

**ANÁLISIS DE LA COLUMNA DE OPINIÓN: APROXIMACIÓN AL
DESARROLLO DE HABILIDADES EN LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES
DE DÉCIMO GRADO**

NANCY YOLANDA REYES

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

2019

**ANÁLISIS DE LA COLUMNA DE OPINIÓN: APROXIMACIÓN AL
DESARROLLO DE HABILIDADES EN LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES
DE DÉCIMO GRADO**

NANCY YOLANDA REYES

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Pedagogía

Director

LEONARDO RAÚL BRITO

Magíster en Pedagogía

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGIA

BUCARAMANGA

2019

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	16
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	18
2. JUSTIFICACIÓN.....	41
3. OBJETIVOS.....	44
3.1 OBJETIVO GENERAL	44
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	44
4. MARCO TEÓRICO	45
4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	45
4.1.1 Internacionales.....	45
4.1.2 Nacionales	47
4.1.3 Locales.....	50
4.2 REFERENTES TEÓRICOS	53
4.2.1 Una pedagogía que promueve criticidad.	54
4.2.2 ¿Y qué de la lectura?	59
4.2.3 Lectura crítica, un paso más allá.	60
4.2.4 Acciones para el desarrollo de comprensión.	66
4.2.5 Columna de opinión, un excelente escenario para la lectura crítica.	67
4.2.6 Secuencia didáctica, un diseño para la clase.	72
4.3 MARCO LEGAL	75
5. METODOLOGÍA	78
5.1 ENFOQUE METODOLÓGICO.....	78
5.2 DISEÑO METODOLÓGICO.....	79
5.3 ESCENARIO Y PARTICIPANTES	83
5.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	83
5.5 ANÁLISIS, SISTEMATIZACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN	89

5.6 IMPLICACIONES ÉTICAS	90
5.7 VALIDEZ INTERNA	92
5.8 FASE DIAGNÓSTICO	92
5.8.1 Encuesta (ANEXO A).....	93
5.8.2 Cuestionario Fase diagnóstico (Anexo B).....	101
5.8.2.1 Análisis de resultados preguntas cerradas	103
5.8.3 Entrevista semiestructurada (Anexo C):.....	118
5.8.4 Análisis documental (Anexo D).	126
5.8.5 Triangulación.	132
5.8.6 Hallazgos de la fase diagnóstico.....	133
5.9 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA.....	135
5.9.1 Estructura de las sesiones.....	139
5.10 APLICACIÓN DE LA PROPUESTA.....	147
5.10.1 Informe aplicación de secuencia didáctica.....	147
5.10.2 Apertura.	150
5.10.3 Desarrollo.....	151
5.10.3.1 Reconocimiento de contenidos locales en un texto.	154
5.10.3.2 Reconocimiento de cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.....	158
5.10.3.3 Análisis y evaluación de un texto.	161
5.10.3.4 Mediación docente.....	165
5.10.4 Evaluación de la propuesta.....	169
5.10.4.1 Competencia 1: Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto	170
5.10.4.2 Competencia 2: Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.....	172
5.10.4.3 Competencia 3: Reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido	173
5.10.4.4 ¿Qué se observa en las respuestas a las preguntas abiertas?	174
6. HALLAZGOS	179

7. CONCLUSIONES	186
8. RECOMENDACIONES	190
9. CONTRIBUCIÓN DE LA PROPUESTA.....	192
BIBLIOGRAFÍA	193
ANEXOS	204

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Niveles de desempeño 3°	23
Cuadro 2. Niveles de desempeño 5°	26
Cuadro 3. Niveles de desempeño 9°	27
Cuadro 4. Macrorreglas para la elaboración de un resumen	64
Cuadro 5. Veintidós técnicas para fomentar la comprensión crítica	65
Cuadro 6. Estrategias para la comprensión lectora	67
Cuadro 7. Estructura Secuencia Didáctica	73
Cuadro 8. Fases de investigación.....	82
Cuadro 9. Estructura general metodología de investigación.....	84
Cuadro 10. Análisis entrevista a docente.....	118
Cuadro 11. Análisis Plan de Área Lengua Castellana 10° CPSB.	126
Cuadro 12. Análisis Plan de Asignatura Lengua Castellana 10° CPSB.....	127
Cuadro 13. Análisis Plan de Aula de Lengua Castellana 10° CPSB.....	128
Cuadro 14. Análisis cuaderno lengua castellana 10° CPSB	130
Cuadro 15. Descripción de secuencia didáctica	137
Cuadro 16. Sesiones S.D.	140
Cuadro 17. Categorías de análisis aplicación propuesta.	149
Cuadro 18. Descriptores de competencia.....	152

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. Rendimiento en lectura PISA 2015	21
Gráfica 2. Lenguaje 3° CPSB	29
Gráfica 3. Lenguaje 5° CPSB	30
Gráfica 4. Lenguaje 9° CPSB	31
Gráfica 5 Edad y género de los estudiantes	93
Gráfica 6. Pregunta 1 - Encuesta.....	94
Gráfica 7. Pregunta 2 - Encuesta.....	95
Gráfica 8. Pregunta 3 - Encuesta.....	96
Gráfica 9. Pregunta 4 - Encuesta.....	97
Gráfica 10. Pregunta 5 - Encuesta.....	98
Gráfica 11. Pregunta 6 - Encuesta.....	99
Gráfica 12. Pregunta 7 - Encuesta.....	100
Gráfica 13. Pregunta 8 - Encuesta.....	101
Gráfica 14. Resultados preguntas 1 y 3 Cuestionario 1.....	103
Gráfica 15. Resultados preguntas 2 y 10 Cuestionario.....	104
Gráfica 16. Resultados pregunta 4 Cuestionario	105
Gráfica 17. Resultados pregunta 5 Cuestionario	106
Gráfica 18. Resultados pregunta 11 cuestionario	107
Gráfica 19. Resultados pregunta 12 cuestionario	107
Gráfica 20. Resultados pregunta 15	108
Gráfica 21. Resultados preguntas 6 y 7 cuestionario.....	109
Gráfica 22. Resultados pregunta 8 cuestionario	110
Gráfica 23. Resultados pregunta 9 cuestionario	110
Gráfica 24. Resultados pregunta 13 cuestionario diagnóstico	111
Gráfica 25. Resultados pregunta 14 cuestionario diagnóstico	112

Gráfica 26. Resultados pregunta No. 16 cuestionario diagnóstico.....	113
Gráfica 27. Resultados pregunta No.17 cuestionario diagnóstico.....	115
Gráfica 28. Análisis de resultados por competencia en lectura crítica. Cuestionario diagnóstico.....	117
Gráfica 29. Análisis de resultados cuestionario evaluación propuesta – Competencia 1.....	170
Gráfica 30. Análisis de resultados cuestionario evaluación propuesta – Competencia 2.....	172
Gráfica 31. Análisis de resultados cuestionario evaluación propuesta– Competencia 3.....	173
Gráfica 32. Análisis de resultados cuestionario evaluación propuesta– Pregunta 16	175
Gráfica 33. Análisis de resultados cuestionario evaluación propuesta– Pregunta 17	177

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Colombia en PISA 2015.....	20
Tabla 2. Resultados Pruebas Saber CPSB 3° - 5° - 9° 2016 y 2017	32
Tabla 3. Resultados Pruebas Saber 11	34
Tabla 4. Índice Sintético de Calidad CPSB.....	35

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Ciclos de Investigación-Acción según Mckernan.....	81
Figura 2. Triangulación	133

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Encuesta sobre gustos de lectura	205
Anexo B. Cuestionario Fase diagnóstico	206
Anexo C. Entrevista semiestructurada para una docente	215
Anexo D. Guía de observación análisis documental.....	217
Anexo E. Formato diario de campo.....	219
Anexo F. Noticia falsa (ejercicio inicial).....	221
Anexo G. Texto utilizado en sesión 1.....	222
Anexo H. Texto para ejercicio modelo	224
Anexo I. Análisis columna de opinión “Neymar, los demonios del chico 10”	228
Anexo J. Texto para ejercicio de análisis	232
Anexo K. Análisis de columna de opinión durante las sesiones	235
Anexo L. Ejercicio identificación tesis y argumentos en texto argumentativo	239
Anexo M. Análisis comparativo columnas de opinión	241
Anexo N. Cuestionario evaluación de la propuesta	243
Anexo O. Registro fotográfico de la propuesta de intervención	253
Anexo P. Permiso Institución Educativa	255
Anexo Q. Consentimiento informado	256
Anexo R. Asentimiento informado.....	257
Anexo S. Declaración del investigador	258
Anexo T. Certificado de buenas prácticas en investigación	259

RESUMEN

TÍTULO: ANÁLISIS DE LA COLUMNA DE OPINIÓN: APROXIMACIÓN AL DESARROLLO DE HABILIDADES EN LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO*

AUTORA: NANCY YOLANDA REYES**

PALABRAS CLAVE: LECTURA CRÍTICA, COLUMNA DE OPINIÓN, SECUENCIA DIDÁCTICA, COMPETENCIAS EN LECTURA.

DESCRIPCIÓN:

Teniendo en cuenta las debilidades que en lectura crítica presentan los estudiantes de una institución educativa de carácter oficial de la ciudad de Bucaramanga, se llevó a cabo esta investigación, cuyo propósito principal fue determinar de qué manera el análisis de la columna de opinión propicia el desarrollo de habilidades de lectura crítica en estudiantes de décimo grado.

Para ello, se tomaron como sustento teórico los postulados de Daniel Cassany, Fabio Jurado y Teun Van Dijk en lo relacionado con lectura y análisis crítico; las consideraciones sobre aprendizaje significativo y pedagogía crítica de David Ausubel, Jerome Bruner, Paulo Freire y Henry Giroux; las estrategias para el desarrollo de lectura de Frida Díaz y Gerardo Hernández; y, los planteamientos sobre secuencia didáctica de Sergio Tobón y Ángel Díaz Barriga.

Como metodología de investigación se utilizó el enfoque cualitativo bajo el diseño de la Investigación Acción en un proceso que implicó cuatro fases: a partir del diagnóstico se diseñó e implementó una propuesta de intervención enmarcada en una secuencia didáctica tendiente al desarrollo de lectura crítica mediante el análisis de columnas de opinión; luego de ello se realizó la evaluación, que realmente constituyó un continuo análisis orientador de cada paso.

Los resultados permitieron corroborar la validez del uso de la columna de opinión para el desarrollo de las competencias que aquí se plantean, así como las particularidades más pertinentes en una secuencia didáctica que se aplique con este propósito; además arrojaron reflexiones de gran valor en torno a los procesos de lectura que se llevan en el aula, y con relación a la mediación docente como elemento trascendente en el proceso de aprendizaje que viven educandos y maestros; de igual manera se suma la reflexión pedagógica que suscitó en la docente investigadora como insumo valioso para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

* Proyecto de grado

** Facultad de Ciencias Humanas Escuela de Educación Maestría en Pedagogía Director Leonardo Raúl Brito Magíster en Pedagogía

ABSTRACT

TÍTULO: ANALYSIS OF THE OPINION COLUMN: APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF THE CRITICAL READING SKILLS IN TENTH GRADE STUDENTS *

AUTHOR: NANCY YOLANDA REYES**

KEY WORDS: CRITICAL READING, OPINION COLUMN, TEACHING SEQUENCE, READING COMPETENCES.

DESCRIPTION:

Considering the weaknesses in critical reading presented by the students of a public educational institution from Bucaramanga, this research was carried out, which main purpose was to determine how the analysis of the opinion column promotes the development of critical reading skills in tenth grade students.

To this end, the postulates of Daniel Cassany, Fabio Jurado and Teun Van Dijk were taken as theoretical support in relation to reading and critical analysis; the considerations about meaningful learning and critical pedagogy of David Ausubel, Jerome Bruner, Paulo Freire and Henry Giroux; the strategies for reading development of Frida Díaz and Gerardo Hernández; and the approaches on didactic sequence of Sergio Tobón and Ángel Díaz Barriga.

The research methodology applied was the qualitative approach under the Action Research design in a process that involved four phases: from the diagnosis, an intervention proposal framed in a didactic sequence to develop critical reading through the analysis of opinion columns was designed and implemented. After that, the evaluation was carried out, which established a continuous guiding analysis of each step.

The results allowed to corroborate the validity of the implementation of the opinion column for the development of the competences proposed in this paper, as well as the most relevant particularities in a didactic sequence applied for this purpose. In addition, they showed valuable reflections about the reading processes that take place in the classroom, and in relation to the teacher mediation as a transcendent element in the learning process that students and teachers live; as well as the pedagogical reflection that arose in the researcher teacher as a valuable input to improve the pedagogical practices.

* Proyecto de grado

** Facultad de Ciencias Humanas Escuela de Educación Maestría en Pedagogía Director Leonardo Raúl Brito Magíster en Pedagogía

INTRODUCCIÓN

Cuando se piensa en las problemáticas que en el área de lengua castellana presentan los estudiantes, es evidente que una de las más importantes es la mínima capacidad para leer de manera crítica, de lo cual no sólo hablan las pruebas que sobre el tema se realizan sino la sociedad misma, donde los niveles de violencia, pobreza, falta de conciencia ciudadana y dependencia ideológica revelan la prevalencia del discurso ofrecido por quienes ostentan el poder.

Tan importante asunto merece especial atención y la puesta en marcha de actividades tendientes a la transformación de esta realidad desde la misma escuela, donde se pueden llevar a cabo procesos de aprendizaje que vinculen de manera efectiva a docentes y estudiantes en torno al desarrollo de habilidades como lectores críticos, mediante estrategias dinámicas y significativas que provean a los educados la posibilidad de ejercer su ciudadanía de una manera más equitativa y con una visión reveladora.

Es así como nace este trabajo de grado, cuyo propósito es determinar la manera cómo una secuencia didáctica que involucre el análisis de columnas de opinión puede propiciar el desarrollo de habilidades en lectura crítica en estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Piloto Simón Bolívar, en procura de atender una problemática tan retadora.

De este modo, las siguientes páginas dan a conocer el proceso que se llevó a cabo: el primer apartado define y contextualiza el problema, para pasar luego a explicitar las razones que justifican la investigación y los objetivos que se trazaron en ella. El capítulo cuatro presenta los marcos de referencia que orientaron el trabajo, partiendo desde una selección de antecedentes de investigaciones afines

que se han realizado en el ámbito local, nacional e internacional. Seguidamente se expone el marco teórico en referencia a la lectura crítica y su desarrollo en la escuela con el uso de la columna de opinión, concepciones ofrecidas por investigadores y especialistas en el tema; para dar paso, después, a mostrar lo que sobre el asunto determina la ley colombiana en los documentos que orientan el quehacer educativo y el área de lengua castellana.

El capítulo cinco presenta la metodología de investigación que orientó todo el proceso, incluyendo las técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de los datos, las implicaciones éticas, la fase diagnóstica y el análisis de la propuesta de intervención que se aplicó en la Institución Educativa Piloto Simón Bolívar. Finalmente, los tres últimos capítulos plasman los hallazgos, conclusiones y recomendaciones que suscitó el trabajo investigativo a la luz de la reflexión en torno al problema y al objetivo que desde el inicio se trazó.

Sin lugar a dudas la investigación en la escuela es de suma importancia y requiere disposición y profesionalismo para lograr respuestas en torno a los cuestionamientos que la generan y sobre todo para contribuir en el logro de las transformaciones que se requieren. Con esta perspectiva se ha desarrollado el presente trabajo que se suma a la búsqueda del mejoramiento en los procesos de lectura que innumerables personas realizan día a día.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los resultados de las distintas pruebas en el ámbito nacional e internacional posibilitan una apreciación objetiva en lo que respecta al desarrollo de competencias de la población escolar; por ello en este apartado se realiza un análisis de los resultados de Colombia en las Pruebas PISA, los resultados de la I.E. Piloto Simón Bolívar en las Pruebas Saber en los años 2012 al 2017 y el Índice Sintético de Calidad Educativa de la misma Institución en los años 2014 a 2016, con el propósito de identificar el nivel que en lectura crítica presenta este plantel, a la luz de este tipo de pruebas, y a partir de ello formular una pregunta problematizadora en relación al desempeño de los estudiantes.

El primer aspecto por resaltar es que la I.E. Piloto Simón Bolívar, del municipio de Bucaramanga, ofrece educación desde preescolar hasta undécimo grado, con énfasis en comercio; su objetivo es “formar de manera integral y garantizar una educación de calidad en excelencia académica y formación de valores”, según declara su Proyecto Educativo Institucional¹. Además, plantea entre sus metas principales mejorar el nivel de desempeño en las diferentes pruebas externas para llegar a un buen nivel en ICFES Saber 11 y llevar a cero el porcentaje de estudiantes en el nivel insuficiente en Pruebas Saber 3°, 5° y 9°.

Ahora bien, la inclusión del mejoramiento en pruebas externas como meta institucional lleva al cuestionamiento de cuáles han sido sus resultados y para dar respuesta a esta inquietud es necesario reflexionar no solo sobre el rendimiento en distintas pruebas que miden lectura crítica sino también en cómo se percibe el problema de lectura en los diferentes ámbitos. Está claro en este tema que de

¹ INSTITUCIÓN EDUCATIVA PILOTO SIMÓN BOLÍVAR. Proyecto Educativo Institucional. Bucaramanga. 2017. P. 10.

manera generalizada existen serias dificultades en el desarrollo de competencias lectoras, tal como lo indica la OCDE en su informe sobre los resultados de la Prueba Pisa 2015, donde afirma que desde el 2009 cerca del 20% de los estudiantes evaluados no alcanza las competencias lectoras básicas². Así mismo, la UNESCO en su segundo estudio sobre los aprendizajes de América Latina y el Caribe³ revela que el 52% de los estudiantes de 6° se encuentran en los niveles más bajos (I y II) en su desempeño en lectura, datos que claramente hablan de una realidad que atañe a todos y moviliza a un sinnúmero de investigadores y variadas entidades en procura de comprender sus orígenes y direccionar esfuerzos en torno a su transformación ya que como lo enuncia la OCDE:

Una persona competente en lectura no solo tiene las habilidades y el conocimiento para leer bien, sino que también valora y usa la lectura para una variedad de propósitos. Por lo tanto, es un objetivo de la educación el cultivar no solo la aptitud, sino también el compromiso con la lectura. El compromiso en este contexto implica la motivación para leer, y comprende un grupo de características afectivas y conductuales que incluyen el interés y el disfrute de la lectura, un sentido de control sobre lo que se lee, la participación en la dimensión social de la lectura, y diversas y frecuentes prácticas de lectura⁴.

Del mismo modo, en el marco de referencia para las pruebas Pisa 2018, esa entidad afirma que el desarrollo de competencias en lectura favorece aspectos como la participación, la economía, la vida personal del individuo e incluso incide en el mejoramiento de la salud y en la reducción del crimen, de manera que no se trata solamente de la búsqueda de buenos resultados en la vida académica, sino que la competencia lectora tiene relación directa con el éxito en la vida adulta,

² GURRÍA, Ángel. Pisa 2015 Resultados clave. [En línea]. OCDE. 2016. P.4. (Recuperado en 9 de marzo 2017). Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

³ VALDES, Héctor, *et. al.* Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe, Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile. 2008.

⁴ ICFES. Marco de referencia preliminar para competencia lectora PISA 2018. Bogotá, marzo de 2017. P. 16.

además es evidente que la cantidad y la heterogeneidad de la información exige cada vez más un lector con mayor capacidad crítica que pueda analizar y seleccionar la información relevante y veraz entre todo lo que se ofrece.

Por consiguiente, resulta provechoso analizar los resultados ofrecidos por la OCDE en lo referente a las pruebas PISA; para ello en la siguiente tabla se presenta el histórico de los resultados en estas pruebas del 2006 al 2015 para algunos países de Centro y Sur América, resaltando lo concerniente a Colombia:

Tabla 1. Colombia en PISA 2015

País	Colombia en Latinoamérica											
	Lectura				Matemáticas				Ciencias			
	2006	2009	2012	2015	2006	2009	2012	2015	2006	2009	2012	2015
Chile	442	449	441	459	411	421	423	423	438	448	445	447
Uruguay	413	426	411	437	427	427	409	418	428	427	416	435
Argentina	374	398	396	-	381	388	388	-	391	401	406	-
Costa Rica	-	443	441	427	-	409	407	400	-	431	429	420
Colombia	385	413	403	425	370	381	376	390	388	402	399	416
México	410	425	424	423	406	419	413	408	410	416	415	416
Brasil	393	412	410	407	370	386	391	377	390	405	405	401
Perú	-	370	384	398	-	365	368	387	-	369	373	397
República Dominicana	-	-	-	358	-	-	-	328	-	-	-	332

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resumen ejecutivo Colombia en PISA 2015. MEN. Bogotá, noviembre de 2016. P. 11.

Se aprecia en estos datos una tendencia de mejoramiento en las tres áreas evaluadas y al comparar con el año 2012, los indicadores para Colombia en el 2015 mejoraron:

1. En Ciencias Naturales, Colombia pasó de 399 a 416 (+17)
2. En Matemáticas, Colombia pasó de 376 a 390 (+14)
3. En Lectura, Colombia pasó de 403 a 425 (+22)

Sin embargo, estos resultados aún no logran un nivel satisfactorio si se tiene en cuenta que tal como se indica en el informe del Ministerio de Educación, el promedio de Colombia está muy por debajo del promedio de la OCDE y todavía tiene más del 40% de los estudiantes en el nivel de desempeño más bajo en PISA⁵, es decir, el nivel 1, lo cual implica que de acuerdo con la descripción de los niveles de desempeño ofrecidos por esta prueba estos lectores apenas “pueden localizar uno o más conjuntos independientes de información específicamente expresada; pueden reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema familiar, o hacer una conexión simple entre la información en el texto y el conocimiento común, de cada día”⁶.

Así mismo si se compara el promedio de Colombia en lectura crítica con respecto al promedio de la OCDE para el año 2015 se ofrece la siguiente gráfica:

Gráfica 1. Rendimiento en lectura PISA 2015



Fuente: OCDE. Colombia, Student performance (PISA 2015). [En línea] (Recuperado en 6 de abril 2017). Disponible en: <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=COL&treshold=10&to pic=PI>

⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resumen ejecutivo Colombia en PISA 2015. MEN. Bogotá, noviembre de 2016. P. 11.

⁶ PISA 2015. Panorama de Colombia. [En línea] (Recuperado en 15 de junio de 2017). Disponible en: <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/COL?lg=es>

Este gráfico evidencia cómo en Colombia el desempeño promedio en lectura de niños de 15 años es de 425 puntos, comparado con un promedio de 493 puntos en los países de la OCDE, lo cual sin duda genera inquietud puesto que una cifra tan marcada representa en la realidad diferencias lectoras que inciden en la calidad de vida de la población, según lo afirma esa misma entidad.

De otra parte, Colombia no ha sido ajena a la discusión que mundialmente se ha realizado sobre la importancia de promover el desarrollo de habilidades en lectura crítica, tanto así que hacia el año 2000 se decidiera una reestructuración importante en lo que se llamaba las Pruebas ICFES, buscando dar prioridad al desarrollo de la capacidad de interpretar y comprender, para ello se definieron tres niveles y seis modos de lectura, de manera que como lo afirma el documento de Alineación examen Saber 11 “es claro que la prueba de Lenguaje del examen SABER 11° vigente es, fundamentalmente, una prueba de lectura crítica”⁷. Esto, además, corresponde con los criterios establecidos desde los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, en lo referente a la evaluación de la educación media, para lo cual fusionaron lenguaje y filosofía bajo la modalidad de lectura crítica con la premisa de que “Los estudiantes de grado 11° deben haber alcanzado un dominio aceptable del lenguaje (competencia evaluada en los grados 3°, 5° y 9°) que les permita leer críticamente —esto es, tomar distancia frente al texto y evaluar sus contenidos— y estar en condiciones de aplicar esas competencias, en particular, en la lectura de textos filosóficos”⁸.

A la luz de estos criterios es necesario indagar sobre los resultados que en Pruebas Saber ha tenido la I.E. Piloto Simón Bolívar, ya que esta evaluación en los grados 3, 5 y 9 revela el desarrollo que los estudiantes han alcanzado de las competencias “comunicativa – lectora, que abarca la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, e

⁷ ICFES. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11°. ICFES. Bogotá 2013. P. 39.

⁸ Ibid., p. 41.

implica una relación dinámica entre estos y el lector; y la comunicativa - escritora, que se refiere a la manera como el estudiante selecciona y hace uso no solo de los mecanismos que regulan el uso coherente de la lengua, sino también de las estrategias discursivas para producir sentido y dar unidad al escrito”⁹. Para ello considera, además, tres componentes transversales: lo semántico, que indaga por el qué se dice en el texto; lo sintáctico, que pregunta por el cómo se dice; y lo pragmático, relacionado con el para qué se dice¹⁰.

Antes de presentar los resultados de Pruebas Saber de la Institución Educativa conviene mostrar la descripción general de los niveles de desempeño determinados por el ICFES para cada uno de los grados evaluados:

Cuadro 1. Niveles de desempeño 3°

TERCER GRADO ¹¹		
Niveles	Rangos de puntaje	Un estudiante promedio ubicado en el nivel...
Avanzado	377- 500	Además de alcanzar lo definido en los dos niveles precedentes, el estudiante promedio de este nivel logra una comprensión global de textos narrativos e informativos cortos, de estructura simple y con contenidos cercanos a la cotidianidad. Relaciona partes del contenido para inferir y deducir información sobre los personajes, la voz que habla o los hechos que se mencionan en el texto. En textos mixtos, como afiches o carteles, reconoce la función de las imágenes en la construcción del sentido global. Recupera información explícita del texto cuando esta

⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos para la aplicación muestral y censal 2016. Bogotá. Agosto de 2016. P. 21. ISBN: 978-958-110693-6.

¹⁰ Ibid. P. 23.

¹¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos para la aplicación muestral y censal 2016. Bogotá. Agosto de 2016. P. 25. ISBN: 978-958-11-0694-3.

TERCER GRADO ¹¹		
Niveles	Rangos de puntaje	Un estudiante promedio ubicado en el nivel...
		no se encuentra de manera directa sino mediada por otra información irrelevante. Compara textos según el contenido y el propósito. Reconoce las partes que estructuran de manera global un texto. Prevé contenidos, propósitos, tipos de texto y actos de habla en una situación de comunicación particular y en un contexto cotidiano. Utiliza la corrección lexical para darle sentido y precisión al contenido de un texto.
Satisfactorio	301-376	Además de alcanzar lo definido en el nivel precedente, ante textos narrativos e informativos cortos, de estructura sencilla y con contenidos cotidianos, el estudiante promedio de este nivel lee y comprende varios tipos de textos, especialmente los narrativos e informativos, identifica su estructura, su propósito e intención comunicativa, mediante la recuperación de información explícita y alguna implícita. El estudiante utiliza información del contexto como herramienta y estrategia que le permite comprender el texto objeto de lectura. En el proceso de producción textual, el estudiante incorpora elementos sintácticos de concordancia y marcas textuales simples (desde signos de puntuación hasta el uso de marcadores como corchetes, paréntesis, comillas, guiones, etc.) que le permiten construir textos coherentes según la intencionalidad comunicativa. Identifica la pertinencia de los conectores (contraste, causa, tiempo) para detectar la coherencia entre dos

TERCER GRADO ¹¹		
Niveles	Rangos de puntaje	Un estudiante promedio ubicado en el nivel...
		proposiciones.
Mínimo	239 - 300	El estudiante promedio de este nivel, ante textos narrativos e informativos cortos, de estructura sencilla y con contenidos cotidianos, es capaz de ubicar información dentro del texto a partir de marcas textuales evidentes o fácilmente identificables. Establece relaciones temporales entre eventos del texto cuando están ordenados dentro de la misma linealidad del escrito. Asimismo, recupera información explícita y local. Reconoce siluetas textuales, principalmente cuando le son familiares por su cotidianidad como la carta, el poema o las adivinanzas. Identifica la intención comunicativa en actos de habla simples y de uso cotidiano. Relaciona personajes y acciones para caracterizar una situación determinada. Utiliza palabras para nombrar o caracterizar estados de ánimo de los personajes. La comprensión textual para el estudiante de este nivel está condicionada a la presentación continua de la información.
Insuficiente	100 - 238	El estudiante promedio ubicado en este nivel no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.

Fuente: ICFES

Cuadro 2. Niveles de desempeño 5°

QUINTO GRADO¹²		
Niveles	Rangos de puntaje	Un estudiante promedio ubicado en el nivel...
Avanzado	400- 500	Además de lograr lo definido en los dos niveles precedentes, el estudiante promedio de este nivel logra una comprensión amplia de textos cortos y sencillos de carácter cotidiano y relaciona su contenido con información de otras fuentes; hace inferencias de complejidad media sobre una parte o la totalidad del texto; deduce información implícita de partes del contenido; define palabras a partir del contenido; explica las relaciones entre partes, el propósito y la intención del texto. Puede juzgar el contenido, el uso de recursos retóricos y la forma de los textos. Ante situaciones de comunicación argumentativa poco cotidianas, hace uso de estrategias semánticas, sintácticas y pragmáticas para pensar o revisar la escritura de un texto buscando unidad y cohesión.
Satisfactorio	316-399	Además de lograr lo definido en el nivel precedente, el estudiante promedio de este nivel supera la comprensión superficial de los textos cortos y sencillos de carácter cotidiano, comprende su contenido global; reconoce con precisión el tema; categoriza, deduce e infiere información; logra identificar funciones y relaciones globales y caracteriza los personajes. Hace uso de un lenguaje no exclusivamente familiar. En situaciones de comunicación cotidiana que requieren cierta formalidad y precisión en el mensaje, es capaz de identificar enunciados que no se adecúan al

¹² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos para la aplicación muestral y censal 2016. Bogotá. Agosto de 2016. P. 25. ISBN: 978-958-11-0695-0.

QUINTO GRADO¹²		
Niveles	Rangos de puntaje	Un estudiante promedio ubicado en el nivel...
		cumplimiento de un propósito, las secuencias que deben tener las ideas, los recursos retóricos o los actos de habla pertinentes y las ideas repetidas en un texto.
Mínimo	227 - 315	El estudiante promedio de este nivel logra hacer una lectura no fragmentada de textos cotidianos y habituales; reconoce su estructura superficial y logra una comprensión específica de partes de los mismos (oraciones, párrafos). En situaciones familiares de comunicación, prevé planes textuales atendiendo a las exigencias de tópico, propósito, intención y tipo de texto; identifica el posible interlocutor, revisa y corrige escritos cortos y sencillos, siguiendo reglas básicas de cohesión oracional.
Insuficiente	100 - 226	El estudiante promedio ubicado en este nivel no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.

Fuente: ICFES

Cuadro 3. Niveles de desempeño 9°

NOVENO GRADO¹³		
Niveles	Rangos de puntaje	Un estudiante promedio ubicado en el nivel...
Avanzado	445 - 500	Además de lograr lo definido en los dos niveles precedentes, sobre textos narrativos, argumentativos, informativos y líricos de complejidad media, el estudiante promedio de este nivel responde a una comprensión más elaborada de lo que lee, haciendo uso de conocimientos no habituales y especializados

¹³ Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos para la aplicación muestral y censal 2016. Bogotá. Agosto de 2016. P. 25. ISBN: 978-958-11-0693-6.

NOVENO GRADO ¹³		
Niveles	Rangos de puntaje	Un estudiante promedio ubicado en el nivel...
		para juzgar, valorar y explicar contenidos, funciones y relaciones presentes en el texto. Comprende la estructura cohesiva de los textos, lo que le permite planear, revisar y corregir escritos, empleando las reglas de la gramática, usos del lenguaje y pertinencia social de los textos.
Satisfactorio	312 - 444	Además de lograr lo definido en el nivel precedente, ante textos narrativos, informativos, argumentativos y líricos de complejidad media, el estudiante promedio de este nivel responde a una lectura global amplia de los contenidos para inferir, deducir y categorizar información, tanto local como global. Ante situaciones de comunicación específicas, poco habituales y que requieren de alguna formalidad, el estudiante evalúa la pertinencia de escritos, atendiendo al propósito, contenido y contexto. Comprende y usa los mecanismos y estrategias de argumentación y explicación para cumplir con propósitos específicos.
Mínimo	217 - 311	El estudiante promedio de este nivel, ante textos informativos, explicativos o narrativos cortos, comprende y explica los elementos de su estructura cohesiva, a nivel de oraciones y entre párrafos, y alcanza una comprensión global del (o de los) contenido (s). Ante situaciones de comunicación habitual, pública o formal, el estudiante prevé la escritura de un texto, su forma de organización y la estructuración de la información, conservando la unidad temática, atendiendo a la pertinencia con el propósito y a las características de los interlocutores. Aplica las convenciones básicas de la comunicación escrita para corregir los

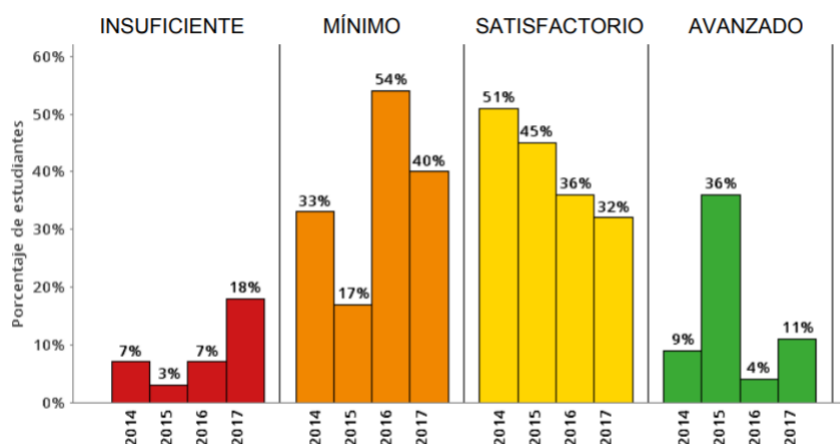
NOVENO GRADO ¹³		
Niveles	Rangos de puntaje	Un estudiante promedio ubicado en el nivel...
		enunciados de un texto.
Insuficiente	100 - 216	El estudiante promedio ubicado en este nivel no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.

Fuente: ICFES

A continuación se presenta el histórico de resultados de lenguaje en Pruebas Saber del CPSB:

- Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, tercer grado:

Gráfica 2. Lenguaje 3° CPSB



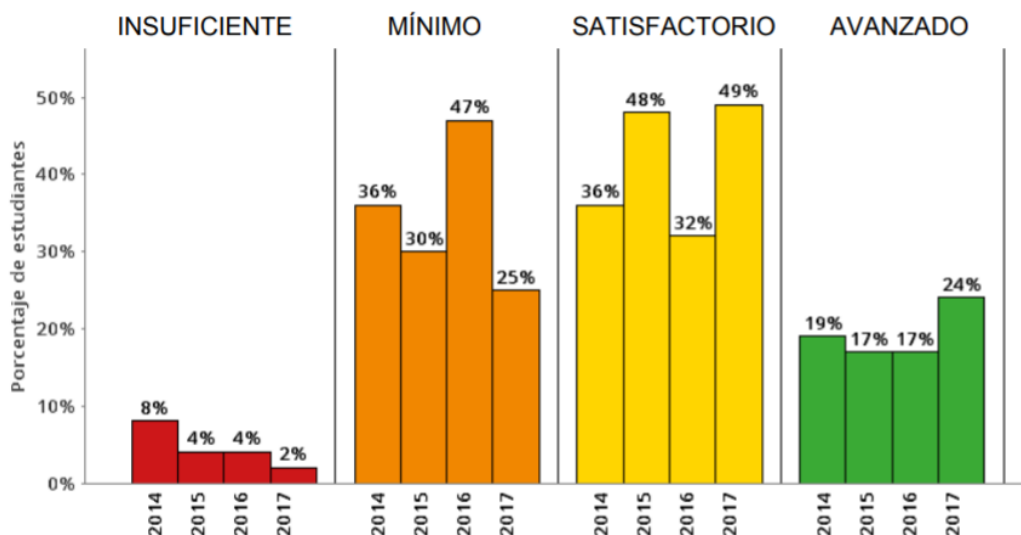
Fuente: ICFES. Resultados Pruebas Saber 2017, Piloto Simón Bolívar.

Esta gráfica permite apreciar cómo en este grado los resultados han variado de manera significativa en los cuatro últimos años, donde el 2015 fue el año de mejor desempeño con un 36% de estudiantes en el nivel avanzado y el menor

porcentaje de estudiantes en el nivel insuficiente, lo cual varió para el 2016 cuando se dio un notorio desmejoramiento. En el 2017, aunque se subieron 7 puntos porcentuales en el nivel avanzado, sigue siendo mayor la cantidad de estudiantes con desempeño bajo en lenguaje (58% en mínimo e insuficiente). Esto, sin duda, genera inquietud ya que ello supone marcadas deficiencias lectoras en los niños de tercer grado.

- Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, quinto grado:

Gráfica 3. Lenguaje 5° CPSB



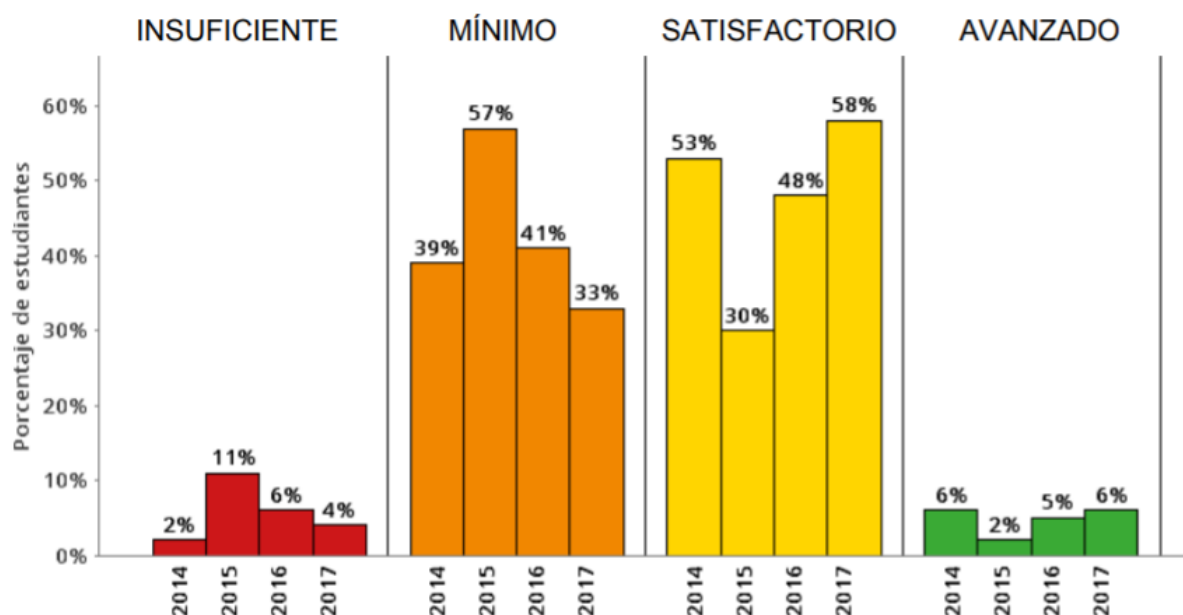
Fuente: ICFES. Resultados Pruebas Saber 2016, Piloto Simón Bolívar.

En este caso la mayor variación a lo largo de los años se ha presentado en los niveles mínimo y satisfactorio, mientras los niveles insuficiente y avanzado han mantenido un ritmo estable, positivo para el caso del insuficiente ya que ha conservado una tendencia a la baja. En general el mejor resultado se observa en el año 2017 con un aumento de 7 puntos porcentuales en el nivel avanzado y una valiosa disminución en los porcentajes de los niveles insuficiente y mínimo. Sin

embargo aún existe un 27% de estudiantes que tienen falencias en su desempeño como lectores y escritores.

- Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, noveno grado:

Gráfica 4. Lenguaje 9° CPSB



Fuente: ICFES. Resultados Pruebas Saber 2016, Piloto Simón Bolívar.

Se evidencia mejoramiento en los resultados de esta prueba con un aumento en los niveles satisfactorio y avanzado y disminución en los niveles insuficiente y mínimo. A pesar de ello en el 2017 el 37% de los estudiantes tuvo un desempeño bajo en sus competencias de lenguaje.

Dentro del desarrollo de la investigación que en este documento se presenta es necesario destacar los resultados del año 2015 para noveno grado ya que es este el grupo que participó en la propuesta desarrollada. Se observa en este caso que persistía la gran debilidad en lectura y escritura con un 47% de estudiantes cuyos

resultados son bajos, de modo que el puntaje de esta Institución Educativa se encontraba por debajo del puntaje promedio de Bucaramanga tal como lo indica el informe de los resultados de Pruebas Saber 2016 presentado por el ICFES¹⁴, razón por la cual debe trabajarse en procura del desarrollo de esas habilidades, máxime si se tiene en cuenta que este grupo de estudiantes serán la promoción que presente la Prueba Saber 11 en el año 2018.

La siguiente tabla permite identificar con mayor claridad los resultados de Pruebas Saber que obtuvo la Institución para el área de lenguaje en el año 2016:

Tabla 2. Resultados Pruebas Saber CPSB 3°- 5° - 9° 2016 y 2017

GRADO	COMPETENCIAS				COMPONENTES					
	Comunicativa – lectora		Comunicativa – escritora		Semántico		Sintáctico		Pragmático	
	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017
3°										
5°										
9°										

 Fuerte

 Débil

 Similar

A partir de la información que ofrece el ICFES¹⁵ puede identificarse que en grado tercero la mayor debilidad se encuentra en la competencia comunicativa – lectora, lo cual implica que tienen dificultades para comprender textos sencillos; mientras que para quinto grado hay debilidad en la competencia comunicativa – escritora,

¹⁴ ICFES. Resultados de Pruebas Saber año 2016, Institución Educativa Piloto Simón Bolívar. ICFES. Colombia, 2017. P. 42.

¹⁵ ICFES. Resultados de Pruebas Saber año 2016, Institución Educativa Piloto Simón Bolívar. ICFES. Colombia, 2017. P. 6 - 46.

es decir, presentan deficiencia en el proceso de construcción textual, en aspectos como la selección del tipo de texto a utilizar, su organización y el uso de las palabras apropiadas.

También se evidencia que el grado tercero tiene mayor debilidad en el componente sintáctico, de modo que sus dificultades se centran especialmente en el reconocimiento de la manera como se organiza el texto (coherencia y cohesión). Para quinto grado, en cambio, la debilidad más fuerte se encuentra en el componente semántico que se refiere a lo que se quiere decir en el texto e implica el reconocimiento de la información y la indagación de saberes.

Con respecto a noveno grado el ICFES indica que no hay debilidad marcada en ninguna de las competencias, sin embargo cuando se revisa la información de manera más detenida resulta claro que los estudiantes de este grupo en las dos competencias se encuentran en un punto muy cercano a la línea divisoria entre lo fuerte y lo débil, de modo que su grado de fortaleza es demasiado bajo y se reconoce, entonces, que dentro de la competencia comunicativa – lectora, los educandos presentan dificultades para “comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos”¹⁶. En el ámbito de los componentes su debilidad está en el pragmático, de manera que se les dificulta reconocer el propósito del texto de acuerdo con la situación de comunicación.

¹⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos para la aplicación muestral y censal 2016. Bogotá. Agosto de 2016. P. 21. ISBN: 978-958-110693-6.

- En lo referente a Pruebas Saber 11° se encuentran los siguientes resultados:

Tabla 3. Resultados Pruebas Saber 11

AÑO	JORNADA	# ESTUDIANTES	PUNTAJE GLOBAL PROMEDIO	LECTURA CRÍTICA	MATEMÁTICAS	SOCIALES Y CIUDADANAS	CIENCIAS NATURALES	INGLÉS
2014	M	57	267,6	53,1	56,6	52,5	54,8	50,8
2015	M	64	260,8	51,2	54,3	49,3	53,6	53
2016	M	57	271	55	53	52	55	56
2017	M	60	270	55	55	52	55	52

Fuente: La investigadora, a partir de la información ofrecida por el ICFES.

El comparativo 2016 (fila 4, color verde) – 2017 (fila 5, color naranja) revela que en el último año, las áreas de lectura crítica, sociales y ciencias naturales mantuvieron el promedio, mientras que matemáticas subió dos puntos e inglés bajó en 4 puntos. Estos resultados y el promedio general sigue siendo insatisfactorio en la medida que mínimamente supera la media.

- Otro documento que vale la pena tener en cuenta es el Índice Sintético de Calidad Educativa¹⁷, como herramienta creada por el MEN que permite medir el progreso en cada uno de los ciclos en todas las instituciones educativas del país con el fin de que cada plantel sepa no solo cómo está sino también cómo puede mejorar, al presentar información desde cuatro componentes que sumados arrojan el puntaje total del ISCE en una escala de 1 a 10. Estos componentes son: progreso, que indica cuánto se ha mejorado en los

¹⁷ MEN. ¿Qué es el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)? [En línea] (Recuperado en 29 de junio de 2017). Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349835_quees.pdf

resultados de pruebas Saber en relación con el año anterior; desempeño, donde se revela cómo están los resultados de las pruebas con respecto al resto del país; eficiencia, relacionado con la cantidad de estudiantes que aprobaron el año anterior; y, ambiente escolar, que refleja la perspectiva de los estudiantes sobre el ambiente en las aulas de clase. En la siguiente tabla se relacionan los resultados correspondientes al Índice Sintético de Calidad Educativa del CPSB, incluyendo los datos del ente territorial:

Tabla 4. Índice Sintético de Calidad CPSB

AÑO	BÁSICA PRIMARIA		BÁSICA SECUNDARIA		MEDIA VOCACIONAL	
	CPSB	E.T.	CPSB	E.T.	CPSB	E.T.
2014	6,88	6,00	7,34	5,95	7,41	5,57
2015	6,99	6,40	3,96	6,55	7,45	7,14
2016	6,49	6,10	6,61	6,63	7,48	7,37

De la información que ofrece el MEN a través del ISCE llama la atención el elevado porcentaje de desmejoramiento para básica secundaria entre el 2014 y el 2015, lo cual se origina en los bajos resultados presentados en las Pruebas Saber de 2015, en tanto que los resultados de 2016 reflejan desmejoramiento en Básica Primaria, mientras en Básica Secundaria y Media Vocacional se obtuvieron mejores resultados; aun así es evidente que en básica secundaria el nivel sigue estando por debajo de lo deseable, lo cual es importante si se tiene en cuenta que corresponde a los estudiantes objeto de la presente investigación.

En síntesis, revisar los datos ofrecidos por las distintas entidades acerca de los resultados en pruebas externas evidencia que el CPSB presenta un histórico de bajo desempeño en el área de lengua castellana para los grados noveno y undécimo y revela, además, una tendencia de desmejoramiento, siendo especialmente marcada en 9°, donde los resultados de Pruebas Saber pasan de tener un puntaje promedio de 338 en el año 2013 a 316 en el 2016, lo que implica

un aumento en el porcentaje de estudiantes con nivel por debajo del básico en esta área y con una mayor debilidad en el componente semántico, de acuerdo con el informe ofrecido por el ICFES, entidad en cuyo último reporte¹⁸, además, indica que los estudiantes del CPSB no alcanzan las mínimas competencias en lectura y escritura. El Índice Sintético de Calidad Educativa, expedido por el Ministerio de Educación Nacional, corrobora esta tendencia, pasando de una valoración de 7.34 (2014) a 6.61 (2016) en básica secundaria, no obstante en media vocacional sube 6 puntos en su valoración, apalancado, sin duda, por el criterio de Eficiencia, que mide otro tipo de datos.

En general, los resultados de pruebas externas del CPSB revelan cómo los procesos desarrollados no están alcanzando los Estándares Básicos de Competencias, donde se estipula como uno de los propósitos dentro del área de lenguaje el lograr que el estudiante

(...) llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión¹⁹.

Y aún más explícitos los enunciados de los Estándares Básicos de Competencias de décimo y undécimo grado, en los factores de comprensión e interpretación textual, literatura y en medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, respectivamente:

¹⁸ ICFES. Informe por colegio 2016, Resultados Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. [En línea] (Recuperado en 12 de abril de 2017). Disponible en: http://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/168001004580.pdf

¹⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. MEN. Bogotá. 2006. P. 8.

Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa; analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal; interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva; y, retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados²⁰.

Estos resultados corroboran, además, el análisis que al interior de la Institución se viene realizando en las reuniones que desarrolla la Comisión de Evaluación y Promoción, donde a partir de los resultados académicos periodo a periodo se identifica cómo es constante el desempeño por debajo del básico en un significativo porcentaje de los estudiantes, realidad que genera una revisión interpretativa a partir de lo que directivos y docentes observan tanto en la dinámica de clases como en el desempeño frente a la evaluación, en reflexiones y discusiones académicas que continuamente arrojan como resultado las mismas causas, una de ellas, de especial importancia, es la dificultad en comprensión lectora que presenta la mayoría de los estudiantes y que se hace muy evidente en las evaluaciones acumulativas.

Hecho que ha originado una atención especial al interior del Consejo Académico, en cuyas reuniones se buscan y deciden estrategias que permitan la atención eficaz en la problemática de comprensión lectora que se considera parte del origen de los resultados tanto en evaluación interna como externa. De este modo, en el último año se promovió entre los docentes que para sus clases se utilizaran distintos tipos de texto, se orientara el análisis y resolución de preguntas tipo Saber y se fomentara la aprehensión de léxico especializado, todo ello en procura de fortalecer las competencias de lectura en los educandos.

²⁰ Ibid., p. 23.

Así mismo, para mejorar los resultados, la Institución determinó en el componente académico de su Plan de Mejoramiento 2017²¹ la reestructuración de los planes de área y asignatura teniendo en cuenta los Derechos Básicos de Aprendizaje, emanados por el MEN; y, la socialización y estimulación de las innovaciones pedagógicas con miras de promover las prácticas de aula significativas. De igual manera, desde el Proyecto Institucional de Lectura y el plan de área de lengua castellana, se inició el desarrollo de nuevas estrategias para promover la lectura en los distintos grupos, de acuerdo con los planteamientos ofrecidos por el Plan Nacional de Lectura y Escritura, ya que se considera el comportamiento lector como elemento fundamental en el desarrollo de comprensión.

Si bien las medidas planteadas pueden ser valiosas en la transformación de esta realidad, también resulta importante llevar a cabo una estrategia que apunte al desarrollo de lectura crítica tal como lo establece el Ministerio de Educación a través de los lineamientos de lenguaje, donde se indica que al mismo tiempo que se fomente el gusto por la lectura también ha de buscarse que el estudiante sea un lector activo con un nivel de criticidad apropiado; perspectiva en educación que año tras año ha ganado mayor relevancia quizá debido a que como lo expresa Julián de Zubiría “una persona que todavía no domina la lectura crítica tiene graves limitaciones para interpretar la realidad material y simbólica”²², por tanto no podrá elegir responsablemente y en consecuencia se afecta la existencia de una verdadera democracia, poniendo en riesgo la libertad, la vivencia de los derechos y la calidad de vida.

Por lo anterior, teniendo en cuenta la afirmación de Richard Paul y Linda Elder: “los estudiantes necesitan aprender a pensar críticamente para poder aprender en

²¹ INSTITUCIÓN EDUCATIVA PILOTO SIMÓN BOLÍVAR. Plan de mejoramiento Institucional 2017. Bucaramanga. 2017.

²² DE ZUBIRÍA, Julián. ¿Democracia sin lectura crítica? En: Revista Semana (octubre, 2015). [En línea]. (Recuperado en 18 de marzo de 2017). Disponible en: <http://www.semana.com/educacion/articulo/lectura-critica-para-la-democracia/447801-3>

cada nivel educativo”²³, y a partir de la reflexión sobre la realidad que viven los estudiantes del CPSB, quienes en su quehacer escolar y desempeño académico reflejan efectivamente las debilidades que en lectura manifiestan los resultados de las pruebas antes analizadas, se constituye en una necesidad el desarrollo de la lectura crítica en los educandos, con el uso de textos que los motiven y faciliten la adquisición de las habilidades necesarias si se pretenden verdaderos aprendizajes, así como el desarrollo personal que contribuya a la configuración de ciudadanos responsables, porque como lo menciona Cassany “la literacidad crítica favorece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo”²⁴.

En este sentido, resulta fundamental seleccionar los textos y las estrategias apropiadas, de acuerdo con las particularidades de los estudiantes si realmente se quieren desarrollar habilidades en lectura crítica y para ello se presenta como una válida opción la columna de opinión, texto cuya extensión, estructura y temática lo hacen pertinente para la población investigada, la cual es más fácil de captar y mantener con el uso de textos cortos que impliquen la reflexión sobre asuntos de interés en un lenguaje claro y sencillo, características propias de este tipo de texto, que en palabras de Bernardo Gómez es “rica y variada en cuanto a contenidos, enfoques y estilos; y vehículo de toda la gama de planteamientos sociales, políticos y culturales que conforman la opinión pública”²⁵, sumándose a ello la rica intertextualidad que generalmente maneja y que invita a su análisis crítico.

A manera de conclusión, los resultados presentados tanto en evaluación interna como externa, muestran que los estudiantes del CPSB tienen dificultades en

²³ PAUL, Richard y ELDER Linda. Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Fundación para el pensamiento crítico. Reino Unido. 2006. P. 10.

²⁴ CASSANY, Daniel. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. Barcelona, 2006. P. 106.

²⁵ GÓMEZ CALDERÓN, Bernardo. De la intellectio a la elocutio: un modelo de análisis retórico para la columna personal. Revista latina de comunicación social. [En línea]. (Recuperado en 9 de febrero de 2017). Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Bj_Calderon/publication/26527158_De_la_intellectio_a_la_elocutio_un_modelo_de_analisis_retorico_para_la_columna_personal/links/571f893708aeaced788abde8.pdf

lectura crítica, problemática que motivó el desarrollo de un proyecto investigativo que permitiera el abordaje de esta situación y para ello surgió un gran interrogante: ¿de qué manera el análisis de la columna de opinión propiciaría el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Piloto Simón Bolívar? Y, a partir de ello, algunos cuestionamientos de importancia: ¿en qué niveles de comprensión de lectura se encontraban los estudiantes de décimo grado?, ¿qué estrategias utilizaban las docentes de lengua castellana y filosofía para desarrollar lectura crítica en los estudiantes de décimo grado?, y en relación a la mejor manera de tratarlo ¿Qué particularidades debería tener la columna de opinión que se seleccionara para contribuir en el desarrollo de lectura crítica en los estudiantes de décimo grado del CPSB?, así mismo ¿qué características debería tener una secuencia didáctica que involucrara el uso de la columna de opinión para desarrollar lectura crítica en los estudiantes de décimo grado?

2. JUSTIFICACIÓN

El análisis de los resultados en pruebas externas, tanto para Colombia como para la Institución Educativa Piloto Simón Bolívar, permite identificar dos aspectos fundamentales: primero, la tendencia que en general privilegia el desarrollo del pensamiento y la lectura crítica como base fundamental para lograr mejores procesos con estudiantes que sean más reflexivos, analíticos, creativos y menos receptores memorísticos de información, de modo que se formen ciudadanos que procuren una mejor sociedad, por ello el diseño de dichas pruebas integra áreas y direcciona cuestionamientos a medir el desarrollo de este tipo de lectura; en segundo lugar, los resultados para Colombia y para la Institución centro de esta investigación, son bajos, lo cual evidencia una clara debilidad en lectura crítica. Pensar esta realidad es lo que generó el presente proyecto que pretendía realizar una investigación sobre el desarrollo de lectura crítica en estudiantes de décimo grado de la I.E. Piloto Simón Bolívar, mediante la aplicación de una secuencia didáctica que involucre la columna de opinión.

Sin duda, abordar a manera investigativa este hecho se constituye en una necesidad apremiante, por cuanto el CPSB requiere lograr la superación de sus debilidades y alcanzar un mejor posicionamiento, con estudiantes que desarrollen mayores habilidades en lectura, las cuales además les posibiliten un mejor desempeño en todos los aspectos de vida. Así mismo, Colombia busca no seguir rezagada en los resultados de pruebas internacionales, razón por la cual el Ministerio de Educación viene implementando políticas que propendan por el mejoramiento del comportamiento lector y el fortalecimiento de los niveles de lectura, especialmente la lectura crítica, entendida como un elemento esencial en lo que se consideran mejores procesos de educación.

En consecuencia, todos los actores del quehacer educativo se enfocan en la reflexión sobre el trabajo que se viene realizando desde las aulas y las formas más apropiadas para fortalecer esos procesos, búsqueda en la que cada uno aporta con base en el saber y desde el rol que se ejerza. Tal es la importancia de este tema en la actualidad que la academia desde sus escuelas de educación no es ajena a este precepto y ha empezado a direccionar su labor investigativa hacia su conocimiento profundo y abordaje eficaz. En este sentido, y de acuerdo con el requerimiento particular de la I.E. Piloto Simón Bolívar, esta investigación pretendió determinar cómo la columna de opinión puede fomentar el desarrollo de lectura crítica en los estudiantes de décimo grado, a su vez mejorar su desempeño en los distintos escenarios donde se desenvuelven y como consecuencia futura mejorar los resultados en pruebas externas, lo cual contribuirá en la calidad de vida de los educandos quienes tendrán mayores posibilidades de acceso a una buena educación superior y su permanencia en ella, al tiempo que la Institución logrará un mejor posicionamiento a nivel local y nacional.

Así pues, de acuerdo con las características y ámbito de desarrollo, esta investigación se realiza a través de una metodología de investigación cualitativa que responde a la modalidad de investigación – acción, donde la reflexión sobre las prácticas de aula, el contexto educativo, la realidad como pretexto, los actores del proceso de enseñanza - aprendizaje, son protagonistas en un trabajo de observación, reflexión y acción que no busca la simple medición de datos sino más bien la intervención del asunto en procura de alcanzar mejoras particulares que a su vez generan transformaciones sociales.

Sin duda el tema que acá se trata es de suma importancia si se tiene en cuenta la necesidad creciente de individuos con la capacidad de leer y pensar de manera crítica todos los asuntos, que trasciendan la mera especulación y el personalismo egoísta, para llegar a una visión reflexiva, creativa, social, una visión que cuestione y se interese por las realidades en procura de asumir posiciones

responsables y liderar procesos de mejoramiento que redunden en el bienestar general a partir de un correcto abordaje de las problemáticas. Es esta una razón más que justificada para desarrollar el presente proyecto y propender siempre para que los estudiantes del CPSB logren un nivel crítico en sus pensamientos y en sus lecturas.

Se busca, entonces, que esta investigación primeramente posibilite la reflexión no solo en el investigador sino en la comunidad educativa objeto de estudio, así mismo que se genere una nueva mirada hacia el pensamiento y la lectura crítica a partir de la cual se empiece a valorar esta capacidad y se potencie de manera consciente, en procura de alcanzar transformaciones personales y sociales, y mejoras en los procesos académicos que a diario se viven en el aula; además que se constituya en un referente de investigación y de acción para el desarrollo de más y mejores propuestas.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar la manera cómo una secuencia didáctica que involucre el análisis de columnas de opinión puede propiciar el desarrollo de habilidades en lectura crítica en estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Piloto Simón Bolívar.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los niveles de comprensión de lectura en que se encuentran los estudiantes de décimo grado del CPSB.
- Describir las estrategias utilizadas por las docentes de filosofía y lengua castellana para el desarrollo de lectura crítica en los estudiantes de décimo grado del CPSB.
- Determinar las particularidades que debe tener una columna de opinión que contribuya en el desarrollo de lectura crítica en los estudiantes de décimo grado del CPSB.
- Caracterizar una secuencia didáctica que involucre el uso de la columna de opinión para propiciar la lectura crítica en los estudiantes de décimo grado del CPSB.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Dentro de la investigación pedagógica se ha reconocido la incidencia de la comprensión lectora en el nivel de aprendizajes que alcanzan los estudiantes, por ello se acrecienta el interés en el desarrollo de proyectos que permitan la formación de lectores más competentes. De esta manera las investigaciones que se enuncian a continuación se relacionan de una u otra forma con esta tendencia investigativa y contribuyen a la presente propuesta con información y/o elementos que han ayudado a la investigadora ya sea para la confirmación de la importancia temática, la resolución de dudas tanto de fondo como de forma, el reconocimiento de aspectos clave, la definición de posturas o la mejor comprensión de postulados teóricos, por ello se relacionan los siguientes trabajos investigativos:

4.1.1 Internacionales

- **Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria.**²⁶ En el marco de una metodología de investigación – acción plantea lo importante que resulta desarrollar en los centros escolares estrategias didácticas que propendan por el mejoramiento de la competencia lectora y el hábito lector. Para ello realizan un estudio de caso de un club de lectura escolar cuyo propósito es desarrollar el gusto por la lectura y el espíritu crítico. La investigación concluye reafirmando la necesidad de que los centros escolares desarrollen prácticas innovadoras en animación de la lectura y generación de lectores críticos. Cabe destacar el propósito

²⁶ ÁLVAREZ ÁLVAREZ, Carmen, PASCUAL – DIEZ, Julian. Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. Investigación desarrollada en la Universidad de Cantabria, publicada en la Revista OCNOS. España, 2013.

general de esta investigación: “conocer cómo se puede favorecer la formación crítica de la infancia a través de un club de lectura escolar”, el cual se relaciona claramente con el objetivo del presente trabajo investigativo.

- **La lectura crítica y el aprendizaje significativo en los estudiantes del bachillerato del Colegio Técnico Sigchos, cantón Sigchos, provincia de Cotopaxi en el año lectivo 2012 - 2013²⁷.** En esta investigación se buscaba determinar la influencia de la lectura crítica en el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes de bachillerato, para ello se basaron en el paradigma de investigación mixta (cualitativa y cuantitativa) y utilizaron un método deductivo que les permitió confirmar una importante influencia de la comprensión lectora en el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes, además se identificaron falencias en la preparación y en las prácticas pedagógicas de los docentes, razón por la cual se determinó la elaboración de una guía multimedia de autocapacitación docente para reforzar la lectura crítica y el aprendizaje significativo. Los hallazgos de esta investigación animaron el desarrollo del presente proyecto, ya que confirman la relevancia de alcanzar mejores niveles de lectura crítica y revela lo importante que resulta el conocimiento y la conciencia que sobre el tema tenga el docente si se quieren mejores resultados.
- **Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica²⁸.** Con la metodología de revisión documental y análisis de contenido se realiza un estudio cuyo objetivo es mostrar algunas orientaciones que, desde la comunicación social como disciplina, sustentan a las lecturas críticas como

²⁷CASTELLANO CARVAJAL, Luís Aquilino. La lectura crítica y el aprendizaje significativo en los estudiantes del bachillerato del Colegio Técnico Sigchos, cantón Sigchos, provincia de Cotopaxi en el año lectivo 2012 – 2013. Tesis de grado para optar al título de Magíster en Ciencias de la Educación. Departamento de Investigación y Posgrados Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ambato, Ecuador. 2015.

²⁸ ALVARADO, Morella. Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica. Comunicar: Revista científica de Educomunicación. N. 39, v. 20. Caracas. 2012. P. 101 – 108.

estrategias educomunicativas. Se concluye que promover la actitud crítica implica identificar el carácter político de la industria cultural y del proceso comunicacional; supone sospechar de la transparencia de los mensajes mediáticos y apunta a conformar un ciudadano independiente, cuestionador y creativo. El resultado final es una guía en la que se proponen acciones para realizar lecturas críticas de medios en el aula.

- **Desarrollo de la competencia lectora utilizando recursos digitales de aprendizaje.**²⁹ Teniendo en cuenta las deficiencias que en comprensión de lectura presentan los estudiantes que ingresan a la educación media, la investigadora busca “analizar la relación del uso de RDA y el mejoramiento de los resultados en el eje lectura entre estudiantes de primer año de enseñanza media”³⁰. Este estudio de tipo descriptivo fue realizado desde un enfoque cuantitativo que permitiera evidenciar la variación en los niveles de lectura de los educandos objeto de estudio y arrojó resultados satisfactorios ya que de acuerdo con la investigadora los ejercicios de comprensión desarrollados con RDA generaron gran interés al punto de lograrse aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes y una notable mejora en su lectura inferencial.

4.1.2 Nacionales

- **Aulas prensa, hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media**³¹. Los autores de esta investigación centraron su atención en el artículo de opinión debido a que de acuerdo con sus indagaciones este es un tipo de texto que es mínimamente utilizado en las instituciones

²⁹ ARCE PRADENAS, Leslie Alejandra. Desarrollo de la competencia lectora utilizando recursos digitales de aprendizaje. Tesis para optar al grado académico de Magíster en Educación con mención en Informática Educativa. Universidad de Chile. Santiago, 2015.

³⁰ Ibid, p 59.

³¹ ALONSO, Ruth; OSPINA, Paola y SÁNCHEZ, Pablo Andrés. Aulas prensa, hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media. Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Docencia. Universidad de La Salle. Bogotá, 2014.

educativas como estrategia didáctica para trabajar la lectura, por ello con el propósito principal de *“caracterizar el uso de la prensa en el aula de clase en las áreas de castellano y sociales, en pro de la formación de los estudiantes de la educación media como lectores críticos”* desarrollaron una investigación cualitativa con diseño etnográfico que los llevó a concluir, entre otras cosas, que la lectura analítica y reflexiva de la prensa efectivamente contribuye a la formación del lector crítico por tratarse de material actualizado que permite al estudiante estar informado y construir su propio criterio frente a la realidad; específicamente, por sus características, el artículo de opinión es muy pertinente ya que el lector debe desarrollar las destrezas cognitivas que le permiten extraer el contenido y detectar las intencionalidades e ideologías implícitas en el discurso. Sin duda las conclusiones a las que llegan estos investigadores animaron el desarrollo de la presente investigación por cuanto ofrecen resultados positivos en torno al planteamiento que la sustenta, así mismo por sus particularidades se constituye en la más cercana a las características propias, por tanto documento orientador en varios elementos.

- **Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de la lectura crítica - El caso del grado noveno³².** A través de esta investigación enmarcada en un enfoque cualitativo de diseño Investigación Acción, la autora buscaba el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de 9° mediante la lectura crítica de cine, usando la secuencia didáctica como estrategia pedagógica. Concluye, luego del desarrollo de la propuesta, en el reconocimiento de lo importante que resulta diseñar estrategias didácticas “que den otro sentido a las prácticas en el aula en relación con el pensamiento crítico y con la lectura crítica, desde contextos, realidades y necesidades de los estudiantes, ya que esto permite una mayor concientización del cómo se están

³² VARGAS RODRÍGUEZ, Diana. Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de la lectura crítica - El caso del grado noveno. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Pedagogía de la Lengua Materna. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. 2015

llevando a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, para así transformarlos y adecuarlos a las necesidades del presente siglo”³³.

- **Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín.**³⁴ Enmarcada en un estudio de tipo descriptivo, cualitativo y cuantitativo, esta investigación, cuyo objetivo era “reforzar el impacto que tienen los enfoques teóricos y metodológicos de la Lingüística Textual y el Análisis Crítico del Discurso en los procesos de cultura escrita, especialmente en lectura crítica”³⁵, desarrolló un proyecto de aula basado en las veintidós técnicas para leer críticamente un texto, que propone Daniel Cassany en su libro *Tras las Líneas*, para ello utilizó la columna de opinión como texto de estudio. Concluye la investigación corroborando la necesidad de desarrollar en los educandos habilidades de lectura crítica para un mejor desempeño académico y en este sentido demuestra que los cursos orientados desde la lingüística textual y el análisis crítico del discurso obtienen mejores resultados en análisis, interpretación y producción textual, lo cual contribuye a la formación de lectores críticos e independientes. Aunque el escenario de investigación no es coincidente con el presente proyecto, sí se ha tenido en cuenta ya que han sido más los elementos comunes y tanto su formulación como sus hallazgos han sido de gran utilidad para la investigadora.
- **Hacia la formación de lectores críticos: Un estudio de caso, de clases de historia y literatura.**³⁶ En esta investigación, desarrollada con los grados noveno y décimo en el área de lengua castellana, desde el paradigma

³³ Ibid.

³⁴ MAYA RICO, Lina María. Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín. Investigación desarrollada en la Universidad de Medellín con estudiantes de I y II semestre. Medellín, 2011.

³⁵ Ibid, p 2.

³⁶ MURCIA DÍAZ, Lina Mireya. Hacia la formación de lectores críticos: Un estudio de caso, de clases de historia y literatura. Trabajo de grado presentado para optar por el título de Magister en Educación, línea de investigación en Lenguajes y Literaturas. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2012.

interpretativo con enfoque cualitativo, se lleva a cabo una reflexión sobre la interpretación de la historia y la literatura a partir de la narración literaria, en el marco del proyecto de aula, como estrategia para abordar procesos de lectura y formar lectores críticos. Concluye la investigación aclarando que aunque en Colombia existen documentos oficiales que ofrecen una dirección general sobre cómo formar lectores críticos, en realidad son los docentes quienes pueden llevar a cabo esta tarea a través de sus prácticas pedagógicas. Así mismo el trabajo investigativo realizado refleja la relevancia de “abordar las clases de manera secuencial, con un horizonte de lectura específico y creando en el estudiante la necesidad de la lectura de nuevos textos que aporten en su formación cognitiva. Así, se propone que la historia que fluye en textos literarios puede ayudar al lector a conocer la “otra verdad” que no está consignada en los textos escolares”³⁷. De tal manera que en la progresiva complejidad de los textos que se ofrecen al estudiante y de los interrogantes que guíen su lectura a niveles de mayor trascendencia es donde se consolida al lector crítico.

4.1.3 Locales

- **Las guías de trabajo: apoyo para la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del Colegio San Pedro Claver de Bucaramanga**³⁸. Frente a la problemática de comprensión lectora que se vivía en la Institución Educativa la investigadora pretendía identificar las propuestas que los docentes de sexto grado utilizaban en sus guías de trabajo, para ello utilizó el enfoque de investigación cualitativa y dentro de ella el modelo Análisis de Documentos, de manera que luego de un trabajo exhaustivo de investigación llegó a la conclusión que la concepción del docente sobre

³⁷ Ibid, p. 118.

³⁸ BERNAL CARRILLO, Diana Consuelo. Las guías de trabajo: apoyo para la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del Colegio San Pedro Claver de Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2013.

comprensión lectora y la manera como la enseña es determinante en el desarrollo de esta habilidad por parte de los estudiantes, por ello resulta fundamental que cada profesor sea consciente de esta situación y en las guías de trabajo se determinen unos criterios claros para el desarrollo de procesos de comprensión lectora, así mismo que la Institución implemente otras estrategias que permitan empoderar a los docentes en este tema. Los hallazgos de esta investigación corroboran la importancia de la definición e implementación de estrategias de trabajo con los estudiantes si realmente se quiere su desarrollo como lectores críticos.

- **Lectura de historietas: apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural³⁹.** Frente a las dificultades en la competencia argumentativa que presentan los estudiantes de una institución rural la investigadora busca determinar cómo la lectura de historietas puede contribuir en el desarrollo de esta habilidad, para ello utiliza el diseño metodológico de investigación-acción. La autora concluye corroborando ideas fundamentales como la importancia de utilizar textos de interés para los educandos, tener en cuenta sus saberes previos, la gran relevancia del papel del docente como enlace entre el saber y el estudiante, la necesidad de reconfigurar ciertos fundamentos que dificultan el proceso, entre otros. Esta investigación es de gran valor por el tipo de texto que utiliza como estrategia y el diseño de los talleres que no solo permiten el desarrollo de la capacidad argumentativa sino que incide favorablemente en los niveles de comprensión textual de los estudiantes.

³⁹ ARMENTA CASTELLANOS, Yannit. Lectura de historietas: apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural. Proyecto de grado para optar por el título de Magíster en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2016.

- **Prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos en clase de lengua castellana en la básica secundaria y media**⁴⁰. Haciendo uso del diseño etnográfico en esta investigación se buscó determinar las prácticas que se llevan a cabo en la clase de lengua castellana para comprender otros sistemas simbólicos. En esta tarea la investigadora pudo constatar, entre otros aspectos, que los docentes no cuentan con las herramientas conceptuales necesarias para orientar a sus estudiantes en la lectura apropiada de otros sistemas simbólicos y se privilegia en este sentido los imaginarios y el conocimiento intuitivo, quizá por esta misma razón también se detectó que el uso de textos distintos al verbal en su mayoría es meramente instrumental, y por ende el nivel de lectura de los estudiantes no tiene un desarrollo apropiado. Concluye la autora en la urgencia de la reflexión docente y el redireccionamiento de las prácticas en torno a este tema si se tiene en cuenta que los estudiantes se encuentran expuestos a diversidad de textos y requieren, por tanto, mejores habilidades en su lectura.
- **Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico.**⁴¹ Con el objetivo de “poner en marcha una propuesta pedagógica que permitiera desarrollar en los estudiantes de media vocacional habilidades de pensamiento crítico, manifestadas en la interpretación y producción de textos que reflejen el fenómeno social llamado lenguaje”⁴², el investigador lleva a cabo un proyecto de tipo cualitativo enmarcado en el enfoque de investigación – acción, con una evaluación inicial de la población objeto de estudio y a partir de ella el diseño e

⁴⁰ VARGAS DAZA, Maria del Pilar. Prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos en clase de lengua castellana en la básica secundaria y media. Proyecto de grado para optar por el título de Magíster en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2013.

⁴¹ MANTILLA FORERO, Luís Alfredo. Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico. Proyecto de grado presentado como requisito para optar por el título de Magíster en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, 2009.

⁴² Ibid, p. 12.

implementación de una propuesta basada en los presupuestos teóricos del Análisis Crítico del Discurso de Teun Van Dijk y la formación de pensamiento crítico de Boisvert. A partir del análisis de resultados, almacenados en el diario de campo, el investigador colige la importancia de su autorreflexión sobre el papel que venía desarrollando como educador y en relación con los estudiantes se generó un impacto positivo al sentirse protagonistas de su propio aprendizaje, lo cual llevó al cambio de actitud frente a la clase, un pequeño grupo alcanzó los niveles de pensamiento crítico y un gran grupo mejoró su capacidad en este sentido. Además, el autor concluye en la necesidad y validez de aplicar este tipo de propuestas que generen cambios en las habilidades de pensamiento y la capacidad crítica de los educandos.

4.2 REFERENTES TEÓRICOS

Este proyecto centró su interés en la necesidad de alcanzar niveles de lectura crítica en los estudiantes y favorecer de este modo su formación como ciudadanos críticos, quienes se interesen por desarrollar procesos de transformación social que redunden en la vivencia de los derechos, los deberes y la calidad de vida para todas y todos. Pensar en ello generó el gran interrogante de cómo puede lograrse este propósito y es en este punto donde empiezan a emerger los planteamientos que a este respecto han desarrollado un gran número de pensadores que a lo largo de la historia y desde distintas disciplinas se han interesado por el pensamiento crítico, una pedagogía que lo promueva, y de manera más reciente, pero muy marcada, la lectura crítica, entendida como esa habilidad indispensable para el verdadero logro de los más altos valores de la sociedad humana. A continuación se relacionan de manera general los postulados que dieron sentido teórico y direccionaron el desarrollo del proyecto.

4.2.1 Una pedagogía que promueve criticidad. Antes de adentrarse en una reflexión teórica sobre la lectura crítica es necesario conocer un poco sobre el pensamiento crítico, si bien son procesos que van de la mano. De acuerdo con Richard Paul y Linda Elder se entiende el pensamiento crítico como “proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo”⁴³, que, entre otras cosas, enseña a los estudiantes a pensar con detenimiento teniendo en cuenta varios puntos de vista para definir conclusiones que impliquen además el examen de suposiciones y consecuencias, así como la aceptación de contradicciones personales; este tipo de conocimiento es indispensable si se quieren verdaderos aprendizajes y mejores procesos de interacción ciudadana. Sus orígenes pueden remontarse a la filosofía antigua, allí se ubica uno de sus precursores, Tales de Mileto (entre el 624 y el 546 a.C.) con su pensamiento racional, cuyo propósito era buscar el principio último de la realidad de las cosas prescindiendo de toda fundamentación mística, a partir de la pregunta ¿por qué?, la cual es considerada fundamental para romper con los preceptos que impiden un conocimiento real. Luego, se identifican inicios de la corriente del pensamiento crítico en las ideas de Immanuel Kant, quien se interesó por entender la razón humana y lo que realmente puede conocer el hombre, además considera la educación como un acto necesario que implica responsabilidad, reflexión y uso consciente de la libertad.

A partir de estos postulados de filósofos tan destacados emergen dos aspectos: el constante cuestionamiento que cada individuo debe asumir, y, la concepción de la educación como espacio emancipador, para constituirse en eje central de este proyecto, que miró por tanto hacia la pedagogía crítica, la cual esboza unos criterios claros y consecuentes con el objetivo que se ha trazado, por ende necesarios dentro de la práctica de aula que se planteó. Es así que se tienen en

⁴³ PAUL, Richard, y ELDER, Linda. Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Fundación para el pensamiento crítico. Universidad de Cambridge. Reino Unido, 2006. P. 7.

cuenta los postulados de Paulo Freire⁴⁴, quien concibe la educación como un espacio dialógico donde educador y educando aprenden el uno del otro y a partir de esta interacción se convierten en investigadores críticos, por ello una importante tarea del docente es desarrollar la conciencia crítica en sí mismo y en los estudiantes, para ser conscientes del papel que cada uno ejerce en la transformación del mundo. Asegura, en este mismo sentido, que “formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando con el desempeño de destrezas”⁴⁵ y aboga, entonces, por una educación donde se promueva desde la vivencia en el aula el desarrollo de valores como la autonomía, la curiosidad, la creatividad, el respeto, y se posibilite la formación de individuos críticos, conscientes de su papel activo en el proceso y por ello cuestionan, indagan y aportan intelectualmente en su crecimiento y el de los demás.

Así mismo, resalta Freire cómo el docente debe tener presente la experiencia social del estudiante no solo para dar sentido a los contenidos que se aborden sino como elemento fundamental en el desarrollo de criticidad, por lo cual también es valioso que los educandos puedan participar de la evaluación. Todo esto es posible siempre y cuando el docente reflexione de manera constante en su práctica para evaluar su papel y tomar decisiones en procura del mejoramiento. Estas concepciones de Freire dan sentido teórico a la presente propuesta investigativa, en la medida que se procuró vivenciar la criticidad que se pretendía desarrollar y para ello fueron fundamentales en la construcción y aplicación de la secuencia didáctica cada uno de los planteamientos que este autor ofrece, con una perspectiva pedagógica que en ningún momento pierda de vista el hecho de que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Cuando entro en un salón de clases debo actuar

⁴⁴ FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. [En línea]. (Recuperado en 9 de diciembre de 2016). Disponible en: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>. P. 2 - 62

⁴⁵ FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Paz e Terra SA. Sao Paulo. 2004. P. 7.

como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador”⁴⁶.

