan asignaturas con énfasis en emprendimiento y además, la institución educativa cuenta con un convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA que se encarga de la formación empresarial.

La asignatura donde se llevó a cabo esta investigación es Ciencias Sociales. Los estudiantes en esta área tienen una intensidad de tres horas semanales. Las razones primordiales por las que se escogió este grado para desarrollar la investigación, además de lo dicho en la justificación, tienen qué ver con los siguientes argumentos:

- 1) Se conoce el último resultado de las pruebas Saber de 9° en los cuales queda en evidencia los niveles alcanzados en los componentes evaluados de Lectura Crítica y de Competencias Ciudadanas. Esto permite que se haga un pre-diagnóstico inicial en estas competencias y que al mismo tiempo permiten la estructuración de una prueba de diagnóstico como punto de partida del proceso investigativo.
- 2) De acuerdo con lo evidenciado en la práctica educativa desde el ambiente de aula, el investigador ha podido determinar que los estudiantes en los ejercicios de clase presentan algunas dificultades para la inferencia y el manejo de vocabulario. Esto hace que a ellos se les dificulte entrar en contacto con algunos textos, en específico, con aquellos que poseen un carácter filosófico y a los cuales es preponderante realizarles un ejercicio hermenéutico.
- 3) En la justificación se ha explicado la importancia de que los estudiantes de este nivel educativo adquieran competencias en lectura como requisito previo para sus estudios universitarios posteriores. Como han identificado algunas instituciones de educación superior, a nivel general los estudiantes que están llegando de su formación escolar básica y media poseen niveles de comprensión muy bajos que nos les permiten enfrentarse con textos de mayor nivel de complejidad, usualmente más extensos y complejos⁸⁶.

⁸⁶ <http://www.elpais.com.co/elpais/cal/noticias/primiparos-universitarios-con-pobre-nivel-lectura-y-escritura-0>

8.2 CRITERIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como en toda investigación, es fundamental establecer los criterios que desde la ética validan el estudio que se realiza. El papel de la persona se antepone a cualquier tipo de interés de conocimiento y por eso no se debe desconocer que el estudio tenga en sí mismo un componente que priorice los valores del investigador y de los observados. McKernan establece los criterios que, desde el enfoque de la Investigación-Acción deberían tenerse en cuenta⁸⁷:

- “Todos los actores tienen derecho a ser informados, consultados, y aconsejados acerca del objeto de la Investigación.
- La investigación no se debe continuar sin el permiso de los padres, los administradores y otros implicados. Para esto, se harán cartas de consentimiento a los padres de familia y al rector.
- Ningún participante tiene derecho a vetar el contenido del informe.
- Se debe observar siempre la ley de propiedad intelectual.
- El investigador es responsable de la confidencialidad de los datos.
- Poner a disposición de los de los participantes y las autoridades los registros del proyecto.
- El investigador es responsable de comunicar el progreso del proyecto en los periodos que se le solicite.
- No se debe adelantar una investigación que ocasione daño físico o mental a los sujetos implicados.
- El investigador debe dar a conocer los criterios éticos a todos los implicados.
- El investigador tiene derecho a que su nombre figure en cualquier publicación del proyecto. (Ver Anexos A, B, I)

⁸⁷ MCKERNAN, James. Op Cit., p. 262

8.3 DISEÑO METODOLÓGICO

Para el abordaje de la investigación, se trabajó con el enfoque o paradigma científico de la Investigación Cualitativa que “utiliza la recolección de datos sin una medición numérica”⁸⁸ y que, al mismo tiempo, posee las siguientes características⁸⁹:

- 1) No sigue un proceso definido, sus planteamientos no son tan específicos.
- 2) Es el método privilegiado para descubrir el conocimiento.
- 3) Se comienza examinando el mundo social para luego elaborar una teoría.
- 4) No se prueban hipótesis, estas se generan y refinan en el proceso.
- 5) La recolección de los datos es no estandarizada ni se efectúa una medición numérica, por tanto, no se realiza un análisis estadístico de los datos.
- 6) Utiliza técnicas como la observación, entrevistas, revisión de documentos, entre otros.
- 7) El proceso es flexible y requiere que el investigador regrese y reconstruya según los hallazgos encontrados en el transcurso del proceso.
- 8) No hay manipulación de los hechos con respecto a la realidad.
- 9) Se centra en una perspectiva interpretativa.
- 10) El investigado puede incluir experiencias particulares del grupo de intervención.
- 11) No pretende generalizar un comportamiento, sino explicar un hecho concreto.

En la propuesta de investigación se aplicaron cada una de las características descritas, en cuanto que el estudio que se hizo fue fiel a la realidad que se observó. No se trató de comprobar una teoría, sino de observar un comportamiento a partir de una intervención en la que actuó el investigador en el proceso.

⁸⁸ HERNÁNDEZ, Roberto. FERNÁNDEZ, Carlos. BAPTISTA, Pilar. Metodología de la investigación. (5ta. ed.), México: McGraw Hill. 2010. p. 8

⁸⁹ *Ibidem.*, p. 8-9

De la misma forma, por ser una investigación de carácter cualitativo, utilizó el método inductivo en cuanto que no se parte de lo general; sino que se inicia con la observación de un fenómeno para luego desarrollar una teoría a partir de lo estudiado. En este sentido, el proceso se desarrolló de lo particular a lo general. De un perfil específico, se puede llegar a deducir un comportamiento general.

Dentro del enfoque cualitativo, se pueden diferenciar a su vez dos técnicas de observación de los fenómenos a estudiar, la participante y no participante. En el caso del presente trabajo, la técnica que se consideró más conveniente es la primera, en cuanto que se requiere la participación del investigador para intervenir en una realidad concreta. Esto con el fin de explorar el contexto en que se realiza la intervención, describir la realidad, comprender los procesos y actuaciones, identificar los problemas y formular las hipótesis.

Precisamente, “la observación participante es de gran relevancia puesto que a la vez que se constituye en una combinación de métodos o estrategias con estilo propio, se está implícito en el compromiso etnográfico, se trabaja con la reflexión, analogía analizando las propias reacciones, intenciones, motivaciones y se está abierto a la opinión y la valoración”⁹⁰.

La participación permite que la investigación se haga en el contexto real donde se quiere intervenir, esta es una de sus ventajas cuando se trabaja en entornos educativos. El docente, más que nadie, conoce el entorno donde realiza su producción de conocimiento. Es conocido por todos los participantes y tiene a su favor que ya es aceptado en el entorno social donde desarrollará el proceso investigativo.

Las características de esta forma de investigación son acordes con los procesos educativos, puesto que implica “permanecer largo tiempo en el lugar de estudio y observar datos relevantes determinando lo que debería ir en los registros de

⁹⁰ FORERO BULLA, Clara María. El Maestro como Investigador de su Propia Práctica Pedagógica a partir del Modelo Etnográfico y de Investigación-Acción Participativa. Bucaramanga: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. p. 69

observación y lo que no”⁹¹. Esto permite que el conocimiento de la población sea mucho más asertivo y los aspectos a observar más confiables.

En consecuencia, la metodología que más se ajustó en este caso es la Investigación – Acción, definida como un “proceso de investigación orientado al cambio social, caracterizado por una activa y democrática participación en la toma de decisiones”⁹².

La Investigación – Acción es una metodología que permite hacer una intervención que redunde en cambio. Por eso, el investigador juega un papel fundamental por cuanto que es él quien, además de documentar todo el proceso, debe llevar las riendas y encaminarlo de acuerdo con lo antes planificado. Cabe aquí retomar lo dicho en lo referente al carácter cualitativo del método en el que se maneja la estructura de la espiral, que plantea que el investigador debe retomar su planteamiento en el momento en que la realidad observada le plantee retos que no había contemplado al inicio.

Carr y Kemmis hacen un aporte significativo al manifestar las condiciones necesarias para que este enfoque investigativo exista y que ya se han expuesto anteriormente en relación con la presente investigación. Éstas son las siguientes⁹³:

- 1) Que el proyecto se haya planteado como una práctica de acción estratégica susceptible de mejoramiento.
- 2) Que el proyecto avance en espiral en su planeación, acción observación y reflexión y que éste proceso sea crítico e interrelacionado.
- 3) Que el proceso involucre en la práctica a todos y cada uno de los implicados en la práctica.

“Por lo tanto, la Investigación Acción Participativa es un proceso dialéctico continuo en el que se analizan los hechos, se

⁹¹ *Ibíd.*, p. 70

⁹² KEMBER, David. GOW, Lyn. *Action Research as a form of staff development in Higher Education*. Netherlands.: Kluwer Academic Press Publisher. 1992. p. 1

⁹³ *Ibíd.*, p. 1

conceptualizan los problemas, se planifican y se ejecutan las acciones en procura de una transformación de los contextos, así como a los sujetos que hacen parte de los mismos”⁹⁴.

En el ámbito educativo, autores como Fals Borda han hecho contribuciones en cuanto a la utilización de esta técnica para la transformación de actitudes en las aulas de clase. Sus investigaciones se han hecho principalmente en el ámbito colombiano y sus aportaciones son abundantes. La razón de su pensamiento tiene qué ver con el carácter transformador de esta forma de producir conocimiento. “Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento”⁹⁵.

Es desde esta perspectiva que la Investigación – Acción “rompe con la dicotomía entre investigador e investigado, entre estudiante y maestro poniendo como prioridad la producción de conocimiento a partir del diálogo con quienes construyen la realidad”,⁹⁶ con este planteamiento, la metodología en cuestión se hizo idónea para lograr lo que se proponía en el objeto de esta investigación y que propendía por el mejoramiento de competencias de lectura crítica, usando para ello como estrategia los textos de opinión de carácter periodístico: es una problemática identificada que debe ser abordada, no sólo con la finalidad de alcanzar unos puntajes altos en las pruebas Saber; sino para generar a su vez un pensamiento crítico, capaz de formar ciudadanos con cordura.

Habiendo explicado las razones por las cuales se realizó la investigación con la metodología de la Investigación – Acción, se determinaron las fases que sirvieron

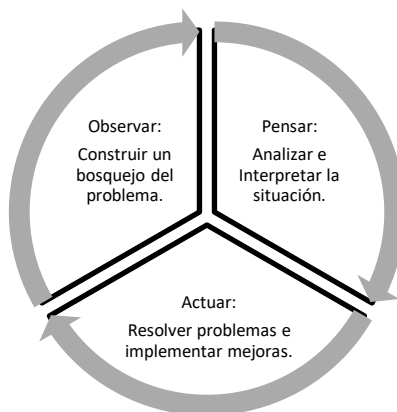
⁹⁴ CALDERON, Javier. LÓPEZ, Diana. Orlando Fals Borda y la Investigación Acción Participativa: Aportes en el Proceso de Formación para la Transformación. I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América. No. 1. Buenos Aires. ISSN: 2347-016X. p. 4.

⁹⁵ *Ibíd.*, p. 4

⁹⁶ *Ibíd.*, p. 4

para llevar a cabo el presente trabajo. De forma esencial, dentro de este enfoque, existen tres fases⁹⁷:

Figura 3. Fases de la Metodología Investigación Acción



Fuente. Adaptación de Hernández, Fernández, Baptista.

De esta representación de la metodología de la Investigación - Acción, se derivan las etapas que fundamentaron el proceso y que a su vez, guiaron el camino del presente trabajo. En el objetivo general se planteó el mejoramiento de los niveles de lectura crítica en los estudiantes del grado 11°, esta es en últimas la finalidad de la Investigación – Acción y para ello, se estructuraron tres objetivos específicos que orientaron el desarrollo de las actividades para lograr el objetivo propuesto.

Por ser de enfoque cualitativo, la Investigación – Acción no presenta unas etapas rígidas que se deben cumplir en estricto orden y que no puedan retomarse en cuanto se han realizado. Por el carácter social de la investigación, en el transcurso del proyecto se pueden modificar algunos elementos que nazcan de los imprevistos o en situaciones que no se plantearon al inicio. Por esta flexibilidad, las etapas de esta metodología reciben el nombre de ciclos.

⁹⁷ HERNÁNDEZ, Roberto. FERNÁNDEZ, Carlos. BAPTISTA, Pilar. Óp. Cit. p. 706

Como se mencionó, los objetivos específicos definen las actividades que se requieren para el cumplimiento del objetivo general y precisamente, en los ciclos de la investigación, cada una de estas metas parciales tiene su razón de ser. Estos ciclos, según el planteamiento de Hernández y compañeros, son los siguientes⁹⁸:

- 1) Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo
- 2) Formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio.
- 3) Implementar el plan o programa y evaluar resultados.
- 4) Retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

Además de las respectivas etapas del proceso, también se manejaron algunos instrumentos que sirvieron para justificar el plan de trabajo diseñado. En cada una de las fases se aplicaron diferentes instrumentos de acuerdo con la necesidad que plantea la investigación. En sintonía con esto, las siguientes son las etapas que se desarrollaron en esta investigación que como se ha dicho, están vinculadas de forma directa con los objetivos específicos.

Tabla 1. Etapas, Técnicas e Instrumentos de la Investigación

Etapas	Técnicas	Instrumentos
Diagnóstica	Entrevista Grupo Focal	Cuestionario Abierto
Diseño de la Intervención	Secuencia Didáctica	Diario de Campo
Implementación		
Análisis de los Resultados	Entrevista	Cuestionario Abierto

Fuente. El Autor

⁹⁸ *Ibidem.*, p. 708

8.3.1 Etapa Diagnóstica

El objetivo de esta etapa es la inmersión en la necesidad identificada. Aquí se estableció cuál es la situación concreta y real en cuanto al nivel de lectura crítica que tienen los estudiantes. Para lograr esto, se utilizó como instrumento un cuestionario que sirvió como diagnóstico, durante la aplicación de la técnica de grupo focal “como medio para recolectar, en poco tiempo y a profundidad, un volumen significativo de información cualitativa, a partir de una discusión con un grupo de seis a doce personas, quienes son guiadas por un entrevistador (...) sobre temas considerados importantes para el estudio”⁹⁹.

A partir de lo reflejado en las Pruebas Saber 11°, se estructuró la fase diagnóstica para determinar el nivel de competencias en lectura crítica de cada uno de los estudiantes. Esto permitió que se pudieran realizar caracterizaciones a partir de códigos vivos o sustantivos que se puedan hallar en las respuestas.

Atendiendo a los criterios propuestos por el ICFES, con esta herramienta se evaluaron las competencias propuestas por esta entidad para ayudar a establecer las categorías de análisis para la fase diagnóstica y para la implementación de la Secuencia Didáctica: “Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.”¹⁰⁰ Estos criterios guardan una relación intrínseca y respectiva con los niveles de lectura planteados por Grey y retomados por Cassany “las líneas, entre líneas y tras las líneas”¹⁰¹. Para esto, se desarrolló a su vez una rúbrica de calificación (Ver Anexo E) que permitió establecer el nivel de lectura de los estudiantes.

⁹⁹ BONILLA-CASTRO, Elssy. RODRÍGUEZ, Penélope. Más Allá del Dilema de los Métodos. La Investigación en Ciencias Sociales. Bogotá: Presencia. 1995, p. 104

¹⁰⁰ Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. Módulo de Lectura crítica Saber Saber T y T 2016-1. Guía de Orientación. 2016

¹⁰¹ CASSANY, D. Explorando las Necesidades Actuales de Comprensión: Aproximaciones a la Comprensión Crítica. Óp. Cit.

Luego de haber caracterizado y contextualizado la población con la que se realizó la intervención, se realizó el ejercicio con un grupo focal teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- El número total de estudiantes del grado son 25, de los cuales 5 son hombres y las restantes mujeres. Una entrevista grupal con toda la población resultaría un ejercicio dispendioso y además no se escucharían todas las voces. Por este motivo, del grupo total se tomó un subgrupo de 12 estudiantes al azar. Esto con el fin de “asegurar la homogeneidad interna de los grupos y, al mismo tiempo, la representatividad del segmento poblacional de referencia”¹⁰², también la objetividad del resultado y la participación de todas las personas que hacen parte del grupo.

- La aplicación del instrumento se realizó en una sesión de dos horas. En la primera hora, a cada uno de los estudiantes se le entregó el texto, la columna de opinión, para que fuera sujeto de lectura y análisis. Luego, en la segunda hora se aplicó el cuestionario de entrevista al grupo focal, que fue grabada de forma integral.

- El proceso de convocatoria de los estudiantes que hacen parte del grupo focal no representó en sí una dificultad, puesto que el ejercicio se desarrolló en el marco de la clase de Ciencias Sociales ordinaria.

- Terminado el proceso de entrevista, se realizó la transcripción total de las mismas y del lenguaje no verbal captado en el momento en que se aplicó el instrumento. Esta información fue analizada en una rúbrica de evaluación que definió los criterios con los cuales se midió el nivel de lectura crítica del grupo focal.

¹⁰² BONILLA-CASTRO, Elssy. RODRÍGUEZ, Penélope. Más Allá del Dilema de los Métodos. La Investigación en Ciencias Sociales. Bogotá: Presencia, 1995. p. 108

Por otra parte, El artículo seleccionado para la realización del ejercicio de Diagnóstico fue “A la Brava no, Por Favor” (Anexo C) de la periodista colombiana María Jimena Duzán, publicado en la revista Semana del 23 de octubre de 2016¹⁰³. Los criterios que se tuvieron en cuenta para seleccionar esta columna fueros los siguientes:

- El tema de la columna era de actualidad, lo que hacía presumir que los estudiantes debían tener un poco de contexto o saberes previos sobre la temática.
- Se evidenciaba con claridad la postura de la periodista con respecto al tema en cuestión, lo que permitiría realizar un ejercicio de análisis crítico al nivel de los estudiantes de 11° grado.
- La estructura del texto es acorde con la de los textos argumentativos (Título, hecho, argumentos, conclusiones, cierre) presenta diversos tipos de argumentos (hecho, autoridad, ejemplificación).
- Se maneja un lenguaje sencillo y claro que facilitó el análisis por parte de los estudiantes.
- El texto tenía elementos suficientes para el análisis de los tres niveles de competencia en lectura crítica mencionados.

Luego de realizar en la primera hora la lectura de la columna de opinión, se eligió al azar el grupo focal en el que se utilizó un cuestionario con preguntas abiertas que tiene como propósito “dar libertad a la persona para contestar; así, este tipo de

¹⁰³ DUZÁN, María Jimena. A la brava no, por favor. En: Semana. Opinión. Edición 1799. Recuperado de: <http://www.semana.com/opinion/articulo/maria-jimena-duzan-plebiscito-por-la-paz-y-acuerdo-en-colombia/499705> [Citado el 22 de Octubre de 2016]

pregunta sondea o plantea problemas, pero no estructura una respuesta”¹⁰⁴. Las razones por las que se escogió este instrumento de recolección de información son las siguientes¹⁰⁵:

- Dan respuestas en corto plazo a las necesidades sociales que se requieren investigar.
- Sirven para recolectar un volumen significativo de información a partir de la discusión de 6 a 12 personas.
- Son ideales para la exposición de pensamiento y opiniones bajo la dirección de un entrevistador.
- Constituyen una fuente de información para comprender las actitudes, las creencias, el saber cultural y las percepciones de una comunidad con respecto a un problema.

Luego de realizar el ejercicio de entrevista con los estudiantes, a manera de observación general se pudieron obtener los siguientes datos:

- a) La Entrevista fue realizada el día diez de noviembre de 2016. (10/11/16)
- b) Participaron en el ejercicio 13 estudiantes tomados al azar, todo en el mismo rango de edad. 9 de ellos son mujeres y 3 varones.

Los participantes fueron codificados de la siguiente manera:

¹⁰⁴ MCKERNAN, James. Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Ediciones Morata. 1999. p. 147

¹⁰⁵ BONILLA-CASTRO, Elssy. RODRÍGUEZ, Penélope. Op cit. p. 104

Tabla 2. Codificación de Participantes en Entrevista Diagnóstica

Siglas del Participante	Código
MGO	E1
MPMT	E2
NIC	E3
CCCT	E4
ENT	E5
SSO	E6
AGGO	E7
WYPS	E8
DYCV	E9
DFAS	E10
MRRO	E11
DYSC	E12
MDVS	E13

Fuente: El Autor

- c) En un principio, los entrevistados se sintieron intimidados con el ejercicio y se mostraron reticentes a la participación; pero con el desarrollo de la entrevista su respuesta y receptividad fue mejorando paulatinamente.
- d) Los participantes se tomaron más tiempo (20 minutos) para la lectura de la columna de opinión del que se había proyectado inicialmente (15 minutos). Esta modificación se hizo por solicitud expresa de ellos.
- e) Se evidenció que algunas de las respuestas dadas por los participantes se hicieron bajo la presión de su escasa participación de algunos miembros, ya sea por el afán de no dejar la pregunta sin contestar o por no quedarse sin hablar ante una posible represalia que no existía.
- f) Al finalizar el cuestionario, se pudo sentir un cierto clima de incomodidad dada su extensión y algunas respuestas no tuvieron un nivel de profundización esperado.

- g) El participante que intervino más lo hizo en todas las preguntas del cuestionario. Quienes menos intervinieron fueron tres participantes que sólo lo hicieron en dos ocasiones.
- h) Hubo espacios demasiado prolongados de silencio entre el momento en que se hizo la pregunta y el que emplearon los estudiantes para responder, así mismo, en reiteradas ocasiones hubo la necesidad de repetir la pregunta e insistir en su contestación

A partir de los datos obtenidos en la entrevista diagnóstica, se observó lo siguiente:

1° Nivel: Nivel Literal

En las preguntas que hacían referencia al nivel literal (las líneas) hubo un total de 16 intervenciones por parte de los estudiantes, siendo el segundo más bajo.

En las respuestas a las preguntas que evaluaban este nivel, se pudo observar lo siguiente:

- 1) Pregunta: ¿Qué significa el título del artículo de Opinión? (Ver Anexo E):

En el primer nivel evaluado, que tenía que ver con el reconocimiento de ideas o afirmaciones explícitas sugeridas por El Autor en el que los estudiantes tenían que expresar qué significaba para ellos el título del artículo de opinión, hubo un total de dos intervenciones.

- 2) Pregunta: Qué significa la frase del texto” Así en este país polarizado sea más fácil exacerbar la esquizofrenia que apelar a la cordura” (Ver Anexo E)

Seguidamente, en el aspecto que pretendía entender el significado de las palabras según el contexto (Ver Anexo E), se evidenció en los estudiantes un bajo nivel de vocabulario en la respuesta a la pregunta ¿Qué significa la frase del texto “así en este país polarizado sea más taquillero exacerbar la esquizofrenia que apelar a la cordura”? En el momento de responder se presentaron silencios prolongados y reticencias de los participantes para responder.

- 3) Pregunta: ¿Qué puede significar la expresión “Arquitectura del Acuerdo”?
(Ver Anexo E):

En esta pregunta se presentaron un total de tres intervenciones por parte de los estudiantes. Dos de las respuestas dadas tuvieron un cierto nivel de profundidad. En esta pregunta, que también mide el significado de las palabras en el texto, una de las estudiantes explicó las razones por las que se usó esta palabra e incluso, uno de los estudiantes hizo una analogía de lo que significa la palabra arquitectura en la construcción de estructuras para llegar a construir el significado que planteaba la expresión inmersa en el texto. La tercera intervención de la estudiante demostró inseguridad y permitió evidenciar que no entendió la pregunta, dado que contestó con otra.

- 4) Pregunta: Cuando el texto habla de que la juventud se está despertando del letargo en el que estaba, ¿A qué hace alusión? (Ver Anexo E):

En este cuestionamiento se pretendía reconocer el propósito de enunciados específicos en el texto. En este nivel literal fue la respuesta con el mayor nivel de participación por parte de los estudiantes con un total de siete intervenciones.

- 5) Alguien puede indicar de qué otra forma se podría decir la expresión “Los del No se ufanan de su triunfo, pero ante la historia quedarían con la mácula de haber sido los responsables de la debacle”. (Ver Anexo E)

Se contó con la participación de tres estudiantes. Quienes contestaron tendieron a cambiar las palabras que no conocían por otras de manejo más común y pudieron resolver el interrogante y responder.

2° Nivel: Nivel Inferencial

Seguidamente, se realizaron las preguntas que intentaron medir el nivel de lectura inferencial o entre líneas, en este se realizaron un total de 5 preguntas. Llamó especialmente la atención el hecho de que en este nivel los estudiantes tuvieron un grado más alto de participación con respecto al anterior.

- 6) Pregunta: Según el artículo, ¿Por qué el país se volverá ingobernable si los del Sí y los del No, no llegan a un acuerdo pronto? (Ver Anexo E)

Inicialmente, se les hizo la pregunta ‘según el artículo, ¿Por qué el país se volverá ingobernable si los del Sí y los del No, no llegan a un acuerdo pronto?’ Esta fue la respuesta que tuvo un grado más alto de participación de los entrevistados pues fue respondida por la totalidad del grupo focal. En ella se quería precisar básicamente el reconocimiento de las relaciones semánticas o formales en el texto.

- 7) Según lo que dice el texto, ¿hubo errores en las campañas del sí y del no? (Ver Anexo E)

En la segunda pregunta de este nivel se cuestionaba que ‘Según lo que dice el texto, ¿hubo errores en las campañas del sí y del no? En esta respuesta, que fue contestada por ocho participantes, se evidenció que los estudiantes hicieron un ejercicio de inducción, partieron de situaciones particulares para llegar a una conclusión que les permitió argumentar los errores que hubo en las campañas del plebiscito.

- 8) ¿A qué se debe el limbo en que se encuentra el país luego de la votación del plebiscito? (Ver Anexo E)

En esta pregunta hubo un total de participación de cuatro estudiantes, quienes a partir del sentido de la palabra ‘limbo’ coincidieron en el significado de la expresión completa.

9) ¿Por qué motivos el texto plantea que la vencedora en el plebiscito fue la indiferencia? (Ver Anexo E)

La pregunta ¿Por qué motivos el texto plantea que la vencedora en el plebiscito fue la indiferencia? que pretendía determinar el reconocimiento de las voces presentes en el texto, fue respondida por un total de 4 estudiantes, de los cuales sólo una de ellas logró interpretar que la indiferencia se presentó entre quienes no acudieron al llamado de las urnas.

10) ¿A qué se podrá referir el texto cuando afirma que Uribe no está de acuerdo con la justicia transicional planteada en el acuerdo? (Ver Anexo E)

En la última cuestión que pretendía medir el nivel inferencial, se preguntó ¿A qué se podrá referir el texto cuando afirma que Uribe no está de acuerdo con la justicia transicional planteada en el acuerdo? pregunta que estaba asociada con la identificación y caracterización de información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera) contenida en un texto.

3° Nivel: Nivel Crítico

Por último, se realizaron las preguntas del nivel Crítico o 'tras las líneas' que intenta adentrarse en el mundo del El Autor como plantea Cassany "la lectura crítica es una capacidad para comprender qué pretende conseguir el Autor con lo que escribe y a partir de allí, poder elaborar una opinión personal con respecto a las ideas expuestas"¹⁰⁶. Las cinco preguntas que fueron formuladas en este nivel, precisamente tenían como intención que a partir de la lectura los estudiantes pudieran adentrarse en el mundo de la El Autora del artículo, para descubrir sus pretensiones a la hora de escribir.

¹⁰⁶CASSANY, Daniel. *Tras las Líneas*. Barcelona: Anagrama, 2006. p. 116.

A nivel general, en las preguntas del nivel crítico fue donde se obtuvo menor participación por parte de los estudiantes, entendiéndose a partir de este resultado que fueron las de mayor complejidad para ellos. De esta manera, se contrasta la importancia de llevar a cabo el trabajo de investigación que precisamente pretendió fortalecer este nivel de lectura crítica, sin desconocer que para alcanzarlo, es fundamental que se tenga competencias en los dos anteriores, sin que por esto signifique que uno sea consecuencia del otro.

11) ¿Qué motivaciones pudo tener la El Autora para escribir esta columna de opinión? (Ver Anexo E)

Fue así que en la primera pregunta de este nivel, ¿Qué motivaciones pudo tener la El Autora para escribir esta columna de opinión? Fue respondida por sólo tres de los trece participantes. En ésta, se intentaba corroborar cómo los estudiantes relacionan información del texto con información que no está en el texto (y que forma parte del bagaje cultural que se espera de estudiantes de este nivel).

12) ¿Qué partes del texto dejan en evidencia la inclinación política de la escritora del artículo? (Ver Anexo E)

Fue una de las respuestas con más bajo nivel de participación, puesto que sólo dos de los estudiantes intervinieron en este ítem.

13) ¿Con qué intención se escribió esta columna de opinión? (Ver Anexo E)

En el siguiente cuestionamiento se indagó si el estudiante contextualiza adecuadamente un texto y adopta una posición crítica frente a este con la pregunta ¿Con qué intención se escribió esta columna de opinión? Hubo la participación de tres estudiantes de los cuales dos lograron deducir a partir de la lectura de la columna su intención.

14) ¿Qué argumentos utiliza la El Autora para exponer su pensamiento en el artículo? (Ver Anexo E)

Seguidamente, con la pregunta ¿Qué argumentos utiliza la El Autora para exponer su pensamiento en el artículo? se quería indagar si los estudiantes caracterizan las voces presentes en el texto, es decir, son capaces de interpretar las manifestaciones que hacen evidente el pensamiento del El Autor.

15) ¿Estás de acuerdo o no con la columna de opinión? ¿Por qué? (Ver Anexo E)

Finalmente, se le planteó a los estudiantes que manifestaran si estaban o no de acuerdo con lo planteado por la El Autora en la columna con la pregunta ¿Estás de acuerdo o no con la columna de opinión? ¿Por qué? Donde se buscaba analizar sin los participantes reflexionan a partir de la información de un texto. De igual manera, sólo se contó con la intervención de dos jóvenes quienes manifestaron su conformidad con lo esbozado en el artículo.

8.3.1.1 Hallazgos de la fase diagnóstica

Luego de haber hecho el ejercicio de descripción de lo acontecido en la entrevista diagnóstica, se pueden establecer los siguientes hallazgos:

1° Nivel: Nivel Literal

1) Pregunta: ¿Qué significa el título del artículo de Opinión? (Ver Anexo E):

Al registrarse poca participación de los entrevistados en la primera pregunta, se puede analizar que algunos estarían de acuerdo con las respuestas dadas por sus compañeros o que no comprendieron la frase “a la brava no, por favor” que fungía como título de la columna de opinión.

El título de la columna de opinión no es un resumen de la información presentada en el artículo, es decir, para comprender su significado era indispensable leerlo. En este nivel de desempeño, aunque fue poca la participación de los estudiantes,

quienes lo hicieron demostraron un reconocimiento de las ideas explícitas en el texto, usando para ello la aplicación de sinónimos y la contextualización con la información del texto.

- 2) Pregunta: Qué significa la frase del texto” Así en este país polarizado sea más fácil exacerbar la esquizofrenia que apelar a la cordura” (Ver Anexo E)

Los silencios prolongados de los estudiantes y sus reticencias para responder permiten analizar que no entendieron el significado de las palabras en la frase y no se llegó al nivel esperado de lo que plantea el criterio de calificación que proyecta el conocimiento absoluto del sentido de todas las palabras presentes en el texto.

- 3) Pregunta: ¿Qué puede significar la expresión “Arquitectura del Acuerdo”? (Ver Anexo E):

Lo ocurrido en esta pregunta permite interpretar que algunos estudiantes están logrando un nivel de inferencia más elevado al realizar analogías y poder ir más allá de lo que se les está preguntado, no sólo definiendo el significado de la expresión, sino también explicando las razones de su utilización en la columna de opinión.

- 4) Pregunta: Cuando el texto habla de que la juventud se está despertando del letargo en el que estaba, ¿A qué hace alusión? (Ver Anexo E):

El contenido de las respuestas de los estudiantes que participaron dejó ver que ellos tienen claridad en la identificación del propósito de la expresión en el texto, además de conocer el significado de la palabra que representaba un mayor desafío: “letargo”. Además, se notó un punto de encuentro o convergencia entre las respuestas de los jóvenes al decir que son más libres en este momento histórico y tienen mayores posibilidades de participar y ser escuchados. En esto es lo que coincidieron la mayoría de los entrevistados.

- 5) Alguien puede indicar de qué otra forma se podría decir la expresión “Los del No se ufanan de su triunfo, pero ante la historia quedarían con la mácula de haber sido los responsables de la debacle”. (Ver Anexo E)

En esta pregunta se percibió que los estudiantes tenían contexto de lo que se les preguntó porque fueron un poco más allá y pudieron argumentar su respuesta con lo que significó para ellos el triunfo del No. Esto permite ver de una manera incipiente el grado de pensamiento político que han construido y que pudieron verbalizarlo.

2° Nivel: Nivel Inferencial

Que haya habido un poco más de participación por parte de los estudiantes en este nivel se puede interpretar de dos maneras: los estudiantes ganaron un poco más de confianza en el ejercicio y tuvieron mayor libertad para responder habiendo comprendido la dinámica de la conversación o también resultó para ellos mucho más sencillo poder dar una respuesta en este nivel por el grado de contextualización que tenían sobre la temática.

- 6) Pregunta: Según el artículo, ¿Por qué el país se volverá ingobernable si los del Sí y los del No no llegan a un acuerdo pronto? (Ver Anexo E)

De acuerdo con este criterio, seis estudiantes lograron establecer conclusiones a partir de la premisa inicial basándose en argumentos presentes en la columna y otros que hacían parte de sus preconcepciones y que pudieron relacionar con la palabra ‘Ingobernable’ que se convirtió en el pilar de la pregunta y en el tópico que originó las respuestas de los escolares. Algunos estudiantes no lograron hacer un ejercicio inferencial, se evidenció en ellos inseguridad al responder con preguntas.

- 7) Según lo que dice el texto, ¿hubo errores en las campañas del sí y del no? (Ver Anexo E)

Llamó la atención la conexión que hicieron algunos estudiantes con otros acontecimientos que fueron vividos en su experiencia o que se hablaron en otros entornos con respecto al tema, particularmente lo que ellos vivieron el día que se votó el plebiscito. Así mismo, se evidenció que los estudiantes tenían contexto sobre lo ocurrido en la contienda electoral, pues ejemplificaron sus respuestas con situaciones particulares. Se puede concluir que quienes respondieron cumplieron en mayoría con el criterio que calificaba aquí el reconocimiento de las relaciones semánticas y formales presentes.

8) ¿A qué se debe el limbo en que se encuentra el país luego de la votación del plebiscito? (Ver Anexo E)

En este nivel inferencial, después se cuestionó al grupo con la pregunta ¿A qué se debe el limbo en que se encuentra el país luego de la votación del plebiscito? Que medía el grado de reconocimiento de información implícita en el texto. En este sentido, el tópico 'limbo' de la pregunta era la clave de la cual se debía partir para reconocer la información implícita o 'entre líneas'. En cuanto a las respuestas que en total fueron siete, cuatro de los estudiantes coincidieron en que el limbo es "no saber qué va a pasar" entre las campañas del sí y del no, atendiendo a la intención del artículo de opinión y la explicación que hizo la El Autora al describir los aciertos y errores de cada una de las campañas enfrentadas en el plebiscito.

9) ¿Por qué motivos el texto plantea que la vencedora en el plebiscito fue la indiferencia? (Ver Anexo E)

En el artículo no se hizo una amplia mención, sino una simple alusión a quienes no votaron y por eso la clave de la respuesta era inferir qué significaba la indiferencia a la que se refería la El Autora. Así es como una sola estudiante (E11) logró expresar en su respuesta un análisis que nació como fruto de la lectura total del artículo.

10) ¿A qué se podrá referir el texto cuando afirma que Uribe no está de acuerdo con la justicia transicional planteada en el acuerdo? (Ver Anexo E)

Esta pregunta requería un alto nivel de inferencia, por cuanto que el reto es conocer la persona a quien hace alusión, su historial y al mismo tiempo el concepto de lo que significa una justicia transicional, de forma que se pudieran relacionar estos conceptos con lo que se estaba preguntando. En este sentido, dos estudiantes de los cuatro que contestaron, supieron realizar esta conexión por la contextualización con que contaban sobre el tema al momento de responder.

3° Nivel: Nivel Crítico

11) ¿Qué motivaciones pudo tener la El Autora para escribir esta columna de opinión? (Ver Anexo E)

Atendiendo al criterio anterior, dentro de las respuestas obtenidas sólo una de las estudiantes (E11) pudo, a partir de la información que planteaba el texto, hacerse una idea de la posición política de la El Autora y adentrarse en su pensamiento para descifrar su línea política. Los otros dos estudiantes hicieron ejercicio inferencial a partir de la columna, pero no contestaron lo que se les estaba preguntando.

12) ¿Qué partes del texto dejan en evidencia la inclinación política de la escritora del artículo? (Ver Anexo E)

Por otra parte, en la pregunta ¿Qué partes del texto dejan en evidencia la inclinación política de la escritora del artículo? Era determinante que a partir de las referencias en primera persona de la El Autora, algo muy usual en las columnas de opinión por ser textos argumentativos y que en el caso del texto se presentaron con regularidad, se pudiera desentrañar los lugares del texto donde se dejaba en evidencia de una forma clara la postura política de ella. Sin embargo, pese a este elemento que podía facilitar este análisis, de tres estudiantes que participaron, dos lograron evidenciar en el artículo la postura política de Duzán con las características anteriormente mencionadas.

13) ¿Con qué intención se escribió esta columna de opinión? (Ver Anexo E)

En este cuestionamiento, uno de los estudiantes (E3) pudo además plantear su propia postura en lo referente al tema de la columna de opinión que concuerda con el aporte de la El Autora. Esto se logra precisamente cuando se tiene un contexto previo sobre la temática de la misma y en esto se cumple el criterio evaluado en el nivel crítico de la lectura.

14) ¿Qué argumentos utiliza la El Autora para exponer su pensamiento en el artículo? (Ver Anexo E)

En esta pregunta participaron dos estudiantes que lograron identificar dos argumentos en el texto que fundamentan lo que la El Autora presentó en el artículo. Los demás estudiantes no participaron.

15) ¿Estás de acuerdo o no con la columna de opinión? ¿Por qué? (Ver Anexo E)

En esta pregunta en particular se esperaba la participación de más estudiantes teniendo en cuenta que se debía responder desde la subjetividad y lo que había generado en ellos la lectura del artículo; pero no hubo dicha respuesta.

8.3.2 Diseño De La Intervención

En la metodología de la Investigación – Acción, la característica más importante, además de la producción de conocimiento en la transformación de una realidad considerada como negativa en algo positivo. En este sentido, la etapa de diseño de la Intervención debía ser pensada y centrada en los hallazgos de la fase diagnóstica. Por sus características, para la intervención que se realizó en esta investigación se usó una secuencia didáctica, que se define como “actividades pedagógicas secuenciadas que permitan establecer un clima de aprendizaje”¹⁰⁷. Esta metodología a su vez se basa en las preguntas que el educador hace a sus estudiantes para generar lo que se Piaget define como “Conflicto Cognitivo” o “Desequilibrio Cognitivo”¹⁰⁸. Este estado es el que garantiza los procesos de desequilibración y asimilación para propender por un aprendizaje más significativo.

Con las secuencias didácticas,

“El alumno aprende por lo que realiza, por la significatividad de la actividad llevada a cabo, por la posibilidad de integrar nueva información en concepciones previas que posee, por la capacidad que logra al verbalizar ante otros (la clase) la reconstrucción de la información. No basta escuchar al profesor o realizar una lectura para generar este complejo e individual proceso”¹⁰⁹.

Para efectos de este trabajo de investigación, la secuencia didáctica se hizo con un total de 12 sesiones de dos horas cada una. Estas se diseñaron atendiendo al formato propuesto por con base en el análisis de columnas de Opinión de carácter periodístico.

Atendiendo al planteamiento y adaptación de Díaz Barriga, la secuencia didáctica se estructuró en tres grandes momentos: Apertura (Preinstruccionales), que

¹⁰⁷ DÍAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la Elaboración de una Secuencia Didáctica. Universidad Nacional Autónoma de México: México, 2013. p. 1

¹⁰⁸ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Madrid: Ediciones MORATA, S.L., 1996. p. 177

¹⁰⁹ DÍAZ BARRIGA, Ángel. Óp. Cit., p.1

“permiten abrir el clima de aprendizaje”¹¹⁰, Desarrollo (Coinstruccionales), que “tienen la finalidad de que el estudiante interactúe con una nueva información”¹¹¹ y Cierre (Postinstruccionales), que “se realizan con la finalidad de lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, permiten realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado”¹¹². Estos momentos se integraron en un formato adaptado del planteamiento del El Autor en cuestión (Ver Anexo G) Esta misma lógica también se aplicó en los bloques de sesiones de la siguiente manera:

Tabla 3. Estructura de la Secuencia Didáctica

Sesiones de Apertura (Preinstruccionales)	Sesiones de Desarrollo (Coinstruccionales)	Actividades de Cierre (Postinstruccionales)
Sesión 1: Los medios de Comunicación	Sesión 4: Colombia en proceso de paz y el mundo lleno de violencias.	Sesión 9: Me acerco a las voces
Sesión 2: Los géneros Periodísticos	Sesión 5: Entrando en Contexto.	Sesión 10: Exploro el mundo del El Autor.
Sesión 3: Las Columnas de Opinión	Sesión 6: El mundo del El Autor.	Sesión 11: Comprendo el género discursivo.
	Sesión 7: El género discursivo.	Sesión 12: Doy a conocer mis opiniones.
	Sesión 8: Las interpretaciones	

Fuente: El Autor

De la misma forma, en el formato adaptado de la secuencia didáctica se tuvieron en cuenta algunos elementos que permitieron su fundamentación de la siguiente manera en el encabezado de las mismas:

- Sede: Se escribió la sede de la Institución Educativa donde se llevó a cabo el trabajo, en este caso, la sede A
- Grado: Se trabajó con los jóvenes del grado 11°
- Jornada: Se trabajó con los estudiantes en la jornada de la mañana.

¹¹⁰ *Ibíd.*, p. 6

¹¹¹ *Ibíd.*, p. 9

¹¹² *Ibíd.*, p 11

- Periodo: La secuencia Didáctica se trabajó durante el segundo y tercer periodo académico.
- Estándares: Se trabajaron los estándares para las Áreas de Ciencias Sociales y Lengua Castellana en los niveles de 10° - 11°, atendiendo a su vez a las particularidades y necesidades de cada una de las sesiones vistas.
- DBA: Se trabajaron en cada una de las sesiones los Derechos Básicos de Aprendizaje de Lengua Castellana y Ciencias Sociales para el grado 11° que mejor se aplicaban a cada una de las sesiones de aprendizaje.
- Desempeños esperados: Con Base en las metas de aprendizaje de los Estándares y los DBA, se plantearon las metas generales de aprendizaje para cada una de las sesiones en sintonía con el trabajo de investigación.
- Indicadores de desempeño: Los indicadores de desempeño fueron los indicios que permitieron determinar que se alcanzaran los desempeños esperados en cada una de las sesiones.
- Referentes Teóricos: Se definieron los referentes teóricos que se trabajaron en cada una de las sesiones.

En el desarrollo de la sesión se tuvieron en cuenta además los siguientes aspectos:

- Etapas: Inicio, Desarrollo, Cierre, Estrategias de Evaluación, Bibliografía.
- Estrategias: Preinstruccionales, coinstruccionales, postinstruccionales.
- Descripción de Actividades: En este apartado se escribe el desarrollo de las actividades en cada una de las etapas descritas.
- Tiempo: Es el tiempo destinado al desarrollo de cada una de las actividades.
- Recursos: En esta parte se hace una relación de los recursos físicos o tecnológicos que se requieran para el desarrollo de la sesión.

8.3.1 Implementación De La Investigación

La propuesta de intervención buscó fortalecer los niveles de Lectura Crítica de los estudiantes. En esta fase se recolectó la información esencial para realizar el

análisis de la propuesta diseñada y el cumplimiento del objetivo del trabajo, para responder al interrogante planteado en la fase de formulación del problema. Dado a las características de la investigación cualitativa, cuya característica esencial es la descripción de información, esta fase determinó la elaboración de los ajustes pertinentes en el diseño, de acuerdo con los hallazgos que se fueron recopilando en el transcurso.

Como herramienta de recolección de información en esta parte de la investigación, se utilizó el instrumento del diario de campo, “este no es otra cosa que un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación”¹¹³. En el diario de campo, además del registro de lo que acontece, el investigador puede¹¹⁴:

- 1) Describir el ambiente o contexto.
- 2) Hacer un mapeo de las situaciones que se presentan en campo.
- 3) Incluir diagramas, cuadros y esquemas (secuencias de hechos o cronología de sucesos. vinculaciones entre conceptos del planteamiento, redes de personas, organigramas, etc.).

Para efectos de esta investigación, se tomó como modelo el Diario de Campo sugerido por Sandoval¹¹⁵ (Ver Anexo H), en el que se tuvieron en cuenta los siguientes elementos:

- Número del Diario de Campo: Indica el número de la sesión que se está trabajando.
- Tiempo: Se escribe el tiempo total que tendrá lugar en la sesión
- Fecha: La fecha correspondiente a la sesión.
- Lugar: En qué espacio se llevaron a cabo las actividades.
- Objetivo: Se escribe la finalidad de la sesión a registrar.

¹¹³ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Óp. Cit., p. 140

¹¹⁴ HERNÁNDEZ, Roberto. FERNÁNDEZ, Carlos. BAPTISTA, Pilar. Op. Cit., p. 580

¹¹⁵ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Seminario de Investigación Cualitativa. Universidad Industrial de Santander. Socorro, Marzo 31 a Abril 2 de 2017.

- Nombre del Observador: Es la persona que está llevando a cabo la Investigación.
- Temática: Es el núcleo temático de la Sesión que se está registrando de acuerdo con lo trabajado en la Sesión.
- Desempeños esperados: Con Base en las metas de aprendizaje de los Estándares y los DBA, se plantearon las metas generales de aprendizaje para cada una de las sesiones en sintonía con el trabajo de investigación.
- Indicadores de desempeño: Los indicadores de desempeño fueron los indicios que permitieron determinar que se alcanzaran los desempeños esperados en cada una de las sesiones.

Así mismo, el documento se divide en tres partes donde se consignaron:

- Registro de Información: Se relaciona lo que ocurrió en la Sesión atendiendo a la guía de la misma y además la reflexión que se generó a partir de las categorías de análisis que se tuvieron en cuenta.
- Situaciones Interferentes: Se registraron aquellas situaciones que no estaban planeadas, que surgieron en el proceso y que de alguna manera representaron desafíos o situaciones problemáticas en el desarrollo de la sesión.
- Otros apuntes: En este apartado, se escribieron algunas anotaciones relacionadas con lo que se trabajó en la sesión y que valieron especial atención.

De la misma forma, y como instrumento para la documentación más completa de la información, se grabaron videos que permitieron un análisis posterior de la situación de aprendizaje generada en el aula. Esto hizo que se pudieran apreciar más elementos que enriquecieron la observación y que se realizara una auto- reflexión de la práctica pedagógica del docente para su adecuación en caso de ser necesario.

McKernan además plantea algunas ventajas de las notas de campo en el entorno educativo¹¹⁶:

- Son registros sencillos de llevar que requieren observación directa.
- No es necesario ningún observador externo.
- Se pueden estudiar los problemas en el propio tiempo del profesor.
- Proporcionan una base de datos útil para la redacción de un estudio de caso sólido.
- Proporcionan claves y datos no obtenidos por medios cuantificados.

La Secuencia Didáctica se realizó con base en los criterios anteriormente descritos.

8.3.2 Análisis De Los Resultados De La Investigación

En la última fase del proceso de investigación es fundamental la reflexión que se hace en torno a los resultados obtenidos en el transcurso del trabajo. El carácter cualitativo permite que en esta fase de la investigación se hagan “nuevos ajustes, y redefiniciones, nuevos diagnósticos y repetir el ciclo si es conveniente”¹¹⁷.

En este sentido, se realizó un cuestionario abierto con una guía a cada uno de los participantes del proceso investigativo, que midió el impacto grupal luego de la aplicación de la secuencia didáctica. Se escogió porque “el cuestionario procura un marco de referencia a partir del cual se plantean los temas pertinentes al estudio, permite ir ponderando qué tanta más información se necesita para profundizar un asunto y posibilita un medio de recolección sistemática”¹¹⁸.

“En este punto, requiere un cuestionamiento astuto, una búsqueda implacable de respuestas, una observación activa y sostenida y un acertado recordatorio. Éste es un proceso de juntar trozos de datos, de hacer lo invisible obvio, de reconocer lo significativo desde lo

¹¹⁶ MCKERNAN, James. Op. Cit. p. 117

¹¹⁷ *Ibidem.*, p. 709.

¹¹⁸ BONILLA-CASTRO, Elssy. RODRÍGUEZ, Penélope. Op Cit., p. 96

insignificante, de ligar lógicamente hechos aparentemente desconectados, de ajustar categorías una con otra y de atribuir consecuencias a los antecedentes”¹¹⁹.

Precisamente, en el cuestionario que se planteó para esta etapa, se elaboró teniendo en cuenta la estructura de las 22 técnicas de Daniel Cassany para la lectura crítica¹²⁰, de la siguiente manera:

Tabla 4. Estructura Cuestionario Final

MUNDO DEL EL AUTOR	ANALIZAR EL GÉNERO DISCURSIVO	PREDECIR INTERPRETACIONES
1. Identificar el propósito	9. Identificar el Género	17. Definir los propios propósitos
2. Descubrir las conexiones	10. Enumerar a los contrincantes	18. Analizar la sombra del lector
3. Retratar al El Autor	11. Hacer un listado de voces (Citas)	19. Acuerdos y desacuerdos
4. Descubrir el ideolecto del El Autor	12. Analizar las voces (Citas)	20. Analizar la posible lectura que otros hagan del texto
5. Rastrear la subjetividad del El Autor	13. Leer los nombres propios	21. Identificar los apartes más controvertidos del texto
6. Detectar posicionamientos	14. Verificar la solidez y la fuerza del discurso.	22. Meditar las reacciones frente al texto
7. Descubrir lo oculto	15. Hallar las palabras disfrazadas.	
8. Dibujar el mapa sociocultural	16. Analizar la jerarquía informativa	

Fuente: El Autor

¹¹⁹ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Óp. Cit., p. 183

¹²⁰ CASSANY, Daniel. Tras las Líneas. Op. Cit., p. 116.

Para responder a lo planteado en el segundo objetivo específico, desde la sesión 5 de la Secuencia didáctica los estudiantes se conformaron, de manera voluntaria, en cinco equipos de trabajo. Cada uno de estos grupos analizó una columna de opinión y aplicó cada una de las técnicas con las orientaciones que el El Autor sugirió para el análisis del texto. Esta actividad se realizó durante las sesiones posteriores y constituyó el núcleo central de la intervención con los estudiantes. Por este motivo, en el análisis de los resultados se tomó como base no sólo el cuestionario, sino el desarrollo de cada una de las sesiones.

9. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A partir de la implementación, se establecieron los siguientes resultados a partir de las anotaciones hechas en los diarios de campo y en la observación de los videos de las sesiones. La propuesta se implementó a partir del paradigma de la Investigación Acción; se realizó durante las clases de Ciencias Sociales de los estudiantes de 11° grado del Instituto Técnico José Rueda, atendiendo a las necesidades identificadas en el diagnóstico; necesidad que, a su vez, pretendían intervenir con una propuesta didáctica enmarcada en las teorías de Umberto Eco, Van Dijk y Cooper y apoyadas en las aportaciones de Daniel Cassany y sus 22 técnicas para el análisis crítico de textos.

De acuerdo con lo anterior, se procedió, en primer lugar, a codificar a los participantes con el fin de mantener su confidencialidad durante la intervención.

En la siguiente tabla se especifican las iniciales del nombre del o la participante, el código asignado en la intervención y el número de grupo al que perteneció en las últimas sesiones de la secuencia didáctica.

Tabla 5. Codificación de los Participantes durante la Secuencia Didáctica.

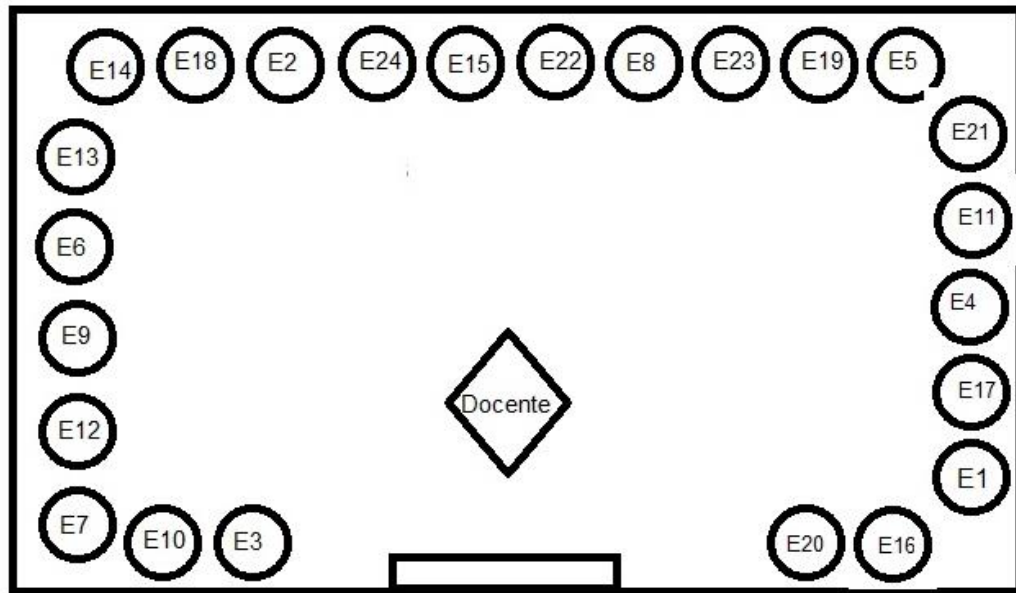
Iniciales del Nombre	Código	Grupo de Trabajo
DFAS	E1	G5
FAAV	E2	G4
DYCV	E3	G5
CCCT	E4	G1
DLDC	E5	G2
AJGO	E6	G4
MGO	E7	G4
MAHD	E8	G3
NIC	E9	G1

BYIR	E10	G5
CAMC	E11	G1
MPMT	E12	G1
EMNT	E13	G3
AOC	E14	G4
KLOH	E15	G4
WYPS	E16	G5
LDQA	E17	G1
MRRO	E18	G4
SASO	E19	G2
DYSC	E20	G4
EJTH	E21	G2
LMUA	E22	G4
MDVS	E23	G2
JHVS	E24	G5

Fuente: El Autor

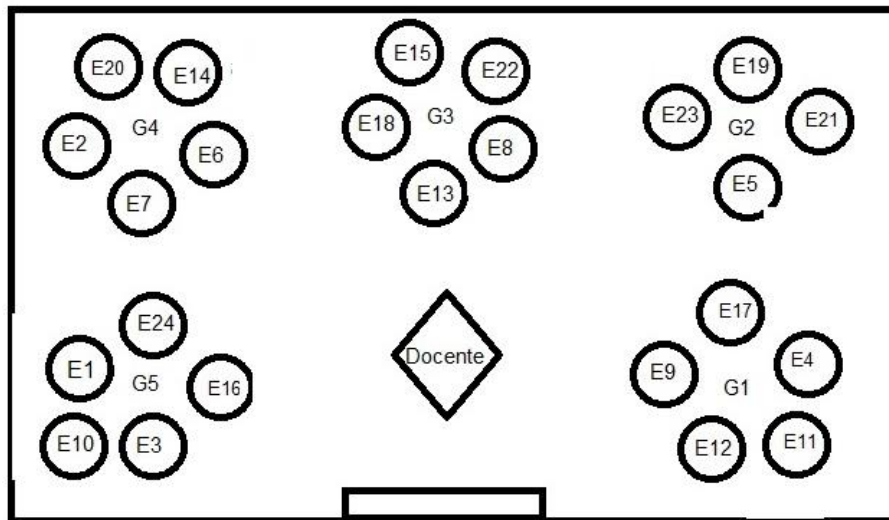
De igual manera, en el salón de clases los estudiantes tuvieron dos formas de distribución. En el siguiente gráfico se hace un mapeo de estas ubicaciones.

Figura 4. Mapeo de las Ubicaciones de los Participantes en el Aula – Trabajo individual



Fuente. El Autor

Figura 5. Mapeo de las Ubicaciones de los Participantes en el Aula – Trabajo grupal



Fuente: El Autor

Como se mencionó en el marco metodológico, las sesiones se organizaron en tres grandes grupos conforme a la propuesta de Díaz Barriga¹²¹ (ver tabla 3), respondiendo a la lógica de apertura, desarrollo y cierre. Por este motivo, el objetivo de cada uno de estos momentos respondió a una necesidad de aprendizaje específica en el que se conjugaba la exploración de saberes previos y su respectiva contextualización; la asimilación y acomodación de la nueva información y la aplicación del nuevo conocimiento en una determinada situación de aprendizaje.

Como elemento en común para el análisis de los resultados en todas las sesiones, se tuvieron en cuenta tres grandes categorías, que hacen referencia a la adquisición de competencias en lectura crítica y que son los niveles de lectura propuestos por Grey y retomados por Cassany: Nivel Literal, Nivel Inferencial y Nivel Crítico¹²² y que a su vez se cruzaron con los niveles de lectura propuestos por el ICFES y que fueron analizados en la fase diagnóstica (Ver Anexo E)¹²³ para su evaluación en las pruebas Saber y que para efectos de este trabajo, sirvieron como subcategorías indicadoras del desempeño en cuanto al fortalecimiento de las competencias como se planteó en el objetivo general. Teniendo en cuenta estos criterios, la matriz categorial para el análisis de los resultados fue la siguiente:

Tabla 6. Matriz Categorial

CATEGORÍAS PRINCIPALES	SUBCATEGORÍAS		
	No.	Criterios del Icfes	22 Técnicas de Cassany
Niveles de Lectura Nivel Literal	C1	Reconoce ideas o afirmaciones explícitas o sugeridas por el El Autor	- (T13) Lee los nombres propios
	C2	Entiende el significado de las palabras según el contexto	- (T15) Halla palabras disfrazadas

¹²¹ DÍAZ BARRIGA, Ángel. Óp. Cit. p. 1

¹²² CASSANY, D. Explorando las Necesidades Actuales de Comprensión: Aproximaciones a la Comprensión Crítica. Óp. Cit. p. 5

¹²³ Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. Módulo de Lectura crítica Saber Saber T y T 2016-1. Guía de Orientación. 2016

	C3	Reconoce el propósito de enunciados específicos en el texto	<ul style="list-style-type: none"> - (T1) Identifica el Propósito - (T17) Define tus propósitos
	C4	Reconoce las estrategias discursivas de un texto	<ul style="list-style-type: none"> - (T9) Identifica el género discursivo - (T16) Analiza la jerarquía informativa
Nivel Inferencial	C5	Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis- Ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto	<ul style="list-style-type: none"> - (T14) Verifica solidez y fuerza en el discurso - (T10) Enumera a los contrincantes
	C6	Reconoce información implícita en el texto	<ul style="list-style-type: none"> - (T7) Descubre lo oculto
	C7	Reconoce las voces presentes en un texto	<ul style="list-style-type: none"> - (T11) Hace un listado de voces
	C8	Identifica y caracteriza información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera) contenida en un texto.	<ul style="list-style-type: none"> - (T5) Rastrea la subjetividad del El Autor - (T6) Detecta posicionamientos del El Autor. - (T4) Describe el ideolecto del El Autor.
Nivel Crítico	C9	Relaciona información del texto con información que no está en el texto (y que forma parte del bagaje cultural que se espera de estudiantes de este nivel)	<ul style="list-style-type: none"> - (T2) Descubre conexiones
	C10	Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos	<ul style="list-style-type: none"> - (T8) Dibuja el mapa sociocultural
	C11	Contextualiza adecuadamente un texto y adopta una posición crítica frente a este	<ul style="list-style-type: none"> - (T3) Retrata al El Autor - (T22) Medita tus reacciones. - (T19) Acuerdos y desacuerdos
	C12	Caracteriza las voces presentes en el texto	<ul style="list-style-type: none"> - (T12) Analiza las voces incorporadas
	C13	Reflexiona a partir de la información de un texto	<ul style="list-style-type: none"> - (T20) Imagina que eres... - (T21) En resumen...

Fuente. El Autor

Sin embargo, estas tres categorías no se analizaron de la misma forma en la intervención como plantea el segundo objetivo; sino que se hicieron conforme se fue introduciendo la lectura de columnas de opinión de forma paulatina en las sesiones de aprendizaje. Específicamente, hasta la tercera sesión no fue que se introdujo la primera columna de opinión y por tanto el análisis categorial propiamente dicho. Esto porque en las dos primeras sesiones se hizo un ejercicio de exploración de presaberes y de contextualización de toda la intervención. Asimismo, en la sesión No. 4 se hizo el primer análisis de una columna de opinión con las 22 técnicas de Cassany, pero de manera conjunta con todos los estudiantes del grado, y en la sesión 5 se conformaron grupos de trabajo para el análisis de una columna por equipo. En el siguiente esquema se puede observar la utilización de las columnas de opinión durante la intervención y las sesiones en las que los estudiantes trabajaron de manera individual o grupal.

Tabla 7. Formas de trabajo por grupo de sesiones

Grupo de Sesiones	Nombre de la sesión	Se trabajó con columnas de Opinión	El trabajo se hizo de manera Individual	El trabajo se hizo de forma grupal
Sesiones de Apertura	Sesión 1: Los medios de Comunicación		X	
	Sesión 2: Los géneros Periodísticos		X	
	Sesión 3: Las Columnas de Opinión	X	X	X
Sesiones de Desarrollo	Sesión 4: Colombia en proceso de paz y el mundo lleno de violencias.	X	X	X
	Sesión 5: Entrando en Contexto.	X		X
	Sesión 6: El mundo del El Autor.	X		X

	Sesión 7: El género discursivo.	X		X
	Sesión 8: Las interpretaciones	X		X
Sesiones de Cierre	Sesión 9: Me acerco a las voces	X		X
	Sesión 10: Exploro el mundo del El Autor.	X		X
	Sesión 11: Comprendo el género discursivo.	X		X
	Sesión 12: Doy a conocer mis opiniones.	X		X

Fuente: El Autor

Atendiendo a esta lógica, el análisis categorial se realizó por grupos de sesiones de acuerdo con la intencionalidad de la misma y atendiendo a las particularidades que se han mencionado anteriormente. Para cada grupo de sesiones analizadas, se identificaron algunas categorías emergentes que fueron surgiendo con la aplicación de las actividades y que ayudaron a fortalecer y fundamentar lo que resultó de la reflexión de las categorías principales.

9.1 ANÁLISIS POR SESIONES

El análisis por sesiones se realizó atendiendo a la estructura del siguiente cuadro para facilitar la lectura y la organización de los apartados por cada una de las categorías que se tuvieron en cuenta:

Tabla 8: Tabla de análisis por Categorías

CATEGORÍAS PRINCIPALES	ANÁLISIS SESIÓN NO. --		
	SUBCATEGORÍA NO.	LO QUE OCURRIÓ	REFLEXIÓN
Niveles de Lectura	C1		
	C2		
	C3		
	C4		
Nivel Inferencial	C5		
	C6		
	C7		
	C8		
Nivel Crítico	C9		
	C10		
	C11		
	C12		
	C13		
Situaciones Interferentes			

Fuente: El Autor

En esta tabla, se detallan cada uno de los niveles de lectura con los criterios que se encuentran en la tabla No. 6 (Criterios del Icfes y Técnicas de Cassany). En la Columna ‘Lo que ocurrió’ se citan apartes del Diario de Campo, y en la columna ‘Reflexión’ la confrontación con la teoría correspondiente. En la parte inferior de la tabla, se ubican las ‘Situaciones interferentes’ en las cuales el investigador relacionó todas aquellas situaciones que se presentaron en cada una de las sesiones y que sirvieron como insumo para la adecuación de las sesiones, como permite la investigación cualitativa, de acuerdo con los hallazgos temporales.