En esta misma dirección se encuentra la propuesta de Henry Giroux⁴⁷ quien considera la escuela como un lugar con posibilidades de ofrecer a los estudiantes una educación que los convierta en ciudadanos activos y críticos, siempre y cuando el profesor asuma su responsabilidad como intelectual transformativo, quien debe ser reflexivo sobre las propias prácticas, entendiendo que ni él ni la escuela son neutrales, por tanto ha de favorecer en los estudiantes la reflexión, el análisis y la criticidad sobre las dimensiones sociales en procura de una verdadera humanización que transforme las realidades; para ello el docente debe “servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas”⁴⁸. La perspectiva de este autor es consecuente con la perspectiva de la investigadora, el tema y la configuración de esta investigación, en la medida que el desarrollo de lectores críticos solo es posible si se concibe al estudiante como protagonista del proceso, que se vincula de manera activa como miembro de un grupo en una reflexión consciente sobre las realidades que le atañen, aspecto en el cual cobró enorme validez el uso de la columna de opinión como texto de análisis.

Giroux, además, es enfático en la necesidad de que el trabajo pedagógico se desarrolle en el contexto de unas relaciones de aula que estimulen no solo el conocimiento sino los valores que promueve la pedagogía crítica, por lo cual considera contraproducente un aula con relaciones sociales autoritariamente jerárquicas que promuevan la pasividad, la docilidad y el silencio. Igualmente es de relevancia tener en cuenta los valores, creencias y conocimientos de los

⁴⁶ Ibid., p. 22.

⁴⁷ GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós. Barcelona, 1997.

⁴⁸ Ibid. P. 178.

educandos, entendiendo que estos utilizan el conocimiento para dotar de significado su existencia, así mismo que en medio de la cultura visual en que se vive ha de buscarse la manera que el aprendizaje en el aula sea significativo, además frente a la amenaza que esta cultura puede representar Giroux considera necesario “ampliar el significado de alfabetización para incluir en él la habilidad de leer críticamente, tanto dentro como fuera de las propias experiencias, y con fuerza conceptual; esto quiere decir que la alfabetización debería capacitar a las personas para interpretar críticamente sus mundos personales y sociales y, de este modo, mejorar su habilidad hasta estar en condiciones de poner en entredicho los mitos y creencias que estructuran sus percepciones y experiencias”⁴⁹, para lo cual es de gran utilidad la lectura en el texto impreso.

Se toma así mismo la concepción de Bruner⁵⁰ sobre la educación como ese espacio donde debe favorecerse el dialogismo dando al educando la posibilidad de expresarse en un intercambio constante de ideas que genera conocimiento y les prepara para vivir la vida, ya que es en ese ejercicio de negociación donde se desarrollan las habilidades individuales y sociales que se requieren. Coincide, además, con Giroux en la idea de que no es posible dejar de lado la propia postura cuando se está enseñando un tema e invita a reconocer esta realidad y más bien aprovecharla como una base para discutir y generar aprendizajes tanto en el estudiante como en el docente, gracias a que a través del compartir de ideas y la negociación es que se favorecen la contraposición, la reflexión y la metacognición, en este sentido afirma que “si el niño desarrolla un sentido del yo que esté basado en su capacidad para adentrarse en el campo del conocimiento para sus propios usos, y si puede compartir y negociar los resultados de esta acción, llegará entonces a ser un miembro de la comunidad creadora de cultura”⁵¹.

⁴⁹ Ibid. P. 132.

⁵⁰ BRUNER, Jerome. Acción, pensamiento y lenguaje. [En línea] (Recuperado en 7 de enero de 2016). Disponible en: <https://mibug.files.wordpress.com/2012/05/accion-pensamiento-lenguaje.pdf>.

⁵¹ Ibid. P. 10.

Ahora bien, pensar en los procesos del aula hace necesario detenerse un poco en la reflexión sobre aspectos básicos relacionados con la enseñanza: en primer lugar se concibe que el aprendizaje es el resultado de un proceso donde no solo se logra la asimilación de conocimientos, sino que también implica su revisión, modificación y enriquecimiento mediante nuevas conexiones y relaciones entre ellos, esto partiendo desde la concepción de Ausubel quien considera que *“el aprendizaje es sistemático y organizado, pues en su forma más elaborada consiste en un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas”*⁵², y se produce cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los que ya tenía y los incorpora de manera real en su estructura cognitiva, de modo que para que se dé el aprendizaje significativo se requieren tres elementos básicos, significatividad lógica de material (organizado en una secuencia lógica de conceptos); significatividad psicológica del material (el alumno debe poder conectar el nuevo conocimiento con los previos y así acomodarlo en sus estructuras cognitivas); y actitud favorable del alumno (el aprendizaje no puede darse si no hay interés); para lo cual se precisa activar los conocimientos previos que tenga el estudiante, mediante el uso de distintas estrategias como las preguntas de reflexión, los estudios de caso, entre otras opciones que mencionan Frida Díaz y Gerardo Hernández⁵³.

En relación directa con esta investigación pueden reconocerse en los postulados del aprendizaje significativo de Ausubel⁵⁴ aspectos coincidentes con las dinámicas de clase que se pretendían desarrollar, donde los estudiantes tuviesen claro que no se busca la memorización de conceptos sin sentido real sino más bien el desarrollo de capacidades de análisis y pensamiento que lo lleven a construir significados propios y personales, importantes en la medida que le nutren para

⁵² DÍAZ, Barriga Frida y HERNÁNDEZ, Rojas Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México. 2010. P. 28.

⁵³ Ibid. P. 36.

⁵⁴ AUSUBEL, David. Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo. Significado y aprendizaje significativo. Trillas. México.

enfrentar con éxito el día a día de su realidad, para ello el autor en mención indica que para el logro del aprendizaje significativo se requieren elementos fundamentales como una actitud de disposición hacia el aprendizaje por parte del estudiante, materiales apropiados que sean verdaderamente significativos dentro del proceso, tener presentes los saberes previos de los educandos y, como es lógico, disposición, motivación, conocimiento y capacidad en el docente.

4.2.2 ¿Y qué de la lectura? Quizá este es un tiempo privilegiado para hablar de lectura en la escuela, teniendo en cuenta cómo se ha puesto la mirada en esta habilidad entendida como elemento primordial para el desarrollo de mejores aprendizajes y en esa medida en los últimos años desde el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura se han hecho mayores esfuerzos para fomentar su práctica, pero definitivamente es un proceso que implica varios factores, entre ellos y como base fundamental la conciencia de estudiante y docente, en torno a la comprensión del acto de leer, los aspectos que le atañen y sobretodo su valoración como un comportamiento que se asume con gozo y se vive paso a paso en un continuo progreso.

En primer lugar debe destacarse la perspectiva que sobre la lectura se viene dando, entendiendo que no se trata de una simple decodificación a partir del reconocimiento de un alfabeto sino que desde hace algún tiempo ya ha empezado a reconocerse la multiplicidad en las formas textuales que el ser humano lee, por ende se amplía el concepto de lectura hacia la comprensión de cualquier tipo de texto, tal como lo define Fabio Jurado, “la lectura es el acto de comprender e interpretar representaciones, sean de carácter lingüístico o de cualquier otra sustancia de expresión”⁵⁵, de manera que el “aprender a leer” ha cambiado su connotación, dejando atrás la simple mecanización de un código para pasar a un concepto más complejo cuyo protagonista ya no es el libro sino que implica una

⁵⁵ JURADO, Fabio. La formación de lector crítico desde el aula. En Revista Iberoamericana de Educación. No. 46 (2008); p. 92.

relación doble y recíproca entre el lector y el texto que, además, tiene en cuenta el contexto del autor, del lector y del texto, en lo que se conoce como el modelo transaccional de Louise Rosenblatt, una concepción donde, como bien lo dice Frank Smith “la lectura no es una actividad pasiva- los lectores deben realizar una contribución activa y sustancial si pretenden darle sentido a lo impreso”⁵⁶, de modo que debe buscarse la formación de lectores que realmente se interesen por entender el texto, lo actualicen y le den vida, esforzándose lo suficiente cuando no se tienen las habilidades necesarias para ello, tal como lo plantea Umberto Eco en lo referente al lector modelo.

Resulta fascinante, entonces, la concepción de lector que se plantea, de modo que es un verdadero reto para quien gusta de la lectura y también para quien pretende enseñarla, en especial para el docente, quien está llamado a lograr este nivel no solo como ejemplo para sus educandos sino porque ¿cómo enseñar habilidades que no se tienen?

4.2.3 Lectura crítica, un paso más allá. Las innovaciones tecnológicas y el auge de los medios de comunicación que cada día generan mayor dependencia y pueden constituirse en instrumentos de mecanización y adoctrinamiento, así como la multiplicidad de lenguas y discursos a los que ahora cualquier persona se puede enfrentar, han exigido un avance en la concepción de lectura, con un mayor desarrollo en habilidades de lectura crítica, habilidades que no son novedad porque realmente siempre han sido una necesidad y hoy se reconoce cómo una visión crítica del lenguaje y el discurso pueden contribuir al desarrollo de individuos más autónomos y que tomen mejores decisiones, tal como lo describe Cassany en su obra *Tras las líneas*, “la literacidad crítica fomenta el diálogo entre

⁵⁶ SMITH, Frank. *Comprensión de la lectura*. Trillas. México, 2005. P. 23.

el discurso (autor) y el lector y favorece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo”⁵⁷.

Vale la pena, entonces, ahondar un poco en lo referente a la lectura crítica, entendiéndola como esa habilidad que permite ir más allá de la “apariencia” del texto y descubrir la huella del autor, quien posee una ideología, unos intereses y un discurso propios, los cuales no puede “quitarse” completamente mientras produce su texto, razón por la cual es tan válida la invitación realizada por Fabio Jurado en torno al leer con sospecha para que la lectura realmente funcione, llegando a ese punto donde el lector es capaz de descubrir la manera como es construido el texto, su intención y la forma como puede dirigir a quien le lee hacia ciertas concepciones o acciones, de modo que “el lector crítico es aquel que no se deja manipular por la voz del texto sino que, al contrario, la neutraliza”⁵⁸ y esto se alcanza, según Jurado, cuando el lector logra establecer el diálogo entre textos, reconoce las voces que en ellos hay y activa su saber estableciendo las relaciones necesarias y hablando con cierta convicción sobre el texto, lo cual, a su vez, genera una cultura letrada.

Reflexionar sobre esta realidad acerca de los textos confirma la importancia del papel que ejerce la escuela y el docente en torno a la formación del lector y se descubre cómo tantas veces se ha fallado en esta tarea, lo cual no solo ha generado bajos resultados en pruebas sino, peor aún, puede considerarse un coadyuvante de muchos problemas que vive la sociedad actual. Por ello es necesario mirar con detenimiento la investigación que sobre el tema ha venido desarrollando Teun Van Dijk, precursor del Análisis Crítico del Discurso (ACD), quien afirma que el discurso público no es inocente y confirma, además, el

⁵⁷ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Anagrama. Barcelona, 2006. P. 106.

⁵⁸ ENTREVISTA con Fabio Jurado Valencia, profesor de literatura Universidad Nacional de Colombia. [En línea]. Bogotá, febrero de 2016. (Recuperado en 18 de noviembre de 2016). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=zbcJK2Q65sg>

inmenso poder que sobre la mente de las personas tienen las palabras, por lo cual analizar críticamente el discurso implica analizar su potencial de manipulación, asunto que, por demás, resulta clave en el tipo de texto a trabajar en esta investigación. Para Van Dijk “el discurso es un suceso comunicativo utilizado para compartir ideas o creencias”⁵⁹ e indica cinco preguntas básicas para su análisis: ¿quién realiza el acto comunicativo?, ¿cómo es llevado a cabo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?, cuyas respuestas deben tener en cuenta el contexto, que Van Dijk define como “la estructura (mentalmente representada) de aquellas propiedades de la situación social que son relevantes para la producción y la comprensión del discurso”⁶⁰.

De acuerdo con los estudios hechos desde el ACD “los receptores tienden a aceptar las creencias transmitidas por el discurso de las fuentes que consideran autorizadas, fidedignas o creíbles, tales como los académicos, los expertos, los profesionales o los media de confianza”⁶¹. He ahí la razón más que justificada para desarrollar lectura crítica desde la escuela, de manera que esas generaciones que se están formando tengan una visión mucho más objetiva, con un criterio claro que les permita valorar en su justa medida cada discurso, cada texto que se les ofrece. En este sentido, siguiendo a Van Dijk, resulta conveniente reconocer, por ejemplo, las propiedades del discurso capaces de controlar el proceso:

1. Los temas (macroestructuras semánticas) organizan globalmente el significado del discurso. Puesto que tales temas con frecuencia representan la información más importante, pueden influenciar la organización de un modelo: las proposiciones relevantes serán colocadas en una posición más alta, en la jerarquía del modelo, que las proposiciones menos importantes.

⁵⁹ ENTREVISTA, con Teun Van Dijk, investigador Análisis Crítico del Discurso. [En línea]. 2013. (Recuperado en 11 de noviembre de 2016). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=koVs3B2Clew>

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ VAN DIJK, Teun. El análisis crítico del discurso. En: Revista Anthropos (Barcelona), 186, septiembre-octubre 1999, p. 29.

2. Los esquemas discursivos (superestructuras, esquemas textuales), las categorías esquemáticas pueden enfatizar o subrayar información específica.
3. El significado local. Los significados locales del discurso influyen información local en los esquemas mentales (modelos, representaciones semánticas).
4. El estilo. Las estructuras léxicas y sintácticas de superficie son susceptibles de variar en función del contexto.
5. Los recursos retóricos como los símiles, las metáforas, los eufemismos, etc., al igual que los esquemas globales, no influyen directamente el significado. Más bien lo hacen resaltar o lo difuminan, y con ello también la importancia de los acontecimientos en un modelo de acontecimientos.
6. Los actos de habla son ampliamente definidos en función de los modelos de contexto, pero el que un enunciado sea o no interpretado como una amenaza o como un buen consejo puede determinar vitalmente el procesamiento del texto.
7. Finalmente, las múltiples dimensiones interaccionales del discurso, como la distribución de turnos, la división en secuencias, etc., están igualmente fundadas en el contexto y en los modelos de acontecimientos, e influyen su puesta al día.⁶²

Además es importante tener presente la propuesta de Van Dijk en torno a las macrorreglas para la elaboración de un resumen, ya que es una estrategia clara, sencilla y valiosa para la interpretación de distintos tipos de texto:

⁶² VAN DIJK, Teun. El análisis crítico del discurso. En: Revista Anthropos (Barcelona), 186, septiembre-octubre 1999, p. 10 - 11.

Cuadro 4. Macrorreglas para la elaboración de un resumen

MACRORREGLAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN RESUMEN		
Corresponde a una serie de reglas que pueden aplicarse a un texto para extraer su contenido semántico. Este concepto fue introducido por el lingüística holandés Teun Van Dijk, quien, luego de varios estudios, plantea 3 macrorreglas:		
1. SUPRESIÓN U OMISIÓN	2. GENERALIZACIÓN	3. INTEGRACIÓN O CONSTRUCCIÓN
Dada una secuencia de proposiciones, se suprime la que no es necesaria para la comprensión del texto.	En una idea amplia se generalizan características particulares que comparten varias proposiciones.	Dos o varias ideas se integran en un concepto que las resume, el cual no necesariamente debe encontrarse en el texto.

Otro elemento que ratifica la necesidad no solo de lectura crítica sino de una amplia y variada lectura es la afirmación que realiza Van Dijk en torno a que para poder producir y comprender un discurso se debe tener y activar una gran cantidad de conocimientos y viceversa; apreciación que coincide claramente con la concepción de otros estudiosos del tema como Eco (“el lector debe actualizar su enciclopedia”), Jurado, Smith y Cassany. Este último considera la lectura crítica como “un tipo complejo de lectura que requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto, y exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.)”⁶³. Al respecto ofrece una sencilla explicación de los planos de lectura del texto al indicar que:

- **leer las líneas** se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento;
- **leer entre líneas** se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera

⁶³ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Barcelona. 2003. P. 5.

decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito; y

- **leer detrás de las líneas** se refiere a la capacidad de comprender qué pretende conseguir el autor, por qué lo escribió, con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad, etc.); y a poder articular una opinión personal respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes o no.⁶⁴

Confirmando de este modo su percepción sobre lo exigente que resulta este tipo de lectura, si bien requiere variadas habilidades en el ejercicio mismo de leer, conocimientos previos (bagaje lector) y una actitud proactiva en torno al análisis y a la elaboración de interpretaciones, además de no quedarse allí sino pasar al plano de la reacción frente a los textos, para lo cual Cassany ha diseñado lo que denomina “veintidós técnicas para fomentar la comprensión crítica”⁶⁵, una interesante guía de actividades que permiten este tipo de lectura y posibilitan el desarrollo de habilidades como lectores críticos; las cuales están organizadas en tres grandes grupos según el elemento con el que se relacionan:

Cuadro 5. Veintidós técnicas para fomentar la comprensión crítica

Explorar el mundo del autor	Analizar el género discursivo	Predecir interpretaciones
1. Identifica el propósito 2. Descubre las conexiones 3. Retrata al autor 4. Describe su idiolecto 5. Rastrea la subjetividad 6. Detecta posicionamientos 7. Descubre lo oculto 8. Dibuja el “mapa	9. Identifica el género y descríbelo 10. Enumera a los contrincantes 11. Haz un listado de voces 12. Analiza las voces incorporadas 13. Lee los nombres propios 14. Verifica la solidez y la	17. Define tus propósitos 18. Analiza la sombra del lector 19. Acuerdos y desacuerdos 20. Imagina que eres... 21. En resumen... 22. Medita tus reacciones

⁶⁴ Ibid., p. 4.

⁶⁵ CASSANY, Daniel. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. Anagrama. Barcelona, 2006. P. 115 – 138.

Explorar el mundo del autor	Analizar el género discursivo	Predecir interpretaciones
sociocultural”	fuerza 15.Halla las palabras disfrazadas 16.Analiza la jerarquía informativa	

Fuente: Investigadora a partir del libro *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*, de Daniel Cassany.

Cada uno de estos preceptos, y en general la literatura que sobre lectura crítica se encuentra, confirman la validez en la escogencia de la columna de opinión como un tipo de texto activador de las habilidades que se pretendían desarrollar en este proyecto, ya que tiene características que favorecen la profundización en los elementos de análisis que aborda el lector crítico.

4.2.4 Acciones para el desarrollo de comprensión. Clara es la necesidad de desarrollar habilidades en lectura crítica, pero aparece aquí el interrogante que fundamenta el quehacer del maestro: ¿cómo enseñarlo?, ¿de qué manera se puede lograr el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes? Un cuestionamiento que en este caso encuentra una válida respuesta en las orientaciones de Frida Díaz y Gerardo Hernández quienes afirman que “la intención educativa central que debe inspirar toda acción didáctica consiste en conseguir que los alumnos sean competentes para leer de forma autónoma y autorregulada para lograr propósitos de tipo personal, participar activamente en la sociedad y la cultura en la que viven y lograr aprendizajes genuinamente significativos”⁶⁶; además, ofrecen una serie de estrategias organizadas en los tres momentos básicos del proceso de comprensión⁶⁷:

⁶⁶ DÍAZ BARRIGA, Frida, HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw Hill. México. 2010. P. 258.

⁶⁷ Ibid. P. 245.

Cuadro 6. Estrategias para la comprensión lectora

	ESTRATEGIAS AUTORREGULATORAS	ESTRATEGIAS DE LECTURA
Antes de la lectura	➤ Establecimiento del propósito. ➤ Planeación de la actuación.	➤ Activación del conocimiento previo. ➤ Elaboración de predicciones. ➤ Elaboración de preguntas.
Durante la lectura	➤ Monitoreo o supervisión.	➤ Determinación de partes relevantes del texto. ➤ Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura)
Después de la lectura	➤ Evaluación.	➤ Identificación de la idea principal. ➤ Elaboración del resumen. ➤ Formulación y contestación de preguntas.

Fuente: DÍAZ Frida, HERNÁNDEZ Gerardo. Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo

4.2.5 Columna de opinión, un excelente escenario para la lectura crítica.

Desde hace más de veinte años la UNESCO⁶⁸ resalta cómo la escuela tiene la responsabilidad de fomentar en los educandos una comprensión crítica de lo que ofrecen los medios de comunicación, e invita para que en los procesos educativos se integren de manera efectiva políticas tendientes al cumplimiento de este requerimiento, si bien se entiende que la población precisa el desarrollo de habilidades en criticidad para poder recepcionar de manera apropiada el bombardeo mediático al que está expuesta. Esta es una realidad abrumadora en la medida que puede observarse cómo la sociedad actual es consumidora pasiva

⁶⁸ UNESCO. Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación. Alemania, 1982. [En línea]. (Recuperado en 30 de mayo de 2017). Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_S.PDF

de cuanto ofrecen los distintos medios y más inquietante resulta aceptar el hecho de que en un alto grado la escuela incumple la labor conferida, aunque todos los actores de la misma, de una u otra manera, son conscientes de su importancia en un mundo donde cada día cobra más fuerza el discurso mediático en sus distintas presentaciones.

Por ello es necesario y se constituye en compromiso del docente implementar estrategias que propendan por el desarrollo de la criticidad en cada uno de los estudiantes y atender de este modo lo que sobre el tema estipula la legislación y los criterios de calidad educativa en Colombia. Lograr que los educandos con quienes se comparte a diario tengan la capacidad de seleccionar conscientemente la lectura a la que van a dedicar su tiempo, que de ella puedan descubrir las ideologías e intencionalidad y a partir de ello asuman posiciones argumentadas frente a los distintos temas que se presentan, es uno de los objetivos más valiosos en la vida del profesor, y para conseguirlo es necesario llevar al aula textos reales que posibiliten interacción directa con los medios masivos y faciliten el trabajo de análisis que se requiere; uno de esos textos favorables a este propósito, con estudiantes que están entrando en el último peldaño de su vida colegial, es la columna de opinión, por cuanto es publicada en medios masivos y sus características posibilitan análisis reveladores que agudizan el ojo del lector.

De este modo cuando se pensó en el desarrollo de habilidades en lectura crítica en el grupo de estudiantes centro de la investigación, se concentró la atención en la escogencia del tipo de texto que favoreciese este propósito a partir del cumplimiento de ciertas características como la brevedad en su extensión, sencillez en su lenguaje, temas significativos y de interés, intertextualidad, autoría clara y facilidad de acceso, entre otras; particularidades propias de la columna de opinión, la cual según Martínez Albertos “es un artículo interpretativo, orientador, analítico, enjuiciativo, valorativo (según los casos), cuya finalidad es ayudar al

lector a entender la noticia, y que aparece debidamente firmado por su autor”⁶⁹ concepción que complementa Rafael Yanes, quien considera que “la columna es un modelo de artículo en el que su autor dispone de total libertad para emitir sus juicios sobre los asuntos que considere oportunos, y lo hace en un periódico donde cuenta con una ubicación, una extensión y una periodicidad fijas”⁷⁰.

En este sentido el uso de este tipo de texto fue verdaderamente valioso si se tiene en cuenta que “la lectura es interesante y relevante cuando puede ser relacionada con lo que el lector quiere saber”⁷¹, un privilegio en el uso de la columna de opinión ya que podían ser escogidos temas actuales y significativos para los educandos, además su estudio posibilitó el acercamiento formal hacia el texto argumentativo, pero desde una mirada reveladora que favoreció la formación del lector crítico capaz de discernir en las intenciones del autor y tomar decisiones propias y coherentes con una visión de ciudadano democrático, asunto urgente en el entorno si se entiende que “el discurso mediático es la fuente principal del conocimiento, las actitudes y la ideología de las personas”⁷², tal como lo afirma Van Dijk.

Por consiguiente debe partirse del hecho de que la columna de opinión pertenece a los géneros periodísticos y como tal está destinada a ser canalizada a través de un medio de comunicación masiva, aunque su principal objetivo no es informar sino más bien aportar una visión personal sobre algún hecho de actualidad, por lo que contiene trazos literarios que pueden incluir elementos poéticos, filosóficos o humorísticos. Características que la configuran como un tipo de texto pertinente y podría decirse “exquisito” para ser abordado con ojo analítico, desarrollar

⁶⁹ MARTÍNEZ ALBERTOS, José Luís. Redacción periodística, los estilos y los géneros en la prensa escrita. A.T.E. Barcelona, 1974. P. 147.

⁷⁰ YANES, Mesa Rafael. El artículo, un género entre la opinión y la actualidad. Revista Latina de Comunicación Social. 58 de Julio a diciembre de 2004. P. 6.

⁷¹ SMITH, Frank. Comprensión de la lectura. Trillas. México, 2005. P. 189.

⁷² VAN DIJK, Teun. Nuevo racismo y noticias, un enfoque discursivo. Ediciones Bellaterra. Barcelona, 2005. P. 37.

habilidades en lectura crítica y posibilitar al estudiante corroborar o no lo que asegura Van Dijk cuando indica que “las ideologías de los periodistas influyen de algún modo en sus opiniones, las cuales a su vez influyen en las estructuras discursivas de los artículos de opinión”⁷³.

Ahora bien, como tipo de texto perteneciente al denominado “Artículo”⁷⁴, la columna de opinión primeramente se caracteriza por la libertad de la cual goza el escritor tanto en su estilo como en la estructura que maneje, de hecho en este último aspecto los estudiosos del tema reconocen variadas estructuras que comúnmente utilizan los columnistas, pero en general coinciden en que este tipo de texto está constituido mínimamente por tres partes: el título, el cuerpo y el final; de ello se destaca, además, que la titulación es de suma importancia ya que se constituye en el punto de atracción con el que cuenta el autor, así que ha de escogerse un título sugerente que impacte de inmediato. Cabe destacar, además, que el columnista argumenta de forma consciente para dejar claro su punto de vista y alcanzar la persuasión del lector, como probable objetivo en esta forma textual, para lo cual también son importantes características que le atañen como la claridad (en procura de lograr la comprensión por parte del amplio público al que se dirige), el buen manejo del idioma y la belleza expresiva.

Por otro lado, al identificar la columna de opinión como un texto de tendencia argumentativa es necesario conocer un poco más acerca de esta tipología textual y reconocer que, como lo indica Perelman, “el fin de la argumentación es producir o acrecentar la adhesión de un auditorio a las tesis que se presentan a su asentimiento, ella no se desarrolla jamás en el vacío”⁷⁵, tener claro este presupuesto al momento de abordar los textos de análisis en la secuencia

⁷³ VAN DIJK, Teun. Opiniones e ideologías en la prensa. Voces y culturas. 1996. P. 1.

⁷⁴ YANES, Mesa Rafael. El artículo, un género entre la opinión y la actualidad. Revista Latina de Comunicación Social. 58 de Julio a diciembre de 2004.

⁷⁵ PERELMAN, Chaïm. El imperio retórico, retórica y argumentación. Norma. Santafé de Bogotá. 1997. P. 29.

didáctica de este proyecto fue el primer paso en la formación como lectores críticos. Así mismo se considera importante, en este sentido, entender que “un argumento no es simplemente la afirmación de ciertas opiniones, ni se trata simplemente de una disputa. Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones”⁷⁶.

Aunque, al igual que en la columna de opinión, en el texto argumentativo se reconocen varias estructuras de acuerdo con el autor del mismo, se destaca la estructura canónica de tres partes que incluye: una introducción, donde se identifica el tema y se define la posición del autor; el desarrollo, que presenta los argumentos tendientes a sustentar la tesis; y, la conclusión, donde se reafirma la posición adoptada por el argumentador, quien asume la responsabilidad de defenderla⁷⁷, en procura de una argumentación eficaz que en palabras de Perelman “es la que consigue aumentar la intensidad de adhesión de manera que desencadene en los oyentes la acción prevista, o al menos que cree, en ellos, una predisposición que se manifestará en el momento oportuno”⁷⁸, aspecto sumamente importante puesto que corrobora la intención persuasiva de quien crea este tipo de texto, por tanto se constituye en elemento de análisis al momento de abordar la columna de opinión y el desarrollo de lectura crítica dentro de la secuencia didáctica que se ejecutó en el presente proyecto.

Así pues, las características de la columna de opinión, la facilidad de acceder a ella gracias al medio en que se publica, las posibilidades que ofrece su variedad y actualidad temática y la convicción de la investigadora en torno a que los estudiantes de 10° pueden y deben abordar textos reales que traigan a discusión

⁷⁶ WESTON, Anthony. Las claves de la argumentación. olzolAriel. Barcelona. 2006. P. 11.

⁷⁷ DOLZ, Joaquim. Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. Comunicación, Lenguaje y Educación. [En línea]. 1995. P. 65. (Recuperado en 10 de abril 2017). Disponible en: <file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-EscribirTextosArgumentativosParaMejorarSuComprensi-2941568.pdf>

⁷⁸ PERELMAN, Chaïm y OLBRECHTS-TYTECA, L. Tratado de argumentación. Gredos. Madrid, 1989. P. 91.

las problemáticas de la sociedad para lograr el desarrollo de habilidades en lectura crítica, hicieron de la columna de opinión el instrumento más apropiado en la estrategia que desde la secuencia didáctica se planteó, puesto que es un texto que posibilita el interés lector del estudiante, quien consciente de su papel activo dentro del proceso de aprendizaje, acompañado por la docente e interactuando en un aula donde prima el análisis, la reflexión, la autonomía, el cuestionamiento, la disertación, la negociación, puede ir transitando los tres niveles de lectura en un desarrollo de habilidades con una metacognición que lo lleva a apropiarse significativamente su papel como lector crítico no solo en los ejercicios que se le plantean sino en todo tiempo y con todas las formas textuales con las que se encuentre.

4.2.6 Secuencia didáctica, un diseño para la clase. En consonancia con los postulados anteriores y teniendo en cuenta las características y el tiempo de ejecución definido para esta propuesta investigativa se decidió la aplicación de la secuencia didáctica como estrategia de planeación, cuyas características permiten un trabajo completo, muy bien fundamentado, eficaz y acorde con los objetivos y lineamientos planteados. En palabras de Sergio Tobón “las secuencias didácticas son conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos”⁷⁹, esto es muy importante porque, como lo afirma el mismo autor, al enfocarse en metas y orientar la educación de una manera menos fragmentada son posibles mejores resultados en la formación que se pretende.

Se partió, también, de la estructura planteada por Tobón, la cual se adapta además a los requerimientos particulares, de la siguiente forma:

⁷⁹ TOBÓN TOBÓN, Sergio, PIMIENTA PRIETO, Julio, GARCÍA, Juan Antonio. Secuencias didácticas, aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson Educación. México. 2010. P. 20.

Cuadro 7. Estructura Secuencia Didáctica

Estructura de la secuencia didáctica⁸⁰	
Problema significativo del contexto	Es un elemento de gran valor por cuanto suscita el interés del estudiante y ayuda a mantener el dinamismo durante el desarrollo de la secuencia ya que el educando se implica activamente para lograr la respuesta a esa necesidad que le interesa, y precisamente es esta la razón por la que resulta indispensable que el problema definido sea verdaderamente significativo para el grupo de estudiantes. Además el momento de definición del problema y el desarrollo del trabajo en torno a él se corresponde claramente con la formación de criticidad que se pretende. Cabe destacar, así mismo, que “el problema que se establezca debe contribuir a una formación integral, articulando el saber ser con el saber hacer y el saber conocer, así como la teoría con la práctica” ⁸¹ .
Competencias formar a	Se describe la (s) competencia (s) a formar de acuerdo con las competencias propias de la asignatura y el problema del contexto que se ha identificado, además se debe tener en cuenta el currículo de referencia.
Actividades concatenadas	A partir de los dos elementos anteriores se definen las actividades de aprendizaje y evaluación, las cuales han de estar articuladas entre sí para que verdaderamente contribuyan a la resolución del problema, para ello, además, debe pensarse en diversas estrategias didácticas de acuerdo con las características propias de todos los elementos que hacen parte del proceso. En el planteamiento de Tobón se tienen en cuenta cuatro aspectos con relación a las actividades: 1. Las actividades deben estar organizadas por momentos. 2. Se determinan actividades a realizar con el apoyo directo del docente, las cuales aporten evidencias del logro de los aprendizajes.

⁸⁰ Ibid., p. 60 – 82.

⁸¹ Ibid. P. 67.

Estructura de la secuencia didáctica⁸⁰	
	3. De acuerdo con las actividades del segundo punto también se definen actividades que el estudiante realice en su tiempo de trabajo autónomo y que aseguren complementariedad y continuidad. 4. Se define la duración de cada actividad, tiempo que se puede plantear de manera general por fases o momentos y que ha de ser flexible teniendo en cuenta las particularidades que se presentan.
Evaluación	Resulta valiosa la propuesta de los autores con respecto a la evaluación como “un proceso continuo que se hace a medida que se llevan a cabo las actividades de aprendizaje” ⁸² , lo cual posibilita la identificación de debilidades y oportunidades de mejora a tiempo, asegurando intervenciones pertinentes que favorecen el logro de los aprendizajes.
Proceso metacognitivo	Es un elemento muy importante que se desarrolla durante todo el proceso y consiste en orientar a los estudiantes para que reflexionen sobre su desempeño y lo mejoren. Se realiza de acuerdo con la matriz de evaluación y también con base en preguntas orientadoras del docente.
Recursos	Los recursos a utilizar se definen de manera coherente, de acuerdo con las actividades que se desarrollan en cada uno de los momentos, el proceso de evaluación y las competencias a desarrollar.
Normas de trabajo	En procura de lograr un ambiente de disciplina y respeto que favorezca el logro de los propósitos de la secuencia se deben establecer conjuntamente con los estudiantes unas normas mínimas de trabajo, las cuales han de ser reconocidas y valoradas por todos los participantes del proceso.

⁸² TOBÓN TOBÓN, Sergio, *et al.* Secuencias didácticas, aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson Educación. México. 2010. P. 78.

Así mismo, se tiene en cuenta la propuesta de Ángel Díaz Barriga⁸³ en lo concerniente a los momentos de una secuencia didáctica: actividades de apertura, que permiten abrir el clima de aprendizaje; actividades de desarrollo, cuya finalidad es llevar al estudiante a interactuar con nueva información; y, actividades de cierre, donde se busca lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, de manera que se dé una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado.

Con relación a este planteamiento sobre secuencia didáctica es necesario destacar también que el proceso de aprendizaje debe partir de los saberes previos que poseen los estudiantes y que todo ejercicio educativo implica alteraciones en la marcha, por ello la secuencia estuvo abierta para realizar las adaptaciones requeridas en el momento justo y de acuerdo con los propósitos establecidos. Además, cabe resaltar que la columna de opinión fue la herramienta principal de la que se valió la secuencia para el desarrollo de lectura crítica, por tanto este tipo de texto estuvo presente en cada una de las sesiones con actividades de lectura, indagación, análisis, reflexión, comprensión de texto en sus distintos niveles, diálogo y negociación.

4.3 MARCO LEGAL

El Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia no solo establece la educación como un derecho de las personas, sino que además deja clara su función en torno a la “formación del colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia, y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del

⁸³ DÍAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Universidad Nacional Autónoma de México. [En línea] (Recuperado en septiembre de 2017) Disponible en: http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

ambiente”⁸⁴, pretensión que necesariamente implica el desarrollo de pensamiento y lectura crítica en cada uno de los estudiantes. Así mismo, la Ley 115 de 1994⁸⁵ (Ley General de la Educación) en el Artículo 5, donde se reglamentan los fines de la educación, reafirma y explica más detalladamente este enfoque de la educación en Colombia, dejando claro que debe buscarse el pleno desarrollo de la personalidad, la formación en el respeto, la participación, el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica, entre otros. Igualmente en los artículos 22 y 30 se indican los objetivos de la educación básica y la educación media, respectivamente, entre los cuales se establece el “desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana”⁸⁶ y la “capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad”⁸⁷.

En consonancia con esta normatividad, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana explicitan la necesidad de fomentar la lectura y al mismo tiempo propender por el desarrollo de lectura crítica, la cual es entendida como

(...) 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 solo los literarios⁸⁸.

⁸⁴ COLOMBIA. Constitución Política de Colombia de 1991. Título 2, Capítulo 2, Artículo 67. Bogotá.

⁸⁵ COLOMBIA. Ley General de Educación. [En línea]. (recuperado en 15 de febrero de 2017). Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

⁸⁶ Ibid., p. 7.

⁸⁷ Ibid., p. 10.

⁸⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. MEN. Bogotá, 1998. P. 53.

Con ello se pretende lograr la formación de estudiantes capaces de formular juicios frente a distintos tipos de texto y sustentarlos con argumentos que evidencien una verdadera habilidad crítica y reflexiva. En este propósito, también los Estándares Básicos de Competencias privilegian el desarrollo de la lectura crítica, enfocando hacia esta competencia cada uno de los factores que se trabajan en la media vocacional, de manera que enunciados como “comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa”, o “interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva”⁸⁹, revelan claramente esta intención.

Por último, y en consonancia con lo anterior, los Derechos Básicos de Aprendizaje para el grado 10° plantean como estructurales aprendizajes que claramente corresponden al lector crítico, cuando en los derechos 1 y 6 indica que el estudiante debe alcanzar las siguientes habilidades:

DBA No. 1. Asume una posición crítica y propositiva frente a los medios de comunicación masiva para analizar su influencia en la sociedad actual.

DBA No. 6. Comprende diversos tipos de texto, asumiendo una actitud crítica y argumentando sus puntos de vista frente a lo leído⁹⁰.

⁸⁹ Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía. MEN. Bogotá, 2006. P. 40 y 41.

⁹⁰ Ministerio de Educación Nacional. Derechos Básicos de Aprendizaje. Lenguaje. Panamericana Formas e Impresos SA. Colombia. 2016. P. 44, 46. ISBN: 978-958-691-924-1.

5. METODOLOGÍA

5.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

Teniendo en cuenta que esta investigación se desarrolló en el ámbito escolar a partir de la identificación de un problema sobre el cual se pretendió estudiar en el mismo campo de acción, en procura de incidir favorablemente tanto en el investigador como en los investigados, se determinó el enfoque cualitativo como la metodología más pertinente para su desarrollo, por cuanto las características de este paradigma se corresponden con las particularidades propias del presente trabajo investigativo.

De acuerdo con Carlos Sandoval la investigación cualitativa posee tres particularidades que definen su quehacer: en primer lugar considera que “la comprensión de la realidad estudiada depende del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar propias de los sujetos cognoscentes”⁹¹, aspecto que necesariamente ha de tenerse en cuenta en cualquier investigación que pretenda realizarse en el campo educativo, donde el objeto de investigación implica seres humanos cuyas realidades trascienden lo cuantitativo. En segundo lugar “asume que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado”⁹², característica propia de esta investigación, si bien la investigadora tiene una relación cercana con los investigados, en un diálogo constante propio de la labor docente que realiza en la Institución centro del estudio y que, sin duda, es parte esencial en el buen desarrollo de proyectos relacionados con la educación. Y, finalmente, para la construcción del conocimiento la investigación cualitativa “utiliza un diseño

⁹¹ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Investigación Cualitativa. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES. Bogotá, 2002. P. 28.

⁹² Ibid., p. 29.

emergente estructurado a partir de los hallazgos que se realizan durante la investigación⁹³, ya que el objeto de investigación posee una condición de variabilidad que imposibilita la formulación de hipótesis fijas y por el contrario se requiere el consenso constante de las conclusiones que se van dando durante el proceso, consecuentemente se da un claro énfasis en la continua reflexión por parte del investigador lo cual constituye fundamento principal en el logro del propósito establecido.

5.2 DISEÑO METODOLÓGICO

Dentro del enfoque cualitativo se definió la Investigación Acción como diseño metodológico que orientara esta investigación, primeramente porque la razón intrínseca que moviliza este trabajo investigativo es coincidente con el objetivo fundamental de la investigación acción, que de acuerdo con los postulados de J. Elliott⁹⁴ consiste en mejorar la práctica educativa y esto se logra siempre y cuando el profesional reflexione constantemente sobre el papel que desempeña. Otras características significativas de este diseño, explicadas en el libro “Metodología de la investigación cualitativa”⁹⁵ y que atañen a esta investigación, son: el carácter preponderante que se le da a la acción, donde los sujetos participantes de la investigación necesariamente deben asumir un papel activo; se realiza un trabajo sistemático con un método flexible; y, se asume una postura exploratoria que permite profundizar en la comprensión del problema

En una postura similar y luego de una dedicada reflexión sobre el tema, James Mckernan⁹⁶ considera la investigación-acción como “un estudio científico

⁹³ Ibid. P. 30.

⁹⁴ J. ELLIOTT. El cambio educativo desde la investigación – acción. Morata. Madrid, 1993. P. 67-68.

⁹⁵ RODRÍGUEZ GÓMEZ, G, *et. al.* Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Málaga, 1999. P. 52.

⁹⁶ MCKERNAN, James. Investigación – Acción y currículum. Morata. Madrid. 1999. P. 25.

autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica”, cuyo propósito es resolver los problemas diarios inmediatos y acuciantes de los profesionales en ejercicio, e implica el cumplimiento de determinados pasos que van desde la definición del problema hasta la comunicación de los resultados. Entre las características que este autor menciona para este tipo de investigación se encuentran:

“Es ejecutada por los profesionales en ejercicio quienes tratan de mejorar su comprensión de los acontecimientos, las situaciones y los problemas para aumentar la efectividad de su práctica; pretende proporcionar materiales para el desarrollo del juicio práctico de los actores en situaciones problemáticas; la validez de los conceptos, los modelos y los resultados que genera depende no tanto de las pruebas de verdad científicas cuanto de su utilidad al ayudar a los profesionales a actuar de manera más efectiva, más capaz e inteligente; los investigadores tienen que encontrar maneras de reducir el papel del sesgo y la subjetividad; la investigación es investigación-acción en la medida en que puede resolver problemas prácticos”⁹⁷.

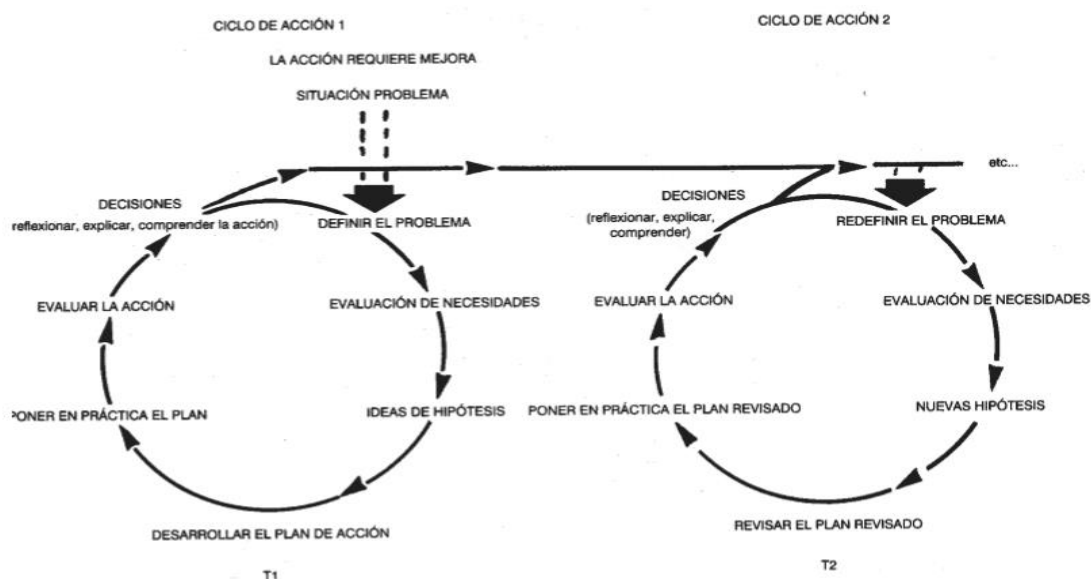
Se aprecia en la postura de estos autores puntos clave que convergen en torno a la concepción sobre la I.A. y que definitivamente son parte fundamental al momento de pretender el desarrollo de este tipo de investigación, la cual sin duda ha de partir de una necesidad real para el docente quien bajo la premisa de entender su realidad profesional se sumerge en un proceso de reflexión sobre sus propias prácticas en procura de mejorarlas y resolver finalmente la problemática que experimenta, de modo que las estrategias aplicadas y la teoría propuesta tendrán validez únicamente en el grado de utilidad que se evidencia en la práctica.

Por las características de la presente investigación se seleccionó el modelo de Mckernan para guiar el proceso, ya que la propuesta de este autor corresponde con las particularidades de esta investigación y permitió una apropiada ejecución,

⁹⁷ Ibid. P. 24 – 27.

en la medida que es una propuesta sencilla, con etapas claramente definidas y que posibilitan un trabajo investigativo situado en la realidad del docente y el entorno de investigación, con la intención inequívoca de reflexionar sobre el problema identificado y la búsqueda del mejoramiento en la práctica. El modelo de Mckernan no difiere con la propuesta de otros autores en este tipo de investigación en lo referente a que ésta es un proceso cíclico, conformado por etapas que se van sucediendo en una continua reflexión y análisis por parte del investigador quien terminado un primer ciclo de ser necesario inicia el segundo y así sucesivamente para ir consiguiendo el conocimiento y el mejoramiento de su práctica pedagógica. Este autor plantea entonces el esquema que aparece a continuación:

Figura 1. Ciclos de Investigación-Acción según Mckernan



Fuente: MCKERNAN, James. Investigación – Acción y currículum

En el caso de esta investigación se tomó el ciclo de acción 1 propuesto por Mckernan, adaptándolo a la siguiente estructura:

Cuadro 8. Fases de investigación

DIAGNÓSTICO		En esta etapa se incluyeron los momentos que Mckernan enuncia como: Situación problema, definición del problema, evaluación de necesidades e ideas de hipótesis. A partir de la identificación de la situación problémica se realizó su análisis, con la identificación de elementos como el contexto en el que se originaba, las características de la situación problémica y las limitaciones internas y externas; con la información recogida se determinaron las preguntas problematizadoras, las cuales guiaron, finalmente, la definición del plan de acción para intervenir el problema identificado.
DISEÑO IMPLEMENTACIÓN	E	Hicieron parte de esta fase los momentos que Mckernan denomina como: Desarrollar el plan de acción y poner en práctica el plan. De acuerdo con la información alcanzada en el diagnóstico se diseñó e implementó un plan de acción que incluyó elementos necesarios para una intervención apropiada de la situación problémica.
EVALUACIÓN		Correspondió a la etapa que Mckernan señala como Evaluar la acción. En ella se llevó a cabo el análisis de la información recogida y se corroboraron los resultados de la investigación, al punto de poder determinar hasta dónde la estrategia implementada para mejorar la situación problémica fue exitosa o no y cuáles fueron los aprendizajes logrados.

Así pues, siguiendo las fases antes descritas, a continuación se indican elementos básicos de esta investigación:

5.3 ESCENARIO Y PARTICIPANTES

Los estudiantes que participaron en esta investigación oscilaban entre los 14 y 17 años de edad; pertenecientes, en su mayoría, a estratos 1, 2 y 3; con padres que se desempeñaban como vendedores ambulantes, trabajadores independientes o empleados de fábricas. Algunos de los educandos vivían en zonas aledañas al plantel, ubicado en el barrio San Francisco de la ciudad de Bucaramanga y muchos otros pertenecían a la zona norte de la ciudad, donde debían convivir con fuertes situaciones de pobreza, drogadicción, mendicidad y delincuencia. En general, debido a sus condiciones económicas y culturales su acceso al texto escrito ha sido mínimo, por tanto su gusto por este tipo de texto y su comportamiento lector eran muy escasos. Esta población cursaba décimo grado y asistía a clases en la jornada de la mañana, al igual que la docente investigadora, quien orientaba el área de lengua castellana.

5.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Uno de los aspectos fundamentales para el buen desarrollo de la investigación es la selección apropiada de las técnicas e instrumentos que permitan la recolección y análisis de los datos generados durante el proceso, en especial si se trata de investigación educativa, como en este caso, ya que se exige un proceso constante de observación y reflexión que implica la necesidad de recoger toda la información necesaria de manera clara, continua y debidamente organizada, con el objeto de facilitar el análisis y la extracción de conclusiones verídicas con el suficiente sustento que permitan la credibilidad en los resultados. En este trabajo de investigación las técnicas e instrumentos utilizados se diseñaron de acuerdo con las preguntas directrices, que a su vez se correspondían con los momentos de la investigación y los objetivos de la misma, tal como se presenta en la siguiente tabla:

Cuadro 9. Estructura general metodología de investigación

Fases	Objetivo	Pregunta directriz	Técnicas	Instrumentos
Diagnóstico	1. Identificar los niveles de comprensión de lectura en que se encuentran los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Piloto Simón Bolívar. 2. Describir las estrategias utilizadas por las docentes de lengua castellana y filosofía para desarrollar lectura crítica en los estudiantes de décimo grado del CPSB.	¿En qué niveles de comprensión de lectura se encuentran los estudiantes de décimo grado de la I.E. Piloto Simón Bolívar? ¿Qué estrategias utilizan las docentes de lengua castellana y filosofía para desarrollar lectura crítica en los estudiantes de décimo grado del CPSB?	-Cuestionario -Entrevista semiestructurada - Análisis documental	-Formato de cuestionario -Guía de preguntas -Formato de análisis
Planificación e Implementación y	3. Determinar las particularidades que debe tener una columna de opinión que contribuya en el desarrollo de habilidades en lectura	¿Qué particularidades debería tener la columna de opinión que se seleccione para contribuir en el desarrollo de	-Observación participante.	-Diario de campo

Fases	Objetivo	Pregunta directriz	Técnicas	Instrumentos
	crítica en los estudiantes de décimo grado del CPSB. 4. Caracterizar una secuencia didáctica que involucre el uso de la columna de opinión para propiciar la lectura crítica en los estudiantes de décimo grado del CPSB.	habilidades en lectura crítica en los estudiantes de décimo grado del CPSB? ¿Qué características debería tener una secuencia didáctica que involucre el uso de la columna de opinión para desarrollar lectura crítica en los estudiantes de décimo grado?		
Evaluación		¿De qué manera el análisis de la columna de opinión propicia el desarrollo de habilidades en lectura crítica en estudiantes de 10° del CPSB?	Cuestionario	-Formato de cuestionario

En este punto vale la pena recordar a Antonio Latorre cuando dice que “las técnicas de recogida de datos son los distintos instrumentos, estrategias y medios audiovisuales que los investigadores sociales utilizan en la recogida de la información”⁹⁸ y tener presente, así mismo, que su papel es de gran importancia si se tiene en cuenta que a través de ellas se reduce de manera sistemática e intencionada la realidad que se estudia, lo cual facilita su manejo y análisis. Entre las técnicas e instrumentos seleccionados para esta investigación, se encuentran:

Observación participante: es una técnica de gran importancia en el desarrollo de la investigación ya que permite la recolección de datos en forma directa en el contexto real del aula, lo cual posibilita la generación de conocimiento y el mejoramiento de la realidad, propósitos básicos en la investigación educativa. En palabras de Latorre “se puede considerar como un método interactivo que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando”⁹⁹, de manera que la docente investigadora se convirtió en protagonista directa al observar y registrar durante y después de la observación, característica de gran valor en esta investigación si bien esto permitió la reflexión sobre la propia práctica pedagógica para el mejoramiento de la misma. A propósito de esta técnica, Mckernan¹⁰⁰ propone algunos criterios que se tuvieron en cuenta, como: la definición previa del problema, el dejar por escrito los permisos correspondientes para el trabajo de la observadora, precisar el grupo de la investigación, hacer un registro de los acontecimientos y las actividades, describir el entorno de la investigación y analizar los datos.

Para esta investigación la observación participante fue de gran valor ya que se constituyó en la técnica utilizada durante la implementación de la propuesta a través de la grabación de cada una de las sesiones para su posterior análisis por

⁹⁸ LATORRE, Antonio. La investigación – acción, conocer y cambiar la práctica educativa. Grao. España, 2005. P. 53.

⁹⁹ Ibid., p. 57.

¹⁰⁰ MCKERNAN, James. Investigación – Acción y currículum. Morata. Madrid. 1999. P. 84.

parte de la docente investigadora en tiempo extracurricular, momento en el que observaba de manera minuciosa el actuar tanto de la docente como de los estudiantes, el manejo de las actividades, los diálogos, la interacción y otros elementos (actitudes, interrupciones, sonidos); aspectos que comúnmente pasan inadvertidos o se visibilizan sin mayor detalle durante la clase.

En esta tarea se utilizó, además, el **diario de campo** como uno de los instrumentos más pertinentes, en la medida que permitió el recuento no solo de los hechos como tal sino también de las interpretaciones, sentimientos y explicaciones de la investigadora, quien contó con este recurso para poder reconstruir lo ocurrido durante la aplicación de la secuencia didáctica. Este documento se alimentó en primer lugar con anotaciones de aspectos relevantes que surgían en el desarrollo de la sesión y que luego se unían a la descripción y análisis que en jornada contraria se realizaba a partir de la grabación.

Otra técnica que se utilizó fue el **cuestionario**, que consiste en “un conjunto de preguntas sobre el problema de estudio que se contestan por escrito”¹⁰¹ y presenta características que lo hacen pertinente, en este caso, para reconocer el nivel de lectura en que se encuentran los estudiantes, algunas de ellas, de acuerdo con los postulados de Mckernan¹⁰², son: es fácil de administrar, proporciona respuestas directas de información tanto factual como actitudinal, las preguntas deben estar redactadas cuidadosamente, y el propósito de cada una de ellas debe ser claro. Sin embargo, entre las desventajas que este autor menciona se encuentran la dificultad para reunir un buen grupo de preguntas y la honestidad en las respuestas, aspectos que en esta investigación se intentaron remediar con la mayor pertinencia posible en relación a las preguntas y con la concientización de los estudiantes sobre el interés meramente investigativo y de mejoramiento, por tanto la necesidad de ser sinceros en sus respuestas.

¹⁰¹ LATORRE, Antonio. La investigación – acción, conocer y cambiar la práctica educativa. Graó. Barcelona, 2005. P. 66.

¹⁰² MCKERNAN. Op. Cit., P. 143.

Para ello, además, como instrumento se diseñó un **formato de cuestionario**, con el tipo de pregunta y las características que favoreciesen su acceso y desarrollo, que en palabras de Latorre¹⁰³ ha de ser claro, simple, con una buena presentación, tono grato, instrucciones de fácil entendimiento, que incluya el objetivo que se busca, el por qué ha de responderse y previendo, así mismo, la codificación de las opciones para su posterior análisis.

En total se diseñaron y aplicaron dos cuestionarios con características similares (dos columnas de opinión a partir de las cuales se respondían quince preguntas cerradas y dos preguntas abiertas, estructuradas de acuerdo con las tres competencias de lectura crítica); el primero se llevó a cabo en la fase de diagnóstico, y el segundo en la última sesión de la secuencia realizada. Los dos fueron respondidos de manera individual en el salón de clase y el posterior análisis de sus resultados, por parte de la docente investigadora, permitió contrastar el nivel de lectura que presentaba cada educando al iniciar la propuesta con el nivel poseído al finalizar la misma.

Entrevista semiestructurada: de acuerdo con Antonio Latorre¹⁰⁴ la entrevista es una excelente estrategia para obtener información de las personas, en este caso se recogió información de una docente que trabajó el área de español en grados anteriores con el grupo investigado y actualmente orienta el área de filosofía, en procura de diagnosticar el tipo de estrategias que se utiliza para el desarrollo de lectura crítica. Específicamente se aplicó la entrevista semiestructurada por sus características de ser abierta y generar un ambiente de confianza que posibilitaron mejores resultados durante esa primera fase, para ello primeramente se solicitó a la docente su participación, quien entendido el objetivo de la misma accedió sin inconveniente. El desarrollo de la entrevista se llevó a cabo en la sala de profesores de la Institución, en dos momentos de acuerdo con espacios libres en

¹⁰³ LATORRE, Antonio. La investigación – acción, conocer y cambiar la práctica educativa. Grao. España, 2005. P. 69.

¹⁰⁴ *Ibíd.* P. 70.

los que coincidían entrevistada y entrevistadora; esta última tomó nota y grabó apartes que luego fueron analizados detenidamente.

En este ejercicio se utilizó como instrumento la **guía de preguntas**, organizada a partir de cuatro categorías de análisis correspondientes a la temática de investigación, con un total de diez preguntas, las cuales fueron formuladas en un ambiente de diálogo y confianza.

Análisis documental: técnica que, de acuerdo con Elliot¹⁰⁵, facilita la recolección de información importante contenida en documentos escritos; en este caso particular el plan de área, plan de asignatura, planeador de clase y cuadernos correspondientes al área de lengua castellana décimo grado del CPSB, esto se hizo con el fin de identificar las estrategias de desarrollo de lectura implementadas con el grupo participante en la investigación. Para llevar a cabo el ejercicio de interpretación se determinó una **guía de observación para documentos** con dos categorías (metodología y estrategias didácticas); a partir de ellas se analizó cómo se aborda la lectura crítica en el grado décimo de la institución al identificar y contrastar qué estrategias y ejes temáticos estaban programados en los documentos de planeación y qué se trabajaba en el aula según el cuaderno del estudiante. Los documentos de planeación que antes se mencionan eran de manejo de la investigadora, y con relación a los cuadernos fueron revisados un total de 16 que fueron entregados por el mismo número de estudiantes.

5.5 ANÁLISIS, SISTEMATIZACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Es de gran importancia para la investigación el manejo de los datos recogidos y su correspondiente análisis ya que es allí donde se determinan con claridad los resultados del proceso. En este tema se tiene presente que por ser investigación

¹⁰⁵ Ibid. P. 97

cualitativa “no hay separación entre la recogida de datos y su análisis, éste debe comenzar en el campo”¹⁰⁶, lo cual además es parte de la misma flexibilidad característica de este tipo de investigación ya que el análisis de los datos en el mismo momento de su recolección posibilitó el replanteamiento de aspectos que así lo requirieron.

Cabe destacar que la función del análisis cualitativo es encontrar patrones y producir explicaciones, para ello lo primero que el investigador realiza es la organización de los datos recogidos mediante su transcripción, proceso interpretativo que requiere precisión y fidelidad¹⁰⁷, lo que es de gran importancia pero resulta dispendioso debido a la cantidad de datos que se recogen, razón por la cual es conveniente tener en cuenta la pertinencia de los datos y, además, es aquí, donde cobra mayor sentido la necesidad de que el investigador escriba desde el comienzo y a menudo. Luego se realiza la codificación, actividad donde a partir del análisis de la información se identifican los temas y las ideas recurrentes que se constituyen en las categorías de estudio, las cuales implican un profundo análisis que finalmente concentra la redacción del informe donde se presentan las conclusiones y los hallazgos del proceso investigativo debidamente sustentados con los datos que se han estudiado.

5.6 IMPLICACIONES ÉTICAS

Un aspecto de gran relevancia que de ninguna manera puede dejarse de lado son los criterios éticos que deben regir el actuar del investigador, ya que su práctica contribuye a la calidad en el análisis de los datos y en general al buen desarrollo de la investigación puesto que además de honrar la relación de confianza que se establece entre investigador e investigado, también permite minimizar posibles

¹⁰⁶ GIBBS, Graham. El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Morata. Madrid. 2012. P. 21.

¹⁰⁷ Ibid., p. 45.

daños y maximizar los beneficios¹⁰⁸. Por consiguiente, a continuación se enuncian los criterios éticos que prevalecieron en esta investigación y que han sido tomados de los postulados de Mckernan:

- Todos los afectados por un estudio de investigación-acción tienen derecho a ser informados, consultados y aconsejados acerca del objeto de investigación.
- La investigación-acción no debe seguir adelante a menos que se haya obtenido permiso de los padres, los administradores y demás implicados.
- Ningún participante individual tiene derecho unilateral a vetar el contenido del informe de un proyecto.
- Las pruebas documentales, como los archivos, la correspondencia y objetos semejantes, no se deben examinar sin permiso oficial.
- Se debe observar siempre estrictamente la ley de propiedad intelectual.
- El investigador es responsable de la confidencialidad de los datos.
- Los investigadores están obligados a llevar registros eficientes del proyecto y a ponerlos a disposición de los participantes y autoridades cuando así lo soliciten.
- El investigador será responsable ante la comunidad escolar que tomó contacto con el proyecto, es decir, otros investigadores, padres y alumnos.
- El investigador es responsable de comunicar el progreso del proyecto a intervalos periódicos. Este criterio ayudará también a satisfacer la necesidad de evaluación formativa continua para determinar nuevas líneas de interés y la redefinición del problema.
- No se puede emprender una investigación que pueda causar daño físico o mental a cualquiera de los sujetos implicados.
- El investigador tiene derecho a comunicar el proyecto completo.
- El investigador debe dar a conocer los criterios éticos a todos los implicados.
- Los investigadores tienen derecho a que su nombre figure en cualquier publicación que resulte del proyecto¹⁰⁹.

¹⁰⁸ Ibid. P. 135.

5.7 VALIDEZ INTERNA¹¹⁰

Se entiende por validez la precisión de la investigación que se logra mediante la aplicación de técnicas que eliminen errores obvios y ofrezcan un mayor conjunto de explicaciones de los datos. En este propósito se tuvieron en cuenta estrategias como la **triangulación**, cuya premisa es que si se tiene más de una visión diferente de una materia, a través de diferentes muestras y conjuntos de datos, es posible obtener una visión más precisa de ella, esta es la razón de que en esta investigación se incluyeran varias técnicas en la recolección de los datos. Otro elemento que ofrece validez a la investigación es la **fiabilidad**, característica que se logra mediante la comprobación constante de las transcripciones de datos con el fin de asegurar que estén libres de errores obvios y de esta manera garantizar la coherencia interna

5.8 FASE DIAGNÓSTICO

El propósito en esta etapa de la investigación fue reunir la información necesaria para responder a dos preguntas esenciales en la construcción de la secuencia didáctica: la primera de ellas concerniente a los niveles de lectura en que se encuentran los estudiantes objeto de investigación; y la segunda, referida a las estrategias de las docentes de español y filosofía para el desarrollo de lectura crítica en este grupo de educandos. Para ello se aplicaron tres técnicas de investigación: el cuestionario, la entrevista semiestructurada y el análisis documental; además se aplicó una encuesta sobre gustos de lectura, con miras de identificar preferencias y costumbres que sobre esta actividad poseen los estudiantes y que podrían enriquecer el diseño de la propuesta.

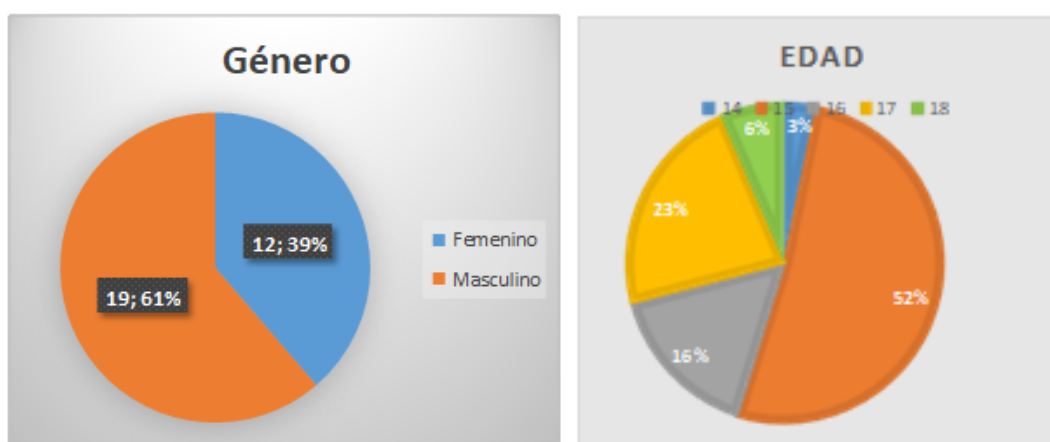
¹⁰⁹ MCKERNAN, James. Investigación – Acción y currículum. Morata. Madrid. 1999. P. 262.

¹¹⁰ Ibid., p. 127 - 132.

5.8.1 Encuesta (ANEXO A). El objetivo de esta encuesta era medir los gustos y disposición de los estudiantes hacia la lectura, de manera que esta información pudiese ser utilizada para la construcción de una secuencia didáctica que involucre la realidad de los estudiantes y a partir de ello se les implique como parte activa del proceso.

Se aplicó a 31 estudiantes del grado 10 – 2 en el salón de clases, y sus resultados fueron:

Gráfica 5 Edad y género de los estudiantes



PREGUNTA 1: ¿Te gusta leer?

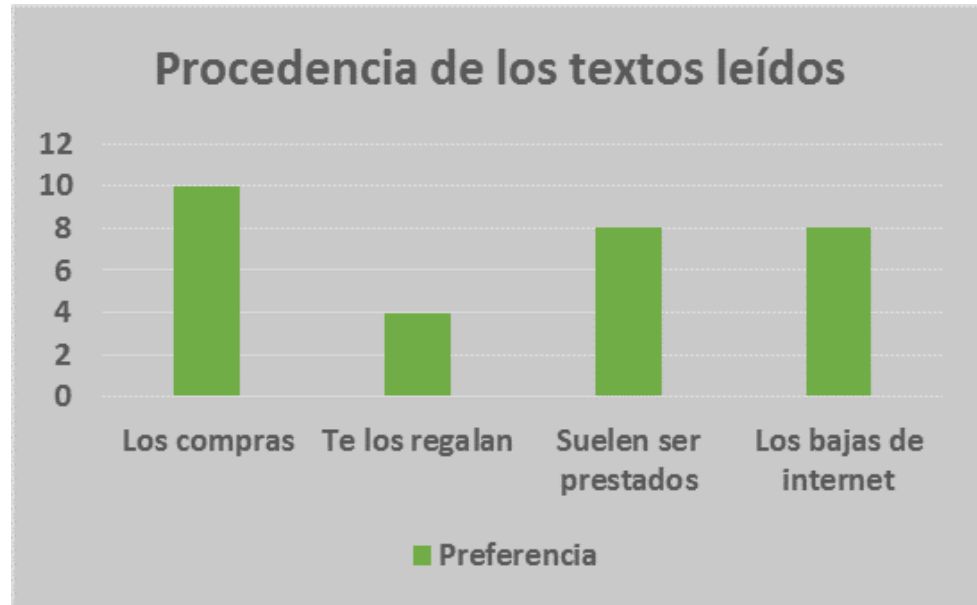
Gráfica 6. Pregunta 1 - Encuesta



21 estudiantes escogieron la opción "Regular" que para este caso implica poco gusto hacia la lectura, además llama la atención que a 7 casi no les gusta la lectura y a 2 no les gusta nada el ejercicio de leer, mientras que solo a un estudiante le gusta mucho. Esta información ratifica la importancia de escoger los textos y las estrategias apropiadas en el desarrollo de la secuencia didáctica con miras de captar la atención y permanencia de los educandos en los ejercicios de lectura, si bien manifiestan poco gusto hacia ella.

PREGUNTA 2: Los textos que lees, generalmente...

Gráfica 7. Pregunta 2 - Encuesta



Los resultados de esta pregunta permiten definir la forma más apropiada para la definición de los materiales a leer, especialmente en los ejercicios a desarrollar en casa. Se identifica en esta información que si bien 10 estudiantes tienen la posibilidad de comprar material bibliográfico, el mayor porcentaje, que suma 16 educandos, accede al material a través del préstamo o de internet.

PREGUNTA 3: ¿Qué cantidad de tiempo dedicas a la lectura diariamente?

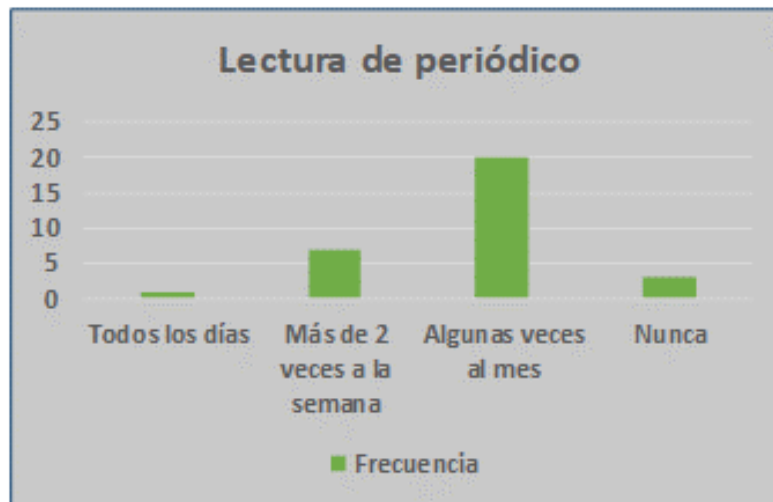
Gráfica 8. Pregunta 3 - Encuesta



En las respuestas a esta pregunta se identifica cierta discordancia con relación a los resultados de la pregunta 1 donde un mayor porcentaje de estudiantes manifestaba poco gusto por la lectura, mientras que en esta pregunta 18 educandos manifiestan leer entre 1 y 2 horas diarias. Un posible análisis para estos resultados es que los encuestados incluyen en su respuesta el tiempo escolar, de manera que vinculan la lectura impuesta desde las actividades académicas.

PREGUNTA 4: ¿Con qué frecuencia lees el periódico?

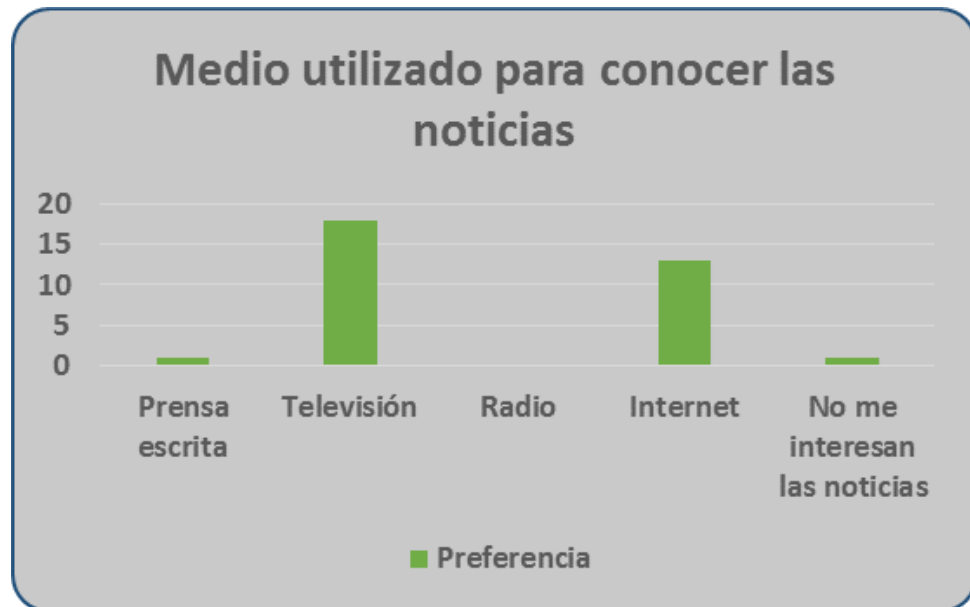
Gráfica 9. Pregunta 4 - Encuesta



En esta pregunta se empieza a centrar el entorno de lectura que atañe a la investigación y su propósito es indagar por la cercanía de los estudiantes con la prensa escrita. Se identifica que el mayor porcentaje, 20 estudiantes, afirman leer el periódico algunas veces al mes, mientras que son 7 los educandos que dicen leerlo más de dos veces por semana, 3 nunca lo leen y solo 1 lo lee a diario.

PREGUNTA 5: Para mantenerte informado acerca de las noticias nacionales e internacionales, el medio que comúnmente utilizas es...

Gráfica 10. Pregunta 5 - Encuesta



A través de los resultados de esta pregunta se corrobora el internet como una buena opción de acceso a la información y a los materiales requeridos en el desarrollo de la secuencia didáctica, con 13 educandos que la utilizan como medio para informarse; así mismo debe tenerse en cuenta la televisión como fuente informativa, ya que 18 estudiantes la prefieren. Se identifica, además, que uno usa la prensa escrita, otro no se interesa por las noticias y ninguno emplea la radio con este propósito.

PREGUNTA 6: ¿Acostumbras comentar con alguien los textos que lees?

Gráfica 11. Pregunta 6 - Encuesta



Se evidencia cómo para este grupo de estudiantes no es común dialogar acerca de los textos que lee, lo cual se constituye en un reto dentro de esta investigación por cuanto el desarrollo de la secuencia didáctica implica el constante intercambio de opiniones y posturas respecto a los textos abordados, como elemento fundamental en el desarrollo de habilidades de lectura crítica. 23 estudiantes comentan los textos algunas veces, 5 nunca y 2 siempre lo hacen.

PREGUNTA 7: ¿Crees que el hábito lector influye en el desempeño escolar?

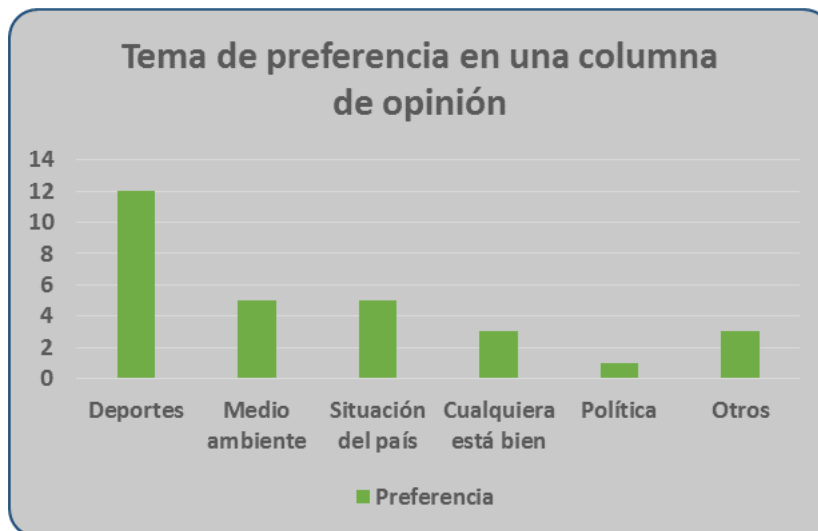
Gráfica 12. Pregunta 7 - Encuesta



Para la aplicación de una secuencia didáctica centrada en el desarrollo de habilidades en lectura crítica es fundamental que los estudiantes reconozcan la importancia de la lectura, puesto que ello es indispensable para mantener la motivación y participación consciente durante todo el proceso. En este caso, encontrar que más de la mitad de los educandos (17) valoran la lectura como parte de su rendimiento académico es un elemento positivo, sin embargo se descubre la necesidad de enfatizar continuamente en la manera cómo la lectura incide no solo en el desempeño académico sino en todos los aspectos de la vida, con miras de lograr la concientización y el trabajo autónomo de la totalidad de estudiantes. Máxime si se tiene en cuenta que 13 de los encuestados reconoce la importancia de la lectura solo en algunos aspectos y uno de ellos considera que no incide casi nada.

PREGUNTA 8: ¿Si debes leer columnas de opinión, cuáles temas prefieres?

Gráfica 13. Pregunta 8 - Encuesta



En esta pregunta la pretensión era identificar los temas más apropiados a la hora de escoger las columnas de opinión que harán parte de la secuencia didáctica, ya que el gusto de los estudiantes es importante para lograr su atención y permanencia durante el proceso. Con este propósito se ofreció un listado de cinco opciones temáticas para ser calificadas de 1 a 5, donde 1 es el de menor preferencia y 5 el de mayor agrado. En su respuesta algunos estudiantes calificaron igual varias opciones y 3 añadieron otras, dos de las cuales fueron “farándula” y una “descubrimientos”. Para la tabulación se sumó el número de veces que cada opción alcanzó la calificación de 5; como resultado se aprecia que la temática preferida son los “deportes” y en segundo lugar alcanzan igual porcentaje las opciones de “medio ambiente” y “situación del país”. Se concluye, entonces, que los textos a trabajar en la secuencia didáctica pueden privilegiar la temática de deportes.

5.8.2 Cuestionario Fase diagnóstico (Anexo B). Se aplicó un cuestionario constituido por dos columnas de opinión cuyo tema giraba en torno al medio

ambiente (el primer texto, titulado “De todas nuestras riquezas, el agua dulce se volvió la más codiciada”¹¹¹, se extrajo de un periódico local; el segundo texto, de un periódico nacional, tiene como título “Esperanza militante”¹¹²), 15 preguntas de selección múltiple y 2 preguntas abiertas, todas basadas en los textos y dirigidas a identificar el desempeño de los estudiantes en los tres niveles de competencia en lectura crítica determinados por el ICFES para el grado undécimo: las competencias 1 y 2 tendientes a evaluar la comprensión del contenido del texto y la tercera a reconocer la capacidad de aproximación crítica frente al mismo, de acuerdo con la Guía de Orientación Saber 11¹¹³. Este documento junto con la cartilla Alineación del examen Saber 11¹¹⁴ expedido por el MEN en el año 2013 y la Guía de orientación del Módulo de Lectura Crítica Saber Pro 2016, direccionaron el diseño del cuestionario, que fue elaborado por la investigadora.

Cabe destacar que el Módulo de Lectura Crítica Saber Pro se tuvo en cuenta en la construcción de las preguntas, debido a que allí se describen las evidencias correspondientes a cada una de las competencias, las cuales, a su vez, se corresponden con los niveles de desempeño de lectura crítica que para undécimo grado publicó el ICFES en el año 2017; así mismo debe resaltarse que el cuestionario hizo énfasis en las competencias 2 y 3, en consonancia con el criterio ICFES en torno a que los Estándares Básicos de Competencias indican que “los estudiantes al finalizar 11° deben poder leer de manera crítica”¹¹⁵, habilidad que centra la tarea investigativa de este proyecto.

¹¹¹ GÓMEZ, Gómez Leonidas. De todas nuestras riquezas, el agua dulce se volvió la más codiciada. Vanguardia Liberal. Bucaramanga. Junio 4 de 2017. Disponible en: <http://www.vanguardia.com/opinion/columnistas/leonidas-gomez-gomez/399749-de-todas-nuestras-riquezas-el-agua-dulce-se-volvio-l>

¹¹² GARCÍA, Villegas Mauricio. Esperanza militante. El Espectador. Bogotá. Junio 2 de 2017. Disponible en: <https://www.elspectador.com/opinion/esperanza-militante-columna-696618>

¹¹³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ICFES. Guía de Orientación Saber 11 2017 – 2. ICFES. Bogotá. 2017. P. 15 – 20.

¹¹⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ICFES. Sistema nacional de evaluación estandarizada de educación, Alineación del examen Saber 11. ICFES. Bogotá. 2013. P. 37 – 43.

¹¹⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ICFES. Guía de Orientación Saber 11 2017 – 2. ICFES. Bogotá. 2017. P. 16.