En la sesión No. 6, la tabla tuvo una modificación en cuanto que no se realizaron actividades en la sesión donde se pudieran evidenciar las categorías de lectura

crítica, debido a que se realizó un trabajo por grupos y no se realizó socialización de ningún tipo o entrega de actividades donde se pudieran evaluar estos criterios.

Tabla 9: Tabla de análisis Sesión 6

CATEGORÍAS PRINCIPALES	ANÁLISIS SESIÓN NO. 6		
NIVELES DE LECTURA	Grupo	LO QUE OCURRIÓ	REFLEXIÓN
Motivación	G1		
	G2		
	G3		
	G4		
	G5		
Participación	G1		
	G2		
	G3		
	G4		
	G5		
Situaciones Interferentes			

Fuente: El Autor

En la sesión 6 se analizaron dos categorías que emergieron en el transcurso de las sesiones y que afectaron el trabajo realizado en esta secuencia didáctica. Estas categorías fueron la Motivación de los estudiantes para el trabajo y la Participación en clase. En esta rúbrica, se analizaron estas dos actitudes en cada uno de los grupos de trabajo (G1, G2, G3...) durante el desarrollo de la sesión.

La Motivación es entendida como “el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él. El interés se puede adquirir, mantener o aumentar en función de elementos intrínsecos y extrínsecos”¹²⁴. En este sentido, se evaluó en esta sesión el interés que tuvieron los estudiantes para participar en las actividades que se manifestó en actitudes como: permisos para ir al baño, manipulación del teléfono celular, charlas en clase, elaboración de otras

¹²⁴ MARTÍNEZ-SALANOVA, E. La Motivación para el Aprendizaje. Recuperado de: <https://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0083motivacion.htm> (11/09/2017)

actividades diferentes al área de Ciencias Sociales, y otras que son especificadas en el análisis, así como las afectaciones que generaron en el desarrollo de la Secuencia Didáctica.

De igual manera, la Participación en clase es entendida como:

“es un continuum, se participa más o menos en una situación o en un proceso, pero ello no impide considerar cuando se alcanza o no el nivel crítico que permita hacer una valoración aceptable o inaceptable. Además, la participación exige repartir la capacidad de decisión, no es una cuestión de estar más o menos intrínsecamente motivado”¹²⁵.

En otras palabras, la participación es una actitud en la cual el estudiante decide hacer parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que se está dando en el aula. Esta actitud, como lo menciona el El Autor, deviene del nivel crítico en que se encuentre el estudiante para hallarle un sentido a lo que hace en el proceso de aprendizaje. Esta actitud se evidenció en la secuencia en actitudes como las intervenciones de los estudiantes en voz alta, el liderazgo de algunos de ellos en los grupos de trabajo y particularmente en las dificultades que tienen algunos de ellos para hablar en público y socializar un pensamiento o idea. En distintos momentos de la secuencia, como se puede evidenciar en las tablas siguientes, algunos estudiantes tuvieron momentos de ‘crisis’ que no les permitía hablar en público, pese a que su aprendizaje validaba lo que ellos podían externalizar para todo el salón de clases.

En el caso de la sesión No. 7, una de los momentos centrales de la secuencia didáctica porque mostraba el nivel de comprensión de los estudiantes de cada una de las técnicas trabajadas, la tabla de análisis también presentó una modificación, dado que se tuvo en cuenta no sólo la categoría, sino los estudiantes que intervinieron y el grupo al que pertenecían para la explicación de las técnicas de Cassany que les habían correspondido. (Ver Diario #7).

¹²⁵ BRETONES ROMAN, A. Concepciones y Prácticas de Participación en el Aula según los Estudiantes del Magisterio. Universidad Complutense. Madrid, 1996. p. 32

Tabla 10. Tabla de Análisis No.7

CATEGORÍAS PRINCIPALES	ANÁLISIS SESIÓN NO. 7				
NIVELES DE LECTURA	SUBCATEGORÍA NO.	Técnica de Cassany	Estudiante	LO QUE OCURRIÓ	REFLEXIÓN
Nivel Literal	C1				
	C2				
	C3				
	C4				
Nivel Inferencial	C5				
	C6				
	C7				
	C8				
Nivel Crítico	C9				
	C10				
	C11				
	C12				
	C13				
Situaciones Interferentes					

Fuente. El Autor

Por otra parte, en las sesiones No. 8 y 9 no se hizo el análisis mediante la tabla 8. Los estudiantes trabajaron por equipos en la aplicación de las 22 técnicas de Cassany con las columnas de opinión que ellos eligieron a su voluntad. Por este motivo, no era posible registrar en el diario de campo o en el video lo que cada grupo realizó; pero el fruto de ese trabajo fue la elaboración de un trabajo escrito que en la metodología se definió como un cuestionario abierto y cuyo análisis está en el apartado 9.2.

Tabla 11. Análisis de la sesión N° 1

CATEGORÍAS PRINCIPALES	ANÁLISIS SESIÓN NO. 1		
NIVELES DE LECTURA	SUBCAT. NO.	LO QUE OCURRIÓ	REFLEXIÓN
Nivel Literal	C2	<p>“Una cuestión evidente es que la neutralidad que deriva del tratar al espectador como ser inteligente y pensante es, hoy día, una utopía”. El profesor pregunta qué es una utopía, a lo que los estudiantes responden que no saben y él lo explica. Otra estudiante menciona la palabra degradación, E19 responde que es cuando algo se acaba. (Ver Diario 1- #28).</p>	<p>Al hacer indagación sobre el sentido de algunas palabras, se evidencia que se tiene una idea del significado; pero hay imprecisiones que desvían el rumbo del concepto.</p>
Nivel Inferencial	C5	<p>“Se les preguntó a 4 estudiantes cuáles son las ideas principales. E24 dice que los de la comunicación tratan de colocar una opinión sobre ideología o política y que eso depende de nosotros y de la mentalidad que tengamos. E7 dice que La ideología subyacente es la que modifica la realidad. E21 dice que los medios de comunicación tratan de crear opinión en el observador o aleccionarlo” (Ver Diario 1- #27).</p>	<p>Los estudiantes no tienen competencias en la identificación de las ideas principales de los párrafos por la multiplicidad de respuestas dadas en este sentido. Esto indica que hay deficiencias en cuanto al reconocimiento de relaciones semánticas formales que impiden dotar de significación el conjunto del texto al no tener la competencia de captar la idea principal que engloba o reúne a todas las demás.</p>
	C6	<p>¿Cómo hicieron para reconocer a los de ambos grupos? E11 y otros responden que los que estaban de rojo son los Chavistas y los de Blanco son los de la Oposición. (Ver Diario 1- #13)</p> <p>“E20 reconoce que la música es para que los televidentes le pongan atención a la noticia, E12</p>	<p>Son capaces de reconocer elementos de lo que se les está preguntando en el contexto.</p> <p>Algunos estudiantes hacen conjeturas de lo que puede significar</p>

		dice que para alertarnos de lo que está pasando, E23 dice que para que suene más preocupante y generar que el televidente piense que está pasando algo malo.” (Ver Diario 1- #17)	en ambas notas; pero se necesitaron varias intervenciones para precisar la intencionalidad. Este elemento no se encuentra en el texto de una manera directa, requiere un ejercicio de inferencia para interpretar el mensaje oculto.
	C7	¿Qué subtítulos pudieron identificar? E15 no los copió, E13 y E18 sí lo copiaron. Los estudiantes reconocen el significado de la palabra represión y dicen haber diferencias entre los dos (Ver Diario 1- #7)	Algunos estudiantes reconocieron que todo lo que presenta la noticia (información, imágenes, música y subtítulos) conjuga la esencia de lo que se quiere transmitir. Esto se evidenció en los estudiantes que copiaron incluso los subtítulos en la toma de apuntes de los videos.
	C8	“¿Por qué ocurrieron estos hechos? El docente hace la pregunta a E2 quien hace un periodo de silencio prolongado y dice porque según Maduro no está haciendo las cosas bien en su gobierno y le quieren hacer un golpe de Estado. El docente les pregunta si saben qué es un golpe de Estado, a lo que E19 responde que es como cuando le quitan el poder a alguien.	Los estudiantes, aunque no tienen claridad ni certeza plena sobre algún concepto, sí lo pueden aplicar al contexto y a partir de allí, se orientan para encontrar el significado.
		“Con respecto a las dos noticias, ¿Cuál es el tono de la información? En el primer video percibieron alegría, E9 dijo que estaban a favor de Maduro porque lo enaltecían y lo comparaban como un dios. (Ver Diario 1- #14) E21: “Lo hicieron en el set. Lo hicieron con soberbia, rencor y estaban preocupados por lo que estaba pasando. (Ver Diario 1- #16)	De la misma forma, los estudiantes en general lograron descubrir el tono de la información de las noticias, así como los posicionamientos y sentimientos de los periodistas en ambos casos.

		Se continuó con el mismo cuestionamiento, específicamente a la estudiante E20, quien manifiesta que no se está respetando el derecho de las personas, pero no argumenta por qué. La estudiante E3, dice que la persona está encadenada allí y que está leyendo e informando cada vez más. (Ver Diario 1- #25-26).	Algunos tienen dificultades para hacer lectura de imágenes que acompañan un texto, lo demuestran en la inseguridad de las respuestas y en su imprecisión, en algunas muy marcadas.
Nivel Crítico	C9	E18: “fue todo lo que está pasando y el gobierno de Maduro está haciendo cosas malas, el pueblo no aguantó y se está revelando”. (Ver Diario 1- #8) E2: “porque según Maduro no está haciendo las cosas bien en su gobierno y le quieren hacer un golpe de Estado” (Ver Diario 1- #10)	Hay evidencia que los estudiantes tienen contacto con la información de los medios de comunicación e identifican un hecho actual; sin embargo, no conocen los elementos que los ha originado y sobre los cuales pueden elaborar un sentido crítico basado en la confrontación de posturas como queda en evidencia con las respuestas. Es evidente que el nivel de lectura crítica es pobre en cuanto que no hay relación entre el contenido de la noticia con información que no está en el material audiovisual, necesario para poder conceptualizar lo que el estudiante reemplaza con la palabra ‘cosas’ y sobre el debería conocer para poder emitir un juicio moral y calificar de ‘malas’ o ‘buenas’ las actuaciones del gobierno venezolano.
		18. ¿Cuáles son las diferencias? E14 dice que en una apoyan al Chavismo y en la otra la oposición.	Para los estudiantes fue sencillo identificar las diferencias entre

		¿Hubo entrevistas? A Coro respondieron que en la primera no y en la segunda sí, los estudiantes pudieron identificar a la esposa de uno de los líderes opositores y a otros dos líderes. (Ver Diario 1- #18)	ambas notas y reconocieron algunos elementos que les dieron pistas de la postura política de las informaciones que estaban recibiendo, por ejemplo: Lilian Tintori = Oposición
		E11 que muchos de los grandes grupos de comunicación vinculados de la política siguen y se rigen por esta ideología y por eso es que están esas noticias. Se retomó el tema de las noticias presentadas inicialmente para ejemplificar esto (Ver Diario 1- #30).	Los estudiantes tuvieron la capacidad de inferir que en lo que se planteaba al inicio de la sesión con los videos presentados era precisamente la situación que estaban criticando las El Autoras del texto. La mayoría de estudiantes cuentan con un nivel enciclopédico aceptable que les aporta preconceptos para comprender otros conceptos superiores.
	C10	E9: “Al primer medio de comunicación el gobierno de Venezuela lo controla y al otro no, hay intereses en la información, cada medio informa lo que le conviene.” (Ver Diario 1- #19) ¿Cuál es la intención de estos dos medios de comunicación? E10 afirma que hacerle saber al pueblo qué es lo que sucede en Venezuela bajos sus propios criterios e intereses. (Ver Diario 1- #22)	Algunos estudiantes son capaces de deducir que la información que transmiten los medios de comunicación tiene un trasfondo político e ideológico.
		E11: ¿por qué en Venezuela nadie denuncia a los medios que desinforman? (Ver Diario 1- #23).	Otros estudiantes no tienen este tipo de claridades y hacen preguntas que lo dejan en evidencia
	C11	E19: “La situación en Venezuela donde está a punto de formarse una guerra” (Ver Diario 1- #4)	En estas respuestas queda en evidencia que a pesar de que los estudiantes tienen conocimiento de

		E11: "El presidente Maduro no accede a las peticiones que le hacen a él, o lo destituyen o lo sacan. (Ver Diario 1- #4)	lo que ha ocurrido, les hace falta contexto, pues no hay una argumentación de lo que se dice y se toma como hecho una realidad sin un razonamiento crítico.
	C13	E9 dice que si Coca-Cola quiere lanzar un anuncio se va al canal principal porque tiene más audiencia central y más televidentes. A los estudiantes se les debió orientar para que pudieran determinar que para lograr esto deben pagar. (Ver Diario 1- #29)	algunos estudiantes comprenden que la información de los medios de comunicación está atravesada por intereses políticos que tienen la intención de manipular
		. Los estudiantes identificaron las El Autoras del texto. E1 manifestó que la intención del texto fue hacer una crítica a los medios de comunicación sobre los programas que se ven (Ver Diario 1- #30).	Los estudiantes identifican que en el texto se está precisamente haciendo una crítica.
Situaciones Interferentes		<ul style="list-style-type: none"> - No se pudieron desarrollar las actividades en su totalidad, debido a que no alcanzó el tiempo programado para llevar a cabo la sesión. - Se tuvo qué contextualizar en más de una oportunidad las diferentes situaciones para que los estudiantes dieran respuesta a los cuestionamientos que se les hicieron inicialmente (Sub. 13, Ver Tabla --). - Los estudiantes tienen serias dificultades en su mayoría para expresar opiniones o comentarios con respecto a la lectura. Se llamó la atención a una de las estudiantes por no hablar con el tono de voz adecuado por la inseguridad que se manifiesta. Este es un comportamiento generalizado. - Hubo interrupciones en la clase; pero no generaron mayores traumatismos. - Se evidencia que el docente se extiende en algunas ejemplificaciones y por este motivo el tiempo para las actividades se acorta. - Teniendo en cuenta estas situaciones, el docente tomó la decisión de realizar los siguientes correctivos para la próxima sesión: - Programar las actividades de tal manera que el tiempo de desarrollo de las mismas se lleven a cabo en el tiempo real y previendo algunas demoras. 	

	<ul style="list-style-type: none">- Permitir en la sesión más espacios para la reflexión de situaciones que les permitieran comprender un fenómeno que las englobe (inducción).- Motivar la participación de los estudiantes mediante actividades donde puedan expresar lo que piensan no sólo de forma oral, sino también por escrito.- - Limitar las explicaciones por parte del docente con ejemplos más contextualizados para garantizar una mejor comprensión.
--	---

Fuente. El Autor

Tabla 12. Análisis de la Sesión No. 2

CATEGORÍAS PRINCIPALES	ANÁLISIS SESIÓN NO. 2		
NIVELES DE LECTURA	SUBCAT. NO.	LO QUE OCURRIÓ	REFLEXIÓN
Nivel Literal	C1	Se retomó la historia de los medios de comunicación y se establecieron las posibles diferencias en ellos. E18 dijo que las diferencias se ven en la forma de transmitir las noticias. (Ver Diario 2- #7) E9 apuntó a que las diferencias de los medios de comunicación son que algunos son visuales, auditivos... (Ver Diario 2- #8)	Los estudiantes son capaces de recuperar informaciones explícitas de lo que se trabajó en la clase anterior, se nota claridad en los conceptos trabajados y apropiación de los mismos que les permiten establecer diferencias. Asimismo, tienen conocimientos previos sobre la temática a trabajar.
	C2	Pese a que los estudiantes sabían el tipo de medio, les da pena salir. E11 olvidó el concepto de Marconi que se le había asignado en la clase anterior. Tampoco los estudiantes desconocían el concepto de Clave Morse y Braille, hubo que aportar el concepto. (Ver Diario 2- #10)	Se evidencia que en este caso el desconocimiento de algunos conceptos fue determinante para que la actividad se retrasara un poco para poderlos construir y continuar con el desarrollo de la misma.
	C3	Hubo precisiones en esta clasificación (medios auditivos, audiovisuales, escritos, etc.). La diferencia entre ellos es la forma en la que se transmite la información. Se les preguntó sobre las diferencias entre los mismos tipos de medios. Por ejemplo, entre una carta y un periódico y menciona que la carta es para una sola persona y el periódico para muchas personas (Ver Diario 2- #15).	Los estudiantes conocen y saben expresar el propósito de diferentes tipos de texto de acuerdo con su intencionalidad. En este caso, pudieron hacer el ejercicio comparativo entre medios masivos y no masivos. Esto les permitió poder comprender la esencia y función de cada medio de acuerdo con el tipo.
	C4	La sección de Opinión fue la última que todos identificaron. Se les invitó a los grupos a ver esa sección y se les preguntó qué había. Reconocieron que lo que está allí presente no son	Los estudiantes reconocen el género discursivo de las columnas de opinión, su razón de ser y su funcionalidad. Esto les permite identificarlas y diferenciarlas de otros

		noticias, sino una crítica que se hace según E9. (Ver Diario 2- #42).	tipos de textos periodísticos tal como ocurrió con la actividad.
Nivel Inferencial	C5	Se les debe preguntar con ejemplos a los estudiantes qué significa para ellos la expresión de que los medios de comunicación influyen en la conducta económica. E6 menciona que sí, porque cuando en la televisión sacan un producto la gente lo compra porque lo quieren probar y esto hace que se comercialice más (Ver Diario 2- #28).	El estudiante aporta un ejemplo que nace de la inferencia que realiza a partir de la información del texto leído. A partir de la premisa inicial, el estudiante construye una situación que le permite comprender mejor el planteamiento del El Autor del texto.
		Se les pregunta a los estudiantes qué condiciones debemos tener para acceder a la información de un medio. Los estudiantes respondieron algunas condiciones como por ejemplo, saber leer para la prensa (Ver Diario 2- #32).	Los estudiantes infieren que para poder acceder a la información en los diferentes medios es importante que se cumplan algunas condiciones. En este caso, el estudiante apela a las realidades físicas de las personas, de las cuales no se habla en el texto de forma explícita, pero ejemplifica a partir de la tesis inicial.
	C6	E21 argumenta que el medio que permite tener más información es la prensa porque podemos ver las versiones de lo que ocurrió, es decir, las fuentes de la información. (Ver Diario 2- #34).	El estudiante infiere que el medio de comunicación que presenta la información de una forma más explícita y completa es la prensa escrita. Esto lo hace a partir de la asociación de sus conocimientos previos con lo que se estaba trabajando en la clase.
		E17 responde que una de las características es que reducen la relación entre personas porque por andar en ellos no compartimos más tiempo con la familia. E22 dice que llegan a diversos estratos sociales y ocupaciones (Ver Diario 2- #20).	Pese a que en el texto no se mencionaba de manera explícita que los medios de comunicación dividen a las familias, las estudiantes lograron inferirlo y establecer al mismo tiempo una postura crítica con respecto a este planteamiento.
C7	Se les preguntó a los estudiantes por el El Autor del texto, pero no les había llamado la atención quién es el El Autor ni en qué medio fue publicado (Ver Diario 2- #25).	Para los estudiantes no resulta significativo en este momento de la secuencia la identificación de los El Autores ni el medio de comunicación del que nace la información. Esta información es irrelevante para ellos, tanto que les tomó	

			tiempo encontrar en el texto este dato cuando se les preguntó.
Nivel Crítico	C9	¿Quiénes son los dueños de los medios de comunicación? Los estudiantes tienen dificultades para identificar lo que controlan los grupos económicos de los medios de comunicación (Ver Diario 2- #24).	Pese a que en el texto se daban pistas sobre el manejo que los emporios económicos ejercen sobre los medios de comunicación, los estudiantes no lograron establecer esta relación y que debería estar en su bagaje luego de lo que se ha reflexionado en las sesiones anteriores.
	C10	¿Qué ejemplos de medios de comunicación masiva tenemos en el Palmar? E12 dice que internet, televisor, radio, computadores, periódico, libros, redes sociales (Ver Diario 2- #22).	El estudiante es capaz de descifrar en su contexto el tópico al que hace referencia la lectura y por eso manifiesta en voz alta los medios de comunicación a los que tiene acceso y que se encuentran en el entorno socioeconómico donde vive
	C11	E7 dice que no podemos saber con exactitud lo que los muestran los medios de comunicación porque no todo es cierto, algunas de las noticias son alteradas y nos muestran lo que no les conviene, debemos investigar y buscar más allá, no quedarnos con lo que ellos nos dicen únicamente para saber si lo que nos dicen es cierto o no. (Ver Diario 2- #3).	El estudiante hace un ejercicio crítico a partir de la pregunta de reflexión ¿Cómo hacemos para saber que lo que nos dicen los medios es cierto o no? Y adopta una posición clara que manifiesta en voz alta y que nació de la reflexión que se ha adelantado en las sesiones trabajadas.
	C13	La estudiante E14 afirma que habiendo investigado y saber conocer cuando una noticia está exagerando y como televidentes sacar conclusiones de un canal si es verdad o no sin juzgar si esta noticia es buena o mala (Ver Diario 2- #5).	En este apartado, se les dio la oportunidad a los estudiantes de responder ¿Cómo hacemos para saber que lo que nos dicen los medios es cierto o no? En esta respuesta, la estudiante hace una reflexión a partir de su percepción sobre los medios de comunicación y teniendo en cuenta además lo que se ha discutido en el salón de clases. Esto le permite además establecer desde su subjetividad un juicio que le permite calificar algo como bueno o malo.

Participación	Se les preguntó ¿Cuál es la diferencia entre un medio de comunicación normal y uno masivo? A los estudiantes se les dificultó responder. (Ver Diario 2- #19). ¿Cuáles son las características de un medio de comunicación masiva? Saúl menciona que son informar, formar y entretener. Los estudiantes se mostraron bastante reticentes a participar en esta pregunta. (Ver Diario 2- #20).	Los estudiantes prefieren quedarse callados en ocasiones antes de equivocarse respondiendo. No tienen seguridad sobre lo que piensan y temen expresarlo.
Motivación	El equipo No. 1 y 3 mostraron mucho más interés en el desarrollo de la actividad. En los otros grupos se vio el cansancio. (Ver Diario 2- #36).	Los grupos de trabajo se cansan rápidamente y se distraen haciendo otras actividades o ralentizando el trabajo.
Situaciones Interferentes	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes se mostraron algo pasivos, se debió insistir mucho para que pudieran participar. - Los estudiantes olvidan muy rápidamente el concepto de algunos términos esenciales, esto hace que se retrase la clase porque se debe reiterar la explicación. - Los estudiantes mejoraron su participación con la conformación de los grupos, sin embargo, aún falta potenciar mucho más las intervenciones de los estudiantes. 	

Fuente. El Autor

Tabla 13.. Análisis de la Sesión No. 3

CATEGORÍAS PRINCIPALES	ANÁLISIS SESIÓN NO. 3		
NIVELES DE LECTURA	SUBCAT. NO.	LO QUE OCURRIÓ	REFLEXIÓN
Nivel Literal	C2	Se seleccionan las frases que más se repiten en las definiciones dadas por los estudiantes (sobre el concepto de opinión): Punto de vista, pensamiento, noticia, sucesos, crítica, concepto, ficticio (Ver Diario 3- #7).	Los estudiantes tienen claridad conceptual en lo que significa una opinión y así lo expresan en el ejercicio de clase.
		E18, la cual lee su definición: Es el punto de vista que se da a partir de un suceso, noticia ficticia, pensamientos y críticas que se dan de un concepto. La estudiante E12 lo define como: una opinión es el punto de vista que tiene una persona, sobre una noticia suceso, ya sea crítica a favor o en contra de algo. E6 dice que una opinión es: el punto de vistas que damos a través de nuestro pensar, sobre algún suceso que sirve para dar un concepto crítico o positivo (Ver Diario 3- #8).	A partir de los conceptos que cada uno de los participantes aportó sobre el significado de opinión, todos pudieron construir y ampliar su propio concepto y de esta forma abarcar lo que les hizo falta. Este ejercicio sirvió para contextualizarlos mejor en lo que significa opinar.
		Se retoma la definición de una opinión y se le recuerda a los estudiantes las tres palabras que estaban subrayadas en el tablero las cuales eran: argumentación, exposición y subjetivo. Se les recuerda a los estudiantes qué significa la palabra subjetivo que es la opinión de una sola persona (Ver Diario 3- #19).	Los estudiantes confrontaron sus conceptos con otros traídos de la bibliografía, de forma que pudieran realizar procesos de asimilación y acomodación basados en sus propios pre-saberes.
		Se procede a explicar los argumentos de una columna de opinión, se lanza la pregunta a los estudiantes que si saben que es un argumento, a lo que E1 responde que es justificar algo decir el porqué de algo (Ver Diario 3- #33).	Los estudiantes tenían claridad conceptual en lo referente al campo de los géneros de opinión, situación que fue aprovechada para avanzar en la temática de forma ágil y fluida.

	C4	<p>El G5 expresó que ellos identificaron en la primera lectura como de género informativo y la segunda de género interpretativo. G2 identificó las dos lecturas como género informativo con la diferencia de que la primera era un reportaje y la segunda una noticia. G3 expresó que para ellos las dos lecturas eran de género informativo, el G1 uno dijo que la primera lectura era de género informativo y la segunda de opinión. (Ver Diario 3- #15).</p>	<p>Los estudiantes presentaron dificultades en la identificación de los géneros periodísticos, no hubo consensos entre ellos cuando se les presentaron dos textos de género diferente. Se identificaron confusiones en cuanto a su caracterización. El único grupo que acertó fue el G1</p>
		<p>. El G2 dice que el primer texto lo clasificaron en informativo porque dan a conocer la información de lo que está pasando en la Guajira y la segunda también de género informativo aclaran que es una noticia donde no dan a conocer el punto de vista de los afectados si no de quien hizo el artículo (Ver Diario 3- #16).</p>	<p>Los estudiantes no identifican las diferentes estrategias que usa el El Autor de la columna para expresar su opinión sobre una problemática. Confunden la opinión con información.</p>
		<p>E2 dice la diferencia es que en el primer artículo el periodista no imprime su opinión y en el segundo artículo si, la semejanza es que los dos son textos informativos, hablan del mismo lugar y la misma problemática, la desnutrición y el abandono a la comunidad de la Guajira por parte del gobierno (Ver Diario 3- #23).</p>	<p>Hay dificultades conceptuales, aunque la justificación es correcta, el estudiante no tiene claridad en el concepto de cada uno de los géneros y por eso se confunde.</p>
Nivel Inferencial	C5	<p>Se le pregunta al grupo número uno que diferencia y semejanzas encontraron en las dos lecturas, la semejanza es que hablan de la misma situación, el grupo numero dos da una diferencia es que en el primer artículo dan datos y en el segundo hablan del agua que le están quitando a los indígenas. El grupo número tres expresa que en la primera lectura dan datos pero que hablan de la misma situación (Ver Diario 3- #20).</p>	<p>A los estudiantes no se les facilita hacer un ejercicio comparativo entre la categoría que se les pidió (estructura de los textos), no pudieron identificar esta característica en ninguno de los dos y por este motivo, la comparación no se hizo adecuadamente. Los estudiantes ven únicamente lo superficial y no captan la estructura, esto se puede ver en la semejanza que tenían ambos textos en cuanto a la temática.</p>

		<p>Se les pide a los estudiantes identificar esa oración dentro de la columna de opinión objeto de estudio y subrayar la tesis. Se le pregunta a E12 que exponga cual fue la posible frase que ella consideró que podía ser la tesis, a lo que ella respondió: “Los tres miran al vacío con ojos muertos” se le pide hacer el análisis a E12 y al resto del grupo que si esa frase reúne el contenido o temática de la columna de opinión y todos se dan cuenta de que no. Se le pide a E13 que exponga la frase que ella encontró y respondió que hasta el momento no ha encontrado ninguna; por lo que se le dice a E10 que diga el cual frase encontró, ella respondió que tampoco ha encontrado; se le pregunta a E7 y responde, “pero esa miseria no era suya” se le indica que es una posible tesis pero en el texto hay una oración más completa, a lo que E18 responde: “Pero no nacieron miserables. Es que les han quitado todo” se le pregunta al grupo que si creen q esa oración describe todo de lo que habla la columna (Ver Diario 3- #32).</p>	<p>Al igual que en sesiones anteriores, los estudiantes tienen dificultades para hallar la tesis en el texto, situación que se evidencia en la falta de consenso que tuvieron en el momento de socializar las que para ellos correspondían al tópico o idea principal. La estudiante E18 fue la única que pudo identificar la generalidad de la tesis en la oración: “Pero no nacieron miserables. Es que les han quitado todo”</p>
	C8	<p>Se les pregunta a los estudiantes que identifiquen en la segunda lectura cuales son las tres palabras que escribe el El Autor del artículo y expresan lo que él está pensando. A esto, E9 responde que esas palabras que el El Autor dice son “todo es horrible”. Se le pregunta al estudiante que por qué cree el que esa son las palabras que indican el pensamiento del El Autor y E9 responde porque el El Autor observa la foto y describe lo horrible que es la situación que expresa la misma (Ver Diario 3- #18).</p>	<p>El estudiante es capaz de identificar las palabras en el texto que denotan la subjetividad del El Autor, y por tanto su opinión. Este es un ejercicio de inferencia.</p>

	C9	Se trae como referencia un programa de séptimo día donde se trata la problemática de los indígenas Wayuu y además de ello hablaban del grado de violación de sus derechos como en el caso de la registraduría que les cambio su nombre ridiculizándolos con nombres como Alcaltzser y poniéndolos a todos con fecha de nacimiento 31 de diciembre. Y se extrae un fragmento del texto donde el El Autor dice: No nacieron miserables es que les han quitado todo, les han robado la tierra, el agua hasta los nombres (Ver Diario 3- #24).	Los estudiantes trajeron a colación un reportaje que vieron en un medio de comunicación y que hace parte de su nivel enciclopédico. Este sirvió para contextualizar lo que se encontraba en la columna de opinión y ayudó a generar un mayor interés en los estudiantes para acercarse a la columna de opinión.
	C12	El G1 expresó que ellos eligieron la primera lectura como género informativo porque informa la difícil situación con la que viven las personas de la Guajira. Y el segundo de opinión porque Antonio Caballero realiza una crítica acerca de la situación tan miserable que pasa la comunidad de la Guajira (Ver Diario 3- #16).	Los estudiantes del G1 son capaces de caracterizar las voces presentes en el texto a partir del pensamiento de Antonio Caballero en su texto.
	C13	Se le pregunta puntualmente al estudiante E9 que piensa del artículo número dos, él respondió que el artículo le “causó impresión ya que es increíble que algunas personas desperdician comida sabiendo cómo están estas familias allá y a veces nosotros no pensamos en eso” (Ver Diario 3- #14).	El estudiante además de comprender y captar el posicionamiento del El Autor del texto, puede dar su propia opinión y expresar su postura con respecto a la problemática que plantea la columna de opinión. Plantea una solución a la situación que se presenta en esta parte de la columna.
Participación		Se les pide la colaboración a todos los estudiantes para que estén más participativos en la exposición de la actividad, a lo que se le indica a la estudiante E17 que empiece a leer en voz alta la primera lectura y el resto de estudiantes seguir la lectura mentalmente. (Ver Diario 3- #12).	Los estudiantes mantienen actitudes que impiden la participación como el silencio ante las preguntas que se hacen al grupo.
Situaciones Interferentes		– Es reiterado el comportamiento pasivo de los estudiantes, sin embargo, se pudo evidenciar que el trabajo en equipos fermenta la participación de los estudiantes.	

	<ul style="list-style-type: none"> - Se evidencian mayores dificultades, principalmente en el nivel inferencial. Esto hace que en las próximas sesiones se trabaje mucho más intensamente en sus categorías. - Los estudiantes se toman mucho tiempo en el trabajo en clase, se evidencia que la lectura es muy pausada y se deben invertir tiempos extras para terminar. Por este motivo, la planeación de la secuencia no se pudo lograr en su totalidad. - A los estudiantes se les facilitó la comprensión de la estructura de la columna de opinión, así como los diferentes tipos de argumentos que existen. En general, las respuestas de los grupos fueron acertadas en el momento en que se hizo la actividad.
--	--

Fuente. El Autor

Tabla 14. Análisis de la Sesión No. 4

CATEGORÍAS PRINCIPALES	ANÁLISIS SESIÓN NO. 4		
	NIVELES DE LECTURA	SUBCAT. NO.	LO QUE OCURRIÓ
Nivel Literal	C1	Se le pregunta a la estudiante E17 ¿por qué cree ella que el El Autor tituló la columna 2016 el año en que nos volvimos brutos? A lo que ella expresa su opinión diciendo que en el 2016 parece decir el Gobierno, no es un año bueno para otra aventura electoral. E17 analiza que el El Autor tuvo que mirar hechos históricos para compararlos con los hechos actuales. (Ver Diario 4- #17).	La estudiante relaciona el título de la columna con información que se presenta de forma literal en el texto, de hecho, cuando responde se limita a leer textualmente una parte de la columna y no hace una aportación desde su punto de vista o de lo que ella comprendió.
	C3	A la estudiante E2 se le pregunta ¿Cuál cree ella que es el tema principal de la columna (2016, el año en que nos volvimos brutos)? Ella responde que el tema principal son las elecciones, (Ver Diario 4- #18).	La estudiante no profundiza más allá de lo que el texto presenta, de hecho, no identifica el propósito real de la columna de opinión y se expresa con desgano y desinterés lo primero que se le ocurrió.
	C4	E1 responde que una columna debe llevar, la opinión del que la construye, la estructura debe	El estudiante tiene claridad en las diferentes partes que conforman la estructura de una

		estar clasificada con argumentos, hechos, problemas y la tesis. (Ver Diario 4- #4).	columna de opinión y lo hace manifiesto en su respuesta. Comprende o reconoce la estructura discursiva.
		La estudiante E8 y su G3 de trabajo identificaron como tema los problemas que suceden en los países a raíz de cada elección, el G1 identificó como tema el erróneo pensamiento a la hora de elegir y la sociedad no sabe elegir a sus gobernantes. (Ver Diario 4- #23).	Los estudiantes que conforman el G3 dan una respuesta muy limitada en cuanto al tema de la columna de opinión. No van más allá de lo que presenta el texto de forma literal. Mientras que los estudiantes del G1 apuntan de forma directa con el tema de la columna que en sí encierra o define el propósito de la misma.
		Se analizan los argumentos de hecho identificados en el texto a lo que la estudiante E15 cita un hecho puntual ocurrido en 1924. Se analizaron los argumentos de datos y la estudiante E13 responde dando un dato estadístico de las votaciones. Se analizaron los argumentos de ejemplificación y el estudiante E19 responde que no encontró argumentos de ejemplificación en el texto. Y la estudiante E8 expone el que ella encontró los ejemplos del Brexit, el triunfo del no y las elecciones de Trump como presidente de Estados Unidos. Se le pregunta al estudiante E24 si encontró en el texto argumento de El Autoridad a lo que respondió la sucursal del infierno sobre la tierra citado por Joseph Frots. (Ver Diario 4- #28-31).	Los estudiantes fueron capaces de identificar de forma correcta los argumentos en la columna de opinión, lo que hace pensar que comprendieron el propósito de cada uno de ellos y lo aplicaron correctamente en el ejercicio propuesto.
Nivel Inferencial	C5	Se pregunta a los estudiantes ¿cuál es la tesis de este artículo de opinión? A lo que se le dirige la pregunta a la estudiante E16 y ella responde: Colombia era o parecía ser una de las buenas noticias del mundo. E9 identificó otra tesis la cual dio a conocer. No son extrañas las elecciones en la que la democracia se enloquece. E17 identificó como tesis el triunfo del acto fascista o fascistoide	Los estudiantes aún presentan dificultades en la identificación de la tesis, pese a que en sesiones anteriores se les explicó cómo se podía identificar y además se han adelantado bastantes ejemplos. Sin embargo, se ha visto un pequeño avance en este sentido y fue el consenso al que llegó la generalidad del grupo

		que parece evidente y no creo que podamos responder a él con la moderación y la cautela o la tibieza. Se le pregunta al estudiante E24 ¿Cuál cree el que de esas tres oraciones sea la tesis? A lo que responde leyendo la tesis que identificó E9 y se hace un consenso grupal y la gran mayoría está de acuerdo que esa es la tesis de la columna de opinión. (Ver Diario 4- #27).	luego de que uno de los estudiantes identificara el tópico correctamente.
	C6	Se le pregunta al grupo de la estudiante E22 ¿qué tipo de información trae la revista semana? Este grupo identificó que la revista contiene información de tipo publicitario y que es una revista de opinión. (Ver Diario 4- #44).	Los estudiantes reconocen implícitamente los temas que presenta la revista Semana, puesto que dicen cuál es su principal objetivo; pero se quedan únicamente en la opinión desconociendo el resto de géneros periodísticos que se encuentran allí.
	C8	Por lo que se le lanza la pregunta al grupo a ver quién da la respuesta concreta. Y de manera grupal responden que el El Autor lo que critica en su columna es que la gente no sabe elegir lo que en realidad el pueblo necesita. (Ver Diario 4- #18).	El grupo en general analiza e identifica la información abstracta, en lo que tiene que ver principalmente con la intencionalidad de la columna de opinión y los planteamientos que hace el El Autor en la columna. Rastrear su subjetividad y sus posicionamientos.
		Se les pregunta a los estudiantes ¿cuál es el hecho que menciona la columna de opinión directamente? E10 responde que se hace referencia al proceso de paz y al plebiscito y se identifica que el estado emocional del El Autor es de rabia e indignación frente a los resultados del plebiscito. (Ver Diario 4- #24).	El estudiante es capaz de rastrear la subjetividad del El Autor al expresar los posibles sentimientos con los que se escribió la columna de opinión. En este sentido, identifica los juicios que están presentes en el texto.
Nivel Crítico	C9	Se le pregunta la opinión al estudiante E9 sobre las preguntas planteadas, él responde que la lectura le pareció casi fácil y un poco enredada en los hechos históricos, donde se recordaba el fascismo y el naciismo y la posición de los ideales, y con respecto a la posición del El Autor el estudiante analiza y afirma que el El Autor está	El estudiante reconoce que para la comprensión de la totalidad de la columna de Opinión es fundamental tener un conocimiento enciclopédico de los hechos que en ella se encuentran y por eso dice que le pareció “casi fácil” comprenderla. Estos conocimientos del área de Ciencias Sociales

		criticando a la sociedad y también la manipulación de algunos líderes sobre la gente. (Ver Diario 4- #16).	ya se habían trabajado con ellos en algunas clases del área en años anteriores.
		Se procede a analizar puntualmente el párrafo quinto, donde se habla lo ocurrido en Gran Bretaña y se trae a colación lo estudiado el año pasado sobre Brexit donde E9 dice que el Brexit es la salida de Inglaterra de la Unión Europea. (Ver Diario 4- #19).	El estudiante tiene el contexto necesario para comprender en la columna de Opinión lo que se plantea en cuanto a los hechos históricos que allí aparecen.
		Surge la pregunta de que si los estudiantes saben qué es la revista Semana, y fue notable que pocos tienen idea de qué es o de conocerla E9 responde que es una revista que sale cada semana, E11 dice que es una revista donde se exponen ideas. (Ver Diario 4- #41).	Los estudiantes están poco contextualizados con el medio de comunicación donde está publicada la columna, que también brinda pistas sobre el pensamiento de la El Autora de la misma.
	C11	Se le hace una observación a E8 de que al leer ella omitió una parte del texto (el El Autor) y explica la importancia de cuando se lee una columna de opinión tener en cuenta quién es el El Autor (Ver Diario 4 #8).	Los estudiantes tienen dificultades para contextualizar el texto, específicamente para rastrear el El Autor y así poder establecer sus propios puntos de vista.
		Se invita a los estudiantes a retomar la mesa redonda y se hace un debate en el cual se le pregunta a E22 qué tal le pareció la columna de opinión lo que ella responde, que le pareció chévere porque es una colombiana que estaba en Siria y miró todo lo que había pasado por el bombardeo, que fue avalado por el presidente Trump. (Ver Diario 4 #37).	La estudiante tiene dificultades para expresar su acuerdo o desacuerdo y sólo plantea que le pareció 'chévere' la columna porque pudo extraer la temática de la misma. Sin embargo, no expresa su opinión a favor o en contra del texto leído.
	C13	Se identifica de manera grupal el problema de la columna que se está analizando a lo que el estudiante E9 responde que es la manipulación y triunfo del totalitarismo y las mentiras dichas a la sociedad, la cual elige equivocadamente. (Ver Diario 4 #26).	El estudiante reflexiona a partir de la información de la columna de opinión y plantea su propio punto de vista que le permite tomar una postura y emitir un juicio.

Participación	<p>Como E2 no respondió completamente a la pregunta se induce a dar con la respuesta acertada pero la estudiante asume una actitud de pena y se queda callada. (Ver Diario 4 #18).</p> <p>Se le pregunta a la estudiante E2 habla sobre el cierre del artículo, la cual sabe la respuesta pero le cuesta leer en público a lo que al final accede a hacerlo (Ver Diario 4 #34).</p>	<p>La estudiante E2 presenta dificultades para expresarse en público, por eso en la sesión se le invita en dos ocasiones a participar continuando con la misma actitud. Este mismo comportamiento es usual en otros integrantes del grupo, dificultando el avance y retrasando el proceso. También se dificulta la toma de datos para la investigación.</p>
Motivación	<p>Luego del análisis del Brexit se analiza donde el El Autor habla sobre el triunfo manipulado del no en Colombia, y se le pregunta a los estudiantes a que se hace referencia con esta afirmación por parte del El Autor, se puede notar que los estudiantes no responden a la pregunta ya que están dispersos y desconcentrados y solo uno recuerda que se hace referencia al plebiscito realizado en el año 2016 en Colombia. (Ver Diario 4 #20).</p> <p>Se le pregunta puntualmente a la estudiante E5 ¿qué tema había identificado su grupo de trabajo? Donde por su silencio se pudo evidenciar que no realizaron el trabajo argumentando que no tuvo como buscar el tema, se le aclara que no había que investigar ya que el trabajo era leer el artículo y analizarlo. (Ver Diario 4 #22).</p> <p>Se hizo la misma pregunta a todos los estudiantes sobre ¿Cuál era el tema de la columna de opinión? A lo que la mayoría de los estudiantes quedaron en evidencia que no habían hecho la tarea. (Ver Diario 4 #23).</p> <p>Se le pregunta a la estudiante E12 que exponga la conclusión del artículo a lo cual responde que</p>	<p>En esta sesión los estudiantes no realizaron las actividades que se les dejaron para la casa, demostrando el poco interés que tiene para ellos. Esto dificulta el avance en las actividades y pone en evidencia que los aprendizajes que se esperaban para este punto de la sesión no se han logrado.</p>

	no realizo el trabajo, se le pregunta al estudiante E1 y responde que tampoco realizo su trabajo. (Ver Diario 4 #33).	
Situaciones Interferentes	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes continúan presentando dificultades para expresarse en público, esta situación denota inseguridad. - Hay deficiencias en el nivel enciclopédico de los estudiantes para la comprensión de una columna de opinión. Esta actitud se relegó en el desinterés de los estudiantes por analizar el texto. - A los estudiantes se les facilita realizar operaciones que requieran el cumplimiento de un proceso prediseñado; pero son muy cortos cuando se les pide que hagan ejercicios de análisis y de argumentación. 	

Fuente. El Autor

Tabla 15. Análisis de la Sesión No. 5

CATEGORÍAS PRINCIPALES		ANÁLISIS SESIÓN NO. 5	
NIVELES DE LECTURA	SUBCAT. NO.	LO QUE OCURRIÓ	REFLEXIÓN
Nivel Literal	C3	<p>Se les da 10 minutos para que los estudiantes identifiquen las preguntas de la primera técnica aplicándola en el texto asignado. Luego de este tiempo prudencial se les pregunta a los grupos ¿Qué identificaron, que pretende la El Autora?</p> <p>G5. Hacer una comparación de la guerra que se vive en Siria y una paz que se produce en Colombia.</p> <p>G4: la El Autora pretende, dar a conocer y comparar los grandes pasos que está dando</p>	<p>Los grupos lograron encontrar el propósito en la columna de opinión de María Jimena Duzán. Cada uno de ellos lo dijo en sus palabras, pero a nivel general se pudo evidenciar que todos ellos cumplieron con este criterio. El G5 da una respuesta concisa y precisa que respondía la pregunta de forma asertiva, G4 introduce la palabra comparación, haciendo de esta forma un ejercicio de inferencia que se evidencia en la C5. G3 y G2 exploran el pensamiento de la El Autora y hacen una</p>

		<p>Colombia para hacer la paz a diferencia de otros países que sólo están en guerra.</p> <p>G3: María Jimena pretende informar lo que sucedió en Siria y dar su punto de vista en Colombia, y también pretende que cambiemos nuestra forma de pensar ante los sucesos del país, y darnos cuenta que lo que estamos viviendo en Colombia no es tal cual como en otros países.</p> <p>G2: la El Autora pretende que cambiemos nuestro pensar ante las guerras del mundo.</p> <p>G1: respondió María Jimena pretende que el lector comprenda, la situación contradictoria entre Siria y Colombia. (Ver Diario 5 #12).</p>	<p>reflexión a partir de la premisa, esta situación corresponde a la C13. G1 se centra en el papel del lector, categoría que corresponde a la C13.</p>
Nivel Crítico	C9	<p>Como conclusión del esta parte del trabajo realizado Se le pregunta a los estudiantes que identifiquen en que persona está escrita esa columna a lo que llegan a la conclusión que está escrita en primera persona del singular y también del plural, y se les da un tiempo de 5 minutos para que ellos saquen las dos conclusiones restantes la de tiempo y lugar. (Ver Diario 5 #18).</p>	<p>Los estudiantes ubicaron y contextualizaron la columna de opinión en un tiempo, lugar y persona y para esto, identificaron las diferentes Deixis.</p>
Motivación		<p>Se les pregunta a los estudiantes cual era el objetivo de identificar las deixis en el texto, y se puede evidenciar que los estudiantes se encuentran dispersos y no están todavía contextualizados con la pregunta. (Ver Diario 5 #16).</p>	<p>Los estudiantes no entienden el sentido de la técnica, por eso hay situaciones de dispersión y desinterés.</p>
Situaciones Interferentes		<p>– Los estudiantes expusieron cada una de las 22 técnicas de Daniel Cassany para el análisis crítico de textos. Sin embargo, se notó mucha inseguridad en el momento de la</p>	

	<p>socialización y el docente debió intervenir en reiteradas ocasiones. Se les llamó la atención sobre la forma en que ellos preparan las exposiciones, pues se nota un desinterés en este tipo de actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes se demoran mucho tiempo en la lectura e identificación de elementos presentes en las columnas de opinión. Esto hace que el trabajo se retrase considerablemente y no se pudiera culminar en el tiempo estipulado. Por eso se toma la decisión de que las demás técnicas que se aplicarán a la columna se dividirán por grupos, puesto que si se hacía con la generalidad del grupo no se iba a terminar en el tiempo estipulado inicialmente. - Se evidencia poca motivación en algunos estudiantes. Muchos de ellos no participan de ninguna forma y cuando se les pide que lo hagan, muchos evaden las sugerencias y prefieren no hablar. Por este motivo, se hicieron las exposiciones de forma individual para garantizar las intervenciones de todos, así fuera sólo un momento.
--	--

Fuente. El Autor

Tabla 16. Análisis de la Sesión No. 6

CATEGORÍAS PRINCIPALES	ANÁLISIS SESIÓN NO. 6		
NIVELES DE LECTURA	Grupo	LO QUE OCURRIÓ	REFLEXIÓN
Motivación	G1	El equipo Número 1 pudo desarrollar las cuatro técnicas (4, 9, 14,19) que se les asignaron de una forma rápida y eficiente. (Ver Diario 6 #8).	Los estudiantes se mostraron interesados en el desarrollo de las actividades en el transcurso de toda la sesión.
	G2	El equipo número dos sólo pudo analizar una técnica de las que les correspondían (5, 10, 15, 20) debido a la extensión de la misma. (Ver Diario 6 #9).	Los estudiantes se mostraron interesados en el desarrollo de las actividades en el transcurso de toda la sesión. Sin embargo, no pudieron cumplir con la meta

			programada debido a la extensión de la técnica.
	G3	El equipo No. 3 tuvo bastante confusión para entender su técnica, lo que les dificultó hacer el ejercicio de análisis de las 4 que les correspondieron (6,11, 16, 21). (Ver Diario 6 #10).	Las estudiantes mostraron interés en el ejercicio, sin embargo, el trabajo no se realizó en el tiempo programado debido a que las estudiantes no comprendieron el sentido de la técnica.
	G4	El equipo captó fácilmente las instrucciones de las técnicas que les correspondieron (7, 12, 17, 22); pero se demoran en la realización de la actividad y sólo terminan una. (Ver Diario 6 #11).	Los estudiantes se mostraron interesados en el desarrollo de las actividades en el transcurso de toda la sesión.
	G5	Se muestra poco cohesionado; pero con la intervención del docente logran aplicar dos técnicas de las asignadas (8, 13,18) (Ver Diario 6 #12).	Tres de los estudiantes se mostraron desmotivados y realizaron otras actividades diferentes a lo programado para la sesión. Se les llamó la atención en más de una ocasión por este comportamiento.
Participación	G1	Se evidencia la participación de todos los integrantes del equipo y el liderazgo especialmente de los estudiantes E9, E11 y E17 (Ver Diario 6 #13).	Las estudiantes E4 y E12 poco participan, se evidencia que su trabajo lo hacen a expensas del de los demás compañeros del grupo.
	G2	La participación de los integrantes del grupo es muy similar en los integrantes E19, E21 y E23. La estudiante E5 poco interviene y se nota timidez en su participación. (Ver Diario 6 #14).	La estudiante E5 tiene un bajo nivel de participación, su timidez le impide incluso preguntarle al profesor en caso de duda.
	G3	Las integrantes del grupo son muy cohesionadas entre sí, todas trabajan y son organizadas, se las ve a todas tomando apuntes, reflexionando sobre la columna y	Las estudiantes se mostraron interesados en el desarrollo de las actividades en el transcurso de toda la sesión.

		preguntando lo que no entienden con mucha frecuencia (Ver Diario 6 #15).	
	G4	Las integrantes del grupo comprenden lo que deben hacer en la técnica de una forma rápida, sin embargo, en el momento de participar en público son muy reservadas y se resisten a preguntar al profesor aduciendo siempre vergüenza. La estudiante E7 es la lideresa de las demás y la que toma siempre la vocería cuando se requiere preguntar. (Ver Diario 6 #16).	Las estudiantes del grupo, a excepción de E7, tienen dificultades para expresarse en público, evitan al máximo preguntar o intervenir. Sus comentarios son exclusivamente para lo mínimo.
	G5	El grupo está dividido en dos subgrupos en el momento del trabajo: por una parte E3 y E16 siempre trabajan juntas y E1, E10 y E24 son otro grupo. (Ver Diario 6 #17).	Existen dificultades de comunicación que les impiden ponerse de acuerdo y llegar a consensos. Los estudiantes E10 y E24 no se cohesionan con el grupo y realizan actividades que no tienen qué ver con el área.
Situaciones Interferentes		<ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes son muy lentos en el trabajo en equipo, se distraen con facilidad y tienen dificultades para la comprensión de las técnicas debido a la pobreza de vocabulario. – Hay grupos que no se cohesionan para el trabajo, pese a que se les dio libertad de asociación para garantizar mayor eficiencia en el trabajo entre pares. No todos los grupos trabajan con el mismo ritmo. 	

Fuente. El Autor

Tabla 17. Análisis de la Sesión No. 7

CATS. PPALES.	ANÁLISIS SESIÓN NO. 7				
NIVELES DE LECTURA	SUBCAT. NO.	Técnica de Cassany	Estudiante/grupo	LO QUE OCURRIÓ	REFLEXIÓN
Nivel Literal	C1	T13	E14/G4	E14 no hizo énfasis en los nombres propios presentes en la columna de Opinión. La estudiante no mencionó todos los nombres propios, omitiendo por ejemplo los de lugares.	Se evidenció poca enciclopedia en el grupo, puesto que no reconocen lugares que para su nivel de formación deben tener claridad. Esto hace que no se cumplan con las expectativas de la técnica y no se logre recuperar toda la información solicitada en este punto.
	C2	T15	E11/G1	La estudiante expone con propiedad, pero las palabras disfrazadas que identifica con el grupo en realidad son para ellos palabras desconocidas.	No tuvieron la habilidad de encontrar en el texto palabras con significados distintos. Los estudiantes no comprendieron el sentido de la técnica.
	C3	T17	E20/G4	La E20 definió y explicó acertadamente la técnica que le correspondió a ella y su grupo. Definir los propósitos del lector de la columna. Ella dijo que tuvieron como propósito profundizar un poco más en la situación ocurrida en Siria con la crisis de los misiles.	El grupo de estudiantes aplicaron asertivamente la técnica que les correspondió y la socializaron con sus compañeros de la misma forma.
	C4	T19	E4/G1	La estudiante E4 mostró mucha inseguridad y precisiones en la exposición de la técnica. No tuvo un discurso coherente.	En esta técnica, el grupo de estudiantes no lograron definir los puntos de acuerdo y en desacuerdo con la temática que plantea la

					columna, esto se puso en evidencia por la inseguridad que demostró la estudiante expositora que no aportó lo que se le había solicitado analizar.
		T16	E5- E19/G 2	El estudiante E19 expone con claridad la técnica y su aplicación; pero en los ejemplos de la misma la estudiante E5 lo hace con mucha inseguridad.	El estudiante E19 comprendió el objetivo de la técnica que es el análisis de la jerarquía informativa como “las convenciones discursivas que usa el El Autor para comunicar sus intenciones e ideas” ¹²⁶ . La estudiante E5 tiene incluso dificultades para la decodificación primaria de un texto escrito, su lectura textual no es sostenida. No hace signos de puntuación, dejando perder el sentido del texto.
Nivel Inferencial	C5	T14	E1/G5	E1 tiene claridad en los ejemplos que aporta; pero al momento de exponer sus ideas demuestra un poco de inseguridad.	El estudiante comprende con claridad la técnica y la aplica consistentemente en el ejercicio con su grupo de trabajo. Sin embargo, al momento de verbalizar, se le dificulta hacerse entender de sus compañeros de clase.
		T10	E23/G 2	E23 habla con seguridad de la técnica “enumera a los contrincantes” y los ejemplos que cita para darse a entender son claros y contundentes: a favor – simpatizantes del Gobierno/en contra – opositores del gobierno.	El grupo comprende con claridad la técnica y así mismo la socializan con los demás estudiantes. Demuestran además solidez y fuerza en el discurso, hecho que demuestra el nivel de comprensión que tuvieron.

¹²⁶126 CASSANY, D. Tras las líneas. Óp. Cit. p. 134

	C6	T7	E6- E7/G4	E7 tiene una claridad conceptual y por eso habla con mucha seguridad, lo mismo hace E6. Demuestran en los ejemplos que les ha quedado clara la técnica y cuál es la interpretación de la misma.	Las estudiantes aportan ejemplos como negaciones que aparecen en el texto, adjetivos calificativos, adverbios de cantidad, entre otros, que dejan ver de manera clara los elementos que se encuentran ocultos en el texto de opinión.
	C7	T11	E13/G 3	La estudiante E15 tiene un poco de inseguridad al hablar, pero define correctamente el concepto de lo que es una cita en el texto.	La estudiante identificó correctamente las citas que usa la El Autora en el texto y que se convierten en argumentos de El Autoridad para sustentar su pensamiento.
	C8	T4	E17/G 1	La estudiante define correctamente la técnica en la que se pretende definir el ideolecto del El Autor de la columna. Usó ejemplos adecuados extraídos del análisis.	La estudiante y su grupo hicieron un ejercicio de análisis inferencial para recuperar en el texto los elementos que hacen parte del ideolecto del El Autor y poder descifrar el contexto y los destinatarios de la columna de opinión.
		T5	E21 – E19 – E5/G2	La estudiante E21 habla con propiedad de la técnica “rastrear la subjetividad del El Autor”, se evidencia en la claridad del discurso y en la contundencia con la que expresa sus ideas. El estudiante E19 también demuestra propiedad y seguridad. Por su parte E5, que expone los ejemplos de la técnica, lo hace con mucha inseguridad y se le dificulta ubicarse en el texto.	Los estudiantes E21 y E19 identificaron en el texto los rasgos que les permitieron hacerse una idea del pensamiento de la El Autora y lo demostraron en la sustentación oral. La estudiante E5 no tiene la misma facilidad para identificar estos elementos y por eso su discurso presenta bastantes imprecisiones.

		T6	E8 – E18/G 3	La estudiante no se expresa con seguridad en la exposición de la técnica que dio a conocer. Se evidencia también en la sustentación de E18 que existen muchos vacíos en el grupo, no identifican conceptos de la técnica.	Para esta técnica se requiere el análisis de estereotipos del El Autor, así como otras posturas (sexismo, homofobia, racismo, etc.) pero los estudiantes no comprenden estos conceptos y no los consultan. Como resultado, no comprenden la esencia de la técnica.
	C10	T8	E10 – E24/G 5	Los estudiantes exponen claramente la técnica, aunque tuvieron imprecisiones de cómo se aplica. Los estudiantes receptores manifestaron que hubo claridad en la exposición de la técnica, se notó un esfuerzo por mejorar el trabajo hecho en equipo, pues se evidenciaba desinterés en las sesiones anteriores.	Los estudiantes dieron ejemplos de la técnica que pretende armar un mapa sociocultural del El Autor con los temas que plantea en la columna de opinión. Los estudiantes hicieron un barrido de la columna para identificar los temas que había en ella.
	C11	T22	-	No se alcanzó a exponer.	No se alcanzó a exponer.
	C12	T12	E13/G 3	La estudiante no tiene claridad en la exposición de la técnica, identifican las voces presentes en el texto; pero no hacen un análisis de las mismas. En los ejemplos demuestra mucha inseguridad y no los explica asertivamente.	Los estudiantes no hacen la distinción entre identificar las voces o citas presentes en el texto y analizarlas para encontrar su significación y las razones de su utilización.
	C13	T20	E22/G 3	La estudiante tiene claridad en la exposición de la técnica que le correspondió, Se ubica en el lugar de posibles lectores de la columna de opinión y predice cuál sería su pensamiento dependiendo de su filiación ideológica.	La estudiante y su grupo comprenden la técnica y hacen ejemplos pertinentes en los cuales se ponen en el lugar de algunos lectores para predecir sus interpretaciones de la columna de opinión.
		T21	E6/G4	La estudiante E6 hace un ejercicio de resumen de la columna de opinión y	El grupo comprende la técnica en cuestión y aportan los elementos para

				además muestra con el grupo de trabajo su postura frente a la información de la misma.	su aplicación con la columna de opinión.
Situaciones Interferentes		<ul style="list-style-type: none"> - Se evidencia el caso de estudiantes que no prepararon la exposición de la técnica que les correspondió. Este ejercicio además correspondía con el 15% de la evaluación del periodo académico contemplado en el Sistema de Evaluación de la Institución Educativa. - Hay estudiantes que demuestran mucha inseguridad al momento de exponer la técnica que les correspondió. Esto hace intuir que no comprendieron la técnica y por consiguiente su aplicación no fue la más adecuada. - Algunos estudiantes comprenden la técnica y su objeto, pero al momento de aplicarla en la columna de opinión se quedan cortos. Se les hicieron las sugerencias pertinentes para el trabajo con la columna de opinión que analizaron de forma grupal en la siguiente sesión. 			

Fuente. El Autor

Tabla 18. Análisis de las Sesiones 10 y 11

CATEGORÍAS PRINCIPALES		ANÁLISIS SESIÓN NO. 10 - 11		
NIVELES DE LECTURA	SUBCAT. NO.	LO QUE OCURRIÓ		REFLEXIÓN
Nivel Literal	C2	E2/G4: También se trata el tema de la amnistía que es un perdón que se le da a guerrilleros que han cometido delitos de lesa humanidad. También se presenta el fast track que es un protocolo para que los acuerdos que se dan se diligencien más rápido; y también se presenta la Corte Constitucional que es un organismo que pertenece a la Rama Judicial que se encarga		La estudiante hace un recuento de las palabras disfrazadas que se encuentran en el texto, aunque en realidad son palabras desconocidas para ellos, por eso las ubicaron en este apartado. Con esto buscaban entender el significado de las palabras según el contexto, que les permitía en últimas comprender el sentido de la columna de opinión.

		de proteger la Constitución Política. (Ver Diario 10 #22).	
C3		E17/G1: ¿Qué buscan y que esperamos encontrar en la columna de opinión? Buscamos una fuente de información en la cual podamos profundizar y enriquecer nuestros conocimientos, al igual también evidenciar lo que está viviendo la comunidad Wayuu; y por ende queremos saber porque la sequía y desnutrición que hay en la Guajira especialmente en la comunidad Wayuu. (Ver Diario 10 #12).	La estudiante plantea cuál es el propósito del grupo al leer la columna de opinión en la T17 de Cassany. A este respecto, se evidencia que el grupo tiene un propósito encaminado a ampliar su conocimiento de la temática de la columna y las razones que presenta el El Autor para explicar la problemática que se está presentando allí, específicamente la situación de pobreza de los indígenas Wayuu.
		E9/G1: ¿Para qué les sirve en la vida a ustedes esto? A lo que el estudiante responde más adelante les servirá para la universidad, en cualquier texto que ellos lean y saberlo interpretar, saber sus argumentos e ir más allá del texto. (Ver Diario 10 #14).	El estudiante ubica como necesidad de aprendizaje la adopción de conocimientos que le permitan en un futuro poder aplicarlas en el entorno universitario. Sin embargo, el estudiante no hace alusión a la utilidad que estas técnicas le pueden representar para la lectura de cualquier tipo de texto en algún momento de su vida.
		E7/G4: El El Autor quiere que nosotros los colombianos nos demos cuenta, de lo importante que es el proceso de paz para Colombia, para que no sigamos en guerra y en conflicto	La estudiante y su grupo tienen claridad en los propósitos del El Autor en su columna de opinión. Esto lo expresa en su intervención en la exposición.
		E19/G2: Con respecto a la columna de opinión el El Autor nos habla sobre los hombres machistas, las mujeres fáciles y las mujeres bravas, ósea las mujeres que se hacen respetar, (Ver Diario 10 #30).	El estudiante y su grupo comprenden las razones y propósitos que motivaron al El Autor a escribir la columna de opinión.