5.8.2.1 Análisis de resultados preguntas cerradas

- Preguntas correspondientes a la competencia 1 “Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto”:

Gráfica 14. Resultados preguntas 1 y 3 Cuestionario 1

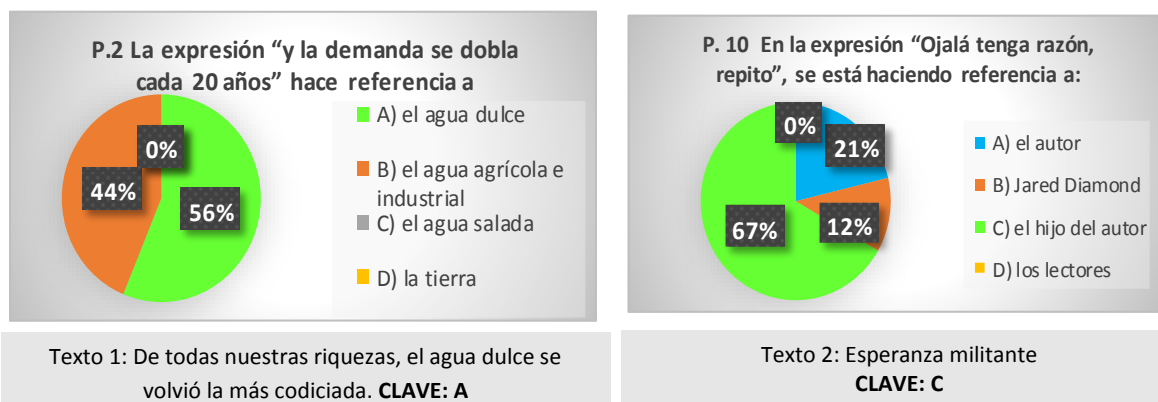


En la pregunta número 1 el mayor porcentaje de estudiantes (45%) eligió la opción D y solamente el 13% escogió la C, que era la respuesta correcta; en la número 3 tan solo el 30% acertó seleccionando la opción apropiada, de modo que el 70% erró en su apreciación. Esto implica que en su mayoría los estudiantes presentan dificultad para **identificar información local del texto**¹¹⁶. En el primer caso una posible razón es el desconocimiento del significado de la palabra “raizal”, lo cual deja en evidencia el impacto que puede representar la riqueza léxica para el buen desempeño de cualquier lector. En la segunda pregunta se revelan dificultades para entender la relación semántica entre distintos elementos del texto. Resulta clara en este punto la necesidad de llevar a cabo procesos tendientes al desarrollo de habilidades en este descriptor puesto que tal como lo afirma Cassany “para alcanzar un alto grado de comprensión es imprescindible que el lector posea notables habilidades y conocimientos lingüísticos, que le permitan descubrir cómo

¹¹⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ICFES. Guía de Orientación Saber 11 2017 – 2. ICFES. Bogotá. 2017. P. 18.

funcionan en cada discurso concreto los diversos elementos léxicos y gramaticales utilizados”¹¹⁷

Gráfica 15. Resultados preguntas 2 y 10 Cuestionario



En la pregunta 2 la mayoría de estudiantes escogieron la opción correcta, es decir la A, sin embargo el promedio de estudiantes que erraron con la opción B es alta. Algo similar acontece con la pregunta 10 donde 21 estudiantes acertaron en su elección (C), mientras 11 fallaron. Refleja esto que entre el 33 y el 44% de los educandos tiene dificultad para **identificar relaciones básicas entre componentes del texto**¹¹⁸, de manera que no lograron reconocer el referente implícito que se encuentra en la idea anterior al fragmento analizado, tampoco tienen en cuenta ni relacionan toda la información ofrecida en las ideas involucradas. De acuerdo con Frida Díaz y Gerardo Hernández esta habilidad se da cuando “el lector procede leyendo y estableciendo coherencia referencial o local entre las proposiciones que se encuentran dentro de los enunciados que componen un texto, para ello relaciona lo nuevo y lo dado y, además, sigue el hilo

¹¹⁷ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Disponible en:

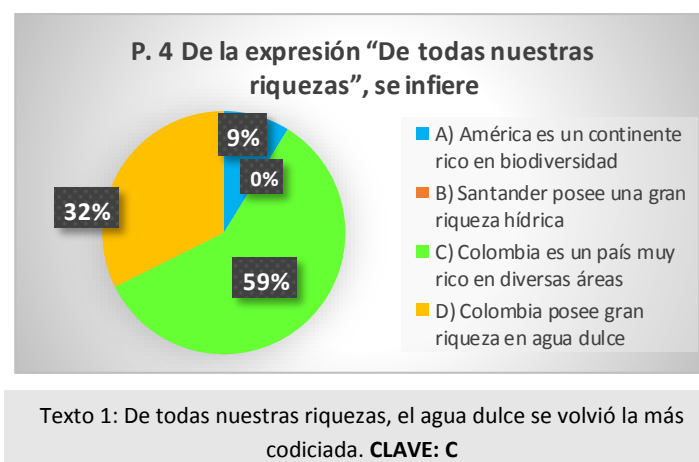
file:///D:/MAESTRÍA/MAESTRÍA%20BECA%20(2016)/MATERIAL/COLECTIVO/DOCUMENTOS%20PRIMERA%20SESIÓN/Aproximación%20a%20la%20lectura%20crítica.%20Cassany..pdf

¹¹⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ICFES. Guía de Orientación Saber 11 2017 – 2. ICFES. Bogotá. 2017. P. 18.

de la progresión temática”¹¹⁹. Se entiende que esta habilidad es fundamental en el logro de un verdadero lector crítico, es necesario, entonces, la orientación de actividades donde se fomente la comprensión de las palabras, la identificación de ideas principales y secundarias, el reconocimiento de marcadores discursivos y la relación entre las ideas.

- Preguntas correspondientes a la competencia 2 **“Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global”**

Gráfica 16. Resultados pregunta 4 Cuestionario



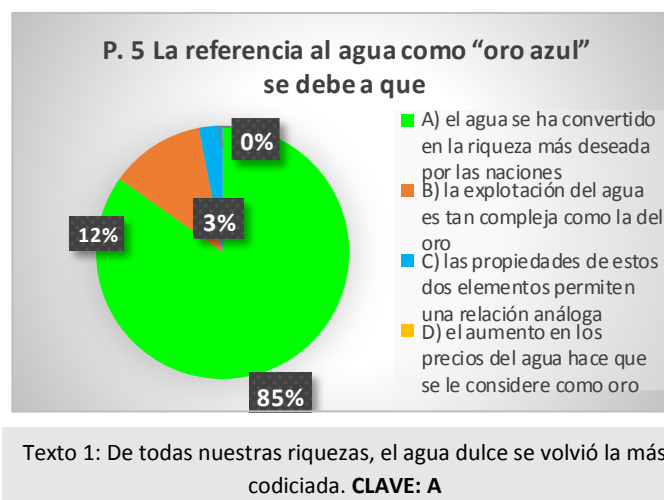
En esta pregunta el 59% de los estudiantes acertaron en la selección de la respuesta C, pero un 41% hicieron una escogencia errada, de manera que **no infieren información implícita en textos continuos**¹²⁰, ya que era necesario deducir a qué hace referencia la palabra “nuestro” del título, a partir de la comprensión del desarrollo del texto. Esto es muy importante porque es una de las habilidades que integra el segundo nivel de lectura denominado por Cassany “entre líneas”, el cual hace referencia a “todo lo que se deduce de las palabras,

¹¹⁹ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNANDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México, 2010. P. 234.

¹²⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ICFES. Guía de Orientación Saber 11 2017 – 2. ICFES. Bogotá. 2017. P. 18.

aunque no se haya dicho explícitamente”¹²¹, y que es necesario para constituirse en un verdadero lector crítico, por tanto resulta indispensable aplicar estrategias que propendan su desarrollo.

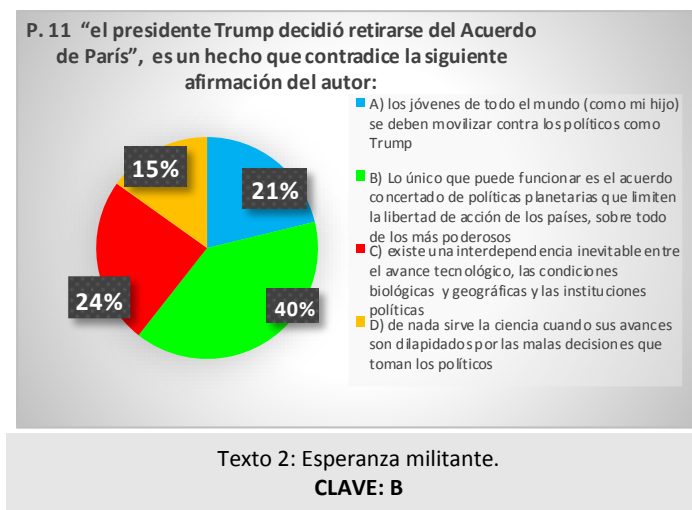
Gráfica 17. Resultados pregunta 5 Cuestionario



En este caso el 85% de estudiantes escogieron la respuesta correcta, mientras el 15% seleccionó otra respuesta, de modo que **no reconoce la intención comunicativa de una expresión contenida en el texto**, puesto que era necesario, no solo entender la metáfora sino también poder relacionarla con la idea planteada en el fragmento donde se encuentra.

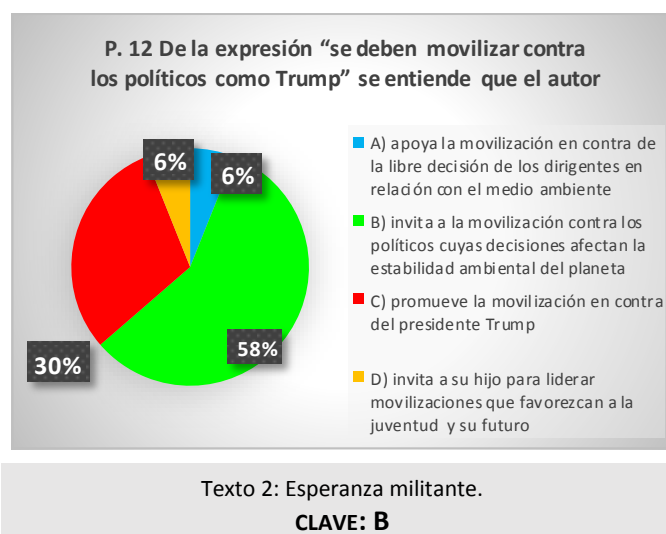
¹²¹ CASSANY, Daniel. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. Anagrama. Barcelona. 2006. P. 52.

Gráfica 18. Resultados pregunta 11 Cuestionario



En esta pregunta el 40% acertó y un 60% erró en su selección, lo que implica que **no lograron establecer la relación de oposición entre dos ideas**. En palabras de Cassany “el lector toma conciencia de los conocimientos sugeridos en las expresiones del discurso y los confronta con otras perspectivas”¹²², otro elemento de lectura crítica que ha de trabajarse de manera consciente.

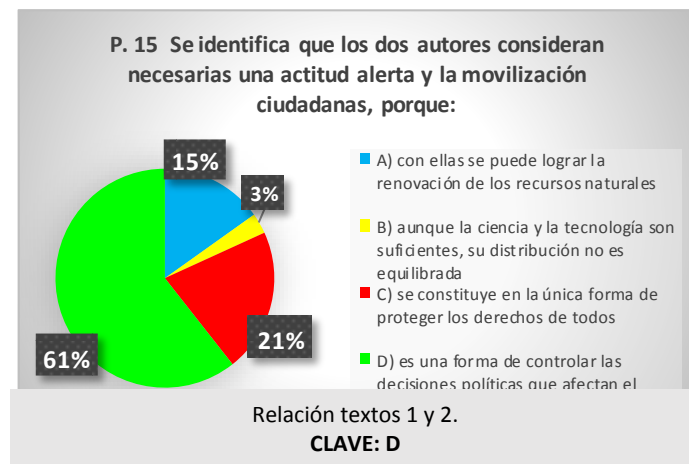
Gráfica 19. Resultados pregunta 12 Cuestionario



¹²² CASSANY, Daniel. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. Anagrama. Barcelona. 2006. P. 87.

En la pregunta número 12, es el 58% quien acierta y el 42% se equivoca en su elección, de manera que **no analizan ni sintetizan la información contenida en el texto**, ya que para la resolución de la pregunta era necesario entender la reflexión que realiza el autor en torno al presidente Trump y su relación con la idea que desarrolla a lo largo del texto.

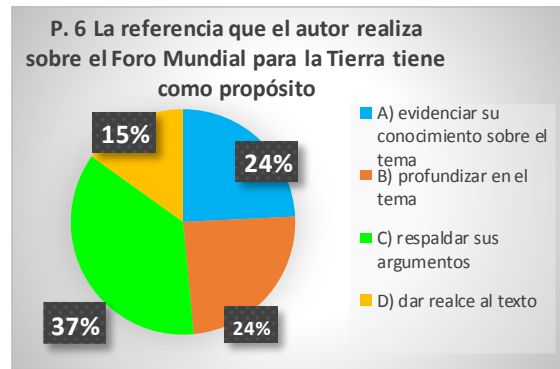
Gráfica 20. Resultados pregunta 15



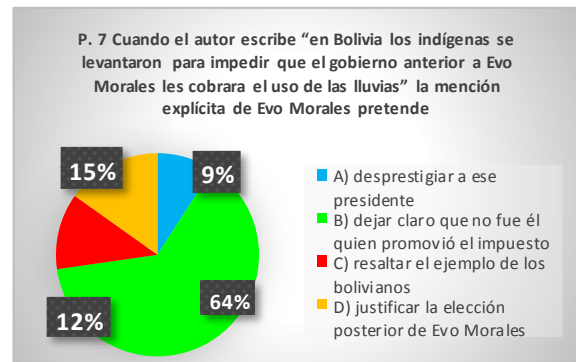
El 61% de los estudiantes acertó en su elección y el 39% escogió la respuesta equivocada, de modo que **no logran establecer la relación intertextual** que permita identificar la posición común a los dos autores.

- Preguntas correspondientes a la competencia 3 “**Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido**”

Gráfica 21. Resultados preguntas 6 y 7 cuestionario



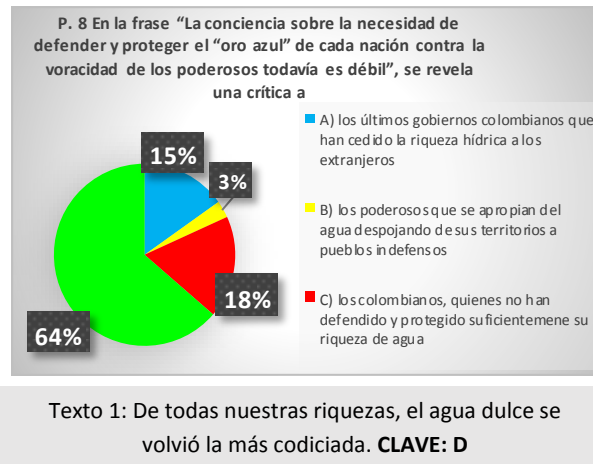
Texto 1: De todas nuestras riquezas, el agua dulce se volvió la más codiciada. **CLAVE: C**



Texto 1: De todas nuestras riquezas, el agua dulce se volvió la más codiciada. **CLAVE: B**

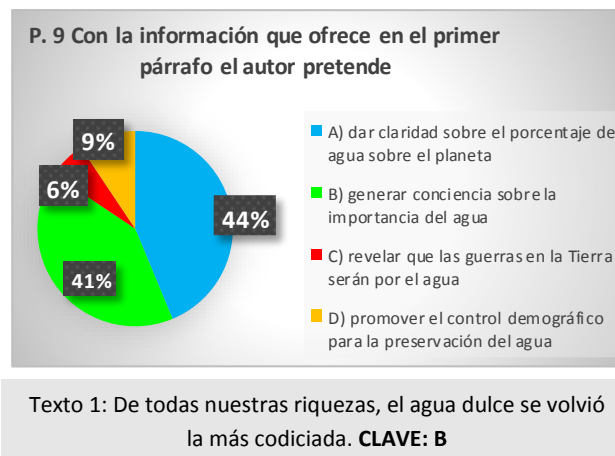
En la pregunta 6 el 37% de estudiantes acertó en su selección y el 63% escogieron las respuestas equivocadas. En la número 7 el 64% respondió de manera acertada y el 36% erró en su elección. Se observa que la primera pregunta representó mayor dificultad para **evaluar contenidos, estrategias discursivas y argumentativas presentes en el texto**, para lo cual es necesario reconocer la intención del autor al utilizar información particular, como en este caso.

Gráfica 22. Resultados pregunta 8 Cuestionario



En la pregunta 8, el 64% de los estudiantes acertó y el 36% seleccionaron la respuesta equivocada, de modo que **tienen dificultad para plantear hipótesis válidas de lectura a partir de las ideas presentes en el texto**; al escoger las respuestas A, B o C, queda en evidencia que no logran una interpretación que recoja a cabalidad el planteamiento del autor.

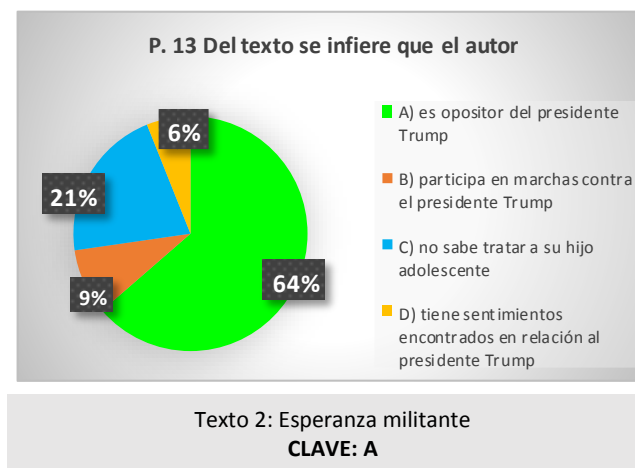
Gráfica 23. Resultados pregunta 9 Cuestionario



En este caso el 41% acertó, mientras el 59% escogió las respuestas erradas, de manera que **no logran identificar la intención del autor en un apartado**

específico del texto, habilidad que corresponde claramente a la lectura “detrás de las líneas”¹²³.

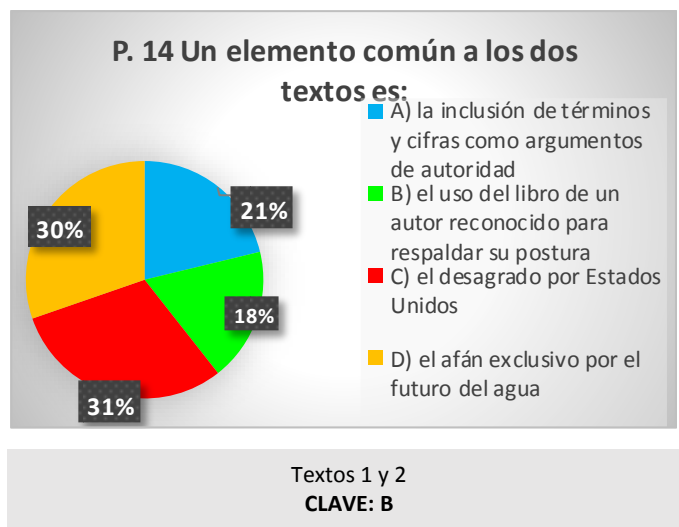
Gráfica 24. Resultados pregunta 13 Cuestionario diagnóstico



En este caso el 36% de los estudiantes **no relaciona correctamente la información del texto para llegar a una conclusión**, ya que equivocarse en esta respuesta revela que el lector elabora interpretaciones falsas dejándose llevar por elementos del texto sin haber analizado con detenimiento el planteamiento general, la relación entre las ideas y la intención del autor.

¹²³ CASSANY, Daniel. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. Anagrama. Barcelona. 2006. P. 52.

Gráfica 25. Resultados pregunta 14 cuestionario diagnóstico

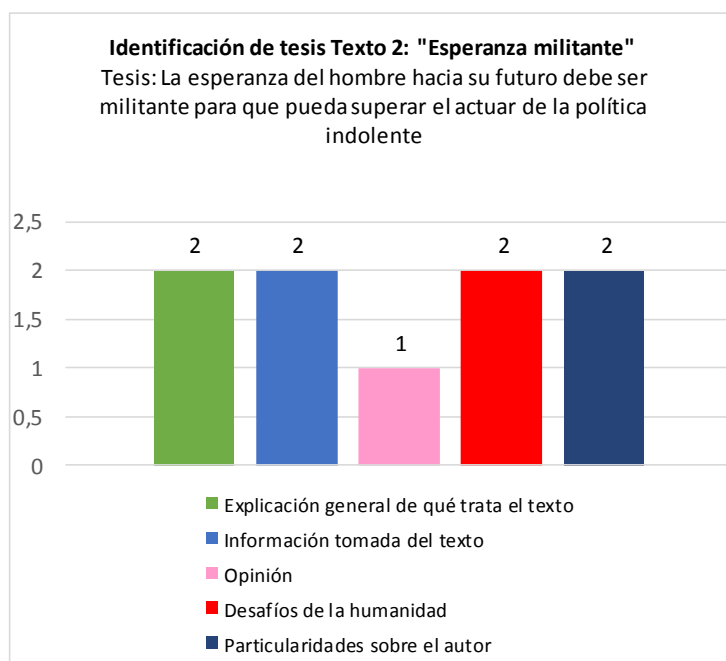
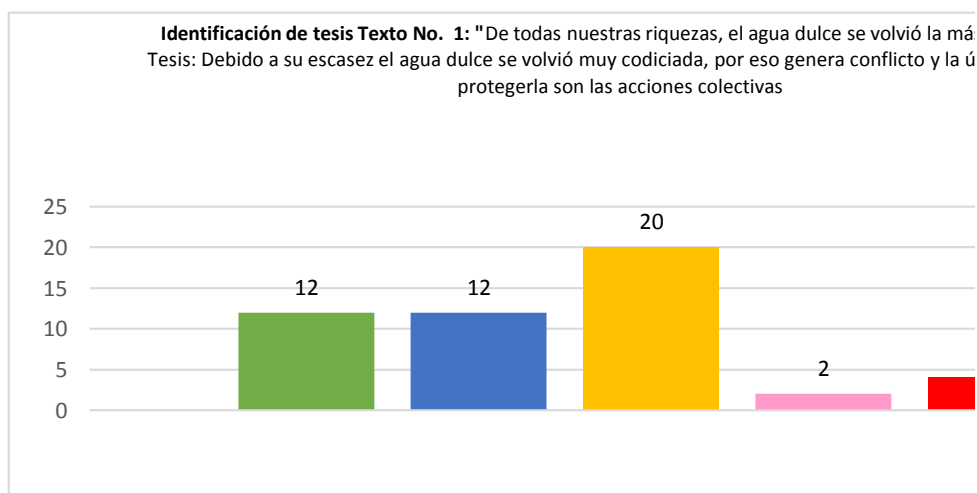


Para esta pregunta el 18% seleccionó la respuesta correcta y el 82% **no establecen relaciones entre un texto y otros textos o enunciados**, en lo que es denominado por Fabio Jurado como diálogo entre textos.

Análisis de resultados preguntas abiertas (16 y 17)

- Para la pregunta número 16, cuyo enunciado es: **“Escoge uno de los textos y escribe cuál es la tesis que plantea”**, 8 estudiantes trabajaron sobre el texto número 2, otros 22 sobre el texto número 1, y 2 no respondieron estas preguntas. Ninguno de ellos escribió una idea que apuntase de manera clara y completa a la tesis que puede identificarse en el texto; y 13 de ellos enunciaron varias ideas como respuesta a la pregunta, debido a ello el total de respuestas supera el número de cuestionarios diligenciados.

Gráfica 26. Resultados pregunta No. 16 cuestionario diagnóstico



Para los dos textos se agruparon las respuestas de acuerdo con elementos que las relacionan. En el primer caso la respuesta de mayor porcentaje (20 educandos) corresponde a ideas sobre el agua como recurso vital, por ejemplo el estudiante E23 escribe: *"Habla de la importancia del agua, pues el agua ya está siendo escasa y las personas no saben valorar el beneficio de esta misma."*. En las dos siguientes opciones 24 estudiantes escriben como tesis ideas relacionados

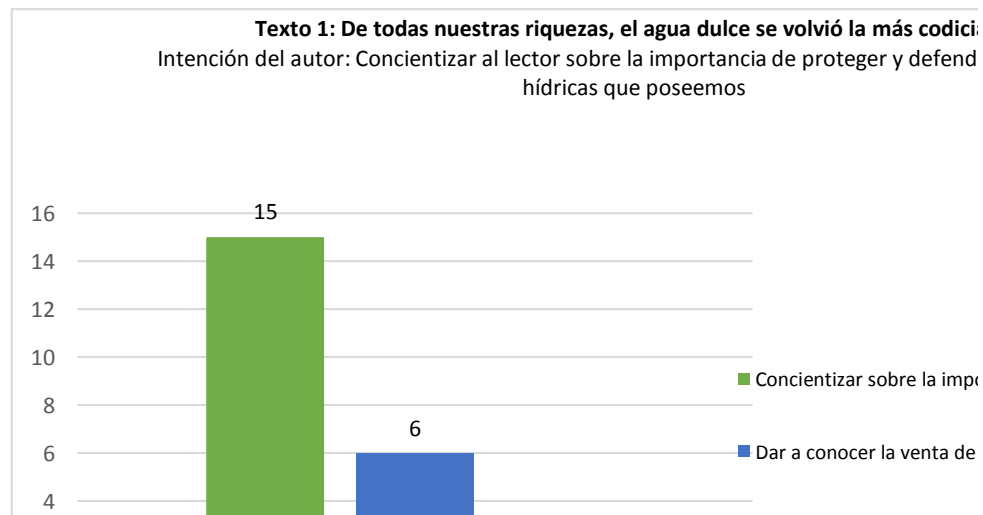
con la apropiación de recursos por parte de los extranjeros y/o con la protección del agua: E5 dice *“Debemos cuidar nuestros recursos, en especial el agua ya que será el recurso más peleado en el futuro. Plantea que las empresas multinacionales son los que quieren privatizar nuestros acueductos”*. Cuatro estudiantes mencionan información tomada del texto: la respuesta de E11 fue *“El 74.7% de la superficie de la tierra es de agua salada y el 2.3% agua dulce como el agua para el consumo humano agrícola e industrial no alcanza y la demanda se dobla cada 20 años la lucha para la apropiación de ese escasísimo 2.3% empieza a ser el principal detonante de los conflictos en el mundo”*. Finalmente, dos estudiantes a esta pregunta responden dando su opinión sobre el tema planteado en el texto: E22 dice *“El agua es uno de los temas y situaciones más preocupantes de los seres humanos puesto que por esta vivimos, pero la falta de conciencia y por amor al planeta, la dejamos descuidada y deteriorada, no valoramos el planeta y al no cuidarlo se verá afectado para nuestro futuro”*.

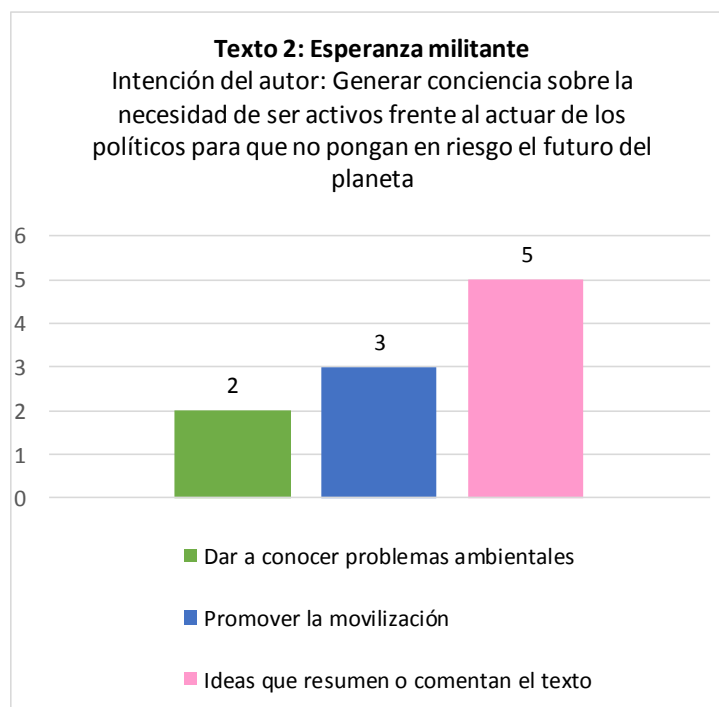
Con respecto al segundo texto dos estudiantes dan una explicación de lo que trata el texto, E16: *“Sobre la tecnología y como afecta y a la vez como no deberíamos confiar en ella”*. Otros dos indican los desafíos de la humanidad, E15: *“Los principales desafíos que tiene hoy la humanidad son muchos pero se concentra en los más importantes: el calentamiento global que acarrea sequías en buena parte del planeta – la desigualdad no solo en los países sino que también en el interior de ellos – la competencia bárbara entre los países y las compañías para apropiarse de los recursos naturales lo cual está acabando con esos recursos”*; dos más mencionan algo relacionado con el autor, E34: *“Que el autor tuvo pasados muy difíciles, pero que a todo le encontraba solución”*; y otros dos escriben información tomada del texto, E17: *“Da a conocer un libro que se llama Sociedades comparadas de quien era el autor y su intención al escribirlo”*. Por último, un estudiante escribe su opinión sobre el tema, E31: *“Yo pienso que si el mundo sigue como estamos nosotros mismos vamos a acabar nuestra existencia”*.

Se revela en este ejercicio que ningún estudiante logra identificar de manera clara la tesis de los textos, los más cercanos combinan elementos de la tesis con otros aspectos del texto y resulta muy preocupante los que se limitan a transcribir datos ofrecidos por el autor; con relación a quienes dieron su opinión sobre el tema, puede interpretarse que no comprendieron el enunciado de la pregunta.

- El enunciado de la pregunta número 17 es: **“Escoge uno de los textos y escribe cuál es la intención del autor”**. En ella 10 estudiantes trabajaron sobre el texto número 2, otros 20 sobre el texto número 1, y 2 no respondieron estas preguntas.

Gráfica 27. Resultados pregunta No.17 cuestionario diagnóstico



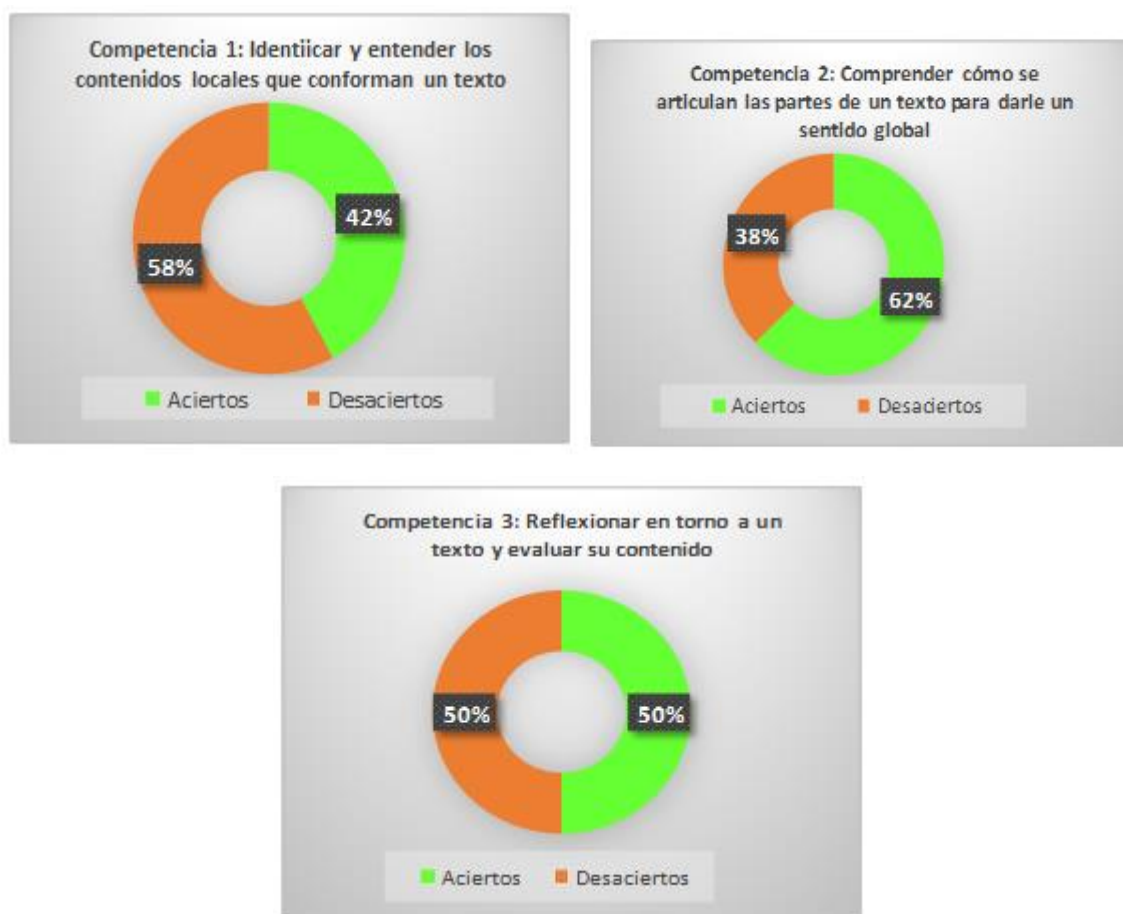


Se identifica que con el texto número 1 fue mayor el porcentaje de estudiantes que lograron reconocer la intención del texto, mientras que con el texto 2 ninguno logra deducirla de manera clara y completa. Una posible razón para ello es la mayor exigencia del texto 2 debido al vocabulario manejado por el autor y el estilo de su redacción, hecho que también puede explicar por qué la preferencia de los estudiantes por el texto número 1. Otro aspecto de relevancia es el hecho de que para ambos textos hubo estudiantes que como intención escribieron ideas que resumen, comentan el texto o se equivocan en la definición; por ejemplo el estudiante E17 escribió: “*Como se verá el mundo (cambio climático) y sobre el presidente Trump (sobre su retiro)*”.

Los resultados de las preguntas abiertas revelan que efectivamente en su mayoría los estudiantes del grado 10°2 tienen dificultad para reconocer la tesis y la intención de las columnas de opinión presentadas. Esta situación es relevante en el desarrollo de la presente investigación si se tiene en cuenta que esta es una

habilidad básica del lector crítico, tal como lo afirman estudiosos del tema como Cassany¹²⁴ y Jurado¹²⁵.

Gráfica 28. Análisis de resultados por competencia en lectura crítica. Cuestionario diagnóstico



Se identifica que entre las tres competencias la de menor desempeño es la primera: “identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto”, mientras que la de mejor desempeño es la segunda: “*comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global*”, sin embargo el 38%

¹²⁴ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Editorial Anagrama. Barcelona. 2006. P. 86 – 87.

¹²⁵ JURADO, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. Revista Iberoamericana de Educación. N° 46(2008), p. 92.

de los estudiantes no la alcanza. Para la tercera competencia, “*reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido*”, que corresponde al nivel más alto de desempeño, el 50% de estudiantes no acertó en las respuestas. De estos resultados surge, por un lado, el interrogante de ¿por qué el menor desempeño lo tiene la primera competencia, en contravía de lo que se esperaría en relación a que éstas se desarrollan en un proceso donde el acceso a la segunda implica el logro de la primera? Y, por el otro, se reconoce la necesidad de trabajar en las tres competencias, ya que ninguna logra resultados óptimos y, en ello, hacer énfasis especial en la 1 y la 3. Con este propósito aplicar estrategias antes, durante y después de la lectura, tal como recomienda Frida Díaz, con actividades que propendan el desarrollo de habilidades en los tres niveles de lectura planteados por Daniel Cassany (las líneas, entre líneas y detrás de las líneas)¹²⁶, de acuerdo con las veintidós técnicas propuestas por este autor.

5.8.3 Entrevista semiestructurada (Anexo C):

Se realizó la entrevista a una docente de la Institución que desde su área de desempeño (filosofía) orienta procesos de lectura crítica con el grupo de estudiantes participantes en la investigación y, además, dirige el área de lengua castellana en otro grado de secundaria.

Cuadro 10. Análisis entrevista a docente

Categoría	LECTURA CRÍTICA
Pregunta	Pregunta 1: ¿De acuerdo con sus conocimientos y experiencia, cómo definiría la lectura crítica?
Subcategoría	Concepto de lectura crítica
Descriptor	<i>“Esta lectura es mucho más profunda”.</i> <i>“Una lectura en la que nos compromete a descubrir la intención que tuvo el autor al hacer esa propuesta”.</i>

¹²⁶ CASSANY, Daniel. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. Anagrama. Barcelona. 2006. P. 52.

Categoría	LECTURA CRÍTICA
	<i>“Poder opinar sobre lo que estamos de acuerdo o lo que estamos en desacuerdo”.</i> <i>“Es una lectura que lleva más tiempo, exige leerla, releerla, volverla a leer”</i>
Análisis	La docente considera que la lectura crítica es una lectura que lleva más tiempo, ya que exige relectura. Del lector exige compromiso para descubrir la intención del autor, también duda y opinión. Puede apreciarse que aunque sin la claridad suficiente, sí se acerca esta concepción a la postura de Cassany¹²⁷, quien indica que la lectura crítica es una de las más exigentes por las habilidades y conocimientos que debe poseer el lector, ya que <i>“requiere los planos previos de comprensión del texto, y exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al mismo”</i>¹²⁸.

Categoría	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LECTURA CRÍTICA
Pregunta	Pregunta 2: ¿Qué estrategias utiliza para el desarrollo de lectura crítica en los estudiantes?
Subcategoría	Identificación de palabras claves Extracción de ideas comprensión de palabras
Descriptor	<i>“Sacar la tesis y las ideas secundarias”.</i> <i>“Leer, analizar y responder un conjunto de preguntas y actividades”.</i> <i>“Identificación de palabras claves comprendan las palabras que no entienden”.</i>
Pregunta	Pregunta 4: ¿De qué manera evalúa el proceso de lectura de sus estudiantes?
Subcategoría	Lectura oral Guías de lectura
Descriptor	<i>“Leer oralmente, a que utilicen los signos de puntuación, a que hagan las pausas debidas”.</i>

¹²⁷ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Anagrama. Barcelona. 2006. P. 88.

¹²⁸ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya 32. Barcelona. P. 117.

Categoría	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LECTURA CRÍTICA
	<i>“Hay muchas guías que se les dan a ellos para que cada uno haga su propio proceso de lectura, se le hacen unas preguntas”.</i>
Pregunta	Pregunta 5: ¿Qué dificultades observa en los procesos de lectura con los estudiantes?
Subcategoría	Lectura oral Desatención en signos de puntuación y palabras Identificación de idea principal Vocabulario escaso Comprensión global del texto Comportamiento lector
Descriptor	<i>“No saben leer oralmente”.</i> <i>“No respetan ninguno de los signos de puntuación”.</i> <i>“Tampoco captan la idea principal de cada texto”.</i> <i>“Escaso vocabulario”</i> <i>“Casi no saben dar cuenta de lo que leyeron”.</i> <i>“No quieren leer mucho”.</i>
Pregunta	Pregunta 6: Describa una estrategia que a su parecer pueda ser efectiva para contrarrestar alguna de esas dificultades.
Subcategoría	Fortalecer vocabulario – uso de diccionario Ayudarlos a descubrir la intención del autor Enseñarlos a dudar Lectura en aula
Descriptor	<i>“Darles el texto, ponerlos a leer”.</i> <i>“Descubrir las palabras clave”</i> <i>“Buscar el significado de esas palabras, algunas decirles por que se pueden utilizar ahí por qué otras las podríamos cambiar, que ellos descubran qué quiso hacer el que escribió el texto, qué intención tenía”.</i>
Análisis	Como estrategias para el desarrollo de habilidades en lectura, la docente menciona una serie de acciones que incluyen la identificación y comprensión de palabras y la extracción de ideas; habla también de la aplicación de guías de lectura donde relaciona un proceso que implica leer, analizar y responder preguntas y actividades. Se identifica un énfasis

Categoría	ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LECTURA CRÍTICA
	especial en el manejo de vocabulario. También considera importante el ejercicio de leer en el aula, la identificación del propósito del autor y el cuestionamiento sobre lo que se lee. En lo que respecta a las dificultades en el proceso de lectura formula seis aspectos que están interrelacionados y no permiten un verdadero avance: el poco gusto hacia la lectura, la desatención a los signos de puntuación y a las palabras, las dificultades en lectura oral, el escaso vocabulario, el no reconocimiento de la idea principal y la falta de comprensión del texto. Además, y sin que sea suficientemente claro, enfoca la estrategia de evaluación en dos aspectos básicos: la lectura oral (por las deficiencias de los estudiantes) y las guías de lectura. De acuerdo con Frida Díaz y Gerardo Hernández¹²⁹ resulta conveniente aplicar estrategias autorreguladoras (establecimiento del propósito, monitoreo y evaluación) y de lectura, en tres momentos fundamentales: antes, durante y después de la lectura. A estas se suma la propuesta de Cassany¹³⁰ con sus 22 técnicas como recurso para fomentar la comprensión crítica, organizadas en tres grandes grupos: las orientadas a conocer el mundo del autor, un segundo grupo que se enfoca en el análisis del género discursivo y el tercero a la predicción de interpretaciones.