	C4	<p>E15/G3: Terminada la intervención sigue la E15 quien expone que hablará sobre analizar el género discursivo. El texto de Piedad Bonnett es una columna de opinión la cual se encuentra estructurada de la siguiente manera: tiene una introducción y en la introducción nos da a entender sobre que va a tratar el texto, tiene unas argumentaciones como lo son los argumentos de hecho, de descripción, de El Autoridad, de datos y de ejemplificación; tiene conclusión y tiene un cierre. (Ver Diario 10 #3).</p>	<p>La estudiante hace una identificación de la estructura de la columna de Opinión y sus diferentes partes. Este ejercicio le permite ver el género discursivo y comprender su finalidad.</p>
<p>E4/G1: Esto es una columna de opinión por lo tanto es un texto argumentativo ya que el El Autor opina y da su punto de vista (Ver Diario 10 #10).</p>		<p>La estudiante hace una identificación de la estructura de la columna de Opinión y sus diferentes partes. Este ejercicio le permite ver el género discursivo y comprender su finalidad.</p>	
<p>E14/G4: La estudiante continua diciendo que el tema principal el cual son los acuerdos de paz entre las FARC y el gobierno, también sacamos el hecho, también sacamos la problemática que es el gobierno como las FARC no están cumpliendo con los acuerdos pactados, el argumento de descripción no aplica, el argumento de hecho que es donde se están rompiendo los acuerdos, los argumentos de datos que es que han asesinado a 40 líderes de los guerrilleros, se aclara que no son líderes guerrilleros, sino</p>		<p>La estudiante hace una identificación de la estructura de la columna de Opinión y sus diferentes partes. Este ejercicio le permite ver el género discursivo y comprender su finalidad.</p>	

		<p>líderes sociales. Sacamos la tesis, la conclusión y el cierre. (Ver Diario 10 #23).</p> <p>E23/G2: Prosigue la estudiante E23 quien se presenta e indica que ella viene a explicar y a exponer, es segundo grupo de técnicas que es: Analizar el género discursivo. En esta técnica podemos hacer un análisis e interpretar mejor la columna de opinión, dentro del análisis hay un tema, hay datos de argumentación, cierre y una tesis. El tema es los diferentes tipos de hombre y mujeres, los hombres machistas, las mujeres que son bravas y las modelitos, también hay una tesis que se encuentra y dice que es aquellas mujeres nuevas y si uno logra amarrar ese hombre. Machista que llevan dentro se puede encontrar lo bonito de la mujer, y también hay datos de argumentación que se trata del 6% de los hombre machistas y hay un cierre que dice que las mujeres nuevas no dan pasión, amor, amistad y que valen la pena tener una vida larga con ellas. (Ver Diario 10 #31).</p>	<p>La estudiante hace una identificación de la estructura de la columna de Opinión y sus diferentes partes. Este ejercicio le permite ver el género discursivo y comprender su finalidad.</p>
		<p>E1/G5: Este tipo de texto es de opinión, por lo tanto es argumentativo, el El Autor recurre a recursos convencionales es decir, la estructura del texto, la estructura del texto está constituida por el tema, el cual es la comercialización de autos eléctricos, posteriormente también tenemos los hechos, uno de los hechos principales de esta</p>	<p>El estudiante hace una identificación de la estructura de la columna de Opinión y sus diferentes partes. Este ejercicio le permite ver el género discursivo y comprender su finalidad.</p>

		<p>columna de opinión es la renuncia del presidente Trump al acuerdo climático de Paris. También tenemos una problemática, la cual es la contaminación del medio ambiente por causa de los autos movidos por diesel y gasolina la cual la contaminación se da por el carbono, tenemos la tesis que nos dice lo siguiente: También deberíamos embarcarnos aquí en Colombia en proyectos más grandes de estímulo a los carros eléctricos. Esto nos quiere decir que no nos debemos quedar estancados en solo la producción de combustibles, que debemos recurrir a nuestras fuentes de energía que son sanas como la energía solar o las hidroeléctricas. Tenemos los argumentos que son los que respaldan a la tesis, igual tenemos la conclusión la cual nos dice que mientras nos dormimos en los laureles, de pozos de petróleo o minas de carbón, nos debemos centrar en los proyectos más grandes como lo es la innovación de los carros eléctricos la cual ayudara con la protección del medio ambiente. (Ver Diario 11 #5).</p>	
<p>Nivel Inferencial</p>	<p>C5</p>	<p>E23/G2: Debido a esta columna hay personas que están en contra y a favor de lo que escribe el columnista y me pude dar cuenta que los que están en contra son los hombres machistas que les gusta maltratar a las mujeres hacerlas sumisas y que hagan lo que ellos quieran, también están esas</p>	<p>La estudiante enumera los contrincantes de la columna de opinión recuperando información que no está en el texto y realizando este tipo de inferencia.</p>

		<p>mujeres fáciles que él las critico; y las que están a favor son las mujeres que el describe como mujeres trabajadoras y bravas. (Ver Diario 10 #31).</p>	
	C7	<p>E4/G1: El El Autor está en contra del gobierno y la gran empresa carbonera del Cerrejón. El El Autor en su columna de opinión cita dos poemas para ejemplificar e ilustrar hechos y situaciones sobre la pobreza que está sumido el pueblo Wayuu; el El Autor en su columna de opinión plasma sus sentimientos, indignación y tristeza por lo que está pasando la comunidad Wayuu. (Ver Diario 10 #10).</p>	<p>La estudiante recupera en el texto dos citas textuales que refuerzan la idea que está contenida en los textos y que ayuda a contextualizar el pensamiento del El Autor. De la misma forma, logra descubrir la intencionalidad de estos pasajes, alcanzado un nivel de criticidad como queda en evidencia en la T12.</p>
	C8	<p>E7/G4: La estudiante E7 procede a expresar las conclusiones del trabajo expresando que para el grupo trabajar en este tema fue, una experiencia provechosa ya que pudimos conocer algo sobre este El Autor que fue perteneciente de la guerrilla y es un tema que él conoce mucho; y es algo que a él también le afecto y se retiró de la guerrilla a través de un proceso de paz que se llevó hace años (Ver Diario 10 #26).</p>	<p>Los estudiantes de este grupo dibujan el mapa sociocultural del El Autor, lo ubican en un periodo e identifican información abstracta que no está en el texto, pero que pueden inferir a partir de los supuestos, razones, prejuicios, etc.</p>
		<p>E19/G2: En esta columna de opinión el El Autor hace como un elogio a la mujer a las mujeres que son bravas que son trabajadoras que luchan para salir a delante, pero también hace una crítica a las mujeres que son fáciles él nos da un ejemplo: con las</p>	<p>Los estudiantes de este grupo dibujan el mapa sociocultural del El Autor, lo ubican en un periodo e identifican información abstracta que no está en el texto, pero que pueden inferir a partir de los supuestos, razones, prejuicios, etc.</p>

		modelitos de la televisión. (Ver Diario 10 #30).	
Nivel Crítico	C10	E17/G1: También vemos la indignación la discriminación, la exclusión que se le está haciendo a los Wayuu. (Ver Diario 10 #12).	Los estudiantes de este grupo dibujan el mapa sociocultural del El Autor, lo ubican en un periodo e identifican información abstracta que no está en el texto, pero que pueden inferir a partir de los supuestos, razones, prejuicios, etc.
	C11	E13/G3: Luego de ella sigue la E13 quien hablara de quien es Piedad Bonnett, nació en 1951 en Colombia es licenciada en filosofía de la universidad de los Andes, tiene una maestría en teoría de artes y arquitectura, ha publicado 7 libros de poema, tiene un punto de vista diferente al cristianismo y en octubre de 2012 ganó el premio nacional de poesía. (Ver Diario 10 #2).	Los estudiantes del grupo retratan al El Autor para intentar identificar su pensamiento con el contexto social, político, ideológico, cultural, familiar, etc.
		E2/G4: E2 retoma la exposición, León Valencia es un columnista, politólogo, analista y El Autor colombiano, fue perteneciente al grupo guerrillero de Liberación Nacional ELN (Ver Diario 10 #19).	Los estudiantes del grupo retratan al El Autor para intentar identificar su pensamiento con el contexto social, político, ideológico, cultural, familiar, etc.
		E16/G5: Héctor Abad nació en 1958 en Medellín es una persona crítica y analítica de nacionalidad colombiana, es ateo, una de sus obras más importantes es el olvido que seremos; la cual se basó en la muerte de su padre, él ha tenido muchos premios el más importante el premio simón Bolívar; esta columna de opinión está hecha en primera persona, esto quiere decir que el El Autor	Los estudiantes del grupo retratan al El Autor para intentar identificar su pensamiento con el contexto social, político, ideológico, cultural, familiar, etc.

		está dando su punto de vista, por ejemplo: no tiene sentido que algunos importadores se estén forrando de plata. (Ver Diario 11 #3).	
		E12/G1: El El Autor es Héctor Abad, este señor es ateo, escritor, editor columnista, el escribe en el periódico El Espectador y la revista Semana. (Ver Diario 10 #30).	Los estudiantes del grupo retratan al El Autor para intentar identificar su pensamiento con el contexto social, político, ideológico, cultural, familiar, etc.
	C13	E18/G3: En esta columna de opinión nos habla de un tema muy importante como lo es la naturaleza, habla sobre como nosotros la estamos destruyendo día tras día, la columnista está en contra de esta destrucción (Ver Diario 10 #3).	Los estudiantes hacen una reflexión que nace del acercamiento que tuvieron con la columna y con los acuerdos y desacuerdos que tienen. Son capaces de mostrar su propia postura.
		E20/G4: Una persona que lea esta columna de opinión y que no esté informada sobre lo que es el proceso de paz puede entender más sobre el proceso de paz y lo que está pasando en el país. (Ver Diario 10 #25).	Los estudiantes hacen una reflexión que nace del acercamiento que tuvieron con la columna y con los acuerdos y desacuerdos que tienen. Son capaces de mostrar su propia postura.
		E9/G1: Trabajar con las técnicas de Daniel Cassany es bastante bueno para todos, es algo útil para nuestras vidas ya que cada vez que tengamos un texto en nuestras manos será más fácil comprenderlas, ya que seremos unas personas más críticas, siempre estaremos un paso más adelante. (Ver Diario 10 #26).	Los estudiantes hacen una reflexión que nace del acercamiento que tuvieron con la columna y con los acuerdos y desacuerdos que tienen. Son capaces de mostrar su propia postura.
Participación		Toma la palabra la estudiante E2 quien se ve un poco insegura y nerviosa, comienza con un saludo hacia el grupo y explica que ella va a exponer el primer grupo de técnicas, que se llaman explorar el mundo del El Autor, la	Hay actitudes recurrentes de miedo a la expresión en público. Por esto mismo se planeó que la actividad final de la secuencia fuera un foro donde los estudiantes deban expresar oralmente el

	<p>estudiante se detienen y dice que no es capaz de exponer, a lo que el docente le dice que se tranquilice y que piense lo que va a decir (Ver Diario 10 #19).</p> <p>La estudiante nuevamente se detiene y dice que no es capaz de continuar a lo que el docente la anima y le dice que si puede que va bien y que prosiga, la estudiante expresa que tiene muchos nervios y sigue con su exposición. (Ver Diario 10 #20).</p> <p>E20 expone el tercer grupo de técnicas predecir interpretaciones, se trata de lo que espera encontrar el lector en esta columna, la estudiantes se detienen y se sienta dice que no es capaz de continuar. Se le anima a la estudiante a que siga con su exposición. (Ver Diario 10 #24).</p> <p>Se le pide a la estudiante que se calme ya que se bloquea por sus nervios y se le da un tiempo para que retome la exposición. La estudiante lo intenta nuevamente a lo que torna en una actitud de que ella no puede, se le anima a que si es capaz pero se bloque y se niega a seguir, por lo que se le invita a que se siente se relaje y más tarde retome su exposición. (Ver Diario 10 #32-33).</p>	<p>fruto de su trabajo con la secuencia didáctica, esto con el fin de que vayan perdiendo el miedo a participar e intervenir.</p>
--	--	---

Situaciones Interferentes	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos estudiantes tienen problemas para expresarse delante de los demás compañeros, por este motivo, se hizo este ejercicio, de forma que ellos pudieran vencer estos temores y corregir errores para la sesión de cierre. - El estudiante E10 desde esta sesión no estuvo presente en el resto de la secuencia, puesto que tenía permiso académico para la participación en juegos intercolegiados en otro municipio. - Se pudo evidenciar que algunos estudiantes no se prepararon lo suficiente para este ejercicio. Esto se notó en los nervios que tenían y la pobreza del discurso. Por eso, se les dieron las indicaciones para que pudieran sortear estas deficiencias. - Los estudiantes en su exposición no trajeron a colación todas las técnicas, sino sólo algunas que ellos consideraron más importantes o sobre las cuales tuvieron mayor comprensión en el momento de aplicarlas. - Algunos estudiantes se aprendieron el texto de memoria y por eso se les recomendó que en el momento del seminario que se haría en la sesión de cierre comprendieran bien la aplicación de la técnica para que hablaran con una mayor fluidez.
---------------------------	---

Fuente. El Autor

Análisis de la Sesión #12 – Sesión de Cierre

La sesión No.12, o Sesión de Cierre, fue realizada en el auditorio mayor de la Institución Educativa; tuvo lugar, el día viernes 18 de agosto de 2017 y se realizó la socialización del trabajo de los estudiantes en la aplicación de las 22 técnicas de Cassany en el análisis de columnas de opinión en un evento que se llamó ‘I Seminario Institucional de Lengua Castellana y Ciencias Sociales’; actividad organizada por los estudiantes del grado 11°, objeto de estudio de este trabajo de Investigación, y el docente investigador. Los asistentes fueron, entre otros, las directivas y personal administrativo, integrantes de la administración municipal, Concejo Municipal, padres de familia, una delegación importante de los estudiantes del Instituto Técnico Agropecuario del Hato y estudiantes de los grados superiores de la Institución Anfitrióna.

En este ejercicio, los estudiantes pudieron exponer luego de los eventos protocolarios, las intervenciones de los integrantes de la mesa principal y como lo hicieron en las sesiones 10 y 11 anteriormente analizadas, el fruto de su trabajo luego de los ensayos que se hicieron en las clases ya mencionadas. Como en la tabla 18, ya se hizo el análisis de las exposiciones de los estudiantes, que fueron repetidas en el evento, en este apartado sólo se analizarán las preguntas que les hicieron los asistentes al evento a cada uno de los grupos luego de las intervenciones. En estas preguntas, como se evidencia en el video y en las respuestas, los estudiantes salieron de su zona de confort y se vieron enfrentados a panoramas planteados por los asistentes, que les hicieron recurrir al aprendizaje que tuvieron luego de trabajar con estas técnicas y que también sirven como evidencia para el análisis de los objetivos de este trabajo de investigación.

G1: Columna: Miseria Artificial

*1° Pregunta: ¿Qué criterios tuvieron para elegir esta columna de opinión y qué otras columnas aparte de la que expusieron leyeron?
Rta: (E9) Para elegir esta columna de opinión miramos periódico y revistas pero especialmente la revista semana que la publican todos los domingos, y allí aparecen El Autores muy importantes de este país, que son muy críticos y pues las columnas de opinión son de acá, y también buscamos en internet, escogimos varias y esta fue la que más nos llamó la atención por la fotografía también.*

El estudiante manifiesta que consultaron en diversas fuentes para escoger una columna de opinión, sin embargo, no menciona que esta columna fue trabajada en una de las sesiones de la secuencia didáctica donde se trabajó el análisis de la

estructura de las columnas. Realmente los estudiantes del grupo apelaron a lo que ya conocían porque les implicaba un trabajo sobre lo ya conocido y que había generado en ellos un impacto. El estudiante mencionó que un criterio para la selección de la misma fue la imagen que acompaña la columna de opinión y que también generó algo de impacto para el grupo de trabajo.

2° Pregunta: ¿Por qué creen ustedes que el El Autor que viene de una cuna aristocrática, se interese en un tema como esta?

Rta: (E11) Porque es muy triste ver la situación que están pasando los Wayuu, porque así como nosotros nos centramos en la foto y él tuvo la oportunidad de ver a esta familia en esta situación, apeló a sus sentimientos, no se enfoca tanto en su profesión como tal, sino que fue tanto la indignación, como el dolor, la tristeza de ver que hay empresas que solamente buscan su bienestar; pero no ven que pueden causar consecuencias, entonces fue tanta la apelación a sus sentimientos que por eso decidió escribir la columna de opinión basándose precisamente, en esa indignación que fue principalmente su sentimiento más profundo.

La estudiante en esta respuesta hace referencia a los sentimientos del El Autor al escribirla, que no se encuentra de forma textual en la columna, sino que fue inferida a partir de la columna de opinión y es un elemento que el grupo de trabajo pudo identificar en el texto. Esta respuesta hace parte de la C8 de análisis, en la cual se buscaba que los estudiantes identificaran y caracterizaran información abstracta.

G3: Columna: La Inocencia de la Naturaleza

Pregunta 1°: ¿Me gustaría saber conocer la opinión del grupo de trabajo, después de haber utilizado las técnicas, para hacer la lectura crítica de la columna que postura tendrían ellos, si están de acuerdo con el El Autor o tendrían otra postura diferente?

Rta: (E15) Estamos de acuerdo con el El Autor porque muchas personas estamos dañando la naturaleza con el mal uso del plástico y con tantas quemas que estamos haciendo y por eso estamos de acuerdo con todo aquello que dice.

Las estudiante menciona que está de acuerdo con la El Autora de la columna de opinión; pero su argumento pertenece al nivel Literal, específicamente a la C1. La

estudiante no hace un ejercicio inferencial ni crítico, sino que con las afirmaciones explícitas de la columna da a conocer su posición personal.

2° Pregunta: ¿Qué piensan ustedes de la problemática ambiental que tiene Colombia?

Rta: (E13) Nosotros pensamos que esto se está dando por culpa de nosotros, bueno también de las empresas y nosotros, uno ve hoy en día que a la gente no le importa si se bota la basura, quema, talas, por ejemplo lo que decía ella de la agricultura, que nosotros para hacer un potrero necesitamos talar árboles, entonces nosotros también nos ponemos a pensar que esto es culpa de todos no sólo de la persona que bota, sino también de la persona que no contribuye.

La estudiante manifiesta su punto de vista apoyado en el discurso que presenta la El Autora en la columna de Opinión, de hecho, cita algunos apartes del texto para argumentar su opinión personal, elemento que hace parte de la C11 en el que el lector es capaz de contextualizar adecuadamente un texto y adopta una posición crítica frente a este. Este elemento de la lectura es crítico.

G5: Columna: El Fin de la Gasolina

1° Pregunta: ¿Qué fuentes de energía limpia se pueden implementar en Colombia para reducir las emisiones de carbono a la atmosfera?

Rta: (E24) A partir de la lectura es que energías limpias, que hay otras fuentes de energías que convienen más para el ambiente por ejemplo cuando producen energía esto es lo que protege al medio ambiente.

El estudiante no contesta a lo que se le preguntó, pese a que en la columna de opinión había abundantes ejemplos para sustentar la producción de energías limpias en consonancia con el cuidado del medio ambiente. Esto hace pensar que el estudiante no tuvo una concepción clara del contenido de la columna y no captó los elementos suficientes que lo llevaran a recordar alguno de estos planteamientos del El Autor y que en últimas corresponden a la C1: el reconocimiento de afirmaciones explícitas o sugeridas por el El Autor.

G2: Columna: Elogio a la Mujer Brava

No se hicieron preguntas

G4: Columna: Las FARC en fuga hacia adelante

No se hicieron preguntas.

8.1 ANÁLISIS DE PRUEBA DE SALIDA

De acuerdo con el apartado del diseño metodológico, como estrategia de análisis de resultados de la Secuencia Didáctica realizada para el fortalecimiento de Competencias en Lectura Crítica de textos periodísticos de Opinión, se definió como instrumento un cuestionario abierto, donde al igual que en la prueba de diagnóstico, se intentaría medir el nivel de lectura en el que se encuentran los estudiantes objeto de esta intervención.

Para este fin, se realizaron las siguientes actividades:

- En la sesión No. 5, se les pidió a los estudiantes la conformación de 5 grupos (ver figura 4) en que cada uno de ellos escogió una columna de Opinión de El Autores diferentes.
- Cada columna de Opinión fue analizada tomando como criterio las 22 técnicas de Cassany para el análisis crítico de textos.
- Como fruto de ese análisis que se hizo en las sesiones 8 y 9, los estudiantes realizaron un trabajo escrito donde respondieron a preguntas direccionadas a la aplicación de la técnica.
- Ese trabajo escrito se analizará teniendo en cuenta las categorías planteadas en la tabla 6, que son las que se tomaron también para el ejercicio de diagnóstico inicial.
- Las columnas que cada grupo escogió fueron las siguientes:
 - G1: Miseria Artificial. Columna de Antonio Caballero (2016/03/23)¹²⁷
 - G2: Elogio a la Mujer Brava. Columna de Héctor Abad Faciolince (2003/02/23)¹²⁸
 - G3: La Inocencia de la Naturaleza. Columna de Piedad Bonnett (2017/05/13)¹²⁹

¹²⁷ CABALLERO, A. Miseria Artificial. Recuperado de: <http://www.revistaarcadia.com/opinion/columnas/articulo/antonio-caballero-escribe-sobre-la-guajira-y-saqueo-a-los-indigenas-wayuu/47708>

¹²⁸ ABAD, H. Elogio a la mujer Brava. Recuperado de: <http://www.semana.com/opinion/articulo/elogia-mujer-brava/56571-3>

¹²⁹ BONNETT, P. La Inocencia de la Naturaleza. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/opinion/la-inocencia-de-la-naturaleza-columna-693659>

- G4: Las FARC en Fuga hacia adelante. Columna de León Valencia. (2017/06/03)¹³⁰.
- G5: El Fin de la Gasolina. Columna de Héctor Abad Faciolince. (2017/08/07)¹³¹

CATEGORÍAS PRINCIPALES		ANÁLISIS PRUEBA DE SALIDA				
NIVELES DE LECTURA		SUBCATEGORÍA	TÉCNICA DE CASSANY	GRUPO	CUMPLE CON CRITERIO (SÍ, NO, MEDIANAMENTE, NO APLICA)	OBSERVACIÓN
Nivel Literal	C1	T1 3	G1	SÍ	Los estudiantes identificaron y definieron de la columna de Opinión los nombres propios, en este caso: Gobierno Colombiano, Cerrejón, Guillermo Valencia, John Ford, Guajira, Wayuu, Siglo XXI (Ver Trabajo G1, Técnica 13). Los estudiantes identifican los nombres propios que se encuentran en la columna de Opinión.	
			G2	N/A	En la Columna los estudiantes dijeron no haber encontrado nombres propios (Ver Trabajo G2, Técnica 13). El G2 menciona que no se encuentran nombres propios como define Cassany en el texto. El Autor tampoco expone fechas ni lugares para ubicar al lector como clave textual. Esto lo hace por medio de su idololecto.	

¹³⁰ VALENCIA, L. Las FARC en fuga hacia Adelante. Recuperado de: <http://www.semana.com/opinion/articulo/leon-valencia-opinion-gobierno-y-farc-no-estaban-cumpliendo-compromisos/527265>

¹³¹ ABAD, H. El Fin de la Gasolina. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/opinion/el-fin-de-la-gasolina-columna-702069>

			G3	MED	Los estudiantes identificaron y definieron de la columna de Opinión los nombres propios, en este caso: Piedad Bonnett, Camilo Mora, Darwin. Como lugares Costa Rica (Ver Trabajo G3, Técnica 13) Para esto, comprendieron el significado de forma contextualizada en el texto. Sin embargo, quedaron algunos nombres sin identificar como Revista Science y Bogotá.
			G4	SÍ	Los estudiantes identificaron y definieron de la columna de Opinión los nombres propios, en este caso: Corte Constitucional, La Habana, Las FARC, Teatro Colón, Día D+180, Naciones Unidas, Estado, Fast Track, Proceso de Paz, Pastor Alape. Los lugares que identificaron fueron: La Habana, Medellín y fechas como 24 de noviembre, 31 de mayo. (Ver Trabajo G4, Técnica 13). Los estudiantes identifican los nombres propios que se encuentran en la columna de Opinión. En G4 las estudiantes, pese a que sabían que eran nombres propios, en el trabajo no los escribieron con mayúscula.
			G5	SÍ	Los estudiantes identificaron y definieron de la columna de Opinión los nombres propios, en este caso: Emanuel Macrón, Donald Trump, Nicolás Hulot, G-20, Hidrocarburo, Centrales hidroeléctricas, Volvo, Renault. Y también los lugares: Hamburgo, Europa, París, Francia, Amazonía, Noruega, Antioquia, Chocó, Colombia, Llanos orientales, India. (Ver Trabajo G5, Técnica 13)
C2	T1 5	G1	MED	El G1 identificó como palabras disfrazadas: Pornomiseria, Inanición, Sombra precaria, Cambuche, Oleadas, Trupillo polvoriento, Encorva, Machito, Perrilla, Desahuciado. ¿Hay ironía o humor? “Cerrejón minería responsable” (Ver Trabajo G1, Técnica 15). G1No identificaron como tal palabras disfrazadas, sino desconocidas que sirvieron para comprender el sentido de la columna de Opinión. Sin embargo, identificaron otros recursos literarios que también tienen significación y que podrían ubicarse en el nivel inferencial.	
		G2	MED	El G2 identificó como palabras disfrazadas: Fiera, Genes de Bestias, Usted me avisa. (Ver Trabajo G2, Técnica 15) G2 extrajo palabras disfrazadas con significación diferente a la usual de ese término, sin	

				embargo, no identificaron la totalidad que de éstas había en el texto, se quedaron un poco cortos pues el El Autor usa muchas, especialmente de su idiolecto.	
			G3	SÍ	El G3 identificó como recursos literarios: Con la naturaleza no se negocia, Muchos de ustedes habrán visto un video que recoge el alma, La naturaleza tiene sus reglas, solo hay que aprender a convivir en ella, La naturaleza es el dios de los modernos, La juzgamos cruel cuando vemos sus errores. (Ver Trabajo G3, Técnica 15). G3 no identificó palabras disfrazadas, pero sí recursos literarios como personificaciones y metáforas que dotan también de un sentido especial el texto, teniendo en cuenta que la El Autora es escritora.
			G4	N/A	El G4 identificó como palabras desconocidas: Disyuntiva, Ambages, coalición. El grupo manifiesta que en la columna no hay ninguna palabra con un significado diferente al usual y que el El Autor utiliza la ironía como recurso lingüístico. (Ver Trabajo G4, Técnica 15). G4 afirma que no existen palabras disfrazadas, pues el El Autor es pragmático en su estilo de escribir; pero sí lograron identificar algunas palabras desconocidas.
			G5	SÍ	El G5 identificó palabras y expresiones disfrazadas como Regalito, Sin corbata, Dormirnos en los laureles, Forrando en plata. También identificaron y definieron palabras desconocidas como G-20, Termoeléctrica, Híbrido, Detractor, Beneficio, Hidroeléctrica. También identificaron como comparación la expresión: “no entiendo qué estamos esperando aquí para que por ejemplo la ensambladora local Renault empiece a producir también modelos eléctricos.” (Ver Trabajo G5, Técnica 15). G5 identifica palabras disfrazadas y proponen su significado, también encuentran palabras
C3	T1 T1 7	G1	SÍ	Antonio Caballero pretende informar, atraer y desviar la mirada del lector hacia La Guajira, que se dé cuenta de la miseria que pasan por culpa de los de cuello blanco. Espera que el lector se quite la venda que le ha puesto los culpables, y, penetremos el fondo real. (Ver Trabajo G1, Técnica 1).	

				<p>Quitarnos la venda y ver la realidad dantesca sobre las cosas que se están viviendo allí, ya que el gobierno apoya la empresa del cerrejón sin importarle que esta afecte a los wayuu. Buscamos una fuente de información fidedigna, y más que esto un punto de vista, otro panorama, otra forma de analizar las cosas, otra forma de criticar y controvertir. (Ver Trabajo G1, Técnica 17).</p> <p>Los estudiantes del grupo identifican el propósito de la columna de Opinión, así como plantear su propósito para entrar en contacto con ella, entendiendo que es un texto de opinión donde pueden encontrar una fuente de información para conocer un poco más de la situación o tema del texto.</p>
			G2	<p>SÍ</p> <p>En esta columna de Opinión el El Autor pretende elogiar a la mujer “brava” que no se deja humillar por los hombres machistas (...) Con esta columna el El Autor espera que el lector entienda y dependiendo de su punto de vista recapacite. (Ver Trabajo G2, Técnica 1).</p> <p>Como lector buscamos un tema interesante y real que sirva para mí y que traiga información importante, lo leemos porque habla de las mujeres “bravas” y eso es algo que vivimos a diario. (Ver Trabajo G2, Técnica 17).</p> <p>Los estudiantes comprenden el propósito del El Autor del texto y cuál fue su intención al momento de acercarse a la columna de Opinión, específicamente por el título de la misma que fue el que llamó su atención.</p>
			G3	<p>MED</p> <p>Que nos demos cuenta que la naturaleza tiene sus reglas y se defiende, que somos nosotros quienes debemos cambiar y dejar de ser ignorantes e irresponsables. (Ver Trabajo G3, Técnica 1).</p> <p>Que trate sobre un tema interesante que sea importante y de mi agrado, que no sea aburridor, que el contenido sea bien explicado, bien claro y que tenga contenido coherente y confiable. (Ver Trabajo G3, Técnica 17).</p>

				<p>Las estudiantes identifican el propósito de la El Autora al escribir la columna de Opinión y de esta manera, explican el tema de la misma. Sin embargo, al momento de explicar sus propios propósitos, las estudiantes apelan únicamente al aspecto emocional de la Columna, es decir, que sea un texto que les parezca fácil de leer y que les guste. No les interesan otros elementos como el tema o el estilo de escritura de la El Autora.</p>
			G4	<p>SÍ</p> <p>León Valencia con su columna pretende hacer una crítica al proceso de paz, ya que las FARC están dando un paso hacia adelante; pero el gobierno no les ha cumplido. (Ver Trabajo G4, Técnica 1).</p> <p>Que sea algo interesante, que me explique más de dicha temática (...) espero encontrar en él un poco más de información sobre el proceso de paz, saber que el gobierno y las FARC está cumpliendo con los acuerdos pactados y qué harán luego de la entrega de las armas. (Ver Trabajo G4, Técnica 17).</p> <p>Las estudiantes identifican el propósito del El Autor para escribir su columna de Opinión y además el problema del texto atendiendo al género discursivo de la misma. Por su parte, ellas también expresan su propósito argumentando que desean ampliar un poco más su punto de vista sobre la problemática y esta fue la motivación que tuvieron para leerla.</p>
			G5	<p>NO</p> <p>En esta columna de opinión él no quiere dar a entender las innovaciones que nos ofrece el mundo para el (dos mil veinte dos) y nos invita a que dejemos de dañar la naturaleza (Ver Trabajo G5, Técnica 1).</p> <p>Que la información que este en el texto sea interesante o nos llame la atención para continuar leyéndola y la situación planteada sea fácil de entender para poder comprenderla mejor. (Ver Trabajo G3, Técnica 17).</p> <p>Los estudiantes no identifican los propósitos del El Autor ni de la temática, se quedan en la superficialidad de la problemática general. De la misma forma, al momento de explicar sus propios</p>

					propósitos, las estudiantes apelan únicamente al aspecto emocional de la Columna, es decir, que sea un texto que les parezca fácil de leer y que les guste. No les interesan otros elementos como el tema o el estilo de escritura del El Autor.
	C4	T9 T1 6	G1	SÍ	<p>Es una columna de opinión, ya que el El Autor imprime su pensamiento, opiniones sobre la causa-efecto de la miseria en la Guajira, rompe la estructura, en donde cita una imagen de la revista semana, la describe y sobre ella, critica la situación tan miserable en que se retrata; y para comprender sus argumentos obligatoriamente hay que ver la imagen. (Ver Trabajo G1, Técnica 9).</p> <p>Lo más importante de la columna es: la empresa Cerrejón con ayuda del gobierno construyeron la miseria de los guajiras. Lo menos importante: El platón vacío de plástico azul las pantalonetas de los niños, el pedazo de lata corroída que completa la empalizada de troncos y cañas secas de cactus, los harapos que cuelgan al sol, las loncheras bostezantes de plástico, el chinchorro verde de plástico (Ver Trabajo G3, Técnica 16).</p> <p>Los estudiantes comprenden cuál es la estructura de una columna de opinión y cuál es el objetivo o propósito de las mismas. Incluso identifican que ésta se sale un poco de la estructura tradicional al poner una imagen que sirvió de inspiración para su escritura. Del mismo modo, identifican que la información más importante tiene qué ver con el hecho y el problema y lo menos importante son los argumentos de ejemplificación de los que se sirve el El Autor para sustentar su punto de vista.</p>
			G2	MED	<p>No contestaron la técnica No. 9 (Ver Trabajo G2, Técnica 9).</p> <p>En cuanto a la jerarquía informativa, los estudiantes ubican dentro de lo más importante el problema de la columna de Opinión que es. “A los hombres jóvenes y viejos nos ponen en jaque estas nuevas mujeres, las mujeres de verdad, las que no se someten y protestan”. (Ver Trabajo G2, Técnica 16).</p>

			G3	MED	<p>Las estudiantes identifican la estructura de una columna de Opinión (Introducción, argumentación, conclusión y cierre) (Ver Trabajo G3, Técnica 9) y señalan los elementos que en el texto corresponden a cada una de estas categorías.</p> <p>Las estudiantes señalan puntos que consideran importantes; pero no especifican ni argumentan por qué lo hicieron ni por qué los seleccionaron, como por ejemplo: “La naturaleza tiene sus reglas y se defiende” o “La naturaleza es el dios de los modernos”.</p>
			G4	SÍ	<p>Las estudiantes identifican la estructura de una columna de Opinión (Introducción [tema, hecho, problema, tesis], argumentación [hecho, datos, El Autoridad], conclusión y cierre) (Ver Trabajo G4, Técnica 9) y señalan los elementos que en el texto corresponden a cada una de estas categorías.</p> <p>Las estudiantes señalaron de cada párrafo la que consideraron la idea principal de cada uno de ellos, atendiendo al criterio de la jerarquía informativa. (Ver Trabajo G4, Técnica 16).</p>
			G5	SÍ	<p>Las estudiantes identifican la estructura de una columna de Opinión (Introducción [tema, hecho, problema, tesis], argumentación [hecho, datos, El Autoridad], conclusión y cierre) (Ver Trabajo G5, Técnica 9) y señalan los elementos que en el texto corresponden a cada una de estas categorías.</p> <p>Los estudiantes cumplieron con el criterio de análisis de la jerarquía informativa destacando el tema principal de la columna de opinión en primer lugar y luego los argumentos que utiliza el El Autor para sustentar su pensamiento. (Ver Trabajo G5, Técnica 16).</p>
Niv el Infe ren cial	C5	T1 0 T1 4	G1	SÍ	<p>¿Contra quién escribe el El Autor? Rta: Contra el Gobierno y la gran empresa carbonera de El Cerrejón.</p> <p>¿Qué grupos de personas coinciden y no coinciden con el El Autor? Rta: coinciden los indígenas Wayuu y ambientalistas; no coinciden el gobierno y la empresa carbonera de El Cerrejón. (Ver Trabajo G1, Técnica 10). Los</p>

				<p>estudiantes son capaces de identificar en el texto los contrincantes y quienes están a favor del El Autor a partir de la crítica que éste hace.</p> <p>¿El El Autor apela a los sentimientos o a las emociones? señala las partes del texto donde esto ocurra Rta: Todo es horrible. Los estudiantes utilizan este juicio de valor del El Autor para indicar las partes del texto donde éste apela a sus sentimientos o emociones, que en últimas hacen parte de su subjetividad. (Ver Trabajo G1, Técnica 10).</p>
			G2	<p>Sí</p> <p>Los estudiantes enumeraron con ejemplos los posibles contrincantes que pueden surgir por la columna. Algunos de los mencionados son: "Si lo lee una mujer religiosa, se pondría en contra de la columna de opinión porque para ella es una falta de respeto". "Si lo lee un hombre machista, se pondría en contra de la columna de opinión porque habla de una forma desagradable de los hombres machistas". (Ver Trabajo G2, Técnica 10).</p> <p>Los estudiantes señalaron, en cuanto a los sentimientos, que la mujer se sienta elogiada y el hombre debe cuestionarse en cuanto a su trato hacia ellas. Asimismo, pudieron identificar algunos apartes controversiales y dudosos que apelan a la lógica y a las emociones de acuerdo con "el tipo de argumentos que se exponen y del rigor, la fuerza o la coherencia que muestran".¹³²</p>
			G3	<p>Sí</p> <p>El grupo de estudiantes logró identificar los que coinciden y los contrincantes, así como los deseos y pensamientos del El Autor en cuanto a la temática que plantea la columna de opinión. Ej. En Contra: Empresas mineras; a Favor: Corporaciones Autónomas Regionales. (Ver Trabajo G3, Técnica 10).</p> <p>Los estudiantes identifican los sentimientos y emociones de la El Autora como la tristeza cuando ella afirma: "Muchos de ustedes habrán visto un video que encoge el alma". Asimismo, distinguen con ejemplos lo que la columnista quiere expresar, entre ellos el exceso de gases y la quema de combustibles</p>

¹³² CASSANY, D. *Ibidem.*, p. 133

					fósiles para indicar las afectaciones que los seres humanos le ocasionan la medio ambiente. (Ver Trabajo G3, Técnica 14).
			G4	SÍ	<p>El grupo de estudiantes logró identificar los que coinciden y los contrincantes, así como los deseos y pensamientos de la El Autora en cuanto a la temática que plantea la columna de opinión. Ej. En Contra: El Gobierno actual, uribistas y opositores del proceso de paz; a Favor: Las FARC. (Ver Trabajo G4, Técnica 10).</p> <p>El grupo de los estudiantes logra identificar las emociones que da a entender el El Autor que se expresa en la inconformidad con el gobierno y las FARC. También señalaron datos estadísticos importantes dentro del texto como: “de 25 proyectos de ley que deben tramitarse en el Fast Track, sólo se han presentado 12, de los cuales cinco han logrado aprobación y siete están en trámite.” (Ver Trabajo G4, Técnica 14).</p>
			G5	SÍ	<p>El grupo de estudiantes logró identificar los que coinciden y los contrincantes, así como los deseos y pensamientos del El Autor en cuanto a la temática que plantea la columna de opinión. Ej. En Contra: Donald Trump; a Favor: Emmanuel Macrón. (Ver Trabajo G5, Técnica 10).</p> <p>Los estudiantes identifican los sentimientos del El Autor cuando expresan: “El El Autor hace referencia al sentimiento que le causa la falta de conciencia del Presidente Donald Trump con la decisión que tomo cuando renuncio al acuerdo climático de París.” (Ver Trabajo G5, Técnica 14).</p>
C6	T7	G1	SÍ	<p>Los estudiantes descubrieron en el texto las presuposiciones que plantea el columnista identificando algunas categorías gramaticales con las que se puede inferir su pensamiento y además explican lo que significa la expresión: algunos ejemplos son: negaciones (Pero <u>no</u> nacieron miserables: la miseria no fue innata, se la impusieron, les quitaron el derecho a vivir dignamente.) Cuantitativos (<u>Más</u> lejos en el desierto guajiro, cada vez más lejos se están yendo a la ruina.) Conjunciones (<u>Pero</u> esa miseria no era suya: se</p>	

				refiere a que ellos no tienen la culpa y no la tenían antes de que llegaron los empresarios.) (Ver Trabajo G1, Técnica 7).	
			G2	NO	Los estudiantes descubrieron en el texto algunas presuposiciones que plantea el columnista identificando categorías gramaticales con las que se puede inferir su pensamiento; pero no explicaron lo que tienen estas expresiones entre líneas. Algunos ejemplos son: negaciones (A los hombres machistas no les gustan las mujeres rígidas). En los otros ejemplos sólo enumeraron algunas frases, pero no mencionan cuál es su intencionalidad. (Ver Trabajo G2, Técnica 7).
			G3	SÍ	Las estudiantes descubrieron en el texto las presuposiciones que plantea el columnista identificando algunas categorías gramaticales con las que se puede inferir su pensamiento y además explican lo que significa la expresión: algunos ejemplos son: negaciones (Con la naturaleza <u>no</u> se negocia = ya que ella tiene sus reglas y no permite que nosotros la destruyamos y si la destruimos pagamos) Verbos de estado (“ <u>somos</u> ignorantes”, añade, si muy ignorantes, y muy irresponsables, y no solo a nivel individual si no de los gobiernos que niegan el cambio climático) Cuantitativos (<u>hay cerca de 200 millones</u> de mujeres que quieren tener acceso a la planificación familiar y no lo logran). (Ver Trabajo G3, Técnica 7).
			G4	SÍ	Las estudiantes descubrieron en el texto las presuposiciones que plantea el columnista identificando algunas categorías gramaticales con las que se puede inferir su pensamiento y además explican lo que significa la expresión: algunos ejemplos son: negaciones (<u>No</u> fue el único fogonazo en el cielo: con esto el El Autor señala que a lo largo del proceso esto no ha sido lo más impactante) Adverbios (<u>También</u> era evidente que el gobierno como las FARC no estaban cumpliendo: El El Autor hace referencia al incumplimiento de las dos partes) Cuantitativos (Las FARC tenían la disyuntiva <u>más</u> preocupante: Quiere decir que las FARC la tienen más difícil que el gobierno). (Ver Trabajo G4, Técnica 7).

			G5	NO	Los estudiantes descubrieron en el texto algunas presuposiciones que plantea el columnista identificando categorías gramaticales con las que se puede inferir su pensamiento; pero no explicaron lo que tienen estas expresiones entre líneas. Algunos ejemplos son: Cuantitativos (Pero el objetivo es más ambicioso: para el 2050 Francia tendrá que ser un país neutro en términos de carbono). Conjunciones (Pero en vez de encaminarnos a ser una potencia verde del agua y la absorción del carbono). En los otros ejemplos sólo enumeraron algunas frases, pero no mencionan cuál es su intencionalidad. (Ver Trabajo G5, Técnica 7).
C7	T1 1	G1	SÍ	Los estudiantes enumeran las citas presentes en el texto que se convierten en argumentos de El Autoridad, como por ejemplo: “Cerrejón, minería responsable” (Ver Trabajo G1, Técnica 11).	
		G2	N/A	En esta columna de Opinión no hay citas. (Ver Trabajo G2, Técnica 11).	
		G3	SÍ	Los estudiantes enumeran las citas presentes en el texto que se convierten en argumentos de El Autoridad, como por ejemplo: “Con la naturaleza no se negocia, ella tiene sus reglas y somos nosotros los que tenemos qué cambiar” afirma el biólogo Camilo Mora (Ver Trabajo G3, Técnica 11).	
		G4	SÍ	Los estudiantes enumeran las citas presentes en el texto que se convierten en argumentos de El Autoridad, como por ejemplo: Le daban al Uribismo un “Bocado de Cardenal” (Ver Trabajo G4, Técnica 11).	
		G5	N/A	En esta columna de Opinión no hay citas. (Ver Trabajo G5, Técnica 11).	
C8	T4 T5 T6	G1	SÍ	En este grupo de técnicas se pretende rastrear la subjetividad del El Autor, detectar sus posicionamientos y describir su idiolecto. En este sentido, el grupo identificó variedades geográficas del El Autor como Chupó, Chinchorro, cambuche. (Ver Trabajo G1, Técnica 4). Sustantivos y adjetivos valorativos como: pedazo, capricho, horrible, hinchado, brotado y usos metafóricos y epítetos como: “un paisaje verde” “loncheras bostezantes”. (Ver Trabajo G1, Técnica 5).	

				<p>En cuanto a los posicionamientos, los estudiantes identificaron quién es Antonio Caballero y su profesión, su nacionalidad y con base en una frase (es que les han quitado todo) predijeron cuál podría ser su filiación política que ellos determinaron como de izquierda. Sin embargo, esto último no es verificable en la columna. (Ver Trabajo G1, Técnica 6).</p>
			G2 MED	<p>En este grupo de técnicas se pretende rastrear la subjetividad del El Autor, detectar sus posicionamientos y describir su idiolecto. En este sentido, el grupo identificó variedades geográficas del El Autor como: Hembra, joder, arpía. (Ver Trabajo G2, Técnica 4). Adjetivos valorativos como: machista, amargadas, incorregibles, traumadas. Pero no identifican sustantivos y usos metafóricos u otras figuras literarias. (Ver Trabajo G2, Técnica 5). En cuanto a los posicionamientos, los estudiantes identificaron que la columna habla en un lenguaje machista intencional, así mismo consultaron datos biográficos del El Autor para contextualizarlo, identificaron a su vez algunos estereotipos como comparar a una mujer bonita con un 'modelito' (Ver Trabajo G1, Técnica 6).</p>
			G3 NO	<p>Las estudiantes no comprendieron el objetivo de la técnica No. 4 puesto que en los ejemplos que citan no hay claridad y hay imprecisiones como por ejemplo, al cuestionarles sobre si en el texto hay algún término dialectal su respuesta fue que la El Autora no utilizó ninguna puesto que es colombiana. (Ver Trabajo G3, Técnica 4).</p> <p>En el rastreo de la subjetividad de la El Autora, encontraron adjetivos valorativos como: especial, pequeños, extremas. A pesar de que se les explicaron las demás categorías, el grupo no las comprendió. (Ver Trabajo G3, Técnica 5).</p> <p>En el apartado de detectar posicionamientos, las estudiantes demuestran que no tienen claridad en los conceptos que sugiere la técnica que analicen y por este motivo, su planteamiento no muestra este análisis: "La columna de Piedad Bonnet nos da a</p>

				<p>conocer que no tiene preferencias políticas, sino que lucha para que los colombianos empiecen a cuidar y conservar la naturaleza, ella considera que la naturaleza es un dios, el dios de los modernos, tiene sus reglas y se defenderse.” (Ver Trabajo G3, Técnica 6).</p>
			G4	<p>MED</p> <p>Las estudiantes del grupo identificaron a una persona con una escritura directa, puesto que es claro y preciso en sus planteamientos sobre el proceso de paz. Por este motivo, su estilo no permite expresiones que marquen una variedad geográfica. Sin embargo, el grupo no desarrolla esta idea de forma clara. (Ver Trabajo G4, Técnica 4).</p> <p>El equipo de trabajo logró detectar algunos posicionamientos del El Autor, puesto que él expuso directamente su punto de vista frente al acuerdo de paz. A su vez, el equipo señala que León Valencia opina de forma analítica y crítica sobre la temática principal del texto. Por ejemplo, las estudiantes señalan que el El Autor en la columna afirma y duda en que las dos partes (gobierno y FARC) lleguen a cumplir con los acuerdos. (Ver Trabajo G4, Técnica 5).</p> <p>Las estudiantes no desarrollan la técnica No. 6 atendiendo a las indicaciones de Cassany como identificar si el El Autor es “sexista, xenófobo, respetuoso con otras identidades”, etc.¹³³ (Ver Trabajo G4, Técnica 6).</p>
			G5	<p>SÍ</p> <p>En este grupo de técnicas se pretende rastrear la subjetividad del El Autor, detectar sus posicionamientos y describir su idiolecto. En este sentido, el grupo identificó variedades geográficas del El Autor como regalito, dormir en los laureles, forrado en plata. (Ver Trabajo G5, Técnica 4).</p> <p>Adjetivos valorativos como: bonitas, benéficas, dudoso, forrado, enormes y usos metafóricos y epítetos como: “En vez de dormimos en los dudosos laureles”. De la misma manera, las estudiantes identifican lo que dice de sí mismo el El Autor en el planteamiento: El El Autor es una persona analítica y</p>

¹³³ Ibid., p. 118.

					<p>critica que ansía un futuro, desea que el medio de transporte no sea movido con combustible si no con electricidad para evitar tanta contaminación en el mundo y describe las fuentes hidroeléctricas como una de las mejores obras de ingeniería más bonita. Asimismo, el grupo identifica la pregunta que se hace el El Autor en la columna al afirmar: El El Autor se pregunta qué va a pasar en el transcurso de los años con los vehículos de combustibles y los automóviles eléctricos que se van a sacar a la venta en un futuro. (Ver Trabajo G5, Técnica 5)</p> <p>Dentro de sus posicionamientos, el grupo identifica en el El Autor un posible rasgo de xenofobia cuando dice que: “Mientras esto ocurre en países sensatos, en Colombia supimos que la tasa de deforestación de Antioquia y Chocó ha sido este año la más alta en decenios.” Con esto, pretende indicar que Colombia no es un país sensato como los demás. (Ver Trabajo G5, Técnica 6).</p>
Nivel Crítico	C9	T2	G1	SÍ	<p>Esta técnica tiene qué ver con la identificación de las conexiones que tiene el texto con su ubicación personal, espacial y temporal. La estrategia usada para lograr este fin es la identificación de las deixis de persona, espacio y tiempo, para de esta manera contextualizar la columna. En este sentido, el G1 sacó como conclusión que: la columna está narrada en tercera persona del plural. Narrada también en tiempo pasado. Aunque en un aparte predice: “a futuro se extenderá más”. Y situada en Colombia, exactamente en el departamento de la Guajira. (Ver Trabajo G1, Técnica 2).</p>
			G2	NO	<p>Esta técnica tiene qué ver con la identificación de las conexiones que tiene el texto con su ubicación personal, espacial y temporal. La estrategia usada para lograr este fin es la identificación de las deixis de persona, espacio y tiempo, para de esta manera contextualizar la columna. Sin embargo y pese a que el grupo las identificó, no hicieron un ejercicio de conclusión que les permitiera afinar estos detalles en su trabajo. Los estudiantes ubican la columna en Colombia, pero no explican por qué motivo se puede situar allí. (Ver Trabajo G2, Técnica 2).</p>

			G3	SÍ	Esta técnica tiene qué ver con la identificación de las conexiones que tiene el texto con su ubicación personal, espacial y temporal. La estrategia usada para lograr este fin es la identificación de las deixis de persona, espacio y tiempo, para de esta manera contextualizar la columna. En este sentido, el G1 sacó como conclusión que: La columna de opinión es de El Espectador, fue escrita el 13 de mayo de 2017. La columna fue escrita en primera persona plural, donde invita a todos a que hagamos una reflexión sobre la naturaleza. (Ver Trabajo G3, Técnica 2).
			G4	SÍ	Esta técnica tiene qué ver con la identificación de las conexiones que tiene el texto con su ubicación personal, espacial y temporal. La estrategia usada para lograr este fin es la identificación de las deixis de persona, espacio y tiempo, para de esta manera contextualizar la columna. A partir de estas deixis, el grupo pudo concluir que la columna está escrita en primera y tercera persona (pero no dicen de qué tiempo), en Colombia y publicada en la Revista Semana. (Ver Trabajo G4, Técnica 2).
			G5	MED	Esta técnica tiene qué ver con la identificación de las conexiones que tiene el texto con su ubicación personal, espacial y temporal. La estrategia usada para lograr este fin es la identificación de las deixis de persona, espacio y tiempo, para de esta manera contextualizar la columna. A partir de este análisis, el grupo concluye que ésta fue escrita en primera persona del plural y en tiempo pasado. Manifiestan que la columna no se ubica en un espacio; pero su contexto es el colombiano. (Ver Trabajo G5, Técnica 2).

					En esta técnica, se pretende que los lectores hagan un ejercicio de identificación de los temas que plantea la columna de opinión y se haga un ejercicio de contrastación entre lo que dice el El Autor con respecto a este hecho y lo que el lector sabe y puede consultar. En este sentido, esta técnica se relaciona estrechamente con el saber de las Ciencias sociales, puesto que permite contextualizar el texto para darle un sentido en un momento y espacio histórico. En este sentido, el grupo de trabajo identificó los siguientes temas: Pobreza de los indígenas, Calentamiento Global, Empresa El Cerrejón, Comunidad Wayuu. Así mismo, pudieron definirlos a partir de la información de la columna y ampliaron los conceptos con consultas hechas en los medios que tenían a su disposición. (Ver Trabajo G1, Técnica 8).
	C1 0	T8	G1	SÍ	
			G2	MED	El grupo de trabajo identificó los siguientes temas: El machismo y el rol de las mujeres en la sociedad. Sin embargo, el grupo no contrastó sus propios saberes, sino que se limitó a definir lo que es y no es el machismo. El ejercicio inicial se desvirtuó. (Ver Trabajo G2, Técnica 8).
			G3	MED	El grupo de trabajo identificó los siguientes temas: La naturaleza, Lo que impero china en el 2015, La palma de aceite, La selección natural de Darwin. Las estudiantes realizaron un barrido del texto superfluo porque omitieron algunos temas de gran importancia como la contaminación, los plásticos, la hechura de potreros, etc. Que son mencionados por la El Autora en la columna y que se convierten en temas importantes de análisis para ella. (Ver Trabajo G3, Técnica 8).
			G4	SÍ	El grupo de trabajo identificó los siguientes temas: Proceso de paz, Fast Track, Amnistía, Corte Constitucional. Las estudiantes ampliaron el concepto de lo que sabían de cada uno de estos temas con información que encontraron en diferentes medios. (Ver Trabajo G4, Técnica 8).

			G5	NO	El grupo de trabajo identificó los siguientes temas: la cumbre del G-20 en Hamburgo Emanuel Macrón, Para 2050 Francia tendrá que ser un país "neutro" en términos de carbón, A partir del 2019 solamente se van a producir carros híbridos eléctricos, Las fuentes menos dañinas para el medio ambiente, Proyectos más grandes de estímulo a los carros eléctricos. (Como tal, no son temas, sino enunciados del texto que los contienen) El análisis que hacen es muy incipiente pese a la riqueza sociocultural que plantea el artículo, las estudiantes no recurren a sus pre saberes o a otros medios para ampliar el concepto, se quedan con lo que plantea la columna. . (Ver Trabajo G5, Técnica 8).
--	--	--	----	----	---

	C1 1	T3 T19 T22	G1	Sí	<p>El grupo de trabajo hace un ejercicio de consulta para indagar sobre quién es el El Autor de la columna de opinión, su ideología, el medio en el que escribe y las razones de su pensamiento y de su escritura, así como la valoración de éste en la comunidad donde vive. (Ver Trabajo G1, Técnica 3).</p> <p>Los estudiantes son capaces de emitir las partes de la columna de Opinión en las cuales está de acuerdo con el El Autor. Según la técnica a cada planteamiento en que se esté de acuerdo se debe poner un signo + y uno – en los que no. Luego contar y determinar la mayoría de unos y otros. En este sentido, el grupo está de acuerdo con el columnista y difiere en lo siguiente: -“La familia en la que solo falta el padre”. El El Autor no está seguro, y no hay la certeza de que la madre sea soltera y cabeza de familia, puede que si como pueda que no, solo se fija en la fotografía.</p> <p>-“Que era verde hasta que llegaron los empresarios allá los empresarios del carbón”. Porque se supone que están en la Guajira, desierto, hay escasas, nada verde. (Ver Trabajo G1, Técnica 19).</p> <p>En la técnica 22, los estudiantes deben plantear las reacciones que pudiera ocasionar este texto. En este sentido, los estudiantes hacen un ejercicio riguroso de predicción en el que mencionan: “También como salpica a mucha gente líder, y poderosa, su vida pública puede verse afectada, de pronto la empresa tendrá pérdidas, si es leída por accionistas e inversores de la empresa sus acciones tienden abaratasen, habrá una caída en la bolsa, mala fama, el gobierno será calificado aún más de corrupto e injusto, más de lo que las cifras lo muestra.” (Ver Trabajo G1, Técnica 22).</p>
--	---------	------------------	----	----	--

			G2	MED	<p>El grupo de trabajo hace un ejercicio de consulta para indagar sobre quién es el El Autor de la columna de opinión, su ideología, el medio en el que escribe y las razones de su pensamiento y de su escritura, así como la valoración de éste en la comunidad donde vive. (Ver Trabajo G2, Técnica 3).</p> <p>Los estudiantes manifiestan en su trabajo que están de acuerdo con 14 oraciones del texto y en desacuerdo con 10. Esto implica que no tienen una inclinación marcada hacia ninguna de las dos posturas. Manifiestan estar en desacuerdo con la expresión: “los varones machistas somos animalitos y es inútil pedir que dejemos de mirar a las muchachitas insulsas”. (Ver Trabajo G2, Técnica 19).</p> <p>Los estudiantes no hacen un ejercicio de predicción de las reacciones que puede generar la columna de opinión. (Ver Trabajo G2, Técnica 22).</p>
			G3	NO	<p>El grupo de trabajo hace un ejercicio de consulta para indagar sobre quién es la El Autora de la columna de opinión, su ideología, el medio en el que escribe y las razones de su pensamiento y de su escritura, así como la valoración de ésta en la comunidad donde vive. (Ver Trabajo G3, Técnica 3).</p> <p>Las estudiantes no comprendieron el sentido de la técnica 19, puesto que en lugar de plantear como lectoras las partes de la columna con las que estaban de acuerdo o en desacuerdo, lo que hicieron fue ubicarse en el lugar de la El Autora y decir con qué estaba ella o no de acuerdo. (Ver Trabajo G3, Técnica 19).</p> <p>Las estudiantes no hacen un ejercicio de predicción de las reacciones que puede generar la columna de opinión. (Ver Trabajo G3, Técnica 22).</p>

			G4	NO	<p>El grupo de trabajo hace un ejercicio de consulta para indagar sobre quién es la El Autora de la columna de opinión, su ideología, el medio en el que escribe y las razones de su pensamiento y de su escritura, así como la valoración de ésta en la comunidad donde vive. (Ver Trabajo G4, Técnica 3).</p> <p>Las estudiantes se limitaron a escribir el número de ideas con las que están de acuerdo y en desacuerdo; pero no muestran en el trabajo cuáles son estas ideas. (Ver Trabajo G4, Técnica 19).</p> <p>Las estudiantes no hacen un ejercicio de predicción de las reacciones que puede generar la columna de opinión. (Ver Trabajo G4, Técnica 22).</p>
			G5	NO	<p>El grupo de trabajo hace un ejercicio de consulta muy superfluo para indagar sobre quién es la El Autora de la columna de opinión, su ideología, el medio en el que escribe y las razones de su pensamiento y de su escritura, así como la valoración de ésta en la comunidad donde vive. No se evidencia rigurosidad (Ver Trabajo G5, Técnica 3).</p> <p>Los estudiantes se limitan a escribir que están de acuerdo con el columnista, pero no mencionan las frases con las que están de acuerdo ni en desacuerdo. (Ver Trabajo G5, Técnica 19).</p> <p>Los estudiantes no hacen un ejercicio de predicción de las reacciones que puede generar la columna de opinión. (Ver Trabajo G5, Técnica 22).</p>
	C1 2	T1 2	G1	SÍ	<p>Esta técnica plantea hacer un análisis de las voces presentes en el texto, es decir, de las citas de las que se sirve el El Autor para argumentar su pensamiento y determinar si son directas o indirectas. En este sentido, el grupo concluyó que todas las citas son directas. (Ver Trabajo G1, Técnica 12).</p>
			G2	N/A	<p>El El Autor no se sirve de citas en el texto. (Ver Trabajo G2, Técnica 12).</p>

			G3	MED	Las estudiantes no comprendieron el sentido de las citas directas e indirectas. Identificaron las primeras; pero en el caso de las indirectas su planteamiento no corresponde con lo planteado en la técnica cuando argumentan: “Cada una de estas citas lo que hacen es explicar sobre lo que habla la columna en este caso sobre lo que ocurre en la naturaleza el gran daño que le estamos haciendo” Ese no es el objeto de las citas en el texto. (Ver Trabajo G3, Técnica 12).
			G4	SÍ	Las estudiantes mencionan que hay una cita indirecta: “Bocado de cardenal” (Ver Trabajo G4, Técnica 12).
			G5	N/A	El El Autor no se sirve de citas en el texto. (Ver Trabajo G5, Técnica 12).
C1 3	T2 0 T2 1	G1	SÍ	<p>En esta técnica se hace un análisis de posicionamientos de posibles lectores del texto y su reacción ante la lectura. Los estudiantes señalan como posibles lectores a cualquier persona del gobierno y los mineros de Cerrejón que estarían en desacuerdo con el planteamiento del El Autor, mientras que los ambientalistas estarían a favor. En este sentido, el análisis es coherente. (Ver Trabajo G1, Técnica 20).</p> <p>En la técnica 21 se propone señalar en el texto los apartes más controvertidos, los estudiantes identifican: “El El Autor afirma que los culpables de la miseria son la empresa el Cerrejón y el Gobierno.” Discurso que puede generar ampolla en estos lectores. (Ver Trabajo G1, Técnica 21).</p>	
		G2	SÍ	<p>Los estudiantes señalan como posibles lectores a un hombre machista que estarían en desacuerdo con el planteamiento del El Autor, mientras que las mujeres estarían a favor. En este sentido, el análisis es coherente. (Ver Trabajo G2, Técnica 20).</p> <p>En la técnica 21 se propone señalar en el texto los apartes más controvertidos, los estudiantes identifican: “El 96% de la población masculina es machista.” Puesto que es un estereotipo. (Ver Trabajo G2, Técnica 21).</p>	

			G3	<p>Los estudiantes señalan como posibles lectores a un campesino, un minero y el gobierno, que estarían en desacuerdo con el planteamiento del El Autor, no señalan quién estaría a favor. En este sentido, el análisis es incompleto. (Ver Trabajo G3, Técnica 20).</p> <p>En la técnica 21 se propone señalar en el texto los apartes más controvertidos, los estudiantes identifican: “Unos biólogos extraen un pitillo plástico de las fosas nasales de una tortuga lora en Costa Rica mientras ella se sacude y sangra” Puesto que genera emociones de espanto en el lector. (Ver Trabajo G3, Técnica 21).</p>
			G4	<p>Los estudiantes señalan como posibles lectores a cualquier persona del gobierno y Juan Manuel Santos que estarían en desacuerdo con el planteamiento del El Autor, mientras que Las FARC y Rodrigo Londoño estarían a favor. En este sentido, el análisis es coherente. (Ver Trabajo G4, Técnica 20).</p> <p>En la técnica 21 se propone señalar en el texto los apartes más controvertidos, los estudiantes identifican: “Ni el gobierno ni las FARC están cumpliendo con lo dicho en el proceso de paz” Puesto que puede generar ampolla en ambos sectores. (Ver Trabajo G4, Técnica 21).</p>
			G5	<p>Los estudiantes no comprendieron el sentido de la técnica. Ellos se dedicaron a decir quién está o no de acuerdo con el acuerdo climático de París y no con la columna: Donald Trump está en contra del acuerdo climático de París. Emmanuel Macrón está a favor del acuerdo climático de París. (Ver Trabajo G5, Técnica 20).</p> <p>En la técnica 21 se propone señalar en el texto los apartes más controvertidos, los estudiantes identifican: “En Colombia supimos que la tasa de deforestación de Antioquia y Chocó ha sido este año la más alta en decenios” Puesto que es una cifra que puede generar sorpresa. (Ver Trabajo G5, Técnica 21).</p>

10. HALLAZGOS

Como fruto de la realización de la intervención en el aula, mediante la aplicación de una secuencia didáctica para el fortalecimiento de competencias en lectura crítica a partir de textos periodísticos de opinión, se mencionan en este apartado los hallazgos, entendidos estos como las contribuciones que en materia investigativa ha dejado esta propuesta.

Teniendo en cuenta que a lo largo del ejercicio se estuvieron observando como categorías los criterios del ICFES en lo que respecta a los niveles de Lectura Crítica evaluados en las pruebas Saber y, además, las 22 técnicas de Cassany para la lectura crítica de textos, se describe a continuación el desempeño de los estudiantes en la aplicación de cada canon. Asimismo se tendrán en cuenta las categorías emergentes identificadas en el transcurso de la secuencia y las situaciones interferentes que, como ejercicio pedagógico, influyeron en el desarrollo de las sesiones.

Del mismo modo, se analizarán las diferentes etapas de la investigación cualitativa, identificando los descubrimientos más relevantes.

10.1 HALLAZGOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Para facilitar este ejercicio, se citarán cada una de las subcategorías pertenecientes a los niveles de lectura y se explicarán los hallazgos. De esta forma, se analizará la situación identificada en el diagnóstico en cada una de ellas y su evolución luego de la implementación de la secuencia didáctica.

- Reconoce ideas o afirmaciones explícitas o sugeridas por el El Autor

En el ejercicio de diagnóstico, los estudiantes demostraron en este nivel un reconocimiento de las ideas explícitas en un enunciado, usando para ello la aplicación de sinónimos y la recuperación del significado a partir de la misma

información del texto en una actividad de lectura. Luego de la intervención se puede inferir que los estudiantes utilizan conocimientos previos para contextualizar una temática, haciendo ejercicios de asimilación y acomodación del concepto cuando este se requiere para la comprensión de otros más elaborados y que tienen como base a los primeros.