Categoría	COLUMNA DE OPINIÓN
Pregunta	Pregunta 3.1.3: ¿Utiliza la columna de opinión dentro de sus prácticas de aula? ¿Cuál es la razón?
Subcategoría	Para reflexionar Para descubrir y dar a conocer Para compartir opiniones Para crear y dar a conocer su creación
Descriptor	<i>“Proponer un tema y poner al estudiante a pensar, a reflexionar”</i>

¹²⁹ DÍAZ BARRIGA, Frida, HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México. 2010. P. 245 – 258.

¹³⁰ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Anagrama. Barcelona. 2006. P. 88.

Categoría	COLUMNA DE OPINIÓN
	<i>“Descubrir algo en ese texto que está leyendo”.</i> <i>“El estudiante tiene que sacar lo que hay en él y darlo a conocer”.</i> <i>“Dar sus opiniones y a veces recoger las opiniones de otros”.</i> <i>“Poder crear, y ese crear implica no quedarse con eso sino poder exponer, poderlo compartir con el resto”.</i>
Pregunta	Pregunta 3.1.4: Cuando ha trabajado la columna de opinión ¿cómo ha visto la actitud de los estudiantes hacia este tipo de texto?
Subcategoría	Reacción positiva No se interesan
Descriptor	<i>“Siento que el estudiante a veces reacciona muy bien frente a eso, pero hay otros que tienen otros intereses”.</i>
Análisis	La docente considera este tipo de texto como muy bueno y le da mayor uso en la clase de filosofía; se resalta la diferenciación que hace en torno a su concepción según el área, ya que indica que en español su uso es más relajado y recreativo. En general la utiliza para desarrollar procesos de indagación, reflexión, creación, opinión y socialización. No se plantea un uso como estrategia en los procesos de lectura. Además identifica en los estudiantes dos posiciones frente al trabajo con la columna de opinión, por un lado quienes reaccionan de manera positiva y por otro los que no se interesan. Es importante la aclaración que realiza en referencia a que falta trabajar más este tipo de texto, lo cual es significativo si se tiene en cuenta que por sus características, estructura y fácil acceso, la columna de opinión posibilita por lo menos tres de las claves para enseñar a interpretar propuestas por Cassany¹³¹: utilizar textos auténticos, del entorno del aprendiz o de sus temas de interés Potencial; utilizar textos paralelos, opuestos o relacionados sobre un mismo tema; y, fomentar el diálogo entre el alumnado, el intercambio de puntos de vista durante la lectura.

¹³¹ CASSANY, Daniel. 10 claves para enseñar a interpretar. Ministerio de Educación de España. (En línea). [Recuperado en septiembre de 2017]. Disponible en: http://leer.es/documents/235507/242734/ep_eso_prof_10clavesparaensenarainterpretar.pdf/2dcf6604-287f-453d-befb-3114286f3251 P. 3 – 5.

Categoría	TIPOS DE TEXTO
Pregunta	Pregunta 3: ¿Normalmente, qué textos trabaja en las clases?
Subcategoría	Narrativo Dramático Poesía
Descriptor	<i>“Me encanta el género narrativo”.</i> <i>“Me gusta a veces el dramático”.</i> <i>“Aunque en español tiende uno a trabajar muchísimo la poesía”.</i>
Pregunta	Pregunta 3.1.1: ¿De qué manera utiliza esos textos?
Subcategoría	Para reflexionar Para opinar
Descriptor	<i>“En filosofía es una lectura muy reflexiva, de análisis”.</i> <i>“Se puede opinar sobre lo que dice el autor”.</i>
Pregunta	Pregunta 3.1.2: Cuénteme cómo considera usted que incide el uso de texto argumentativo en los procesos de lectura que desarrollan los estudiantes.
Subcategoría	Comprensión Enseñanza
Descriptor	<i>“Que el estudiante capte la esencia del texto, la tesis central del texto”.</i> <i>“Asumir para su vida algo”.</i>
Análisis	La docente privilegia los textos narrativos, dramáticos y poéticos; y aclara, por demás, que el texto dramático lo utiliza especialmente para facilitar la comprensión de textos filosóficos. Aunque no explica claramente cómo utiliza los textos, sí plantea actividades que realiza con ellos: reflexionar y tomar posturas; además considera que el texto argumentativo ayuda al estudiante en la comprensión y el aprendizaje para la vida. Se revela acá un mayor uso de los textos literarios, por lo que vale la pena la recomendación dada por Cassany para el desarrollo de habilidades en interpretación: “trabaja la interpretación con todo tipo de textos” ¹³² , si se tiene en cuenta que cada uno posee

¹³² CASSANY, Daniel. 10 claves para enseñar a interpretar. Ministerio de Educación de España. (En línea). [Recuperado en septiembre de 2017]. Disponible en:

Categoría	TIPOS DE TEXTO
	particularidades específicas que favorecen determinadas competencias, por tanto si en el aula se abordan con la misma fuerza las variadas tipologías textuales habrá mayores posibilidades de éxito en la adquisición de destrezas para la comprensión.

La concepción que la docente plantea sobre lectura crítica como una lectura que implica duda y descubrimiento de la intención del autor se corresponde con características fundamentales de este tipo de lectura, la cual se entiende como una lectura activa que permite ir más allá de la apariencia del texto y descubrir la huella del autor, sus intereses e ideología.

También se identifica que las estrategias para el desarrollo de habilidades en lectura que normalmente utiliza son: el trabajo con vocabulario, para reconocer y tratar de entender las palabras no comprendidas, y la extracción de palabras clave e ideas principales (*“es muy importante la identificación de palabras claves y también que comprendan las palabras que no entienden, ayudándose del profesor o del diccionario”*); estrategias que son importantes pero no suficientes para el logro de un alto nivel de interpretación, ya que no se mencionan elementos que son necesarios dentro de este proceso y que Frida Díaz y Gerardo Hernández agrupan en dos tipos de estrategias (autorreguladoras y de lectura) durante tres momentos (antes, durante y después de la lectura)¹³³, las cuales, además, para el grado décimo, según los Estándares Básicos de Competencias, deben tener un mayor énfasis en el desarrollo de lectura crítica, aspecto en el cual resultan pertinentes ideas ofrecidas por Van Dijk en torno al análisis de la macroestructura del texto y por Cassany con sus veintidós técnicas para el desarrollo de lectura crítica.

http://leer.es/documents/235507/242734/ep_eso_prof_10clavesparaensenarainterpretar.pdf/2dcf6604-287f-453d-befb-3114286f3251 P. 3.

¹³³ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNANDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México, 2010. P. 245.

Así por ejemplo, en lo que respecta al trabajo con vocabulario el enfoque no debe quedarse en la comprensión semántica de las palabras menos conocidas, sino que se debe avanzar un poco más, ya que como afirma Cassany el significado que da el diccionario sobre una expresión no siempre corresponde al que adquiere en un discurso, vale la pena, entonces, hacer uso de la técnica número 15 ya que “darse cuenta de los matices y los valores que toma cada palabra nos ayuda a comprender mejor”¹³⁴; de igual manera la técnica 4, puesto que conocer el idiolecto del autor permite una interpretación más acertada.

Por otro lado la docente reconoce la columna de opinión como un texto valioso dentro de los procesos de lectura y producción desarrollados en el aula y por tanto considera que no se le da el uso suficiente: “*Sé que nos falta trabajarla más, porque es una buena herramienta, es tal vez algo muy funcional en el aula, pero a veces por los temas, por la falta de tiempo, no le dedicamos como todo lo que se necesita para aprovechar esa buena herramienta*”. Sin embargo, llama la atención la diferenciación que hace sobre su uso en las dos áreas que orienta al considerar que desde español se toma más desde un punto de vista recreativo y de creación, mientras en filosofía se considera más como generador de reflexión y opinión, “*En español ya es mucho más recreativa, yo pienso que la opinión ya pasa a un plano mucho más no solamente de diversión sino de poder, de una manera más relajada, como poder aportar*”. Esta perspectiva resta al verdadero potencial que contiene la columna de opinión, ya que por sus características de acceso, extensión, estructura y temática se constituye en excelente potenciador de habilidades en lectura crítica, debido a que permite la puesta en práctica de las recomendaciones realizadas por Cassany en sus 10 Claves para enseñar a interpretar, especialmente dos de ellas: “*utiliza textos auténticos, y, utiliza textos paralelos, opuestos o relacionados*”¹³⁵, además de ser un tipo de texto

¹³⁴ CASSANY, Daniel. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. Anagrama. Barcelona. 2006. P. 134.

¹³⁵ CASSANY, Daniel. 10 claves para enseñar a interpretar. Ministerio de Educación de España. (En línea). [Recuperado en septiembre de 2017]. Disponible en:

comúnmente utilizado en las Pruebas Saber 11, por tanto resulta conveniente que el estudiante se familiarice con él.

5.8.4 Análisis documental (Anexo D). Con miras de lograr mayor información acerca de las estrategias implementadas para el desarrollo de lectura crítica en el área de lengua castellana de décimo grado en el CPSB se realizó el análisis a tres documentos institucionales: el plan de área de lengua castellana décimo grado, plan de asignatura de lengua castellana décimo grado y plan de clases de décimo grado; y un documento personal: cuaderno de lengua castellana décimo grado. Los tres primeros documentos se encontraban en formato digital y eran de acceso directo para la docente investigadora, mientras que los cuadernos fueron suministrados por los estudiantes de grado décimo.

Cuadro 11. Análisis Plan de Área Lengua Castellana 10° CPSB.

PLAN DE ÁREA	
Categoría	Metodología
Subcategoría	Estrategia didáctica
Descriptor	<i>“En los primeros grados se enfatiza en el uso del lenguaje, en las manifestaciones orales y escritas, acompañado del enriquecimiento del vocabulario y primeros acercamientos a la literatura a través del proceso lector. Gradualmente se incursionan en procesos de conocimiento y manejo de categorías gramaticales, en la producción y comprensión de textos, utilizando el vocabulario aprendido. Posteriormente se ahonda en herramientas lingüísticas, para el inicio de procesos discursivos de carácter crítico y argumentativo, implicando mayor acercamiento a las características de la lengua y los aspectos relevantes de la comunicación, con un valioso interés en el campo de la literatura donde se conjugan el placer de leer con el gusto por la producción literaria”.</i>
Análisis	La metodología en el Plan de Área se concentra en el énfasis de trabajo que tiene el área de lengua castellana, el cual se

http://leer.es/documents/235507/242734/ep_eso_prof_10clavesparaensenarainterpretar.pdf/2dcf6604-287f-453d-befb-3114286f3251 P. 3.

PLAN DE ÁREA	
Categoría	Metodología
	organiza en tres momentos que aumentan su complejidad, desde primaria hasta llegar a la media vocacional, esto, a su vez, es tomado de los Estándares Básicos de Lenguaje; en el documento, con relación a décimo y undécimo grado, puede leerse: “(...) Posteriormente se ahonda en herramientas lingüísticas, para el inicio de procesos discursivos de carácter crítico y argumentativo, implicando mayor acercamiento a las características de la lengua y los aspectos relevantes de la comunicación (...)”. Al hacer el análisis se identifica que no se relaciona una metodología clara, lo cual es significativo si se tiene en cuenta que como afirman Díaz y Hernández: “estamos en una época donde hay múltiples prácticas de lectura que exigen lectores más competentes, por tanto la escuela debe desarrollar estrategias que así lo promuevan”¹³⁶.

Cuadro 12. Análisis Plan de Asignatura Lengua Castellana 10° CPSB.

PLAN DE ASIGNATURA	
Categoría	Metodología
Subcategoría	Estrategias didácticas
Descriptor	<i>“Meta General de la Asignatura en el Grado 10: Lograr que los estudiantes escuchen, lean, comprendan y produzcan diversos textos con actitud crítica, demostrando un apropiado conocimiento de la lengua, el reconocimiento de las manifestaciones literarias del contexto español, el respeto a la diversidad y la valoración del lenguaje verbal y no verbal”.</i>
Análisis	No se relaciona una metodología o estrategias pedagógicas, el documento incluye la meta general de la asignatura, los Estándares Básicos de Competencias, las competencias, contenidos, Derechos Básicos de Aprendizaje y desempeños para cada grado. Este hecho es relevante al implicar que en los documentos institucionales donde ha de reposar el direccionamiento del área no se vislumbra una orientación

¹³⁶ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNANDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México, 2010. P. 245.

PLAN DE ASIGNATURA	
Categoría	Metodología
	clara, consensuada y contextualizada en torno a la manera como en el plantel se llevan a cabo los procesos para el logro de los objetivos de aprendizaje; por tanto es probable que no haya secuencialidad grado a grado, no se potencien los aportes pedagógicos de los docentes y se dificulte la consecución de resultados más favorables.
Subcategoría	Ejes temáticos
Descriptor	<i>“Análisis literario (plan lector) - Texto informativo (análisis crítico frente a los medios de comunicación masiva) - La argumentación (textos orales) - El texto argumentativo (el debate / el foro) – La caricatura - Texto publicitario”.</i>
Análisis	Para el grado décimo relaciona entre seis y siete ejes temáticos por periodo; de la totalidad de temas expuestos, dos corresponden a análisis de texto y cuatro a alguna forma de texto argumentativo. Aun cuando las temáticas enunciadas en el documento corresponden a los aprendizajes correspondientes al nivel según los Estándares Básicos de Competencias, se puede considerar que la cantidad de temas por periodo es elevada si se tiene en cuenta la intensidad horaria (3 horas semanales), puesto que abordarlos todos implicaría un trabajo muy superficial que no favorece realmente el aprendizaje de ninguno. Por otro lado, tampoco se identifica con claridad cómo se lleva a cabo lo que se enuncia como plan lector y que comúnmente corresponde a las estrategias para la animación a la lectura y el desarrollo de competencias en esta.

Cuadro 13. Análisis Plan de Aula de Lengua Castellana 10° CPSB.

PLAN DE AULA	
Categoría	Metodología
Subcategoría	Estrategias
Descriptor	<i>“Presentación importantes caricaturistas hispanoamericanos – análisis de caricaturas (actividad de grupo) - Planeación textual (texto expositivo) - Análisis manipulación de la información en los medios de comunicación (película) - Ejercicios Pruebas Saber - Lectura y análisis de obra literaria</i>

PLAN DE AULA	
Categoría	Metodología
	<i>(Libro personal) - Recordación de aspectos básicos sobre la argumentación y debate - Análisis de columnas de opinión – identificación de estructura y características de este tipo de texto - Organización y desarrollo de debates”.</i>
Análisis	En el documento se incluye una casilla llamada actividades metodológicas donde se destaca la lectura y análisis de un libro personal, análisis de otros textos y su presentación ante el grupo y actividades de producción textual: “ <i>Presentación importantes caricaturistas hispanoamericanos – análisis de caricaturas (actividad de grupo)</i> ”. Se utilizan enunciados generales como la transcripción, donde no pueden establecerse con claridad las estrategias utilizadas. La información ofrecida es mínima y en general es claro que corresponde a un documento pensado especialmente por el docente y para el docente como guía básica para el desarrollo de la clase.
Subcategoría	Ejes temáticos
Descriptor	<i>“La caricatura - Texto expositivo - Signos de puntuación - Marcadores discursivos - Tipos de párrafos - Texto informativo (análisis crítico frente a los medios de comunicación masiva) - Texto argumentativo - El debate - La Celestina, taller lúdico - Sacar deducciones - Tipologías - textuales - Textos continuos y textos discontinuos - literatura española: Edad Media al Siglo de Oro) - Fernando de Rojas”</i>
Análisis	Presenta cinco temas relacionados con el texto argumentativo y cuatro con la estructura textual, lo cual es valioso si se tiene en cuenta que el texto argumentativo puede constituirse en un facilitador de procesos de lectura crítica, además se identifica cómo las temáticas que enuncia corresponden efectivamente al Plan de Asignatura.

Cuadro 14. Análisis cuaderno lengua castellana 10° CPSB

CUADERNO DE LENGUA CASTELLANA 10°	
Categoría	Metodología
Subcategoría	Estrategias
Descriptor	<i>“El texto expositivo es aquel cuyo objetivo central es presentar, explicar o aclarar la información (...)”</i> <i>“Responder: idea fundamental que desarrolla el texto; de qué tipo es; cuál es su intención (...)”</i>
Análisis	Se identifican actividades como: la transcripción de información; el trabajo con talleres que implican reconocimiento de texto y ejercicios de comprensión; resolución de preguntas tipo Saber. Al parecer no se da una secuencia en la ejecución de talleres y no hay un criterio definido en relación a su diseño y aplicación. Esto incide de manera negativa en el desarrollo de las competencias ya que el logro de estas requiere la puesta en marcha de estrategias persistentes. Sin embargo también se identifica que no todas las actividades que se realizan están contenidas en ese cuaderno.
Subcategoría	Ejes temáticos
Descriptor	<i>“Tipologías textuales, literatura de la Edad Media en España, ejercicios de pruebas Saber, el texto expositivo, acento diacrítico, los signos de puntuación, tipos de marcadores discursivos, clases de párrafos, actividades de lectura”.</i>
Análisis	Se encontraron 12 ejes temáticos, de los cuales 5 se relacionan con estructuración de texto; 3 con gramática; 2 con comprensión lectora; 1 con literatura y uno con texto argumentativo. Se evidencia que no se abordan todas las temáticas contenidas en el Plan de Asignatura y el de Aula, corroborándose, de este modo, que efectivamente la cantidad de temáticas proyectadas es mayor a las posibilidades que ofrece la intensidad horaria. También llama la atención que no todos los cuadernos contienen lo mismo, lo cual se explica en que solo una parte de los estudiantes consigna la información, desarrolla completas las actividades y pega las fotocopias de manera ordenada y responsable, hecho que, sin duda, incide en el éxito de los procesos.

Se identifica que los Planes de Área y de Asignatura para el grado décimo se enfocan hacia el trabajo relacionado con la comprensión lectora y con el texto argumentativo. Sin embargo, las temáticas desarrolladas en las clases, de acuerdo con el cuaderno analizado, corresponden principalmente a la construcción de texto escrito, mientras que únicamente tres de los temas están orientados a comprensión lectora y tan solo uno se relaciona de manera directa con la argumentación. En relación a las actividades, el enfoque general es la comprensión y la producción de texto: en el Plan de Área se enfatiza la producción, mientras que en el Plan de Asignatura y en el trabajo realizado en clase el mayor número de actividades se direccionan a la comprensión. Así mismo se descubre discordancia entre la planeación y los contenidos del cuaderno, ya que es evidente que no se desarrollaron todas las temáticas planteadas.

Resulta claro que los distintos documentos analizados presentan falencias en la información ofrecida y revelan, además, que no existe una secuencialidad ni estructuración definida en torno a las temáticas y la metodología, así mismo que son reducidas las estrategias tendientes al desarrollo de lectura crítica, por esta razón es necesario direccionar mejores procesos en relación a esta habilidad si se tienen en cuenta los criterios de calidad que para este grado ha determinado el MEN donde se privilegia el fomento de la criticidad, además de la necesidad actual en este sentido, tal como lo afirman autores como Díaz Barriga y Hernández:

“Hoy más que nunca, en el contexto del desarrollo de las sociedades democráticas y por la aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, nos encontramos ante nuevas prácticas letradas que nos exigen desarrollar nuevas formas de literacidad que promuevan entre los estudiantes competencias discursivas estratégicas, constructivo – reflexivas y críticas, y que a su vez les permitan participar más activamente en los distintos ámbitos de la sociedad”¹³⁷

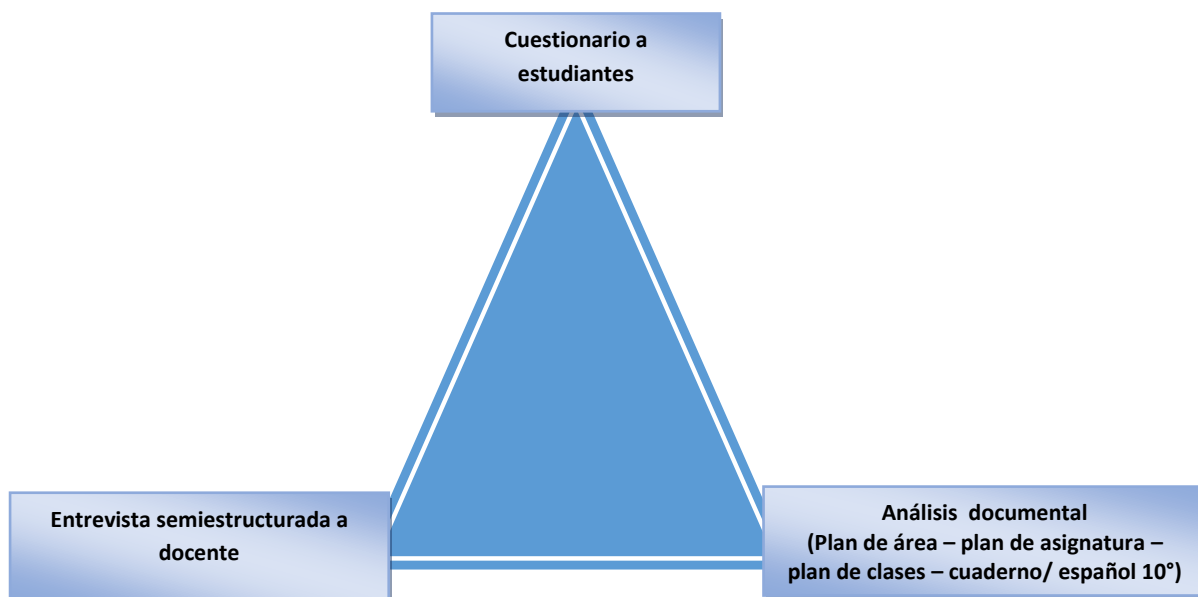
¹³⁷ DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNANDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México, 2010. P. 224.

5.8.5 Triangulación. De acuerdo con Elliot la triangulación corresponde al *“método para establecer algunas relaciones mutuas entre distintos tipos de pruebas de manera que puedan compararse y contrastarse”*¹³⁸, esto posibilita una visión más precisa de la realidad investigada ya que se está mirando desde distintas perspectivas para comparar y contrastar y ello permite corroborar la información ofrecida por los instrumentos, de modo que haya menor posibilidad de sesgo o mala interpretación. Tal aporte cobra especial importancia si se tiene en cuenta que como afirma Gibbs *“cabe siempre la posibilidad de que se cometan errores en la interpretación y es posible que una visión diferente de la situación ilumine las limitaciones o indique cuál de varias versiones contrapuestas es más probable, además, porque existe la posibilidad de que los informantes no sean coherentes en lo que dicen y hacen”*¹³⁹. Por consiguiente puede considerarse la triangulación como un método apropiado para la validación de los datos y se constituye como paso fundamental dentro de esta investigación, que incluye tres puntos desde donde se analiza la información, a partir de las técnicas utilizadas para la recolección de los datos durante la fase de diagnóstico: Cuestionario a los estudiantes, Entrevista a docente y Análisis documental.

¹³⁸ ELLIOTT, J. El camino educativo desde la investigación – acción. Morata. Madrid. 1993. P. 103.

¹³⁹ GIBBS, Graham. El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Morata. Madrid. 2012. P. 128.

Figura 2. Triangulación



5.8.6 Hallazgos de la fase diagnóstico. Luego del análisis a los datos arrojados en la etapa de diagnóstico a través de las técnicas aplicadas, se identificaron algunos aspectos que responden a preguntas directrices en torno al nivel de lectura en que se encuentran los estudiantes de 10° y a las estrategias aplicadas por la docente, de manera que a partir de ello se encontró:

- El cuestionario aplicado a los estudiantes de 10° permitió corroborar las debilidades en lectura crítica que se enuncian en el planteamiento del problema, más aún, permitió identificar que la competencia en la que presentan mayor dificultad es la número 1 “identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto” y en segundo lugar la competencia tres que corresponde a “reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido”, de manera que debe hacerse énfasis en el desarrollo de estas dos competencias sin dejar de lado la número 2 “comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global” que aunque presentó menor porcentaje de falla sí hay un 38% de estudiantes con debilidad en ella, además porque el mejoramiento de la tercera requiere el fortalecimiento de la segunda.

- En general se identifica que los estudiantes presentan debilidad en aspectos como: conocimiento léxico, relación semántica entre elementos del texto, reconocimiento de información en el texto, seguimiento en el hilo de la progresión temática, deducciones a partir de las palabras, conciencia de las ideas y su oposición, descubrimiento de las pretensiones del autor, conciencia de la relación entre textos, definición de postura argumentada.
- La entrevista realizada a la docente revela que si bien cuenta con algunos conceptos y estrategias que corresponden efectivamente a la teoría sobre lectura crítica, en realidad no son suficientes y es necesario fortalecer los procesos implicando otras estrategias que vinculen diversos tipos de texto, especialmente el argumentativo.
- El análisis documental evidencia que aunque se tienen en cuenta los criterios de calidad determinados por el MEN, existen debilidades en la definición de una metodología y estrategias que orienten de manera más clara los procesos tendientes al desarrollo de lectura crítica en el grado que atañe a esta investigación, además se identifica que no hay una completa alineación entre los criterios metodológicos y temáticos establecidos en los cuatro documentos, tampoco se vincula un plan lector que favorezca los procesos, ni se tienen en cuenta elementos teóricos que enriquezcan los postulados.
- Como puede apreciarse los resultados de las tres técnicas permiten reconocer una consecuente relación entre las debilidades en lectura crítica que presentan los estudiantes y los procesos que desde el área de lengua castellana se vienen desarrollando.
- Los resultados en los niveles de lectura plantean el interrogante del por qué es menor el desempeño en la competencia que supondría más baja exigencia, por cuanto corresponde a un nivel básico de lectura donde el estudiante

“comprende textos continuos y discontinuos de manera literal, reconoce información explícita y la relaciona con el contexto”¹⁴⁰, además si se piensa que como indica la Guía de Orientación Saber 11, “en ausencia de esta competencia no es posible contar con las dos siguientes”¹⁴¹.

- Los documentos institucionales que direccionan los procesos de lectura (plan de área, plan de asignatura, plan de aula) merecen una revisión más detenida por parte de quienes manejan el área de lengua castellana, con el fin de ser enriquecidos con elementos fundamentales, como una visión más clara acerca de la metodología, y establecer una conexión más certera entre ellos y también con la realidad de las clases.
- La docente del área de lengua castellana del grado décimo (quien es la investigadora), podría iniciar un proceso de transformación en sus prácticas de aula con relación a su esquema de planeación por cuanto se han descubierto falencias que requieren atención.

5.9 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

De acuerdo con el análisis realizado al desempeño de los estudiantes de 10°- 2 del CPSB en la fase diagnóstica, se identificó que presentaban dificultades en las competencias de lectura crítica, especialmente en lo que respecta a la número 1, “identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto”. Debido a esto se decidió aplicar una secuencia didáctica que permitiera determinar de qué manera el análisis de la columna de opinión propicia el desarrollo de lectura crítica.

¹⁴⁰ Guía de orientación Saber 11, 2017. MEN – ICFES. Bogotá. 2017. P. 19.

¹⁴¹ Ibid. P. 15.

Para ello, la secuencia se organizó en tres grandes momentos, de acuerdo con la estructura propuesta por Ángel Díaz Barriga¹⁴²: **inicio o apertura**, donde se ubicó a los estudiantes en el propósito que se buscaba y se orientó la valoración y conceptualización de la lectura crítica, esto se llevó a cabo en la primera sesión; luego el **desarrollo**, donde se aplicaron las estrategias para el reconocimiento y apropiación de habilidades en lectura crítica, en las sesiones de la 2 a la 12; y, finalmente el **cierre**, momento en el que se realizó una última reflexión sobre el proceso y se aplicó un cuestionario final que permitió valorar los avances frente al diagnóstico, este se desarrolló en las sesiones 12 y 13. Así mismo los tres momentos constituyeron la organización en cada una de las sesiones de clase.

Cabe destacar que cada sesión incluyó momentos de autoanálisis y reflexión a partir de preguntas que invitaban a la metacognición, tal como lo plantea Sergio Tobón¹⁴³, puesto que para el desarrollo de las habilidades que se buscaban se consideró indispensable que el estudiante fuese consciente de su propio aprendizaje. Así mismo, la evaluación se desarrolló durante todo el proceso e implicó la participación activa tanto de los estudiantes como de la docente. Otro aspecto a resaltar es que para el desarrollo de habilidades en lectura crítica se tuvo en cuenta en cada una de las sesiones, estrategias ofrecidas por Frida Díaz y Gerardo Hernández¹⁴⁴ en torno a las estrategias autorreguladoras y las estrategias de lectura en los tres momentos de la misma; también nueve de las veintidós técnicas de Daniel Cassany¹⁴⁵; y, por supuesto, los planteamientos de Van Dijk¹⁴⁶ con relación al Análisis Crítico del Discurso, especialmente en lo que respecta a la estructura del texto y su ideología; de igual manera las competencias en lectura

¹⁴² DÍAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Comunidad de conocimiento UNAM. México. 2013. P. 5.

¹⁴³ TOBÓN TOBÓN, Sergio, y otros. Secuencias didácticas, aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson. México. 2010. P.59 - 138.

¹⁴⁴ DÍAZ BARRIGA, Frida, y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México. 2010.

¹⁴⁵ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Anagrama. Barcelona. P. 115 – 138.

¹⁴⁶ VAN DIJK, Teun. La ciencia del texto. Paidós comunicación. Barcelona. 1992.

crítica determinadas por el MEN¹⁴⁷ y los descriptores que ofrece el ICFES¹⁴⁸ en los niveles de desempeño de acuerdo con la Guía Saber 11.

Cuadro 15. Descripción de secuencia didáctica

ÁREA	NOMBRE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	GRADO
Lengua castellana	Llamados a leer de manera crítica	10°- 2
ESTÁNDAR		DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJES 10°
Comprensión e interpretación textual Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.		DBA 1: Asume una posición crítica y propositiva frente a los medios de comunicación masiva para analizar su influencia en la sociedad actual. DBA 6: Comprende diversos tipos de texto, asumiendo una actitud crítica y argumentando sus puntos de vista frente a lo leído.
COMPETENCIAS A FORMAR		
Competencia 1: Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto. Competencia 2: Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. Competencia 3: Reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido.		
OBJETIVO GENERAL		OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Desarrollar habilidades de lectura crítica a partir del análisis de columnas de opinión.		- Reconocer el concepto de lectura crítica. - Reconocer la importancia de la lectura crítica. - Identificar la estructura del texto argumentativo y de la columna de opinión. - Desarrollar habilidades de lectura

¹⁴⁷ Alineación del examen Saber 11. MEN – ICFES. Bogotá. 2013. P. 42.

¹⁴⁸ Guía de orientación Saber 11. MEN – ICFES. Bogotá. 2017. P. 15 – 29.

		correspondientes a la competencia 1 de lectura crítica. - Desarrollar habilidades de lectura correspondientes a la competencia 2 de lectura crítica. - Desarrollar habilidades de lectura correspondientes a la competencia 3 de lectura crítica. - Evaluar los aprendizajes adquiridos con la ejecución de la secuencia didáctica.
DOCENTE	FECHA DE INICIO	FECHA DE FINALIZACIÓN
Nancy Yolanda Reyes	Octubre 23 de 2017	Noviembre 27 de 2017
EVALUACIÓN	PROCESO METACOGNITIVO	
Se realiza evaluación formativa, continua, que implica autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, donde se tienen en cuenta las actitudes y el desarrollo de las competencias previstas en cada una de las sesiones de clase. Al finalizar la secuencia se aplicará un cuestionario que permita medir el nivel de lectura alcanzado en comparación con los resultados de la prueba diagnóstica.	Es muy importante en esta secuencia ya que del nivel de reflexión y autorregulación de los estudiantes depende el éxito de esta propuesta, por cuanto en un joven de 15 años es necesaria la autoconciencia y la decisión de convertirse en un lector crítico para realmente llegar a serlo. Debido a esto se motivará constantemente el autoanálisis y la autoevaluación invitando a los estudiantes a ser conscientes de su propio aprendizaje y a retarse a sí mismos en el nivel que quieren alcanzar; en este mismo sentido será el diseño de las preguntas y los ejercicios en general.	
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS	
De acuerdo con los DBA son evidencias del desarrollo de esta	Aula de clase Espacios institucionales	

competencia: • Valora la diversidad de visiones de mundo y posiciones ideológicas presentes en los medios de comunicación. • Analiza los discursos culturales, sociales e ideológicos, expresados a través de distintos medios de comunicación. • Comprende diferentes tipos de argumentos presentes en un discurso. • Deduce referentes sociales, culturales o ideológicos presentes en las voces que hablan en el texto y argumenta su posición al respecto. • Evalúa textos escritos teniendo en cuenta el plan de contenido, las relaciones de sentido y las estrategias discursivas empleadas. • Identifica las estrategias organizativas sugeridas en el texto. Además en esta secuencia como evidencias se tendrán: - Actitud en el desarrollo de las sesiones - Participación en los diálogos de clase - Desarrollo de actividades en clase - Desarrollo de actividades en casa - Análisis de columna de opinión - Resultados de cuestionario	Material bibliográfico Fotocopias Cuadernos Tablero Prensa digital Fotocopias Computador Video bean
---	---

5.9.1 Estructura de las sesiones. Del mismo modo que la secuencia general cada sesión se organizó atendiendo tres momentos: apertura, donde se buscaba

generar disposición para el aprendizaje a través de actividades que permitían la recordación de saberes previos a partir de una pregunta, la ejecución de un ejercicio sencillo o la presentación oral de una tarea dejada en la sesión anterior; desarrollo, donde se llevaban a cabo actividades orientadas a la interacción con el nuevo conocimiento; y cierre, con ejercicios orientados a sintetizar el proceso y generar reflexión sobre los conocimientos adquiridos.

Cuadro 16. Sesiones S.D.

SESIÓN No. 1	TIEMPO: 3 horas
Objetivo: Reconocer el concepto de lectura crítica	
Evidencia: Actitud en el desarrollo de la sesión. Participación en el diálogo de clase	
Apertura: Aplicación de pregunta escrita para identificar reacción frente a noticia falsa. Estadística de resultados. Lluvia de ideas sobre concepto de lectura crítica. Revelación de verdadera noticia. Análisis de elementos falsos. Reflexión sobre respuestas frente a la noticia falsa. Explicación sobre concepto de lectura crítica. Desarrollo: Lectura comentada columna de opinión <i>“El festín de la corrupción: todo se compra, todo se vende”</i>¹⁴⁹, teniendo en cuenta los tres momentos de la lectura. Diálogo sobre el tema del texto y la manera como leemos. Reflexión sobre lo poco críticos que comúnmente somos, mencionando algunos ejemplos de ello y culminando en la necesidad de ser lectores críticos si queremos cambiar en algo y tener mayores posibilidades de una vida mejor y una Colombia más justa. Presentación de secuencia didáctica, enfocando su importancia en la vida de cada uno de los implicados. Escribir el concepto de lectura crítica y una reflexión donde se relacione por qué es importante este tipo de lectura. Luego redactar un compromiso personal frente al tema. Cierre: Actividad en grupo donde a partir de algunas preguntas	

¹⁴⁹ GOSSAÍN, Juan. (En línea). [Recuperado en septiembre de 2017]. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/justicia/delitos/juan-gossain-habla-de-la-corrupcion-en-colombia-73412>

problematizadoras cada equipo debe plantear una posición argumentada acerca del tema que se propone. Luego para cada pregunta los grupos socializan sus respuestas y se dialoga sobre las distintas posturas y la manera como son defendidas.

SESIÓN No. 2	TIEMPO: 1 hora
Objetivo: Identificar la estructura del texto argumentativo y de la columna de opinión.	
Evidencia: Actitud en el desarrollo de la sesión. Participación en el diálogo de clase. Desarrollo de actividades en clase.	
Apertura: Se recuerda la actividad de cierre en la sesión anterior y la conclusión a la cual se llegó. Desarrollo de actividad en grupo (armado de puzzler). Desarrollo: Entrega y análisis de fotocopia sobre características y estructura básica de la noticia, el texto argumentativo y la columna de opinión. Cierre: Respuesta a preguntas reflexivas: ¿Qué aprendí hoy? y ¿Cómo puedo afianzar esos conocimientos?	

SESIÓN No. 3	TIEMPO: 3 horas
Objetivo: Identificar la estructura del texto argumentativo y de la columna de opinión.	
Evidencia: Desarrollo de guía donde se identifique la estructura y principales elementos de un texto argumentativo (columna de opinión).	
Apertura: Se recuerda la temática que se estaba trabajando en la clase anterior, y se indaga si hay alguna pregunta con relación al paralelo sobre los tipos de texto que se entregó en la última clase. Se indica responder la siguiente pregunta: ¿Por qué es importante conocer y saber identificar la estructura de un texto? Desarrollo: Se explica la importancia de determinar el objetivo de lectura cuando accedo al texto, ya que ello “<i>determina la forma como el lector se dirige al texto, como lo regula y evalúa el proceso</i>”¹⁵⁰, además se indican los	

¹⁵⁰ DÍAZ BARRIGA, Frida, HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México. 2010. P. 245.

principales propósitos de lectura, de acuerdo con los planteamientos de Frida Díaz. Luego se entrega la fotocopia de la columna de opinión “**NEYMAR, LOS DEMONIOS DEL CHICO 10...**”¹⁵¹, de Jorge Barraza (este será el texto modelo con el que se van a ir trabajando las distintas estrategias para el desarrollo de habilidades en lectura crítica).

De acuerdo con la técnica número 17 de Cassany: “Define tus propósitos”, se solicita a los estudiantes ojear el texto y enseguida responder algunas preguntas.

Se solicita extraer las palabras desconocidas y tratar de definirlas teniendo en cuenta las estrategias básicas: contexto, composición de las mismas, diccionario. Luego aplicar la técnica número 15 de Cassany: “Halla las palabras disfrazadas”, analizando el léxico y las expresiones del texto.

Se retoma el paralelo entre noticia, texto argumentativo y columna de opinión para continuar su análisis.

Se explican características generales de cada uno.

Cierre: Respuesta a preguntas reflexivas: ¿Qué aprendí hoy? y ¿Cómo puedo afianzar esos conocimientos?

SESIÓN No. 4	TIEMPO: 1 hora
Objetivo: Identificar la microestructura, la macroestructura y la superestructura en una columna de opinión.	
Evidencia: Actitud en el desarrollo de la sesión Participación en el diálogo de clase Desarrollo de actividades en clase	
Apertura: Recordación de los planteamientos generales en la sesión anterior. Resolución de preguntas (si las hay).	
Actividad en grupo donde deben diferenciar entre una columna de opinión y una noticia. Socialización indicando los elementos que permiten reconocerlas.	

¹⁵¹ BARRAZA, Jorge. Neymar, los demonios del chico 10... (En línea). [Recuperado en octubre de 2017]. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/deportes/futbol-internacional/opinion-de-jorge-barraza-neymar-los-demonios-del-chico-10-133894>

Desarrollo: Con el texto modelo, “NEYMAR, LOS DEMONIOS DEL CHICO 10...”, se identifica: - La microestructura: énfasis en la diferenciación entre proposición y párrafo. - La superestructura: identificar la estructura manejada por el autor de acuerdo con el tipo de texto (columna de opinión). Cierre: Reflexión sobre la importancia del ejercicio realizado. Actividad para la casa extraer la idea principal de cada párrafo en la columna modelo.
--

SESIÓN No. 5	TIEMPO: 1 hora
Objetivo: Identificar la microestructura, la macroestructura y la superestructura en una columna de opinión.	
Evidencia: Actitud en el desarrollo de la sesión Participación en el diálogo de clase Reconocimiento de tesis	
Apertura: Recordación de actividad desarrollada en la sesión anterior.	
Desarrollo: Con el texto modelo, “NEYMAR, LOS DEMONIOS DEL CHICO 10...”, se identifica: - La macroestructura: identificar tema e ideas principales - La superestructura: tesis y argumentos utilizados. Cierre: Respuesta a preguntas reflexivas: ¿Qué aprendí hoy? y ¿Cómo puedo afianzar esos conocimientos? Actividad en casa: Identificar los argumentos utilizados por el autor en la columna que se viene analizando (Neymar: los demonios del chico 10).	

SESIÓN No. 6	TIEMPO: 3 horas
Objetivo: Identificar información local del texto que permite el reconocimiento de conexiones interpretativas.	
Evidencia: Actitud en el desarrollo de la sesión Participación en el diálogo de clase Reconocimiento de argumentos presentes en el texto	
Apertura: en grupos comparar los argumentos identificados en el texto (actividad que se desarrollaba en casa) y definir los argumentos que consideran acertados para ser socializados en plenaria.	

Luego de la presentación de todos los grupos, acuerdo general sobre los argumentos utilizados por el autor.

Desarrollo: Organización en grupos de dos. Entrega de fotocopia columna de opinión “El mejor, Cristiano Junior”¹⁵², para realizar con ella cada una de las actividades modeladas en la clase anterior:

1. Definir propósito de lectura:
2. Reconocimiento de vocabulario:

Cierre: Cada grupo debe escribir en su cuaderno una conclusión de la actividad desarrollada en la sesión.

SESIÓN No. 7	TIEMPO: 1 hora
Objetivo: Identificar información local del texto que permite el reconocimiento de conexiones interpretativas.	
Evidencia: Actitud en el desarrollo de la sesión Participación en el diálogo de clase Reconocimiento de elementos indicados dentro de la columna trabajada	
Apertura: Recordación de actividad realizada el día anterior.	
Desarrollo: En los grupos organizados continuar con el análisis de la columna con base en los siguientes puntos: 1. Macroestructura del texto 2. Superestructura	
Cierre: Si algún grupo no alcanza a desarrollar todos los ítems deben ser resueltos en casa.	
Leer el propósito de lectura establecido al iniciar la actividad, reflexionar sobre ello y luego responder: • ¿Lo he conseguido? • ¿Cómo? • ¿Por qué?	

¹⁵² SAMANO, Jose. “El mejor”, Cristiano Junior. Diario El País. [En línea] [Recuperado en octubre de 2017]. Disponible en: https://elpais.com/deportes/2017/10/24/actualidad/1508865222_011349.html

SESIÓN No. 8	TIEMPO: 1 hora
Objetivo: Identificar información local del texto que permite el reconocimiento de conexiones interpretativas.	
Evidencia: Actitud en el desarrollo de la sesión Participación en el diálogo de clase Reconocimiento de elementos indicados dentro de la columna trabajada	
Apertura: Reflexión de actividad realizada el día anterior. Cada grupo comenta su apreciación del ejercicio. Desarrollo: Análisis de las Macrorreglas para la construcción de un resumen, según Van Dijk. Análisis de ejemplo con el texto modelo “Neymar, los demonios del chico 10...”. En parejas establecidas elaboración de resumen a texto de trabajo. Cierre: Reflexión acerca del trabajo realizado en la sesión: ¿Qué aprendí en esta clase? ¿Por qué es importante tener habilidad para elaborar resumen de un texto? ¿Esto sirve para mi vida?	

SESIÓN No. 9	TIEMPO: 1 hora
Objetivo: Identificar información local del texto que permite el reconocimiento de conexiones interpretativas.	
Evidencia: Actitud en el desarrollo de la sesión Participación en el diálogo de clase Reconocimiento de elementos indicados dentro de la columna Trabajada	
Apertura: socialización de resultados en ejercicio de análisis a columna de opinión (texto de trabajo). Reflexión sobre las dificultades. Desarrollo: ejercicio identificación de elementos en textos argumentativos (subrayado de información local a partir de guía de preguntas). Cierre: Reflexión sobre la actividad realizada.	

SESIÓN No. 10	TIEMPO: 3 horas
Objetivo: Identificar información local del texto que permite el reconocimiento de conexiones interpretativas.	
Evidencia: Actitud en el desarrollo de la sesión. Participación en el diálogo de clase. Socialización de actividad.	
Apertura: Recordación de conceptos abordados en la clase anterior.	
Desarrollo: autoevaluación del análisis realizado a la columna de opinión (texto de trabajo), corrección en plenaria. Actividad para ejemplificar la relación entre los distintos elementos de un texto. Ejercicio sobre la posibilidad y el valor de comparar dos objetos para concluir en lo importante que esto resulta cuando se trata de textos.	
Cierre: socialización y conclusiones a partir del ejercicio.	

SESIÓN No. 11	TIEMPO: 1 hora
Objetivo: establecer relaciones de semejanza y diferencia entre textos leídos	
Evidencia: Actitud en el desarrollo de la sesión. Participación en el diálogo de clase. Argumentos elaborados frente al tema planteado.	
Apertura: Recordación del concepto logrado en la clase anterior (intertextualidad) y su aplicación en la vida de un lector.	
Desarrollo: En grupos contrastar las dos columnas que se han trabajado: identificar y extraer argumentos y elementos que los relacionan y aquellos que evidencia posturas opuestas.	
Cierre: Compartir de respuestas y reflexiones a partir del ejercicio.	

SESIÓN No. 12	TIEMPO: 1 hora
Objetivo: Asumir una postura crítica frente a textos leídos.	
- Reflexionar sobre la importancia de desarrollar habilidades para ser un lector crítico y el proceso realizado en este sentido.	

Evidencia: Reflexiones planteadas frente al tema.
Apertura: Recordación de conclusiones en ejercicio de la sesión 11 y establecimiento de objetivo para la sesión del día. Desarrollo: Aplicación de técnica número 19 de Cassany: “Acuerdos y desacuerdos”, definición de tesis y argumentos personales frente al tema que surge con relación a las dos columnas. Socialización de argumentos. Plenaria: Reflexiones sobre la importancia de la lectura crítica para el individuo y para la sociedad y con respecto al desarrollo de la secuencia didáctica que termina. Cierre: Escribir las conclusiones personales acerca del tema tratado y la experiencia personal en el desarrollo de la secuencia. Agradecimiento por los saberes compartidos. Invitación a continuar leyendo columnas de opinión e interesarse por ser verdaderos lectores críticos.

SESIÓN No. 13	TIEMPO: 1 hora
Objetivo: Medir el desarrollo de habilidades en lectura crítica alcanzado con la aplicación de la Secuencia Didáctica.	
Evidencia: Cuestionario escrito.	
Apertura: reflexión sobre la importancia de la evaluación en cada uno de los procesos que se desarrollan en la vida del ser humano. Desarrollo: Aplicación de cuestionario escrito. Cierre: Reflexión sobre el ejercicio realizado.	

5.10 APLICACIÓN DE LA PROPUESTA

5.10.1 Informe aplicación de secuencia didáctica. El educador es un actor social que continuamente está reflexionando sobre su práctica en una actitud de análisis que permita confrontar los resultados de su quehacer. La aplicación de esta propuesta potenció esta realidad con un continuo análisis durante y después de la aplicación, ejercicio que arroja los resultados que a continuación se

presentan y que están organizados de acuerdo al orden de ejecución: primero se analiza el desarrollo de las sesiones (estructuradas en tres momentos), luego los resultados del cuestionario final, que a su vez se contrasta con los resultados del aplicado durante la fase diagnóstica.

Es necesario iniciar indicando que la propuesta fue aplicada entre los meses de octubre y noviembre, época en que se está cerrando el año escolar, lo cual implica compromisos extracurriculares para los estudiantes de décimo grado y una atmósfera especial en tanto se define la promoción al grado siguiente, hechos que sin duda afectaron el desarrollo de la secuencia. Otro aspecto a subrayar es que debido a los límites de tiempo y la organización particular del horario de clases fue necesario tomar una hora de filosofía, de manera que finalmente se trabajaron cuatro sesiones de 3 horas y nueve sesiones de 1 hora, situación que no resulta muy conveniente por cuanto el primer lapso fue muy extenso y agotador, máxime si se tiene en cuenta que fueron las últimas horas de clase donde se conjugan el hambre y el tedio, y en el caso de las sesiones de 1 hora se trató de aprovechar al máximo teniendo en cuenta que una de ellas continuaba a la clase de educación física, de modo que implicaba el desplazamiento desde la cancha y la situación física y mental propias después de una hora de ejercicio fuerte, además que en estas sesiones los estudiantes recibían y consumían el refrigerio escolar; y la otra hora era después del descanso, que a su vez implicó demora en el inicio de las sesiones.

Todo lo anterior generó algunas dificultades en la disposición, atención y concentración de los estudiantes, cinco de los cuales no mantenían una asistencia constante. En general se desarrollaron trece sesiones de clase con un total de 21 horas, organizadas en tres grandes momentos: apertura, donde se introdujo el tema y se dispuso el ambiente para la secuencia; desarrollo, que implicó todas las actividades planificadas; y el cierre, espacio en el que se concluyó el proceso y se

aplicó un cuestionario final. Estructura que, además, implicó las siguientes categorías de análisis:

Cuadro 17. Categorías de análisis aplicación propuesta.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	SESIÓN
Concepto lectura crítica	Análisis de texto. Investigar sobre lo que presenta el texto. La posibilidad confrontar y plantear posturas. El leer con sospecha.	1
Importancia de reconocer la estructura del texto	Analizar mejor. Investigar. Corroborar la información. Asumir una postura sustentada.	2
Reconocimiento de contenidos locales en un texto	Identifica información local del texto.	3-6-7-8-9-10
	Identifica la estructura de textos continuos.	3-4-5-7-10
	Reconoce el sentido local y global del texto.	4-5-6-7-8-9-10
Reconocimiento de cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global	Reconoce la función de figuras literarias.	3-7-10
	Reconoce la intención comunicativa del texto.	6
	Establece relaciones intertextuales entre textos presentes	10-11
Análisis y evaluación de un texto	Reconoce los contextos como elementos importantes en la valoración de un texto.	3-6
	Evalúa contenidos, estrategias discursivas y argumentativas presentes en un texto.	12
	Asume una postura crítica frente a los planteamientos de un texto.	12

A continuación se explicitan los tres momentos de la secuencia:

5.10.2 Apertura. Para dar inicio a la aplicación de esta secuencia era necesario, por un lado, lograr la concientización de los estudiantes acerca de la importancia de la lectura crítica y su aplicación real y, por otro, que ellos pudiesen apropiarse una definición clara sobre esta, ya que sin estos dos elementos sería imposible un trabajo valioso, si bien se tiene en cuenta que el desarrollo de las habilidades en lectura requiere la participación activa y razonada del lector. Con esta idea la sesión inicial llevó a los estudiantes primeramente a experimentar la interacción con un texto falso que tenía toda la apariencia de verdad (ANEXO F); ejercicio donde surgieron las reacciones previstas (credibilidad y exaltación que los llevó a lanzar apreciaciones sobre el tema) y que permitió una reflexión muy significativa acerca del papel que cada uno ejerce como lector y la necesidad de ser más cuidadosos frente a los textos a los cuales diariamente se tiene acceso, idea que se respaldó con el análisis del texto de Juan Gossaín “El festín de la corrupción, todo se compra y todo se vende” (ANEXO G), para finalmente concluir en una definición de lectura crítica y un compromiso personal con relación a ella. Se presentó, entonces, a los estudiantes la estructura de la secuencia que se iniciaba.

En relación al concepto de lectura crítica que los estudiantes alcanzaron se encontró que no evidencia una estructura suficientemente elaborada, pero sí lograron reconocer algunos rasgos fundamentales de este tipo de lectura, si se tiene en cuenta que de acuerdo con Cassany la lectura crítica es “un tipo complejo de lectura que requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto, y exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.)” ¹⁵³. Ante la pregunta ¿qué es la lectura crítica?, los estudiantes presentaron respuestas relacionadas con:

¹⁵³ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Barcelona. 2003. P. 5.

- **el análisis de texto**, E26 *“La lectura crítica es analizar la situación, criticar ese tema, sacarle los lados buenos y malos”*;
- **el investigar sobre lo que presenta el texto**, E18 *“Es investigar a fondo lo que leemos, como se dice no comer entero”*;
- **la posibilidad de confrontar y plantear posturas**, E13 *“es la forma de poder comparar los puntos de vista de una persona tanto sus pensamientos negativos o positivos; la posibilidad de plantear los acuerdos o criterios que yo opino como persona en lo que leo”*; y,
- **el leer con sospecha**, E9 *“es algo donde intentamos entender el texto y sospechar de lo que dice”*.

Luego, frente a la solicitud de asumir un compromiso respecto al tema los educandos escribieron ideas relacionadas con analizar mejor, investigar, corroborar la información y asumir una postura sustentada: E16 *“me comprometo a leer bien los textos, extraer bien la información y comprobar si es falsa o verdadera y después sí tomar medidas frente al tema”*.

5.10.3 Desarrollo. Esta fase de la secuencia abarca desde la sesión 2 hasta la número 12 y su objeto fue la puesta en marcha de distintas acciones para lograr que los estudiantes desarrollaran habilidades en lectura crítica. Con esta idea y teniendo en cuenta los límites de tiempo se partió de las tres competencias de lectura crítica que evalúa el ICFES en Saber 11, tomando como base algunos de los descriptores en los niveles de desempeño determinados por esta misma entidad¹⁵⁴. Con miras de lograr resultados significativos se aplicaron nueve de las veintidós técnicas propuestas por Cassany¹⁵⁵ para el desarrollo de lectura crítica; se vincularon, además, estrategias ofrecidas por Frida Díaz y Gerardo Hernández¹⁵⁶ en torno a las estrategias autorreguladoras y las estrategias de

¹⁵⁴ Guía de orientación Saber 11-2017. MEN – ICFES. Bogotá. 2017. P. 19 – 20.

¹⁵⁵ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Anagrama. Barcelona. P. 115 – 138.

¹⁵⁶ DÍAZ BARRIGA, Frida, y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México. 2010.

lectura en los tres momentos de la misma; también, los planteamientos de Van Dijk¹⁵⁷ con relación al Análisis Crítico del Discurso, especialmente en lo que respecta a la estructura del texto.

Cuadro 18. Descriptores de competencia.

DESCRIPTORES DE COMPETENCIA ICFES	TÉCNICA CASSANY
N.1 Reconoce en un texto la diferencia entre proposición y párrafo. N.1 Identifica información local del texto. N.1 Identifica la estructura de textos continuos. N.1 Reconoce el sentido local y global del texto. N.1. Identifica relaciones básicas entre componentes del texto. N.1 Identifica intenciones comunicativas explícitas. N.2 Reconoce la función de figuras literarias. N.2 Infiere información implícita en textos continuos. N.2 Reconoce la intención comunicativa del texto. N.2 Establece relaciones intertextuales entre textos presentes N.2 Analiza y sintetiza la información contenida en un texto. N3. Reconoce los contextos como elementos importantes en la valoración de un texto. N3: Evalúa contenidos, estrategias discursivas y argumentativas presentes en un texto. N3: Relaciona información de dos o más textos. N3: Selecciona elementos locales y construye argumentos que sustentan una tesis con base en textos relacionados. N3: Asume una postura crítica frente a los planteamientos de un texto. N3: Plantea hipótesis de lectura a partir de las ideas presentes en un texto	T.1 Identifica el propósito T.2 Descubre las conexiones T.3 Retrata al autor T.6 Detecta posicionamientos T.9 Identifica el género y descríbelo T.14 Verifica la solidez y la fuerza del discurso T.15 Halla las palabras disfrazadas T.17 Define tus propósitos T.19 Acuerdos y desacuerdos

¹⁵⁷ VAN DIJK, Teun. La ciencia del texto. Paidós comunicación. Barcelona. 1992.

En la sesión número dos y parte de la tres se logró que los estudiantes alcanzaran un **reconocimiento de lo importante que es identificar la estructura del texto** como un recurso para facilitar la comprensión lectora: E26 *“porque así cuando leamos podremos entender el texto”*; y en algunos casos lo relacionaron directamente con la mejor redacción de textos: E18 *“porque a la hora de redactar un texto sabremos organizar las ideas y el lector podrá entender lo que queremos darle a conocer”*. Esto es relevante en la medida que de acuerdo con el ICFES una de las habilidades que hacen parte de la lectura crítica es el poder “identificar la estructura de textos continuos”, y un paso esencial en la consecución de esto es la valoración del tema por parte del lector y su disposición para ello. De igual manera, y de acuerdo con los planteamientos de Frida Díaz¹⁵⁸, se explicó a los estudiantes la necesidad de definir el propósito de lectura cada vez que se inicia un texto ya que ello facilita su comprensión, y con esta misma intención el aplicar estrategias autorreguladoras durante y después de la lectura.

A partir de la sesión tres se dio inicio al trabajo con los textos en acciones puntuales que permitieran el desarrollo de las competencias en lectura crítica, para ello se tomaron como categorías de análisis las tres grandes competencias y como subcategorías los descriptores que se abordaron durante las sesiones y dejaron evidencia concreta, los cuales de acuerdo a sus características y la necesidad observada pudieron trabajarse en varias de las sesiones mediante el análisis de dos columnas de opinión, “Neymar, los demonios del chico 10” (texto modelo – Anexo H) y “El mejor, Cristiano Junior” (texto de trabajo – Anexo J).

En seguida se presenta el análisis de las categorías que hicieron parte del segundo momento (desarrollo) de la secuencia, para lo cual no debe perderse de vista que una categoría pudo haber sido abordada en varias sesiones:

¹⁵⁸ DÍAZ BARRIGA, Frida, y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México. 2010.

5.10.3.1 Reconocimiento de contenidos locales en un texto. En el desarrollo de la secuencia se dio énfasis en esta categoría teniendo en cuenta que corresponde a la primera competencia cuyo nivel de desarrollo, según la prueba diagnóstica, fue más deficiente, además porque se entiende que, tal como lo afirma el ICFES, esta es necesaria para lograr avances significativos en las dos siguientes.

De este modo, en un primer momento se buscó el desarrollo de habilidades para **identificar información local del texto**, en la sesión 3, organizados en parejas los estudiantes realizaron la identificación y definición del vocabulario desconocido en el texto “Neymar, los demonios del chico 10”, ejercicio que de nuevo se aplicó en la sesión 6 con el texto “El mejor, Cristiano Junior”. En esta actividad se reveló cómo los estudiantes manejan un léxico bastante limitado, lo cual los lleva a invertir una gran cantidad de tiempo para tratar de entender el significado de las palabras, igualmente se evidencia que son pocos los que desarrollan estrategias de interpretación léxica sin acudir al diccionario, aspecto que sin duda afecta enormemente su desempeño como lectores, entendiéndose además que para lograr una lectura crítica “hay que conocer el vocabulario usado, las connotaciones que tiene y el valor sociolingüístico de las expresiones usadas”¹⁵⁹. En esta secuencia los textos utilizados resultan exigentes en este sentido, lo cual favoreció el desarrollo de la competencia y suscitó una mayor conciencia sobre la necesidad de desarrollar habilidades en este tema, sin embargo generó retraso dentro de la planeación proyectada.

Otra actividad importante en esta subcategoría se llevó a cabo de manera individual (sesiones 6 y 10), consistente en un barrido del texto que permitía descubrir conexiones (técnica número 2 de Cassany), a partir de preguntas como ¿dónde se sitúa el texto?, E1 “*en España*”; fecha en que se escribió, E2 “*Octubre 25 de 2017*”; ¿de qué fechas habla?, E2 “*pasada temporada – pasado lunes*”; ¿a

¹⁵⁹ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas*. Anagrama. Barcelona. P. 88.

quién se refiere?, E8 “CR – Messi – Cristiano Junior”; ¿qué menciona?, E4 “Premios The Best – Premios Oscar – Pasarela Cibeles”; todas ellas generaron observación minuciosa en procura de la respuesta correcta que enseguida era socializada y discutida en plenaria. La aparente facilidad de este ejercicio llevó al tedio en algunos estudiantes, pero valió la pena su aplicación ya que permitió reconocer la importancia de tener presente este tipo de información que normalmente pasa desapercibida para los educandos, además de propender por el primer proceso cognitivo según PISA¹⁶⁰: localizar información.

De igual modo se hizo énfasis en la **identificación de la estructura del texto**, de la mano también de la técnica número 9 de Cassany, “identifica el género y descríbelo”¹⁶¹. Teniendo en cuenta el tipo de texto que se utilizó en el desarrollo de la secuencia se recordó la estructura de la noticia, del texto argumentativo y de la columna de opinión, luego los estudiantes realizaron ejercicios prácticos de reconocimiento y en las dos columnas trabajadas señalaron la superestructura manejada por el autor. Fue una actividad que los llevó a analizar la estructura de este tipo de texto y que realmente no se les dificultó. Así mismo, previa recordación, se llevó a cabo un ejercicio de identificación de párrafos y de proposiciones en el texto modelo, a partir de allí el reconocimiento de las ideas principales. Este ejercicio fue dinámico con buen interés por parte de los estudiantes, a quienes les agradó la idea de pasar al tablero y confrontar sus propuestas de oración; además de ser valioso si se tiene en cuenta que el reconocer las proposiciones en un texto facilita la comprensión, de acuerdo con lo que afirman Frida Díaz y Gerardo Hernández: “siempre es necesario ir diferenciando, aquella información que tiene mayor importancia de la que tiene una importancia secundaria o de la que es completamente irrelevante. Apoyados

¹⁶⁰ Marco de referencia preliminar para la competencia lectora PISA 2018. MEN – ICFES. Bogotá. 2017. P. 47.

¹⁶¹ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Anagrama. Barcelona. P. 125.

en esto podemos darle sentido a lo que leemos y construir paulatinamente la representación global del texto”¹⁶².

Así mismo estas actividades apuntaron al **reconocimiento del sentido local y global del texto**, subcategoría que se potenció desde la sesión 4 hasta la 10. Para ambos textos se identificó el tema, la tesis y algunos argumentos, tal como en los otros ejercicios el texto modelo fue realizado con la docente y ellos debieron resolver el texto de trabajo. Se aplicó una guía de preguntas (Anexo K) que debieron trabajar en parejas. Cuando se revisó se encontró que había muchas fallas en la resolución de las preguntas, especialmente se vio con preocupación que no lograban reconocer el tema y la tesis, de 20 estudiantes que entregaron la actividad tan solo 2 acertaron en su respuesta sobre el tema del texto “Los premios The Best”, los 18 restantes además de que se enfocaron en aspectos relacionados con los jugadores que utiliza el autor en su análisis, desviando su atención del verdadero tema central, tampoco redactaron de manera correcta como corresponde a un tema, sino que construyeron frases completas a manera de idea principal, por ejemplo E3 *“la discusión para saber quién es el mejor entre Leo y CR según lo que pasara en los siguientes encuentros”*.

Con relación a la tesis realmente no hubo una respuesta acertada por cuanto el autor desarrolló su postura a lo largo del texto, de modo que era necesaria la redacción por parte del lector y quedaría aproximadamente de la siguiente manera: “No se entiende la puntuación en los premios The Best donde se revela que a la FIFA solo le interesa el mercadeo que desarrolla en torno al fútbol y gracias a esto lo mejor de la gala fue la foto de Messi con el hijo de Cristiano Ronaldo”. Dos de los estudiantes tomaron una idea del texto que se acercó a la respuesta correcta, sin embargo esta no recoge en su totalidad el pensamiento del autor. Los otros 18 se enfocaron en la competencia entre Messi y Cristiano

¹⁶² DÍAZ BARRIGA, Frida, y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México. 2010. P. 249.

Ronaldo, lo cual, a su vez, coincide con el tema que consideraron trata el texto, además de que no la redactaron como afirmación al ser la opinión del autor, E4 dice: *“la carrera futbolística de CR y las diversas comparaciones que le hacen con Messi para saber quién es el mejor jugador”*.

Aunque al analizar las sesiones de clase desde el diario de campo y los videos se encuentra que parte de los resultados negativos en el desarrollo del taller se relacionan con la falta de interés de los estudiantes, también se reconocen verdaderas falencias de atención y comprensión, por tanto se concluye que en verdad es importante desarrollar habilidades en la identificación del tema que trata un texto, ya que esto incide de manera relevante en el reconocimiento acertado de los demás elementos que lo integran. En lo que respecta a la identificación de argumentos también es notoria la dificultad, en su mayoría los estudiantes incluyeron por igual ideas que pueden ser consideradas como argumentos y otras que no lo son, ello revela que no quedó suficientemente claro el concepto de argumento.

Debido a todo esto, en su momento se decidió hacer un alto y aplicar otra estrategia para lograr que los estudiantes alcanzaran una mayor comprensión. De esta manera se presentaron las macrorreglas para la elaboración de un resumen de acuerdo con Van Dijk (sesión 8) y se aplicaron sobre el texto “El mejor, Cristiano Junior”; luego se trabajó con cinco textos cortos la identificación del tema, la tesis y los argumentos (Anexo L), los cuales iban siendo revisados y analizados en plenaria de manera inmediata (sesiones 9 y 10). Se logró avance progresivo, especialmente con algunos estudiantes que estuvieron muy activos en el ejercicio y en general fue bueno, con una participación nutrida movidos posiblemente por la vinculación con “nota directa”, que se advirtió al comienzo de la sesión, esto fue necesario debido al desinterés mostrado por algunos estudiantes en las últimas sesiones, pero realmente no es una acción que agradara a la docente-investigadora, ya que ella consideró que ocupaba tiempo

valioso en la interacción con los estudiantes, además de generar un ambiente de tensión poco conveniente para el aprendizaje. Aplicada esta estrategia, en la sesión 10 se reflexionó sobre los resultados en el desarrollo del taller (sesiones 6 y 7) y se procedió a la autoevaluación: entre todos se iba analizando y respondiendo cada pregunta y las parejas iban revisando sus respuestas; este ejercicio fue netamente oral y debido a las dificultades de tiempo no se corrigió de manera escrita. El interés se centró en que los educandos valoraran su propio desempeño, identificaran su error y lograran una mayor comprensión sobre los puntos tratados. Sin embargo para la docente – investigadora quedó la sensación de que faltó mayor práctica en el reconocimiento de estos elementos.

Además del tema, la tesis y los argumentos, también se indagó acerca del tipo de texto que estaban leyendo, la estructura manejada por el autor y la identificación de ideas principales en el texto. Los resultados observados revelan una clara identificación de estos últimos elementos formales. A partir de esta observación se entiende que su falencia en el análisis del contenido persiste aún después de la aplicación de la secuencia y por el contrario se logró avance en el reconocimiento formal del texto. Es necesario, entonces, reflexionar cómo estas dificultades que mantienen los estudiantes son determinantes en la medida que tal como afirma Cassany, “para construir la interpretación crítica, el lector elabora inferencias pragmáticas, estratégicas o elaborativas, proyectivas y no obligatorias, las cuales requieren bastantes recursos cognitivos, cierta conciencia y no se desarrollan forzosamente durante la lectura”¹⁶³.

5.10.3.2 Reconocimiento de cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. En las sesiones 3, 7 y 10 se buscó el **reconocimiento de la función de figuras literarias**, teniendo en cuenta, además, la técnica número 15 de Cassany, “halla las palabras disfrazadas”¹⁶⁴; para ello, organizados

¹⁶³ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Anagrama. Barcelona. P. 93.

¹⁶⁴ Ibid. P. 133.

en parejas, los estudiantes realizaron el análisis de los dos textos en la búsqueda de las expresiones utilizadas con sentido figurado: metáforas (E13 “*Vendió un problema por 222 millones de euros*”), ironía (E19 “*Los uruguayos no les piden autógrafos a los brasileños*”), comparaciones (E18 “*el Madrid fue más que CR y el Barca fue menos que Leo*”). Fue necesario recordar el concepto de las figuras analizadas, pero a partir de allí el trabajo fue bastante productivo, con mayor dificultad en el reconocimiento de la metáfora; este ejercicio permitió a los estudiantes identificar la manera como los autores utilizan estos recursos en cualquier tipo de texto, unas veces para dar mayor realce y profundidad a sus planteamientos y otras para esconder intenciones y/o confundir al lector, por lo que cobra especial relevancia el requerimiento para el lector crítico que indica Cassany: “identificar la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice (incluidos los usos de ironía, doble sentido, sarcasmo, etc.) —y poder neutralizar los efectos que causa en la comprensión del significado”¹⁶⁵. No obstante la dedicación en este ejercicio, en la etapa de análisis se reconoce que el interés se centró en la identificación de las figuras y faltó mayor fuerza en desarrollar en el estudiante la habilidad de valorar para qué el autor las utiliza.

Por otro lado, se procuró el **reconocimiento de la intención comunicativa del texto** a partir de la aplicación durante la sesión 6 de la técnica número 2 de Cassany (descubrir conexiones), mencionada anteriormente, y el análisis general del contenido de la columna trabajada, se abordó la técnica número 1 (identifica el propósito) y la número 6 (Detecta posicionamientos)¹⁶⁶ con la resolución de preguntas como: ¿qué pretende el autor?, E20 “*dar una crítica a los premios The Best, a la influencia de la FIFA en estos premios*”; ¿qué quiere cambiar?, E8 “*Hacer mejores nominaciones al premio The Best*”; ¿qué espera del lector? E20 “*que veamos la manera en que se están manejando los premios The Best, tener un punto de vista crítico sobre la manera de premiar*”. Tal como aconteció en los

¹⁶⁵ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya 32. P. 6.

¹⁶⁶ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Anagrama. Barcelona. P. 120.

otros puntos del taller los resultados para estas preguntas no fueron satisfactorias ya que de los 20 estudiantes únicamente 5 respondieron de manera acertada, y del mismo modo fue necesario autoevaluar su desempeño y analizar las respuestas en la sesión 10 donde se reflexionó en torno a ellas para finalmente concluir en la necesidad de cuestionar los textos que se leen y la verdadera intención de sus autores, porque como bien lo dicen los Lineamientos de Lengua Castellana:

Hay un momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído. Se trata de lo que Eco identifica como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice. Tales movimientos del pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee¹⁶⁷.

De otra parte, para desarrollar la habilidad de **establecer relaciones intertextuales entre textos presentes**, primero se realizó una actividad de tipo lúdico (comparación de dos personajes de la Institución) que permitiera la comprensión de lo que se quería hacer con los textos. Luego, en la sesión 11, se procedió al relacionamiento de los textos a partir de cuestionamientos como ¿información común a los dos textos?, E16 “*que los dos textos hablan de fútbol y de jugadores, de premios de los jugadores, del desempeño de los jugadores y el tipo de texto está hecho de forma similar*”; ¿términos utilizados de manera similar?, E17 “*FIFA – fútbol – futbolista – liga de campeones – goles – The Best*”; ¿opiniones en común?, E8 “*críticas contra los jugadores – comparaciones entre jugadores – hay controversia en los premios The Best*”; ¿elementos opuestos?, E31 “*la fecha en que fue escrito – el autor – la página – en uno se enfoca en los premios The Best y en el otro se enfoca en Neymar*”; ¿términos que significan lo

¹⁶⁷ Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. MEN. Bogotá. 1998. P. 75.

mismo pero están escritos de manera diferente?, E30 “CR = *Cristiano Ronaldo / Barca = Barcelona / Leo = Messi / Ney = Neymar*”; ¿opiniones opuestas?, E3 “en el texto de Neymar el autor habla sobre Messi y Cristiano como los mejores, mientras en el texto de Cristiano el autor lo critica a un nivel en que pone a Messi como el mejor jugador de todos” . En general los resultados de este ejercicio fueron muy satisfactorios con la mayor parte de respuestas acertadas: cuatro estudiantes erraron en lo referente a las opiniones y dos no respondieron los elementos opuestos.

5.10.3.3 Análisis y evaluación de un texto. El ejercicio con vocabulario en la sesión 3 permitió reflexionar acerca de la **importancia de conocer el contexto del texto para lograr la comprensión de lo que se lee**, puesto que muchos de los términos utilizados por los autores resultarían indescifrables para quienes no conocen de fútbol y otros hubo que analizarlos desde la cultura de origen del autor o desde la misma intención del texto para lograr una válida definición porque tal como lo afirma Jurado “el dominio de los códigos («dominio» porque se «comprenden») presupone ubicar las unidades en su propio contexto, cuando una misma palabra aparece en distintos contextos, lo que hace que en cada uso haya un significado distinto. Si no se lee desde la relación texto / contexto la interpretación es imposible”.¹⁶⁸. Así mismo en la sesión 6 con la aplicación de las técnicas 1, 2 y 3 de Cassany, se entró a reconocer cómo la procedencia del autor, el medio para el que se escribe, la fecha en que se origina el texto y la intención del mismo pueden incidir de una u otra forma en sus planteamientos, de manera que lograr reconocer esos elementos conlleva a una lectura crítica.

También se analizó en plenaria (sesión 12) el estilo de los dos autores trabajados, se **evaluaron los contenidos, estrategias discursivas y argumentativas**

¹⁶⁸ JURADO VALENCIA, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. Revista Iberoamericana de Educación. N° 46 (2008) p. 6.

presentes en el texto, en consonancia con la técnica número 14 (verifica la solidez y la fuerza del discurso¹⁶⁹), con preguntas como:

- ¿Qué piensa el autor sobre los premios The Best?: donde todos los estudiantes coinciden en respuestas que se enfocan en que la premiación es injusta y amañada ya que se premia según el marketing y no por la calidad en el juego, lo cual corresponde efectivamente a la apreciación que revela el texto; E1 *“que hoy en día ese premio es entregado al jugador más famoso y no al mejor en el mundo del fútbol”*.
- ¿Qué opinión tiene el autor sobre Cristiano Ronaldo?: en este caso la mayoría de los estudiantes consideraron que el autor tiene preferencia por Messi y en esa medida lo considera mejor que Cristiano, E11 *“No le quita ningún mérito pero se nota que tiene favoritismo hacia Messi”*; entre tanto, un menor porcentaje destacó el reconocimiento que el autor hace a la calidad futbolística de Cristiano que, sin embargo, no era suficiente para haber logrado el premio, E20 *“Piensa que Cristiano es un buen jugador, pero no era merecedor de cierto premio por unas razones expuestas por él en el texto”*. Las respuestas que ofrecieron los estudiantes estuvieron marcadas por el gusto personal hacia los dos jugadores en mención, que en las discusiones de grupo se hacía evidente, y que al analizar los resultados de esta pregunta deja entrever cómo este influyó su lectura del texto y la manera de construir esta respuesta, que en general coincide en que efectivamente podría pensarse en cierto favoritismo del autor hacia Messi, hecho que para poderse asegurar requeriría un mayor conocimiento del autor y la lectura de más de sus textos; pero lo que resulta interesante es cómo quienes gustan de Messi destacaron los elementos positivos que el autor mencionó sobre Cristiano mientras que los seguidores de Cristiano se enfocaron en la comparación entre los dos jugadores como una forma de justificar que el autor no lo considere merecedor del premio.

¹⁶⁹ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Anagrama. Barcelona. P. 133.

- ¿Qué piensa el autor sobre la FIFA?: las respuestas en su totalidad apuntaron a que el autor considera la FIFA como un ente corrupto donde se manejan las cosas como un negocio, incluidos los premios, lo cual corresponde efectivamente al punto de vista que ofrece el texto; E21 *“que es una forma de negocio y que hay un mal manejo con los premios”*.
- ¿Qué piensa el autor sobre el fútbol?: Un estudiante ofreció una respuesta que no corresponde al contenido del texto y que puede considerarse más bien como una apreciación personal, lo cual implica que no atendió a lo solicitado en la pregunta, E13 *“que el fútbol sigue siendo fútbol, lo que cambia es las personas la cuales administran el fútbol, que no es bien manejada y dañan la imagen del fútbol”*. Otro educando se centró en la percepción del fútbol como mercadeo, que a lo largo del texto denuncia el autor y que además corresponde a una de las discusiones que sobre el tema se suscitó en la clase, pero que, aunque se relaciona, la manera como es presentado no corresponde a la opinión del autor sobre el fútbol, E34 *“pues el fútbol es o como lo hacen a través de mera pantalla, hablan de comercio y gracias a ellos están las marcas”*. Y, el resto de estudiantes observó que el autor considera que el fútbol se está influenciando por el mercadeo y ahora el juego de antes, tal como efectivamente puede concluirse en el último párrafo del texto, E20 *“que actualmente el fútbol no está siendo un deporte limpio como lo era antes sino que se está viendo influenciado por el mercadeo y las redes sociales y televisivas”*.
- ¿El lenguaje que utiliza es claro?: dos estudiantes consideraron que el texto sí presenta un lenguaje claro y añaden que entendieron el planteamiento del texto, de modo que su apreciación se centró en el hecho de haber captado la idea principal, E16 *“pues yo creo que sí, pues leyendo el texto el autor da a entender la opinión que prefiere a Messi”*. Por el contrario, los demás educandos calificaron el texto como confuso, con un lenguaje poco claro y que

da muchos rodeos, además resaltaron pobreza argumentativa, E13 *“el lenguaje que se utiliza en la lectura tiene un poco de confusión al leerlo, trata de enredar lo que verdaderamente Cristiano es como jugador. Sus argumentos no son lógicos o creíbles por lo que no tiene un dato estadístico que lo sustente en el momento de dar su opinión”*.

En general, este fue un ejercicio valioso en la medida que los estudiantes reflexionaron acerca de la manera como el autor presenta el tema y evaluaron su postura a partir de la argumentación que ofrece, hasta lograr contrastar los dos textos e identificar la importancia de la claridad en el lenguaje y la calidad del cuerpo argumentativo, si bien “los lectores competentes pueden evaluar la calidad y la credibilidad del texto (por ejemplo, si la información es válida, actualizada, precisa, imparcial), una evaluación competente a veces requiere que el lector identifique y evalúe la fuente de la información: si el autor es competente, bien informado y benevolente; el lector debe ser capaz de reflexionar críticamente sobre el contenido y la forma del texto”¹⁷⁰, puede afirmarse que esto se logró cuando en su mayoría los estudiantes compararon el estilo y las estrategias discursivas de los dos autores y calificaron como más creíble la columna sobre Neymar por los argumentos que presenta y la claridad en el lenguaje.