De igual manera, en preguntas encaminadas a medir este nivel - como por ejemplo la relación del título con el escrito - algunos estudiantes citaron partes del texto para expresar el sentido del titular, sin entrar en sobre interpretaciones del escrito; de cierta manera esto permitió entrever la capacidad de los estudiantes para explicar el contenido que subyace en la lectura. En los casos que no fue posible recurrir al texto para explicar el sentido del título, hubo evidencias de poca enciclopedia que muestra un nivel bajo de lecturas previas que pudieran servir para enganchar con la temática.

Por su parte, en la técnica de Cassany que se relaciona con esta subcategoría que es la *identificación de nombres propios* (T3) todos los estudiantes hicieron el ejercicio. Sin embargo, tres de los grupos lograron identificar en sus columnas de opinión los nombres que se encontraban en ella y además de definirlos a partir del texto, hicieron uso de los medios a su disposición para ampliar el conocimiento. Uno de los grupos también dio muestras de estar en este nivel al identificar que en su texto no había nombres propios y un último grupo se limitó a definirlos de forma contextual.

- Entiende el significado de las palabras según el contexto

En el diagnóstico inicial, se concluyó que en una situación de comunicación no todos los estudiantes comprenden el significado de todas las palabras de un texto que les permita recuperar el sentido global del mismo. En la secuencia didáctica los estudiantes tienen idea de lo que expresa un concepto; pero no un conocimiento pleno que les permita contextualizarlo en un hecho o momento como los planteados en las columnas leídas; esta situación retrasó la sesión, pues era necesario

garantizar una comprensión generalizada del grupo. De igual forma, el trabajo en equipo fue importante para la construcción y ampliación de sentidos de algunos conceptos a partir de los aportes de todos los estudiantes.

En cuanto a la técnica de Cassany que se relaciona con esta categoría (*hallar palabras disfrazadas*, T15) se evidenció que la generalidad del grupo se dedicó a extraer de las columnas de opinión las palabras desconocidas y a buscar su significado en diferentes medios. Algunos grupos fueron más allá de las palabras e identificaron enunciados completos desconocidos para ellos que pudieron definir a partir de las ideas del propio texto, logrando a su vez un ejercicio de inferencia correspondiente al siguiente nivel. Uno de los grupos comprendió mejor el sentido de la técnica e identificó algunos términos con una connotación diferente a la literal.

- Reconoce el propósito de enunciados específicos en el texto

El diagnóstico inicial mostró que los estudiantes en el ejercicio lograron identificar el sentido de enunciados específicos en el texto, pese a que desconocieran el significado de algunos términos. Además en el desarrollo de las sesiones, mediante ejercicios de clasificación y comparación, los participantes recuperan el sentido de los enunciados que, en ocasiones desconocen. Incluso, y pese a que en este nivel no se solicitó, algunos participantes emitieron juicios críticos sobre estos enunciados, manifestando sus acuerdos o desacuerdos.

En las técnicas relacionadas con esta subcategoría: *identificar el propósito del texto* (T1) y *definir los propósitos del lector* (T17), los estudiantes identificaron en todos los casos la intención de las columnas y los demás textos que se compartieron en el transcurso de las sesiones; y además coincidieron que uno de los principales propósitos al momento de entrar a dialogar con un escrito, debe ser el de ampliar sus conocimientos. Los estudiantes además prefieren textos que para ellos sean fáciles de leer y esto indica que entre más comprenden los enunciados, más gusto tienen hacia la lectura. En un ejercicio de lectura de imágenes, los estudiantes presentan dificultades que se pueden fortalecer en otra intervención.

- Reconoce las estrategias discursivas de un texto

Antes de comenzar el proceso de intervención, los estudiantes no identificaban las estrategias discursivas del texto, tampoco qué era una columna de opinión, no conocían el género periodístico, ni mucho menos la estructura del mismo. En la intervención se identificó que los estudiantes tenían claridad en el concepto de opinión y pudieron complementarlo con lo que sus compañeros les aportaron desde sus propios presaberes. Asimismo, durante conocieron la estructura de una columna de opinión, junto con sus partes constitutivas, elemento que se relaciona con la técnica de Cassany que plantea la *identificación del género discursivo* (T9). De esta forma, comprendieron el sentido de cada uno de los argumentos y los identificaron fácilmente en los textos leídos.

Para los estudiantes la acción de identificar las ideas principales, tesis o tópicos de los textos leídos, fue compleja hasta el final. Esto teniendo en cuenta que no sabían qué era una oración simple, concepto que debió fortalecerse en la intervención. En este sentido, presentaron dificultades en el *análisis de la jerarquía informativa*, que se plantea en la técnica No. 16 (T16).

- Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-Ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.

En esta subcategoría, la primera del nivel inferencial, algunos estudiantes, durante el ejercicio de diagnóstico, lograron establecer conclusiones a partir de la premisa inicial a partir de argumentos presentes en la columna de opinión que se leyó. Durante la secuencia didáctica, a los estudiantes se les dificultó diferenciar los argumentos de las ideas principales puesto que para muchos representaban una similitud; también hubo multiplicidad de respuestas cuando se les preguntaba por la idea principal. Por otro lado se advierte que se les facilita explicar con ejemplos un concepto y también comprenderlo, pues incurren en el uso de una estrategia inductiva, lo que ocasiona una generalización de la información y por lo tanto un uso descontextualizado de la misma.

En cuanto a las técnicas que se relacionan con este nivel inferencial, hubo facilidad para identificar a los contrincantes de las columnas dado que por las características del género de opinión y las columnas que seleccionaron, era muy claro *el posicionamiento del El Autor y su defensa argumentativa* (T10). Del mismo modo, lograron captar en *el enunciado la solidez y fuerza en el discurso* (T14) en elementos como los sentimientos del El Autor; en ese orden de ideas, se encuentran en capacidad para diferenciar los tipos de argumentos que usa para sustentar su pensamiento, y los datos confiables que usa el escritor para ratificar lo que concibe.

- Reconoce información implícita en el texto

Esta es la subcategoría que más deja en evidencia el nivel de inferencia que tienen los estudiantes y que en el ejercicio de diagnóstico tuvo buenos resultados, gracias al nivel de contextualización que presentaban los estudiantes en cuanto a la temática de la columna de opinión que se empleó para este instrumento. Se logró corroborar esto mismo en la secuencia didáctica, puesto que en los ejercicios de interpretación de una situación específica que presenta un mensaje “entre líneas”, los estudiantes apelaron a lo que ya sabían en sus presaberes o con preguntas directrices; esta estrategia empleada por ellos, les facilitó descubrir el sentido profundo escondido en el artículo.

Cassany aporta en la técnica No. 7 (T7), *descubre lo oculto*, algunas estrategias para determinar el mensaje entre líneas de cualquier enunciado como identificar negaciones, sustantivos y adjetivos calificativos, verbos dicendi, entre otros. Sin embargo, y pese a que los estudiantes identificaron estos elementos en las columnas de opinión, se pudo evidenciar que les faltó capacidad para relacionar estos tópicos con lo que plantea la técnica y el ejercicio se convirtió en el mero cumplimiento de una instrucción operativa. Estas pistas no permitieron que los estudiantes fueran más allá de lo que se planteaba allí de forma explícita.

- Reconoce las voces presentes en un texto

Reconocer las voces significa identificar el aporte de otros enunciados en el texto. En el ejercicio de diagnóstico, se pretendía que los estudiantes caracterizaran a partir de la inferencia, los polos opuestos entre quienes estaban de acuerdo y en contra del pensamiento de la columnista María Jimena Duzán. En el desarrollo de la secuencia, específicamente en la sesión donde analizaron una noticia audiovisual, los estudiantes comprendieron que todos los elementos de la misma sirven para ampliar la información que se presenta en la nota. En este momento, para ellos resultó irrelevante identificar al El Autor del escrito y el medio en que estaba publicado.

Sin embargo, durante la aplicación de las técnicas de Cassany (No. 11- T11) que plantea *hacer un listado de voces*, los estudiantes comprendieron rápidamente y con claridad la intención de la misma y en todos los textos realizaron el ejercicio con rapidez y a partir de lo que también aprendieron en el momento de identificar la estructura de las columnas de opinión, en particular los argumentos de El Autoridad. A su vez, entendieron la importancia de saber quién es el El Autor para poder inferir su pensamiento en la columna y también el medio de comunicación en el que se encuentra publicada.

- Identifica y caracteriza información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera) contenida en un texto.

En el ejercicio de diagnóstico fue también determinante para esta categoría la contextualización de los estudiantes, específicamente en la identificación de supuestos, cosa que sólo 2 estudiantes de los entrevistados lograron hacer. En la secuencia didáctica, esto se logró en algunos momentos como por ejemplo en la identificación del tono de la información en una noticia, así como en la descripción de los sentimientos y pensamientos que denotan la subjetividad del El Autor del texto.

La técnica asociada con este nivel son (T6) *Detecta posicionamientos del El Autor* en el que se perciben los sentimientos, pensamientos, juicios y posturas de quien escribe la columna. A este respecto y debido a la dificultad de algunos estudiantes para comprender el concepto de lo que Cassany plantea como “huellas de la subjetividad” (estereotipos, homofobia, xenofobia, etc.) los participantes no advirtieron con rigurosidad estas marcas pese que existían en algunas columnas.

En la Técnica No. 4 (T4) describe *el ideolecto del El Autor*, se pretende ubicar al El Autor en un contexto específico de acuerdo con su realidad sociocultural y por eso se busca registrar todas las marcas dialectales, generacionales o culturales. Al respecto, y a teniendo como referencia que todos los columnistas elegidos por los estudiantes son colombianos, en algunos de los grupos fue complejo ver estas marcas dado que ellos pertenecen a la misma cultura y usan los mismos términos, lo que hace que el lenguaje sea de uso común y sin variaciones.

- Relaciona información del texto con información que no está en el texto (y que forma parte del bagaje cultural que se espera de estudiantes de este nivel)

Las preguntas del nivel crítico fueron las que menos respondieron los estudiantes en el ejercicio de diagnóstico o que sus respuestas no correspondían con lo que se les estaba preguntando. Esta situación pudo corroborarse, pues ninguno de los estudiantes entrevistados tuvo evidencias de encontrarse en este nivel. Durante esta actividad inicial la mayoría de los participantes no tenían un bagaje que les permitiera relacionar la información de los medios con lo que ellos pudieran conocer gracias a otras fuentes, ni siquiera cuando las pistas se presentaban de forma explícita.

Precisamente, atendiendo a esta razón fue que se les permitió a los estudiantes escoger la columna de opinión para la aplicación de las 22 técnicas, teniendo en cuenta el tema que más se les facilitara a ellos y que les permitiera tener un poco más de contexto para *descubrir las conexiones* (T12). La identificación de las deixis

de espacio, persona y tiempo permitieron que los estudiantes se ubicaran en el contexto de la columna de opinión y comprender que los artículos de opinión y los demás escritos obedecen a un momento histórico y tienen precisamente esa característica que también debe ser leída. De ahí el elemento crítico.

- Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos

En el ejercicio diagnóstico, y pese a que había numerosas pistas para identificar la subjetividad de la El Autora, solo dos estudiantes lograron este cometido; sin embargo, desde el comienzo de las sesiones, pudieron captar pistas en los relatos para comprender este tipo de estrategias, principalmente en los medios de comunicación y sus intereses políticos y económicos. De la misma manera, pueden leer su realidad a partir de la generalidad, como la identificación de los medios de comunicación que cohabitan con ellos.

Durante la aplicación de la técnica, (T8) *dibuja el mapa sociocultural*, el grupo estuvo dividido entre quienes son capaces de identificar en el texto los temas a los que hace referencia el El Autor en la columna y quienes lo hacen de una forma parcial. Esto indica que la generalidad del grupo no es homogénea en este aspecto y que dependiendo del nivel de lecturas previas, los participantes logran esta habilidad.

- Contextualiza adecuadamente un texto y adopta una posición crítica frente a este

En las preguntas efectuadas de esta subcategoría en el diagnóstico, se logró identificar que fue la que más participación y acierto tuvo, puesto que incluso los estudiantes manifestaron su punto de vista frente al asunto que se estaba reflexionando. También queda en evidencia que el nivel enciclopédico del estudiante es fundamental para poder contextualizar la columna y emitir un juicio. Esto se evidenció en cuanto que a medida que avanzaba la secuencia didáctica, los

estudiantes iban ganando contexto y en las últimas sesiones se vieron avances en cuanto a la expresión en voz alta de sus puntos de vista.

Y como no todos lograron hacerlo, con la aplicación de las tres técnicas de Cassany (T3) *Retrata al El Autor*, (T19) *Acuerdos y desacuerdos* y (T22) *Medita tus reacciones*, los participantes alcanzaron algunos avances significativos: todos ellos consultaron en los diferentes medios que tenían a su disposición quién es el El Autor de la columna, cuál ha sido su trayectoria, cuál su ideología y de esta forma lograron establecer algunos elementos como las motivaciones que lo llevaron a escribir la columna, así como las características y razones de su manera de pensar.

De la misma forma, en un ejercicio crítico, los jóvenes pudieron expresar con qué partes del texto están de acuerdo y con cuáles en desacuerdo, aunque algunos grupos lograron hacerlo de una forma más explícita, cosa que expresaron en sus trabajos.

Por otra parte, solamente dos grupos pudieron predecir el impacto que tendrán las columnas de opinión dependiendo de quien tenga acceso a ella, así como el contexto en que pueda ser leída y la época. Los otros grupos no dieron evidencia de esta habilidad y se quedaron únicamente con el planeamiento que hace el El Autor en el cierre.

- Caracteriza las voces presentes en el texto

Dos estudiantes expresaron en el diagnóstico dos argumentos para sustentar su pensamiento e identificar los contrincantes. En el ejercicio de la secuencia didáctica, sólo uno de los grupos pudo identificar cuáles de las citas eran directas o indirectas. Se requiere profundizar más en esta técnica.

- Reflexiona a partir de la información de un texto

En esta pregunta se esperaba una participación más nutrida de los estudiantes durante la fase diagnóstico, teniendo en cuenta que sólo se les preguntaba desde

su punto de vista su posición frente a la temática planteada; pero sólo uno de los jóvenes expresó su opinión. Durante la secuencia didáctica esto fue superado por los estudiantes en cuanto que desde el comienzo ellos dieron esbozos de lo que pensaban y juicios acerca de los textos que se fueron analizando en las sesiones.

En el trabajo grupal con las columnas de opinión, todos pudieron responder a la técnica 20 (T20) *Imagina que eres*, donde el lector de la columna plantea posibles escenarios de personas o colectivos que se acerquen al texto. En los grupos se pudo identificar que todos tenían clara la postura del texto y sus posibles contrincantes y personas a favor.

Por último, en la Técnica 21 (T21), *en resumen*, los participantes identificaron los apartes más polémicos y que generarán recordación en los potenciales lectores de la columna de opinión, así como las posibles emociones y pensamientos que puedan despertar. Los estudiantes se refirieron a estas interpretaciones.

- Categorías emergentes

Como se explicó en el apartado de análisis de resultados, las categorías que emergieron en la investigación fueron la motivación y la participación de los estudiantes. En este sentido se establecieron los siguientes hallazgos:

Como se definió en el análisis, durante la secuencia hubo momentos en los que la participación de los estudiantes no fue la esperada. En este grado es común el fenómeno de la timidez, razón por la cual a los estudiantes se les dificulta mucho expresarse en público y en voz alta. Esta conducta fue más visible en el ejercicio diagnóstico, y al comienzo y final de la secuencia. Mientras se trabajaba en grupo, se podía ver a los estudiantes interactuando más entre ellos, por eso se tomó la decisión de que el análisis de las columnas de opinión y la sustentación de su trabajo se hiciera en equipo. Otra estrategia para motivar la participación, fue las responsabilidades individuales que se asignaron, puntualmente en la socialización de las técnicas aplicadas y el foro que se llevó a cabo en la Institución como

actividad de cierre. Se pudo notar un avance en cuanto a esta conducta, pues todos los estudiantes se enfrentaron a un auditorio muy diverso y aunque algunos recurrieron a la memorización para explicar, todos superaron el reto de estar de pie ante muchas personas.

Frente a la categoría de la motivación o interés de los estudiantes en las diferentes actividades, se dieron todas las condiciones para que los participantes se apersonaran de las sus funciones y roles: posibilidad de elegir grupos a su voluntad, posibilidad de escoger como quisieran las columnas de opinión que leerían, libertad para la realización de los trabajos escritos, utilización de herramientas tecnológicas, asesorías permanentes del docente y principalmente, organización del evento de cierre, donde cada uno de ellos asumió un rol de responsabilidad con el área y en últimas con la institución, puesto que vinieron personas de otros entornos y diferentes realidades.

11. CONCLUSIONES

Como conclusiones de este trabajo de investigación se retomarán los objetivos inicialmente planteados, los hallazgos de la secuencia didáctica y el impacto de la misma en la comunidad educativa y en la labor del docente investigador.

En relación con el quehacer del docente investigador:

- Trabajar con la metodología de la Investigación Acción permite que en las dinámicas de aula se puedan intervenir problemáticas de los estudiantes de una forma contextualizada y replantear elementos del diseño inicial que surgen a partir de situaciones específicas como las ocurridas en esta intervención, (por ejemplo, los ajustes en el tiempo para desarrollar el trabajo a raíz de los horarios apretados de la maestría, el paro de educadores que suspendió la implementación de la secuencia didáctica y la fragmentó y principalmente las situaciones que se presentaron en el aula y que obligaron al investigador a realizar ajustes acordes con los objetivos de cada sesión).
- El diagnóstico inicial permitió establecer cuál era el nivel de lectura que más ameritaba un proceso de intervención pedagógica. Se determinó por tanto, que en los niveles literal e inferencial existían mayores fortalezas; pero ello no determinó que no fuese necesario fortalecerlos con la misma urgencia e intensidad que se hizo con el nivel crítico, pues aunque no fue la generalidad del grado, algunos estudiantes presentaban un bajo nivel de lectura literal e inferencial.
- Las columnas de opinión son textos ideales para el análisis crítico, especialmente en jóvenes de la educación media, ya que reflejan un pensamiento marcado de ideologías y posturas. Los estudiantes en la secuencia pudieron identificarlas y reflexionar de una forma crítica.

- La aplicación de las 22 técnicas de Daniel Cassany para el análisis de textos resultó ser una estrategia válida para jóvenes de ese nivel de escolaridad. Gracias a los años de formación que llevan en esta etapa, han adquirido ciertos niveles enciclopédicos que les permiten emplear las recomendaciones que hace el El Autor de esta guía en los tres momentos del análisis (literal, inferencial y crítico).
- El impacto que tuvo la propuesta en la Institución Educativa no radicó en la espectacularidad del proyecto, sino en la realización de una práctica de aula que ayudó a intervenir una problemática que se ha tratado caracterizar y de solucionar el desempeño de los estudiantes frente al proceso de lectura.
- El docente investigador es consciente de que el tiempo de los estudiantes varía de acuerdo con la edad, la disposición del salón y principalmente con el nivel de contextualización y conocimientos previos, que en el caso de Lengua Castellana se los aporta el estudio de las Ciencias Sociales que hacen un maridaje ideal en el discurso de ambas.

En relación con el aprendizaje de los estudiantes

- La participación y la motivación son fundamentales para el trabajo ágil y con un sentido de utilidad para el estudiante. Por eso, se realizaron diferentes actividades en la secuencia que permitieran despertar el interés y mejorar las expectativas de los estudiantes por el aprendizaje.
- Luego del análisis de las sesiones se logra concluir que los estudiantes han fortalecido sus competencias en la lectura de textos argumentativos; sin

embargo, en cada uno de los niveles aún se presentan vacíos que se deben trabajar una vez finalizado el proceso.

- Como se confirmó en el diagnóstico, los niveles más fuertes son el literal y el inferencial. Se evidenciaron importantes avances en el nivel crítico, específicamente en la importancia que tiene para el lector el acercamiento con los elementos del texto que no están allí (contexto sociocultural, retrato del El Autor, etc.), para poder expresar un punto de vista basado en la argumentación.

12.RECOMENDACIONES

Con el fin de que este proyecto tenga trascendencia se recomienda:

- Se sugiere hacer la aplicación de la metodología Investigación - Acción en otros grados de la Institución o de Instituciones con condiciones similares a esta, para que puedan validar la utilidad de las técnicas y fortalecer los desempeños en lectura crítica de los estudiantes.
- El tiempo es un factor que puede jugar en contra de la secuencia didáctica como estrategia para la obtención del título de magister del investigador. Se recomienda para situaciones posteriores, disponer de más tiempo para la aplicación de las técnicas, de forma que no queden vacíos como en este caso.
- Se recomienda que el trabajo de la secuencia en el aula se haga en equipos de trabajo, puesto que es mayor la interacción entre ellos y los niveles de producción intelectual son más elevados.
- Es importante que el docente esté atento al desempeño de los estudiantes durante el proceso de investigación; más que esperar resultados óptimos al finalizar la propuesta, se estima conveniente atender a la fase de ejecución de la intervención, ya que el investigador puede constatar el comportamiento de los estudiantes frente al proceso de aprendizaje.
- Un ajuste curricular que le apueste al fortalecimiento de las competencias en lectura crítica, podría ser una estrategia, no solo para alcanzar mejores resultados en las pruebas estandarizadas, sino para convencer a los estudiantes y docentes de la necesidad de crear un hábito de lectura.

- El uso de material didáctico complementario es de capital importancia para robustecer el nivel enciclopédico de los estudiantes. Conformar un banco bibliográfico que comprenda textos y noticias de interés general y actualidad política, ayudaría a que la población estudiantil se interesara más por comprender las dinámicas sociales que movilizan al país.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO MALAVER, R., OSPINA RODRÍGUEZ, P. y SÁNCHEZ CAMACHO, P. A. 2014. Aulas Prensa: hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media. Actualidades Pedagógicas.

ALONSO, R. OSPINA, P. SÁNCHEZ, P. Aulas prensa. Hacia una Lectura Crítica de Artículos de Opinión en la Educación Media. Actualidades Pedagógicas. 2014.

AUSUBEL, David. NOVAK, Joseph. y HANESIAN, Helen. Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo. Segunda Edición, México, D.F: Editorial Trillas S.A. 1993.

BARRIO, Milagros, PÉREZ HERRERO, Pilar, Desmitificar la publicidad: lectura crítica de los medios en el aula Comunicar [en línea] 1997.

BERMÚDEZ RUÍZ, H. D. La Lectura Crítica en la Construcción de Subjetividad Política en Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 2014.

BERNABÉU, Natalia. LÓPEZ, Rafael, LÓPEZ, Begoña. Los géneros periodísticos. El artículo y la columna. [en línea].

BONILLA-CASTRO, Elssy. RODRÍGUEZ, Penélope. Más Allá del Dilema de los Métodos. La Investigación en Ciencias Sociales. Bogotá: Presencia. 1995

CABALLERO RINCÓN, Sergio Andrés. El Concepto de Cuerpo en la Fenomenología de Husserl. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2006.

CALDERON, Javier. LÓPEZ, Diana. Orlando Fals Borda y la Investigación Acción Participativa: Aportes en el Proceso de Formación para la Transformación. I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América. No. 1. Buenos Aires. ISSN: 2347-016X.

CASSANY, D. Explorando las Necesidades Actuales de Comprensión: Aproximaciones a la Comprensión Crítica. Barcelona, 2004.

CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la Lectura Crítica: teorías, ejemplos y reflexiones.

CASSANY, Daniel. Tras las Líneas. Barcelona: Anagrama. 2006.

CASTAÑEDA NARANJO, L. E. HENAO SALAZAR, J. I. La lectura crítica: un ejercicio aplicado a una columna de opinión. En: Revista Virtual Universidad Católica del Norte. 2014.

CENTRO VIRTUAL DE NOTICIAS DE LA EDUCACIÓN. Mejores prácticas para Enseñar Ciencias Sociales. En: Centro Virtual de Noticias de Educación.

COLOMBIA, CONGRESO. Constitución Política de la República de Colombia 1991. Bogotá: El Congreso.

COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115. (23, febrero, 1994) Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial. Bogotá. 1993.

COOPER, David: Cómo mejorar la comprensión lectora, Madrid, Visor, 1998,

COTRINA, C. Pensamiento Crítico. El Educador, la Revista de Educación. Norma. Año 4, n. 16°, Lima, 2008

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la Elaboración de una Secuencia Didáctica. Universidad Nacional Autónoma de México. México. 2013.

EDUCARCHILE. ¿Cómo escribir una Columna de Opinión? Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=210273>

ECO, Umberto. De los Espejos y Otros Ensayos. Bogotá.: Géminis. 2012.

ECO, Umberto. Los Límites de la Interpretación. Lumen. 1992. Barcelona.

FACIONE, P. Pensamiento Crítico: ¿Qué Es y Por Qué es Importante? Recuperado de: <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>

FERGUSON, Robert. Enseñanza de los Medios de Comunicación y Desarrollo de la Solidaridad Crítica. Instituto de Educación Universidad de Londres.

FORERO BULLA, Clara María. El Maestro como Investigador de su Propia Práctica Pedagógica a partir del Modelo Etnográfico y de Investigación-Acción Participativa. Bucaramanga.: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

FREIRE, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI Editores. 1994. Citado por Revista Virtual Universidad Católica del Norte.

HERNÁNDEZ, Roberto. FERNÁNDEZ, Carlos. BAPTISTA, Pilar. Metodología de la investigación. (5ta. ed.), México: McGraw Hill. 2010.

ÍNDICE SINTÉTICO DE CALIDAD EDUCATIVA (ICSE). Establecimiento Educativo Instituto Técnico José Rueda. Ministerio de Educación. 2016.

JURADO VALENCIA, Fabio. Los Aportes de la Semiótica en los Estudios sobre la Formación del Lector Crítico. Revista Acta Poética, No. 29-2, Otoño, Instituto de Investigaciones Filológicas. Centro de Poética. Universidad Nacional Autónoma de México. 2008.

KEMBER, David. GOW, Lyn. Action Research as a form of staff development in Higher Education. Kluwer Academic Press Publisher. Netherlands. 1992.

KURLAND, Daniel. Lectura Crítica versus Pensamiento Crítico. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/163/184/1>

LEÓN DUARTE, Gustavo A., Ejercicios de lectura crítica no androcéntrica en el texto académico de la comunicación Ámbitos [en línea]. 2016

LERNER, D. AISENBERG, B. ESPINOZA, A. La Lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: Objeto de Enseñanza Y Herramienta de Aprendizaje. Buenos Aires, 2004.

MANTILLA FORERO, L. A. Propuesta Pedagógica para hacer de la Clase de Lengua Castellana un Espacio Generador de Pensamiento Crítico. Universidad Industrial de Santander. Floridablanca. 2009.

MARTÍNEZ-FRESNEDA OSORIO, Humberto, El diseño periodístico, clave en la lectura crítica de la prensa. Comunicar [en línea] 2008.

MCKERNAN, James. Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid.: Ediciones Morata. 1999.

MENDOZA, Antonio. Las estrategias de lectura: su función autoevaluada en el aprendizaje del español como lengua extranjera, en J. Sánchez Lobato y Santos Gargallo, Problemas y métodos en la enseñanza del E/LE. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, 1994.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Derechos Básicos de Aprendizaje Ciencias Sociales. Bogotá. 2016.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Derechos Básicos de Aprendizaje Lengua Castellana. Bogotá. 2016. P. 6.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Bogotá. 2004.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana. Bogotá. 2004.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales. Bogotá. 1997.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá. 1997.

MÓDULO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS SABER PRO 2013 – 2. ICFES, Bogotá.

MÓDULO DE LECTURA CRÍTICA SABER PRO 2015 – 2. ICFES, Bogotá.

MORENO ESPINOSA, Pastora. Géneros para la opinión: el comentario o columna. Revista Latina de Comunicación Social. Universidad de la Laguna. Tenerife. Año 3. 2000. Recuperado de: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/aa2000qjn/89pastora.html> (12/08/2016)

PÉREZ SERRANO, Gloria. Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Técnicas y Análisis de Datos: Editorial La Muralla. España. 1994

POZO MUNICIO, Juan Ignacio. Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Madrid: Ediciones MORATA, S.L., 1996.

RESULTADOS PRUEBAS SABER DE 9º GRADO AÑO 2015. Copyright 2013 ICFES – Instituto Colombiano para la Evaluación en Educación.

RESULTADOS Y PROYECCIONES (2005-2020) DEL CENSO 2005. DANE. Consultado el 1 de junio de 2016.

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Investigación Cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de la Investigación Social. Bogotá. ICFES. 1996.

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Seminario de Investigación Cualitativa. Universidad Industrial de Santander. Socorro, Marzo 31 a Abril 2 de 2017.

SERRANO DE MORENO, S. MADRID DE FORERO, A. Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. Acción Pedagógica, Nº 16 / Enero - Diciembre, 2007

SMITH, Frank. Cómo la educación apostó al caballo equivocado. Argentina: Apique, 1994. Citado por Revista

Virtual Universidad Católica del Norte. La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión Revista: Revista Virtual Universidad Católica del Norte. 2014.

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. Boletín de las actividades cotidianas de Cursos de Verano UPV/EHU Uda Ikastaroak. Ser un lector crítico significa ir más allá en la lectura y no creer todo lo que emiten los distintos discursos. 2016

VAN DIJK, Teun. El Análisis Crítico del Discurso. Anthropos. Barcelona. 1999.

ANEXOS

ANEXO A: Formato de Carta de Consentimiento al Rector de la Institución

Palmar, septiembre 18 de 2016

Especialista
LUIS EDUARDO MUJICA JAIMES
Rector Instituto Técnico José Rueda
La ciudad,

Cordial saludo:

Dentro de la formación del Prostrgrado de los futuros Magíster en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, de la cual hago parte, por ser uno de los beneficiarios del programa Becas para la Excelencia Docente del MEN, y como requisito para optar al título, es de vital importancia desarrollar un proyecto de Investigación Acción de corte cualitativo en la Institución Educativa en la cual laboro.

Para cumplir con dicho parámetro, he propuesto como proyecto de intervención en el aula: **“FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS EN LECTURA CRÍTICA A PARTIR DE TEXTOS PERIODÍSTICOS DE OPINIÓN”**, que está proyectada para aplicarse durante el año 2017, y que tiene como objetivo brindar herramientas que permitan a los estudiantes mejorar su competencia comunicativa en lectura crítica.

Es importante señalar que la intervención no conlleva ningún gasto para la Institución y que se tomarán las medidas necesarias para no interferir con el normal funcionamiento de las actividades propias del curriculum. De igual manera, se realizará la socialización y se entregará a los padres de familia y/o acudientes un consentimiento informado dónde se les solicita el permiso para grabar las clases de sus hijos/acudidos en el área de Ciencias Sociales, se analicen y/o publiquen los escritos que los estudiantes produzcan durante el proceso. De igual manera la propuesta se desarrolla teniendo en cuenta las consideraciones éticas de la Investigación Acción (ver anexo).

Por tal motivo solicito su El Autorización para realizar el análisis de documentos institucionales, desarrollar dicho proceso y colocar el nombre de la IE en los documentos correspondientes.

Agradezco de antemano su apoyo y colaboración a mi solicitud. Quedo atento a su respuesta

Att:

CESAR AUGUSTO PEÑARANDA FRANCO
Docente I.T.J.R Sede A
c.c. 1091656213

ANEXO B: Formato de Carta de Consentimiento Padres de Familia

INSTITUTO TÉCNICO JOSÉ RUEDA

PALMAR

CONSENTIMIENTO INFORMADO A PADRES O ACUDIENTES

Lugar y fecha: _____

Yo _____, mayor de edad, ___ madre, ___ padre, ___acudiente o ___ representante legal del estudiante _____ de _____ años de edad, he sido informado acerca de la participación y grabación de video del proyecto investigativo titulado **“FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS EN LECTURA CRÍTICA A PARTIR DE TEXTOS PERIODÍSTICOS DE OPINIÓN”**, planteado por el docente César Augusto Peñaranda Franco para optar al título de Magister en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander.

Entiendo que la participación de mi hijo(a) en esta actividad no tendrá repercusiones en las calificaciones de ningún área, ni habrá ningún tipo de sanción si nos negamos a que haga parte de ella; que no entraremos en gastos ni tendremos remuneración alguna por su participación; que la identidad de mi hijo(a) será salvaguardada de acuerdo a los principios éticos; que las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente con fines investigativos.

Atendiendo a la normatividad vigente a cerca de los consentimientos informados, de forma consciente y voluntaria:

_____Otorgo el consentimiento _____No otorgo el consentimiento

para que mi hijo(a) participe en el Proyecto de Investigación anteriormente mencionado en las instalaciones de la Institución Educativa.

FIRMA MADRE/PADRE/ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL
C.C.

ANEXO C. Columna de Opinión Prueba de Diagnóstico

A LA BRAVA NO, POR FAVOR¹³⁴

Por María Jimena Duzán
Revista Semana, edición 1799
22-10-2016

No creo que quienes perdimos debamos arrodillarnos a los pies de los dirigentes del No, pero tampoco creo que haya necesidad de humillar al uribismo excluyéndolo de plano de cualquier negociación.

Esta crisis no puede solucionarse a la brava, así en este país polarizado sea más taquillero exacerbar la esquizofrenia que apelar a la cordura. Yo voté por el Sí, pensando que este acuerdo logrado con las Farc era el mejor posible, pero perdí. Sin embargo, de algo estoy segura: esos 60.000 votos, que le dieron la victoria al No, no pueden ser utilizados por el expresidente Uribe para imponerles un veto a los 6.300.000 colombianos que votaron por el Sí, ni tampoco le permiten al presidente Santos aplicar con fórceps un acuerdo sin introducirle cambios reales, como lo obliga su derrota.

En otras palabras: si los del Sí y los del No no somos capaces de llegar a un acuerdo amplio que atraiga a unos sectores del uribismo y que no sea cosmético, este país va a ser ingobernable. ¿Que perdimos porque la campaña uribista fue exitosa en plantar una cadena de mentiras que exaltaron el odio y la indignación?... Ciertamente, aunque también es verdad que la campaña por el Sí no logró atraer a la ciudadanía ni supo transmitir la importancia de este momento histórico. Al habérsela entregado a los políticos de una coalición de gobierno marcada por agrios enfrentamientos internos, la gente pensó que se trataba de una elección más y terminamos derrotados por la indiferencia, ya que cerca de 20 millones de colombianos dejaron de ir a las urnas.

Este acuerdo mínimo no puede ser producto de la imposición, sino de la negociación entre las partes, como de hecho lo está exigiendo ese despertar ciudadano que tras la derrota del Sí se ha hecho presente en las calles para exigirles a las partes renegociar sobre lo ya construido en La Habana.

No creo que los que perdimos tengamos que arrodillarnos a los pies de los dirigentes del No, pero tampoco creo que haya necesidad de humillar al uribismo, excluyéndolo de plano de cualquier negociación. La arrogancia tampoco ha sido la mejor consejera en esta crisis y si el expresidente Uribe quiere ir a dialogar en La Habana con las Farc, como lo ha anunciado, hay que encontrar la vía correcta para que lo haga, sin afectar la legitimidad de la mesa ni desconocer a las partes firmantes. Hay que agotar todas las posibilidades para que Uribe se monte en el bus de la paz sin que imponga vetos ni propuestas como la de acabar con la justicia transicional por temor a enfrentar la verdad que de allí saldría. Ante esta nueva realidad, las Farc también tendrán que ceder en la medida de lo posible.

Ahora bien, si no se logra un acuerdo con Uribe, el país no puede quedar en vilo. En ese caso al presidente Santos le tocaría hacer los cambios al acuerdo que sean posibles a sabiendas de que su implementación le va a costar sangre. La buena noticia es que hay una ciudadanía que está despertando de su letargo y que hoy ha

¹³⁴ DUZÁN, María Jimena. A la brava no, por favor. En: Semana. Opinión. Edición 1799. Recuperado de: <http://www.semana.com/opinion/articulo/maria-jimena-duzan-plebiscito-por-la-paz-y-acuerdo-en-colombia/499705> [Citado el 22 de Octubre de 2016]

salido a defender la renegociación en las calles. Esos jóvenes que están marchando, tejiendo redes en asambleas y en cabildos, no van a permitir que la politiquería les trunque esta oportunidad histórica.

Para Rodrigo Uprimny, la arquitectura de este acuerdo mínimo debería consistir en “un ajuste significativo que tome en consideración preocupaciones del No que no alteren la esencia del acuerdo por el que votaron más de 6 millones de colombianos”. ¿Será posible lograr ese balance? Es el reto que tiene Juan Manuel Santos si es que quiere implementar una paz estable y duradera.

Lo cierto es que si no se logra un acuerdo mínimo que permita salir del limbo en que nos encontramos, todos los colombianos vamos a perder hasta la corbata. Los del No se ufanan de su triunfo, pero ante la historia quedarían con la mácula de haber sido los responsables de la debacle; Santos, pese a su Nobel de Paz, quedaría como el presidente débil que quiso pero no pudo; y las Farc volverían a la guerra, en contra de su voluntad por cuenta de la mezquindad de las poderosas elites regionales, representadas hoy por el uribismo. Esas elites tendrían que explicarles a esas nuevas generaciones que hoy están marchando por las calles por qué prefirieron que las Farc volvieran a secuestrar, a plantar bombas y a sembrar minas antipersonal en lugar de haberles abierto la puerta para que echaran un discurso en la plaza pública.

ANEXO D: Entrevista de Grupo Focal

GUÍA DE ENTREVISTA

LECTURA CRÍTICA DE COLUMNA DE OPINIÓN

Tema 1: Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto.

Tópicos Aclaratorios:

- ¿Qué significa el título del artículo de opinión?
- ¿Qué significa la frase del texto “así en este país polarizado sea más taquillero exacerbar la esquizofrenia que apelar a la cordura”?
- ¿Cuándo el texto habla de que la juventud se está despertando del letargo en el que estaban, a qué hace alusión?
- ¿Qué puede significar la expresión “arquitectura del acuerdo”?
- ¿Alguien puede indicar de qué otra forma se podría decir la expresión “Los del No se ufanan de su triunfo, pero ante la historia quedarían con la mácula de haber sido los responsables de la debacle”?

Tema 2: Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global

Tópicos Aclaratorios:

- Según el artículo, ¿Por qué el país se volverá ingobernable si los del Sí y los del No no llegan a un acuerdo pronto?
- Teniendo en cuenta lo que dice el texto, ¿Hubo errores en las campañas entre el Sí y el No? ¿Cuáles?
- ¿A qué se debe el limbo en que se encuentra el país luego de la votación del plebiscito?
- ¿Por qué motivos el texto plantea que la vencedora en el plebiscito fue la indiferencia?
- ¿A qué se podrá referir el texto cuando afirma que Uribe no está de acuerdo con la justicia transicional planteada en el acuerdo?

Tema 3: Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.

Tópicos Aclaratorios:

- ¿Qué motivaciones pudo tener la El Autora para escribir esta columna de opinión?
- ¿Qué partes del texto dejan en evidencia la inclinación política de la escritora del artículo?
- ¿Con qué intención se escribió esta columna de opinión?
- ¿Qué argumentos utiliza la El Autora para exponer su pensamiento en el artículo?
- ¿Estás de acuerdo o no con la columna de opinión? ¿Por qué?

ANEXO E: Rúbrica de Evaluación del Diagnóstico

Fecha: _____

Grupo Focal: _____

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO A PARTIR DE LA LECTURA DE UNA COLUMNA DE OPINIÓN															
NIVELES DE LA LECTURA	NIVEL LITERAL: LAS LÍNEAS IDENTIFICAR Y ENTENDER LOS CONTENIDOS LOCALES QUE CONFORMAN UN TEXTO.					NIVEL INFERENCIAL: ENTRE LÍNEAS COMPRENDER CÓMO SE ARTICULAN LAS PARTES DE UN TEXTO PARA DARLE UN SENTIDO GLOBAL.					NIVEL CRÍTICO: TRAS LAS LÍNEAS REFLEXIONAR A PARTIR DE UN TEXTO Y EVALUAR SU CONTENIDO.				
	NIVELES DE DESEMPEÑO EN LECTURA CRÍTICA	Reconoce ideas o afirmaciones explícitas o sugeridas por el Autor	Entiende el significado de las palabras según el contexto	Reconoce el propósito de enunciados específicos en el texto	Reconoce las estrategias discursivas de un texto	Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto	Reconoce información implícita en el texto	Reconoce las voces presentes en un texto	Identifica y caracteriza información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera) contenida en un texto.	Relación a información del texto con información que no está en el texto (y que forma parte del bagaje cultural que se espera de estudiantes de este nivel)	Relaciona las estrategias discursivas con contextos socioculturales específicos	Contextualiza adecuadamente un texto y adopta una posición crítica frente a este	Caracteriza las voces presentes en el texto	Reflexiona a partir de la información de un texto	
PREGUNTAS DEL	¿Qué signific	¿Qué signifi	¿Qué pued	¿Cuán do el	¿Alguie n	Según el	Tenien do en	¿A qué se debe	¿Por qué	¿A qué se	¿Qué motivacio	¿Qué partes	¿Con qué	¿Qué argume	¿Estás de

DIAGNÓSTICO	a el título del artículo de opinión ?	ca la frase del texto "así en este país polarizado sea más taquillero exacerbar la esquizofrenia que apelar a la cordura"?	e significar la expresión "arquitectura del acuerdo"?	texto habla de que la juventud se está despertando del letargo en el que estaba, a qué hace alusión ?	puede indicar de qué otra forma se podría decir la expresión "Los del No se ufanan de su triunfo, pero ante la historia quedarán con la mácula de haber sido los responsables de la debacle"?	artículo , ¿Por qué el país se volverá ingobernable si los del Sí y los del No no llegan a un acuerdo pronto?	cuenta lo que dice el texto, ¿Hubo errores en las campañas entre el Sí y el No? ¿Cuáles?	el limbo en que se encuentra el país luego de la votación del plebiscito ?	motivos el texto plantea que la vencedora en el plebiscito fue la indiferencia?	podrá referir el texto cuando afirma que Uribe no está de acuerdo con la justicia transicional planteada en el acuerdo?	nes pudo tener la El Autora para escribir esta columna de opinión?	del texto dejan en evidencia la inclinación política de la escritora del artículo ?	intención se escribió esta columna de opinión?	ntos utiliza la El Autora para exponer su pensamiento en el artículo ?	acuerdo o no con la columna de opinión ? ¿Por qué?
Estudiantes Evaluados															
E1															
E2															
E3...															

ANEXO F: Formato Secuencia Didáctica

TALLER No						
SEDE		GRADO	JORNADA		PERIODO	
OBJETIVO				TIEMPO PREVISTO		TIEMPO REAL
ESTÁNDARES				DBA		
DESEMPEÑOS ESPERADOS				INDICADORES DE DESEMPEÑO		
REFERENTES TEÓRICOS						
ETAPAS	ESTRATEGIAS	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES			TIEMPO	RECURSOS
INICIO	PREINSTRUCCIONALES					
DESARROLLO	COINSTRUCCIONALES					
CIERRE	POSTINSTRUCCIONALES					
ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN						
BIBLIOGRAFÍA						

ANEXO G. Formato de Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO			
			
NÚMERO DE DIARIO DE CAMPO		TIEMPO	
FECHA			
LUGAR			
OBJETIVO			
NOMBRE DEL OBSERVADOR			
TEMÁTICA			
DESEMPEÑOS			
DESEMPEÑOS ESPERADOS		INDICADORES DE DESEMPEÑOS	
REGISTRO DE INFORMACIÓN	SECUENCIA	DESCRIPTIVA	REFLEXIVA
SITUACIONES INTERFERENTES			
OTROS APUNTES			

ANEXO H. Columnas de Opinión

ELOGIO A LA MUJER BRAVA

Héctor Abad Faciolince

A los hombres machistas, que somos como el 96 por ciento de la población masculina, nos molestan las mujeres de carácter áspero, duro, decidido. Tenemos palabras denigrantes para designarlas: arpías, brujas, viragos, marimachos. En realidad, les tenemos miedo y no vemos la hora de hacerles pagar muy caro su desafío al poder masculino que hasta hace poco habíamos detentado sin cuestionamientos. A esos machistas incorregibles que somos, machistas ancestrales por cultura y por herencia, nos molestan instintivamente esas fieras que en vez de someterse a nuestra voluntad, atacan y se defienden.

La hembra con la que soñamos, un sueño moldeado por siglos de prepotencia y por genes de bestias (todavía infrahumanos), consiste en una pareja joven y mansa, dulce y sumisa, siempre con una sonrisa de condescendencia en la boca. Una mujer bonita que no discuta, que sea simpática y diga frases amables, que jamás reclame, que abra la boca solamente para ser correcta, elogiar nuestros actos y celebrarnos bobadas. Que use las manos para la caricia, para tener la casa impecable, hacer buenos platos, servir bien los tragos y acomodar las flores en floreros. Este ideal, que las revistas de moda nos confirman, puede identificarse con una especie de modelito de las que salen por televisión, al final de los noticieros, siempre a un milímetro de quedar en bola, con curvas increíbles (te mandan besos y abrazos, aunque no te conozcan), siempre a tu entera disposición, en apariencia como si nos dijeran "no más usted me avisa y yo le abro las piernas", siempre como dispuestas a un vertiginoso desahogo de líquidos seminales, entre gritos ridículos del hombre (no de ellas, que requieren más tiempo, y se quedan a medias).

A los machistas jóvenes y viejos nos ponen en jaque estas nuevas mujeres, las mujeres de verdad, las que no se someten y protestan, y por eso seguimos soñando, más bien, con jovencitas perfectas que lo den fácil y no pongan problema. Porque estas mujeres nuevas

exigen, piden, dan, se meten, regañan, contradicen, hablan, y sólo se desnudan si les da la gana. Estas mujeres nuevas no se dejan dar órdenes, ni podemos dejarlas plantadas, o tiradas, o arrinconadas, en silencio, y de ser posible en roles subordinados y en puestos subalternos. Las mujeres nuevas estudian más, saben más, tienen más disciplina, más iniciativa, y quizá por eso mismo les queda más difícil conseguir pareja, pues todos los machistas les tememos.

Pero estas nuevas mujeres, si uno logra amarrar y poner bajo control al burro machista que llevamos dentro, son las mejores parejas. Ni siquiera tenemos que mantenerlas, pues ellas no lo permitirían porque saben que ese fue siempre el origen de nuestro dominio. Ellas ya no se dejan mantener, que es otra manera de comprarlas, porque saben que ahí -y en la fuerza bruta- ha radicado el poder de nosotros los machos durante milenios. Si las llegamos a conocer, si logramos soportar que nos corrijan, que nos refuten las ideas, nos señalen los errores que no queremos ver y nos desinflen la vanidad a punta de alfileres, nos daremos cuenta de que esa nueva paridad es agradable, porque vuelve posible una relación entre iguales, en la que nadie manda ni es mandado. Como trabajan tanto como nosotros (o más) entonces ellas también se declaran jartas por la noche, y de mal humor, y lo más grave, sin ganas de cocinar. Al principio nos dará rabia, ya no las veremos tan buenas y abnegadas como nuestras santas madres, pero son mejores, precisamente porque son menos santas (las santas santifican) y tienen todo el derecho de no serlo.

Envejecen, como nosotros, y ya no tienen piel ni senos de veinteañeras (mirémonos el pecho también nosotros, y los pies, las mejillas, los poquísimos pelos), las hormonas les dan ciclos de euforia y mal genio, pero son sabias para vivir y para amar, y si alguna vez en la vida se necesita un consejo sensato (se necesita siempre, a diario), o una estrategia útil en el trabajo, o una maniobra acertada para ser más felices, ellas te lo darán, no las peladitas de piel y tetas perfectas, aunque estas sean la delicia con la que soñamos, un sueño que cuando se realiza ya ni sabemos qué hacer con todo eso.

Somos animalitos todavía, los varones machistas, y es inútil pedir que dejemos de mirar a las muchachitas perfectas. Los ojos se nos van tras ellas, tras las curvas, porque llevamos por dentro un programa tozudo que hacia allá nos impulsa, como autómatas. Pero si logramos

usar también esa herencia reciente, el córtex cerebral, si somos más sensatos y racionales, si nos volvemos más humanos y menos primitivos, nos daremos cuenta de que esas mujeres nuevas, esas mujeres bravas que exigen, trabajan, producen, joden y protestan, son las más desafiantes, y por eso mismo las más estimulantes, las más entretenidas, las únicas con quienes se puede establecer una relación duradera, porque está basada en algo más que en abrazitos y besos, o en coitos precipitados seguidos de tristeza: nos dan ideas, amistad, pasiones y curiosidad por lo que vale la pena, sed de vida larga y de conocimiento.

EL FIN DE LA GASOLINA

Héctor Abad Faciolince

Para la cumbre del G-20 en Hamburgo, Emmanuel Macron le tenía un regalito —o mejor: una lección de ecología— al presidente Trump, que tras su anterior visita a Europa renunció al acuerdo climático de París. El ministro de la Transición Ecológica y famoso ambientalista, Nicolas Hulot, anunció (sin corbata) que a partir del 2040 en Francia no se van a poder comercializar vehículos que emitan gases de efecto invernadero. En otras palabras, dentro de 22 años no habrá carros movidos por diesel ni por gasolina en toda Francia.

Pero el objetivo es aún más ambicioso: para 2050 Francia tendrá que ser un país “neutro” en términos de carbono. Esto quiere decir que el carbono emitido será igual o inferior a la capacidad de absorber carbono de los bosques franceses. Para lograrlo, no habrá en Francia más exploraciones ni explotaciones de hidrocarburos. Las centrales termoeléctricas a base de carbón tendrán que cerrar en el 2022. Y dejarán de importar alimentos que se produzcan por deforestación, por ejemplo la soya que produce Brasil a partir de la destrucción de la Amazonia.

Esta misma semana la fábrica Volvo anunció que a partir del 2019 solamente va a producir carros híbridos o eléctricos. Y otros países ya han implementado políticas ambientales más ambiciosas: India busca que todo su parque automotor sea eléctrico en 2025, y ya Noruega consiguió, esta misma semana, que el número de vehículos eléctricos vendidos superara al de los automóviles tradicionales.

Mientras esto ocurre en países sensatos, en Colombia supimos que la tasa de deforestación de Antioquia y Chocó ha sido este año la más alta en decenios. En lugar de cuidar los bosques y las selvas, estamos destruyendo aquello que la guerra, paradójicamente, había protegido. En el campo, en cuanto baja la tasa de violencia, sube la de deforestación. Es posible que Colombia, con las inmensas selvas que tiene todavía, sea un país que absorbe más carbono del que emite (no sé si estos cálculos ya se habrán hecho aquí también), pero en vez de encaminarnos a ser una potencia verde del agua y la absorción de carbono, nos dedicamos a dejar de serlo.

Una de nuestras grandes virtudes es que producimos la mayor parte de nuestra electricidad con una de las fuentes menos dañinas para el medio ambiente. Pese a sus detractores, que los hay, y muy fuertes, las hidroeléctricas son una de las pocas grandes obras de ingeniería bonitas y benéficas producidas por la mano del hombre. Al menos al sumar beneficios y restar daños, y en vista de que no creo que estemos dispuestos a renunciar a la electricidad, esta fuente de energía, bien diseñada y en los sitios adecuados, es la que deberíamos seguir apoyando.

También deberíamos embarcarnos aquí en proyectos más grandes de estímulo a los carros eléctricos. Si la Renault ha recogido en Francia el reto de Macron y su modelo eléctrico ZOE es el más vendido en Europa, no entiendo qué estamos esperando aquí para que por ejemplo la ensambladora local Renault empiece a producir también modelos eléctricos, quizá con algún apoyo fiscal del Estado para estimular el transporte limpio, y con inversiones para que se pueda disponer de abundantes puntos de recarga de baterías. Se calcula que en el año 2025 los carros eléctricos van a costar lo mismo que los de motor de explosión. En vez de dormirnos en los dudosos laureles de nuestros pozos de petróleo inexplorados o de nuevas minas de carbón que no tendremos a quién vender, nos tendríamos que concentrar en energías limpias: la solar, con enormes posibilidades en los Llanos Orientales; y la hidroeléctrica, que todavía tiene mucho potencial, pero a la que cada vez se imponen trabas exageradas e inútiles.

No tiene sentido que unos pocos importadores se sigan forrando de plata importando motos chinas de motores ultra contaminantes. Bicicletas eléctricas o motos eléctricas de baja velocidad deberían recibir los estímulos. Y los vehículos que producen carbono, mucha más carga fiscal.

MISERIA ARTIFICIAL

Antonio Caballero

Miren este retrato de una familia de indios wayúus de La Guajira. Lo trae la revista Semana del 28 de febrero en un reportaje sobre la miseria y el abandono en que viven, recientemente descubierto por la prensa a causa de la muerte por inanición de varios niños. Pero esa miseria no era suya. Se la han traído los arijunas, los blancos, con las otras bondades de su civilización que pueden verse en la foto. Todo es horrible: el platón vacío de plástico azul, las pantalonetas de los niños, el pedazo de lata corroída que completa la empalizada de troncos y cañas secas de cactus, los harapos que cuelgan al sol, las loncheras bostezantes de plástico, el chinchorro verde, de plástico también. Más todo el mar de plástico que hay allá afuera, más allá de la sombra precaria del cambuche: oleadas de bolsas de plástico enredadas por el viento en cada mata de espinas, en cada frágil trupillo polvoriento que se encorva sobre la tierra seca y amarilla del desierto. De todo lo que muestra la foto, lo único digno es el vestido de la mujer: la amplia y colorida manta guajira que tejen tradicionalmente las mujeres wayúus.

La familia, en la que solo falta el padre. La mujer, que apenas tendrá veinte años a juzgar por el tamaño del niño mayor, el machito que se apoya displicentemente en la cadera. Él y su hermana de copete quemando por el sol tienen las barrigas hinchadas y brotados los ombligos. Los tres miran al vacío con ojos muertos. La única que mira con cierta animación al fotógrafo es la niña menor, sentada en regazo de la madre. Y el perro. "Mísero can, hermano de los parias", como el que retrataba Guillermo Valencia en su largo poema social "Anarkos". O peor, como la perrilla de los versos festivos de Marroquín: "Flaco era el animalejo, / el más flaco de los canes, / era el rastro, eran los manes / de un cuasi-semi-exgozquejo". Sin poesía: pornomiseria.

Pero no nacieron miserables. Es que les han quitado todo. Les han robado la tierra, el agua, hasta los nombres. No hace mucho se descubrió que los registradores, al cedularlos, les cambiaban los que tenían en su lengua por apodos de burla como Monja, Tarzán, Cosita Rica, Alkaseltzer, y a todos les ponían como fecha de nacimiento el 31 de diciembre, por juego. Y el expolio continúa. La sequía que los abraza de sed no es un capricho de la naturaleza ni una consecuencia del calentamiento global: es que la gran empresa carbonera de El Cerrejón hizo construir la represa de El Cercado, inaugurada con gran publicidad por

el gobierno, y esta se chupó el agua para las necesidades de la inmensa mina. La cual crece, y va expulsando y desahuciando a los wayúus más lejos en el desierto guajiro. El Cerrejón ya ha desviado para sus propios fines varios arroyos y quebradas que alimentaban el río Ranchería, e insiste en llevarse este entero por un nuevo cauce para poder explotar los inmensos depósitos de carbón que hay debajo.

“Cerrejón, minería responsable”, se anuncia la poderosa empresa en la red, con una ilustración de un paisaje guajiro que dejaría estupefacta de incredulidad a la familia de esta foto: un paisaje verde, verde, verde, verde como... Como aquel verde valle de la película de John Ford titulada ¡Qué verde era mi valle!, que era verde hasta que llegaron allá los empresarios del carbón.

LA INOCENCIA DE LA NATURALEZA

Piedad Bonnett

“Con la naturaleza no se negocia: ella tiene sus reglas, y somos nosotros los que tenemos que cambiar”, afirma el biólogo Camilo Mora, quien publicó en una edición especial de la revista Science un artículo, escrito en compañía de otros dos científicos, donde sostienen que el planeta tierra nos quedó pequeño y por tanto necesitamos un mayor control de la natalidad. No con leyes extremas, como la que imperó en China hasta 2015, sino –sostiene– educando a las mujeres para que tomen decisiones al respecto. Según cifras que aporta, en el mundo “hay cerca de 200 millones de mujeres que quieren tener acceso a planificación familiar y no lo logran”.

Cada día hay más evidencias sobre la magnitud del daño que hacemos a la naturaleza. Sabemos de los efectos nocivos de la ganadería y también que, como afirma Mora, “casi que cualquier expansión de la agricultura tiene un efecto negativo. Pero hay unas especialmente lamentables, como la de la palma de aceite, porque tiene que ser cultivada en regiones tropicales como Colombia”. “Somos ignorantes”, añade. Sí, muy ignorantes, y muy irresponsables, y no sólo a nivel individual sino de los gobiernos que niegan el cambio climático, y de la industria desalmada que no tiene escrúpulos en destruir siempre y cuando haya ganancias. Este parece ser el rumbo que escogimos como civilización.

Muchos de ustedes habrán visto un video que encoge el alma, en el cual unos biólogos extraen un pitillo plástico de las fosas nasales de una tortuga lora en Costa Rica mientras ella se sacude y sangra. Una mínima muestra de los desastres del uso del plástico, que nos pone a pensar en las escandalosas tres y cuatro envolturas en que viene cualquier cosa que compramos en el supermercado, ese al que el individuo consciente lleva su incómoda bolsa de tela. ¿Y es que los industriales no pueden volver a los viejos pitillos de papel encerado? ¿Y es que los comerciantes no pueden ofrecer bolsas de otros materiales? (En la Feria del Libro, por ejemplo, las bolsas de plástico eran lo imperante).

Pero quiero volver a la afirmación inicial. La naturaleza tiene sus reglas y se defiende. Se anuncia, por ejemplo, que en busca de mejores condiciones de vida ya ha comenzado una megamigración, que responde a cambios que son consecuencia de prácticas nefastas como el exceso de gases y la quema de combustibles fósiles. La cadena de alteraciones redundante, finalmente, en enfermedades para el hombre. No olvidemos: la naturaleza es el dios de los modernos. La conquista de la Razón y del pensamiento científico nos hicieron conscientes de la necesidad de conocer su funcionamiento. Por su misterio, su belleza deslumbrante, se nos antoja sabia; y a pesar de su inocencia también la juzgamos cruel cuando vemos sus “errores”, esos que llevan a la selección natural de la que habló Darwin, según la cual en el proceso evolutivo sólo sobreviven los más aptos. Pero en verdad la naturaleza expresa la Divina Indiferencia que le es inherente y por eso la única respuesta posible del diosecillo que es el hombre es su conocimiento, la sensatez, la imaginación, el respeto. Es decir, educación y consciencia. Sólo así la tendremos de nuestro lado.

LAS FARC EN FUGA HACIA ADELANTE

León Valencia

Una tormenta sacudió el proceso de paz en las tres últimas semanas. El rayo que desató la tempestad fue la sentencia de la Corte Constitucional que abrió las puertas para que los congresistas, sin el aval del gobierno, pudieran presentar modificaciones a los proyectos de ley que le han estado dando vida jurídica a los acuerdos de paz de La Habana.

No fue el único fogonazo en el cielo. También era evidente que tanto el gobierno como las Farc no estaban cumpliendo con los compromisos solemnes que habían adquirido el 24 de noviembre en el Teatro Colón, y en medio de esa situación la oposición uribista arreciaba sus ataques a los acuerdos de paz y en la opinión pública se respiraba un ambiente de pesimismo.

Las Farc debían entregar todas sus armas el 31 de mayo y abandonar las zonas veredales transitorias de normalización para iniciar su reincorporación a la vida civil. Era el famoso y esperado Día D+180. Era el minucioso plan acordado en La Habana en los días finales de la negociación. Pero cuando faltaban 20 días para la fecha límite solo 1.000 de los 7.000 guerrilleros habían entregado sus armas y solo una de las 942 caletas de armas declaradas ante Naciones Unidas había sido abierta.

Pero al lado de ese plan había otro: el Estado debía -en fechas concomitantes con el desarme de las Farc garantizar la amnistía para la inmensa mayoría de los guerrilleros, levantar las órdenes de captura para los postulados a la justicia especial para la paz, liberar a los innumerables presos de esta organización y rodear de seguridad a los guerrilleros en tránsito a la vida civil y a los líderes sociales comprometidos con la paz. Estaba obligado a tener listo el plan de reincorporación y el paquete de leyes y decretos que regularán el posconflicto.

Más lejos, mucho más lejos, estaba el gobierno que las Farc en el cumplimiento de estas metas. Ni las incertidumbres jurídicas habían sido despejadas, ni la seguridad física parecía garantizada; entre tanto, 40 líderes sociales habían sido asesinados desde la firma del acuerdo de paz y también algunos familiares de guerrilleros. De 25 proyectos de ley que deben tramitarse en el fast track solo se han presentado 12, de los cuales 5 han logrado aprobación y 7 están en trámite. Más angustioso aún es el hecho de que ningún guerrillero tiene claro su destino después de abandonar las zonas veredales de transición.

Las Farc tenían la disyuntiva más preocupante. Si paralizaban indefinidamente la entrega de armas e insistían en quedarse en las zonas veredales de normalización hasta que los compromisos del gobierno se cumplieran a cabalidad, le daban al uribismo un “bocado de cardenal” y aplazaban o quizás anulaban su participación en la campaña electoral de 2018. Pero si aceleraban su desarme y desmovilización, se metían en un túnel de incertidumbres

sobre el cumplimiento de los acuerdos y en una ola de presiones de sus propios combatientes.

Escogieron el segundo camino. Optaron por una fuga hacia adelante. Se comprometieron a culminar la entrega de armas el 20 de junio, a salir de las zonas el 1 de agosto y a dar por entregadas todas las caletas el 1 de septiembre. También disolverán todas las estructuras milicianas y de apoyo y entregarán la lista de sus integrantes para su legalización plena en el proceso de paz.

Esperan, claro está, que el gobierno pueda mover, coordinar y disciplinar a toda la institucionalidad para dar un gran salto en la “implementación” de los acuerdos. Que pueda ganar la voluntad de los congresistas de la coalición de gobierno para respetar sin ambages el espíritu y la letra de los acuerdos de La Habana. Que pueda cumplir con las amnistías, la reintegración digna, la seguridad física, las reformas a la política y al agro, las garantías para la participación política, todo antes de que termine el año, todo antes de que empiece en firme la campaña política.

Las Farc saben que esto no será nada fácil, pero han tomado la decisión más inteligente. A estas alturas del proceso de paz, con un gobierno débil, una derecha que ha anunciado públicamente que volverá trizas el acuerdo y una ciudadanía que no acaba de despertar, la única manera de proteger los acuerdos es ganando la batalla política, es contribuyendo a la gestación de una gran coalición en favor de la paz, es metiéndose de lleno en la campaña y ahí las armas estorban, estorban las caletas, estorban los milicianos que no den la cara, estorba el pasado clandestino.

Pero veo que las Farc piensan ir aún más lejos en su carrera hacia el futuro, veo que comienzan a desatarse otras amarras, otras cadenas. En Medellín, este 1 de junio, en el lanzamiento de la Iniciativa Unión por la Paz, Pastor Alape, del secretariado de esta guerrilla, dijo con entera claridad que su proyecto no es el socialismo, que su apuesta es la modernización y la democratización del país, que buscan el desarrollo capitalista del campo, que de eso se trata el acuerdo sobre reforma agraria, que ahora tienen una actitud más propositiva que crítica sobre los gobiernos, que van a dar la batalla por la reconciliación nacional y van a poner todo su empeño en sanar las heridas que ha dejado la guerra.

ANEXO I. Certificado de Buenas Prácticas en Educación