Finalmente, se llegó a la **definición de una postura crítica frente a los planteamientos leídos**, teniendo presente la técnica número 19 (Acuerdos y desacuerdos¹⁷¹), a partir de la pregunta ¿estás de acuerdo con la opinión del autor?, con respuestas como: E16 *“no, no estoy de acuerdo con su opinión o tesis porque en sí defiende a Messi pero sin ningún argumento o dato real pues él nunca menciona o da ejemplos sobre por qué es mejor como los goles que llevan y partidos jugados, o sea estadísticas reales que comprueben que sea cierto que Messi sea mejor que Cristiano”*, E20 *“no estoy de acuerdo con la opinión del autor*

¹⁷⁰ Marco de referencia preliminar para la competencia lectora PISA 2018. MEN – ICFES. Bogotá. 2017. P. 24.

¹⁷¹ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Anagrama. Barcelona. P. 136.

ya que pienso que tanto Cristiano como Messi son muy buenos jugadores y que los dos se destacan de gran manera en la cancha, también no estoy de acuerdo con los ejemplos que el columnista da para defender su punto de vista, no me parecen ejemplos claros por lo tanto se convierten en no muy creíbles o confusos". De gran importancia es el análisis desde esta perspectiva si se entiende que como postula Cassany "interpretar un texto no se reduce solo a recuperar la ideología o el punto de vista del autor, también incluye desarrollar las posiciones personales como lector (acuerdos, rechazos, contraopiniones): interpretar significa poder decir si me gustó o no un texto, si estoy de acuerdo, si me resulta útil o no"¹⁷², aspecto que, tal como lo evidencian las respuestas de los estudiantes, fue alcanzado con éxito.

Al analizar el desarrollo de esta secuencia queda la certeza de que apenas se dio un primer paso de todo un proceso que requiere suficiente tiempo, dedicación y variadas estrategias para el logro de una competencia tan importante y compleja como lo es la lectura crítica, puesto que se reconoce cómo los avances logrados realmente son mínimos, encontrándose que lo mejor estuvo en el ejercicio dialógico donde se observó que la mayoría de estudiantes lograron mayor conciencia sobre la manera de abordar un texto y reconocieron finalmente el valor del trabajo desarrollado, lo cual se dejó plasmado en una reflexión que los estudiantes realizaron al finalizar las sesiones, E18 *"aprendí qué es una tesis, saber diferenciarla. Saber que para que mi opinión sea válida hay que sustentarla con argumentos reales, además que es importante corroborar siempre que lo que leo sea verdad, saber la importancia de saber diferenciar textos, hacer comparaciones, aprendí la importancia de la lectura crítica"*.

5.10.3.4 Mediación docente. Desde la concepción de esta propuesta se pensó que su fundamento estaría en postulados del aprendizaje significativo, con una

¹⁷² CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya 32. P. 6.

visión del docente como un mediador que acompaña al estudiante en un proceso tendiente al desarrollo de las habilidades a partir del reconocimiento, el análisis y la autorreflexión constante. Coinciden Ausubel¹⁷³, Freire¹⁷⁴, Bruner¹⁷⁵ y Giroux¹⁷⁶ en un estilo de enseñanza – aprendizaje donde el estudiante es protagonista en el logro de los aprendizajes; en que el aula de clase debe ser un espacio dialógico que permita la confrontación de ideas y el consenso; y, en que las estrategias aplicadas estén relacionadas con el estudiante para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo. Desde esta perspectiva a lo largo de la secuencia se intentó aplicar estos postulados y se puede ver su desarrollo en tres líneas fundamentales:

a. Interacción con el estudiante.

El trabajo con adolescentes, como en este caso, permite y exige una interacción amable y nunca autoritaria, donde el estudiante sienta que se le respeta y se le mira como una persona capaz, en quien se confía y de quien se esperan aportes valiosos; ello le genera confianza y seguridad para interactuar de una manera espontánea y de este modo expresar sus ideas, escuchar a los otros y disponerse para el aprendizaje. Bajo esta perspectiva la docente investigadora desarrolló cada una de las sesiones, donde se revela un trato cercano y cordial con los educandos, quienes evidentemente se sentían confiados, y se daba una relación armónica no solo estudiante - docente sino también entre ellos, lo cual favorece la construcción del aprendizaje, tal como lo afirman Frida Díaz y Gerardo Hernández,

¹⁷³ AUSUBEL, David. Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo. Significado y aprendizaje significativo. Trillas. México.

¹⁷⁴ FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. [En línea]. (Recuperado en 9 de diciembre de 2016). Disponible en: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>. P. 2 - 62

¹⁷⁵ BRUNER, Jerome. Acción, pensamiento y lenguaje. [En línea] (Recuperado en 7 de enero de 2016). Disponible en: <https://mibug.files.wordpress.com/2012/05/accion-pensamiento-lenguaje.pdf>

¹⁷⁶ GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós. Barcelona, 1997.

“los propósitos de la intervención educativa solo son posibles si el tipo de experiencia interpersonal en la que los alumnos se involucran lo permite”¹⁷⁷.

Otro aspecto que compete a este punto es la tarea que Tébar Belmonte indica al decir: “el mediador es quien va a establecer un proceso de crecimiento que evite tanto la precocidad como el anquilosamiento”¹⁷⁸, y es en ello donde se revela un grado de dificultad por cuanto al revisar las sesiones de clase se aprecian momentos donde podría considerarse que la docente no ejerce una regulación apropiada en el comportamiento de algunos educandos en lo que respecta a uso de celulares y comer en clase (no se habla acá del refrigerio en el horario oficial); hecho que entra al campo de discusión que existe al respecto con relación al cuestionamiento ¿hasta qué punto una estricta disciplina en el aula asegura mejores resultados de aprendizaje?

b. Estrategias

La definición de estrategias aplicadas en esta secuencia partió siempre de los objetivos planteados, de las particularidades propias del grupo y las condiciones del contexto, en procura de prácticas enriquecedoras y aprendizajes significativos, tal como plantea Tebar Belmonte: “el mediador debe establecer metas, seleccionar objetivos y tratar de compartir con el sujeto las intenciones en el proceso educativo, esto lleva al niño a implicarse en la experiencia para lograr los objetivos”¹⁷⁹. Aun cuando esta base puede considerarse como garantía de éxito, la realidad es que este es uno de los aspectos donde la docente investigadora se siente menos satisfecha en la medida que analizar los resultados de la secuencia

¹⁷⁷ DÍAZ, Barriga Frida y HERNÁNDEZ, Rojas Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México. 2010. P. 6.

¹⁷⁸ TÉBAR BELMONTE, Lorenzo. El Perfil del Profesor Mediador. Editorial Santillana. España. 2003. P. 72.

¹⁷⁹ Ibid. P. 56.

lleva a identificar que dentro de las estrategias faltó mayor dinamismo y la inclusión de otros textos, aunque esto último requeriría más tiempo de trabajo.

En general el trabajo giró alrededor del análisis de dos textos principales (columnas de opinión), en ejercicios de tipo individual, de grupo, de escritura y de oralidad, además de la recordación y explicación de algunos conceptos necesarios dentro del proceso. Dentro del tema que ocupó el desarrollo de la secuencia también fueron importantes las estrategias autorreguladoras de Frida Díaz y Gerardo Hernández y el enfoque metacognitivo que se promovió a través de la respuesta a preguntas reflexivas; por ejemplo frente a la pregunta ¿por qué lees el texto?, ¿cuál es tu propósito de lectura?, E16 responde: *“Porque me gusta y pues mi propósito es adquirir más conocimientos sobre el tema y tener más lectura crítica”*, se revela aquí el enfoque reflexivo que se quiso promover durante la secuencia y la postura de un estudiante que ha asumido el compromiso de su aprendizaje.

c. Recursos

La selección del tema correspondiente a las columnas de opinión puede considerarse como un acierto, ya que el fútbol es uno de los asuntos que más agradaba a este grupo de estudiantes, por tanto para ellos los textos fueron significativos y motivadores; hecho relevante si se reconoce que efectivamente el gusto por el texto que se lee es el primer paso para dirigir la atención hacia él; así que en un proceso como este el docente debe tenerlo presente con el fin de “cumplir su función de organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento”¹⁸⁰. Cabe destacar, además, que se utilizaron variados elementos, especialmente material fotocopiado que permitió el acceso a la información en igualdad de condiciones y facilitó el trabajo de los estudiantes.

¹⁸⁰ DÍAZ, Barriga Frida y HERNÁNDEZ, Rojas Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México. 2010. P. 6.

5.10.4 Evaluación de la propuesta. Se aplicó un cuestionario (Anexo N) de características similares al utilizado en la fase diagnóstica, de manera que fuese posible un punto de comparación en los resultados. De este modo el cuestionario aplicado en el cierre contó con dos textos (columnas de opinión: “Feminicidios y reinas”¹⁸¹ y “Las mujeres, cuota necesaria para la propaganda de la FIFA”¹⁸²), a partir de los cuales se diseñaron quince preguntas cerradas y dos preguntas abiertas. El cuestionario fue resuelto por un total de 32 estudiantes. Es necesario resaltar que el momento de diligenciamiento fue un poco peculiar debido a que algunos estudiantes habían recibido información de que posiblemente reprobaban el año y/o les sería negado el cupo para el 2018, situación que generó tensión en el ambiente y alteró el ánimo de varios de ellos.

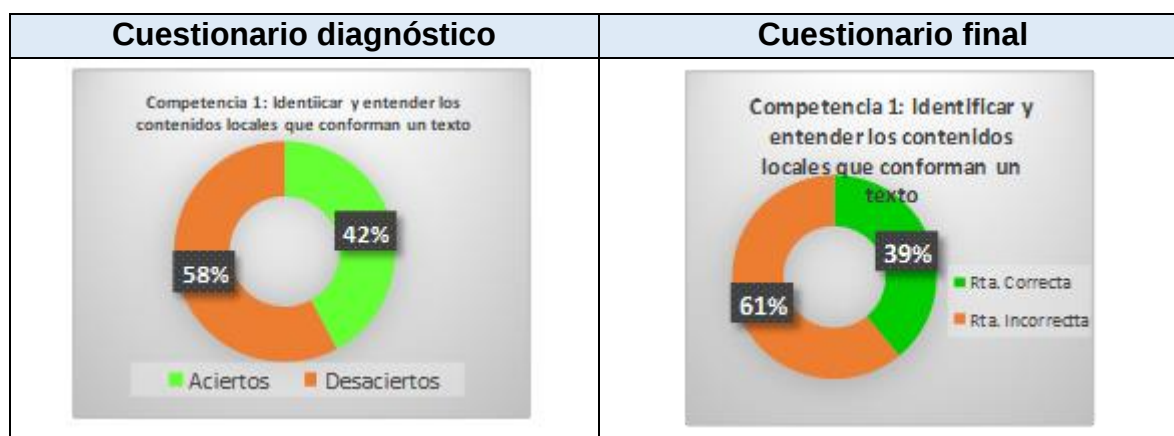
Al cotejar los resultados por competencia se encontró que:

¹⁸¹ RUÍZ NAVARRO, Catalina. Feminicidios y reinas. Octubre de 2017. [En línea]. Disponible en: <https://www.elheraldo.co/columnas-de-opinion/feminicidios-y-reinas-419178>

¹⁸² CABELEIRA, Rafa. Diario el País. España. Octubre de 2017. [En línea]. Disponible en: https://elpais.com/deportes/2017/10/26/actualidad/1509004243_898526.html

5.10.4.1 Competencia 1: Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto

Gráfica 29. Análisis de resultados cuestionario evaluación propuesta – Competencia 1



Tal como se aprecia en las gráficas aumentó en tres puntos el porcentaje de falla en la selección de la respuesta, ya que la prueba diagnóstica había arrojado un 42% de acierto y 58% de respuestas incorrectas, esto precisa un análisis cuidadoso de lo sucedido con el cuestionario de cierre: la pregunta 1 (***En el texto la palabra “favela” hace referencia a)*** indaga por la capacidad de comprender el significado de un término presente en el texto; como resultado 11 estudiantes respondieron de manera correcta y 21 no lo hicieron, lo cual revela que los educandos no reconocen los términos indagados y no logran identificar la respuesta de acuerdo al contexto de la palabra o las pistas que ofrece el texto, de manera que persiste la dificultad con relación al manejo de vocabulario, que se identificó en el diagnóstico y que fue evidente en el desarrollo de la secuencia.

Por su parte en la pregunta número 11 (***En el último párrafo la palabra “acción”, está haciendo referencia a)*** solo 3 respondieron de manera acertada, constituyéndose en la pregunta que obtuvo menor desempeño no solo dentro de esta competencia sino en la totalidad del cuestionario. Esta pregunta apunta a la

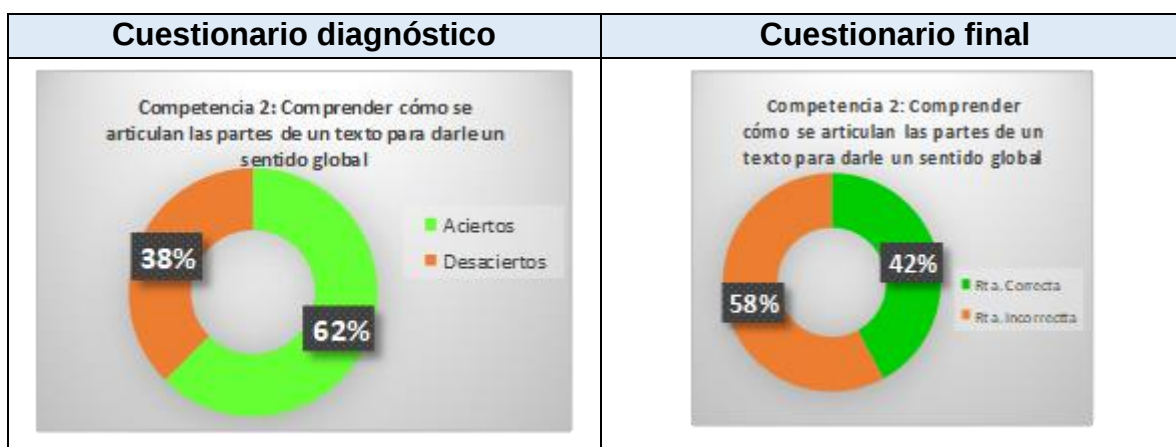
identificación de relaciones básicas entre componentes del texto, de modo que esta habilidad pareciera ser de alta dificultad para los educandos, quienes en su mayoría se inclinaron por la opción A, que presenta un asunto relacionado con el tema del texto.

Las preguntas, 2 (***Para el autor, lograr que la FIFA valore el fútbol femenino será***) y 3 (***De acuerdo con el texto, en esencia lo que a la FIFA le preocupa es***) apuntaban al reconocimiento de información literal en el texto; en la primera de ellas 15 estudiantes acertaron la respuesta y 17 erraron, mientras que en la segunda fueron 21 los que respondieron apropiadamente y 11 los que se equivocaron en su elección. Esto indica que tienen mayor facilidad para el reconocimiento de información explícita, aunque sigue siendo alto el porcentaje de falla que se presenta, máxime si se tiene en cuenta que es una habilidad con bajo nivel de dificultad.

Así pues, el 39% de efectividad alcanzado en esta competencia revela que en su mayoría los estudiantes no lograron comprender el significado de las palabras, expresiones y relaciones semánticas presentes de manera explícita en el texto, haciéndose evidente lo determinante que para la lectura crítica resulta el compendio léxico que posee el individuo, puesto que si no se logra reconocer el vocabulario el texto pierde el sentido original y no es posible avanzar en una buena interpretación, lo cual será evidente en el análisis de las siguientes competencias.

5.10.4.2 Competencia 2: Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.

Gráfica 30. Análisis de resultados cuestionario evaluación propuesta – Competencia 2



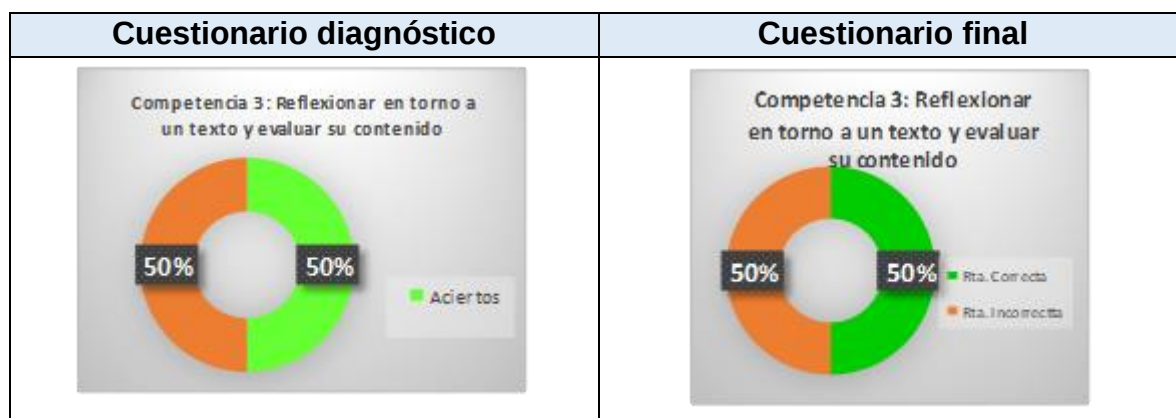
Al revisar esta competencia se observa cómo aunque en la prueba diagnóstica fue la de mejor nivel con un 62% de acierto y 38% de falla, en esta ocasión revirtió el desempeño con un 20% de desmejoramiento. Una de las preguntas de mayor dificultad fue la número 5 (***En el segundo párrafo el enunciado: “recordemos que nos encontramos frente a la flor y nata del altruismo moderno”, se utiliza para***) con solo 11 estudiantes que acertaron en la respuesta, es decir, que 21 no logran reconocer el tono irónico en la frase y la intención particular del autor, esto posiblemente tenga que ver con el desconocimiento de algunos términos y su uso particular. La pregunta 4 (***Del texto se infiere que la razón por la cual el público prefiere el fútbol masculino es***) tuvo 14 aciertos, de manera que 18 estudiantes no lograron deducir la idea central que el autor propone en el último párrafo; mientras que la número 6 (***La cita textual que el autor incluye en el último párrafo tiene como propósito***), que indaga por la identificación de estrategias argumentativas utilizadas por el autor; y la número 12 (***De acuerdo con la autora la violencia de género tiene su origen en***), que implica descubrir una idea no explícita que se ofrece a lo largo del texto, presentan 13 aciertos cada una. El

mejor resultado de la competencia 2 lo ofrece la pregunta 10 (***El tema que plantea el texto es***) con 16 estudiantes que responden correctamente, lo cual es negativo puesto que el 50% no logró identificar el tema del texto.

No obstante se tiene en cuenta que los textos utilizados y las circunstancias en el diligenciamiento de los dos cuestionarios son distintos, por tanto no podrían esperarse iguales resultados, sí es claramente inquietante lo sucedido en esta competencia puesto que implica un retroceso en el desempeño de los estudiantes en lo que respecta a la comprensión del sentido global del texto.

5.10.4.3 Competencia 3: Reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido

Gráfica 31. Análisis de resultados cuestionario evaluación propuesta– Competencia 3



En este caso se mantuvo el resultado del 50% para los dos tipos de respuesta (aciertos y fallas). El menor desempeño se presentó en la pregunta 7 (***El subtítulo del texto pretende***) ya que solo 5 estudiantes respondieron en forma acertada y los otros 27 no logran establecer la relación de estos elementos, de acuerdo, además, con la intencionalidad implícita que contiene. Las preguntas 9 (***Del último párrafo se entiende que el autor***) y 15 (***Si se planteara la situación que***

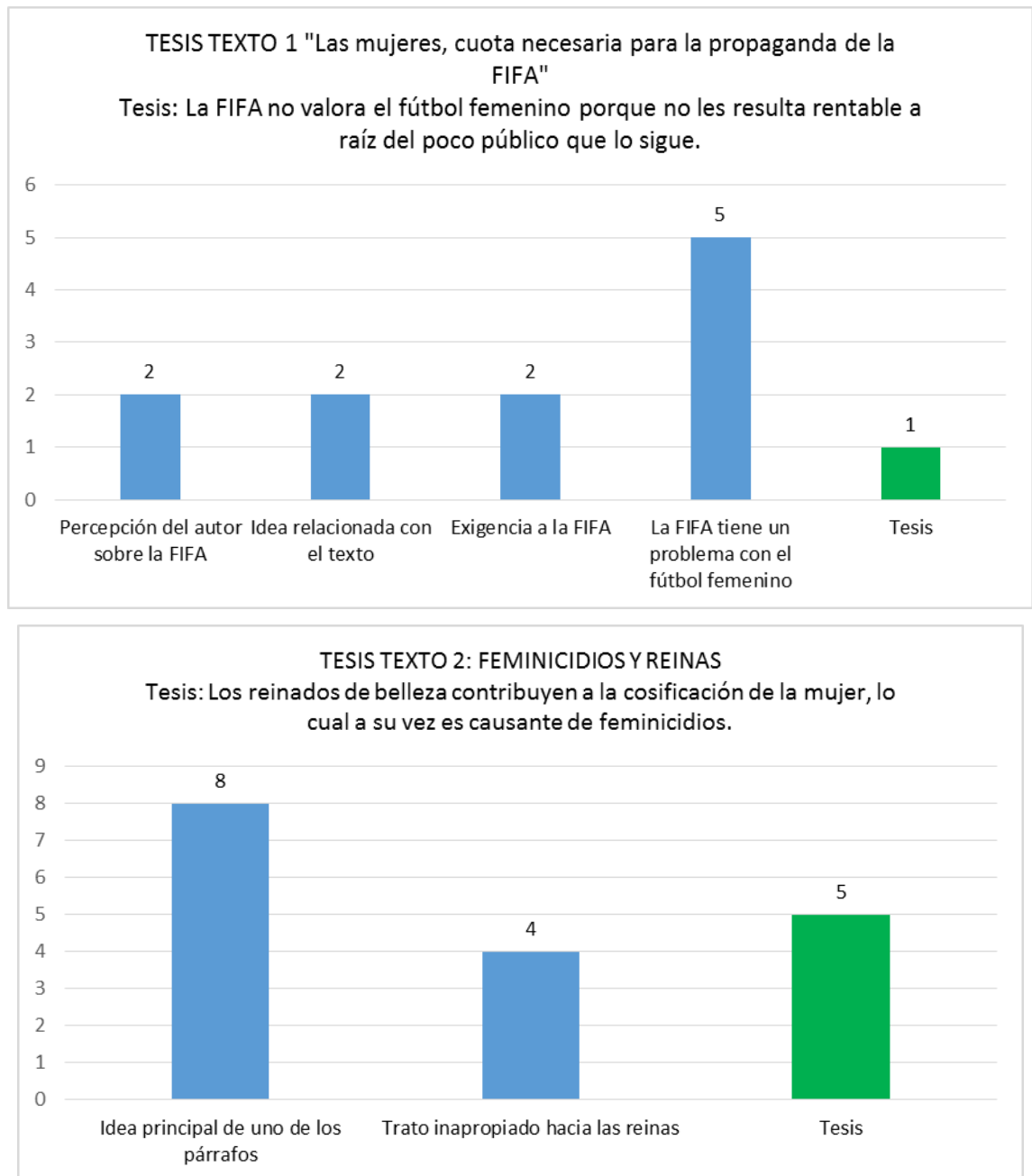
presenta el texto 1 como consecuencia de la expuesta por el texto 2, las dos frases que mejor representarían esta relación son) aportaron 12 y 13 respuestas correctas, respectivamente; por su parte los ítems 13 (*De los dos textos se infiere que los autores*), 14 (*Es un hecho que los dos autores analizan la postura que hacia la mujer tienen dos instituciones totalmente diferentes, sin embargo coinciden en que*) y 8 (*Según el autor las obras benéficas de la FIFA tenían como intención*) presentan como resultado 20, 22 y 24 respuestas acertadas, respectivamente. En resumen, se destaca que la mitad de los estudiantes tuvo dificultades para relacionar información de los dos textos y a partir de ello sacar conclusiones, para descubrir la intención del texto y para plantear hipótesis de lectura.

5.10.4.4 ¿Qué se observa en las respuestas a las preguntas abiertas? Las preguntas 16 y 17, que eran de tipo abierto, pretendían indagar por el reconocimiento que los estudiantes lograran de la tesis y la intención del autor en los textos presentados. Como resultado se encontró:

Pregunta 16: Escoge uno de los textos y escribe cuál es la tesis que plantea.

Veintinueve estudiantes respondieron esta pregunta, de los cuales doce trabajaron el texto 1 y diecisiete prefirieron el texto 2.

**Gráfica 32. Análisis de resultados cuestionario evaluación propuesta-
Pregunta 16**

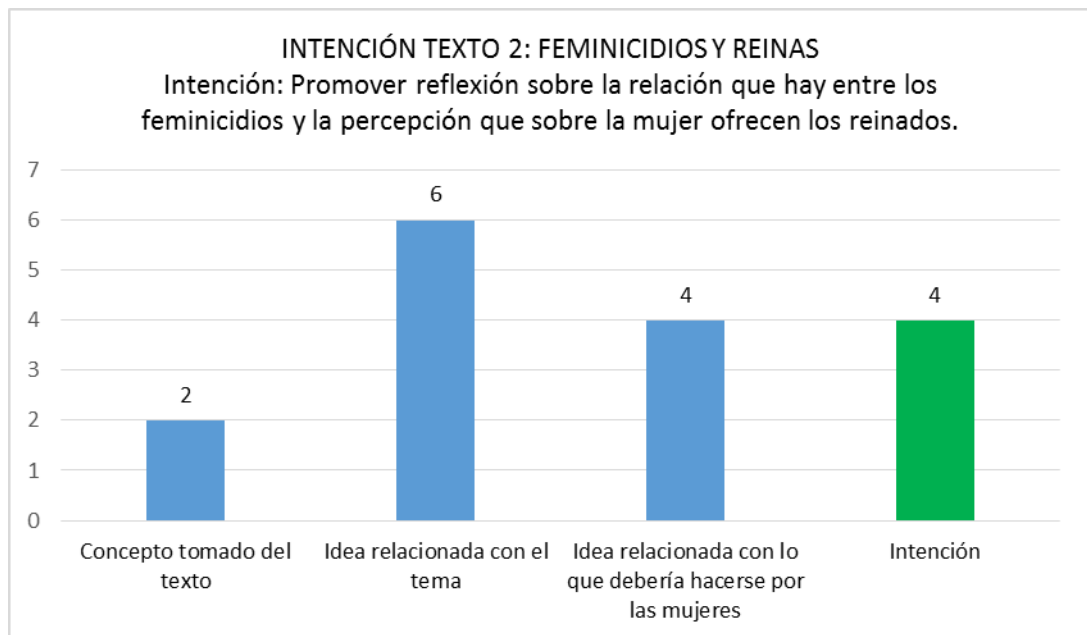
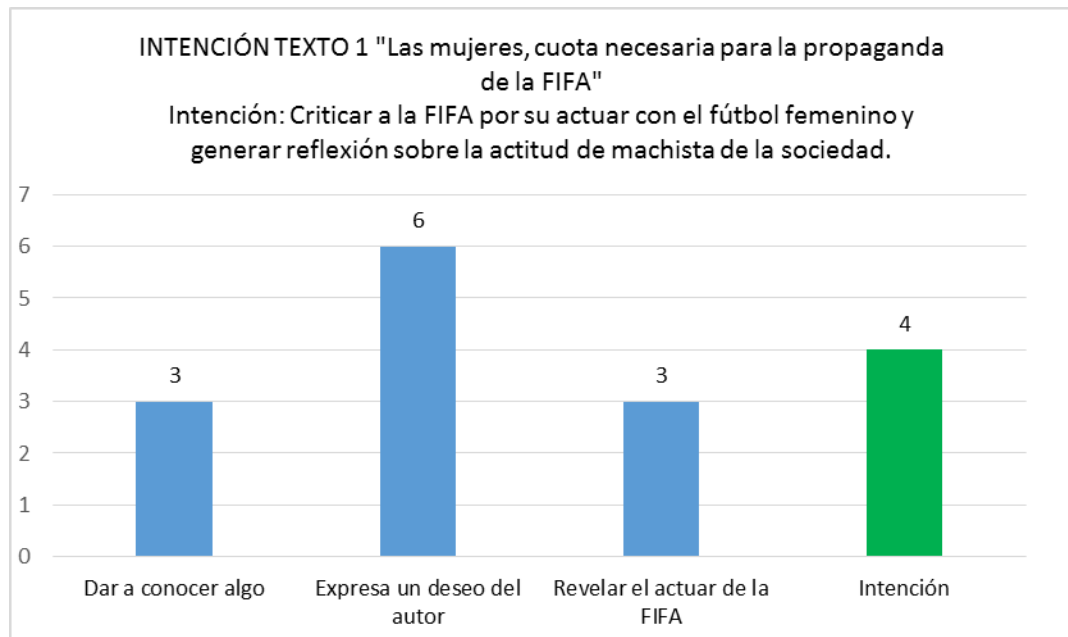


Para analizar los resultados en el desarrollo de esta pregunta es necesario tener en cuenta que la tesis en ninguno de los textos aparecía explícita de manera completa, por tanto el lector debía organizarla a partir de las ideas expuestas por

el autor. Se encontró que fueron 6 los estudiantes que lograron una idea que apuntaba a la tesis del texto, como el caso de E20 “*La fragmentación de los cuerpos de las reinas en nada ayuda a bajar los índices de violencia contra las mujeres y en cambio ha convertido a los reinados de belleza en un espacio emblemático de cosificación*”. Cabe destacar que con respecto al cuestionario diagnóstico se logró mejoramiento, puesto que en esa prueba ningún estudiante se acercó a la identificación de la tesis, más aún, en esa ocasión ofrecieron respuestas relacionadas con información sobre el texto o el autor, opinión personal y resumen del texto, mientras que para este cuestionario los estudiantes que fallaron, en su mayoría, tomaron ideas que vinculaban elementos relacionados con la opinión del autor, por ejemplo E29 escribió: “*una reina de belleza no es como todos piensan que es risas y diversión porque la realidad es distinta, detrás de todo eso de los reinados están las personas que hablan y tratan a las mujeres como ganado*”; de modo que puede considerarse que a través de la secuencia aplicada se logró una importante comprensión de lo que es la tesis de un texto.

Pregunta 17: Escoge uno de los textos y escribe cuál es la intención de su autor.

Gráfica 33. Análisis de resultados cuestionario evaluación propuesta- Pregunta 17



En total fueron 8 los estudiantes que acertaron en el reconocimiento de la intención del autor, E4 dice: “*que abramos los ojos y veamos lo que está haciendo la FIFA con el futbol femenino y valorarlo más*”. En este caso se desmejoró ya que en el cuestionario diagnóstico 15 estudiantes lograron indicarla de manera correcta, de lo cual una posible razón es que los dos textos trabajados tenían un nivel de dificultad alto, con un lenguaje un tanto más complejo.

En general se identifica que persisten las falencias en la identificación de tesis e intención del texto, sin embargo este hecho no debe generar inquietud, entendiéndose que esta habilidad, ubicada por Cassany en el plano de lo que hay “*detrás de las líneas*”¹⁸³ implica una dificultad mayor, por ende tiempo de práctica que conlleve a su desarrollo, porque además como lo indica el mismo autor “estamos hablando de una de las formas de lectura más exigentes”¹⁸⁴.

¹⁸³ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas*. Anagrama. Barcelona. P. 52.

¹⁸⁴ *Ibid.* P. 88.

6. HALLAZGOS

A partir del análisis de los datos recogidos y la reflexión acerca del proceso llevado a cabo de acuerdo con los objetivos trazados, surgen los siguientes hallazgos:

Luego de que se aplicara la secuencia didáctica, y atendiendo al primer objetivo de investigación, puede hablarse de dos tipos de resultados que revelan el nivel de los estudiantes de décimo grado en lectura crítica: por un lado están las estadísticas que ofrecen los cuestionarios, donde queda claro que el desempeño es bajo, siendo finalmente la mejor y más estable la competencia 3 (reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido) cuyo resultado en ambos cuestionarios indicó un 50% de estudiantes que acertaron las respuesta; entre tanto las competencias 1 (identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto) y 2 (comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global) presentan desempeño bajo y tuvieron una significativa variación entre la primera y la segunda prueba (la competencia 2 pasó a ser la de peor resultado, contrario al cuestionario diagnóstico donde fue la mejor).

Por otro lado, y en consonancia con los resultados estadísticos, las actividades de análisis que se desarrollaron a lo largo de la secuencia dejaron ver un mejor desempeño en la competencia 3, con mayor porcentaje de acierto en preguntas relacionadas con la valoración del texto, el reconocimiento de intencionalidad del autor y la toma de postura frente al tema; mientras que en las competencias 1 y 2 tuvieron mayor dificultad, especialmente en la 1 donde les resultó especialmente complejo el trabajo con vocabulario desconocido y el reconocimiento de información tanto local como global.

Analizar estos resultados y el desarrollo de cada sesión permite observar cómo una de las grandes dificultades para la mayoría de los estudiantes está en lograr concentrarse en el texto y volver a él para encontrar información específica o confrontar hipótesis de lectura, en procura de una mejor interpretación, de manera que tienen la tendencia de responder según la comprensión que alcancen en una leída, y por el contrario a la mayoría se le facilita y le agrada asumir postura inmediata frente al tema y llevarlas a discusión de grupo, lo cual genera reiteradamente que se falle en la interpretación.

En esta medida, se encontró que efectivamente desarrollar la competencia uno es imprescindible para alcanzar niveles altos y perdurables de lectura crítica y para ello es fundamental el reconocimiento léxico y la identificación de información local en el texto, lo cual se alimenta del comportamiento lector que posee el individuo, ya que el agrado hacia la lectura incide desde dos tópicos: en primer lugar no pueden esperarse avances en lectura crítica si no hay gusto por el leer y, en segundo lugar, cuando se acostumbra leer aumenta la enciclopedia del individuo y se enriquece de manera notoria su vocabulario, facilitándose así el abordaje y la comprensión de cualquier tipo de texto; de modo que tal como afirma Jurado “la lectura crítica es imposible de aprender si los acervos textuales del lector son muy limitados”¹⁸⁵.

Ahora bien, en lo que se refiere al objetivo de describir las estrategias que utilizan las docentes para el desarrollo de lectura crítica, cabe destacar que a través de la entrevista que se realizó a una docente y el análisis a documentos de planeación y trabajo de aula en el área de lengua castellana de décimo grado se identificó que, aunque se vincula la comprensión lectora como elemento esencial que orienta el quehacer en la asignatura, realmente no se enfatiza en la lectura crítica y se utilizan pocas estrategias con la periodicidad requerida para que sean efectivas.

¹⁸⁵ JURADO, Fabio. La lectura crítica: el diálogo entre los textos. Ruta Maestra, Edición 8. P. 3.

En este sentido, puede reconocerse que las debilidades en lectura crítica que presentan los estudiantes tienen relación con los procesos académicos que se llevan en la Institución, donde pudieron encontrarse falencias como la no inclusión de estrategias claras respecto al desarrollo de lectura crítica en los documentos institucionales (plan de área, plan de asignatura, plan de aula), así mismo algunos elementos discordantes de lo escrito en los documentos institucionales y lo que se realiza en el aula de acuerdo con el cuaderno de los estudiantes de décimo grado, desaprovechándose las herramientas que ofrece el seguimiento de una planeación juiciosa con miras de “conseguir que los alumnos sean competentes para leer de forma autónoma y autogestionada”¹⁸⁶.

En lo que respecta a la determinación de las particularidades de una columna de opinión que contribuya en el desarrollo de lectura crítica se corroboró cómo este tipo de texto efectivamente es favorable en tal propósito, gracias a que tiene particularidades fundamentales como el uso de lenguaje figurado que lleva al lector a autoexigirse en el análisis y aprender a descubrir connotaciones trascendentes en la interpretación; el manejo de temas de actualidad e interés general; la invitación tácita a la reflexión y a tomar postura; y, la brevedad en su extensión, característica básica cuando se trata del trabajo en aula de clase en procura de “evitar la ruptura de la unidad conceptual”¹⁸⁷.

En sus características debe tenerse en cuenta que el tema abordado en el artículo corresponda al interés de los estudiantes como primer paso para captar su atención, porque tal como afirma Isabel Solé¹⁸⁸ un elemento que facilita la comprensión es que la lectura resulte motivadora; además de esto es importante

¹⁸⁶ DÍAZ, Barriga Frida y HERNÁNDEZ, Rojas Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México. 2010. P. 258.

¹⁸⁷ CASSANY, Daniel. 10 claves para enseñar a interpretar. Ministerio de Educación de España, Leer.es. Disponible en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/24630/Cassany_LEERES_10claves_docentes.pdf?sequence=1. P. 3.

¹⁸⁸ SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Editorial Graó. Barcelona, 1998. P. 37.

que el lenguaje que maneja el autor corresponda con la capacidad del estudiante, pero sin dejar de ser retador para él, en procura de evitar que el lector se ausente con el primer vistazo, dentro de lo cual, también, puede resultar favorable en determinados momentos incluir un glosario que facilite el reconocimiento de algunas palabras, especialmente cuando se trata de un proceso como el que se vivió en esta secuencia donde el tiempo es un limitante. En todo caso es de gran relevancia hacer un acompañamiento constante en la invitación para que el estudiante indague y busque la comprensión contextualizada de los términos que desconoce, de manera que logre valorar en su justa medida lo importante que es entender a qué se refiere el autor con los vocablos que utiliza y la manera cómo los utiliza.

Igualmente es conveniente utilizar textos de distintos autores, que permitan contrastar no solo las opiniones sino los estilos, lo cual lleva al estudiante a sopesar las formas de argumentación usadas, para reconocer estrategias discursivas, evaluar la validez de los argumentos y a partir de ello descubrir intencionalidades y asumir posturas sustentables; vale la pena retomar a Cassany en este punto, con la recomendación que dirige a los docentes: “utiliza textos paralelos, opuestos o relacionados sobre un mismo tema, de modo que el alumnado los compare, se dé cuenta de sus relaciones, semejanzas y diferencias, y pueda experimentar los efectos sociales que provoca el lenguaje”¹⁸⁹.

Un elemento más a tener en cuenta con relación a la columna de opinión que se analice es la necesidad de que cada estudiante tenga acceso constante al texto original, algo que en la educación pública a veces se constituye en un problema por cuenta de la escasez de recursos, pero que en definitiva es indispensable en procura de que el lector pueda manipularlo sin dificultad y se mantenga la buena

¹⁸⁹189 CASSANY, Daniel. 10 claves para enseñar a interpretar. Ministerio de Educación de España, Leer.es. Disponible en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/24630/Cassany_LEERES_10claves_docentes.pdf?sequence=1. P. 3.

disposición. Así mismo, la experiencia en la secuencia que se implementó confirma la conveniencia de hacer un proceso de seguimiento a un número significativo de artículos del mismo autor para lograr un conocimiento más completo y veraz de sus características y postura ideológica.

En lo que concierne al objetivo de caracterizar una secuencia didáctica que involucre la columna de opinión para propiciar la lectura crítica, se identificaron algunos elementos fundamentales para lograr aprovecharla verdaderamente como la estrategia de planeación que corresponde. Debe iniciarse afirmando que su estructura es amigable con el trabajo de aula por cuanto al mismo tiempo que exige rigurosidad por parte del docente también permite un dinamismo que favorece el aprendizaje. Un aspecto de gran importancia es que se tenga claridad en el objetivo que se busca, no solo al momento de su diseño, sino a lo largo de todo el proceso, verificando continuamente que no se ha perdido de vista, en este sentido, además, es relevante introducir al estudiante en su propio aprendizaje, que desde el principio tenga claro cuál es el propósito y cómo lo beneficia, de manera que reconozca la importancia de lo que se hace para que se involucre eficientemente en el proceso, puesto que “lo más deseable será que el alumno se encuentre absorto en la actividad de estudio o en determinado proyecto académico por la naturaleza de la tarea misma, se esfuerce y sea persistente, haga intentos por incrementar su propia competencia y actúe con autonomía, no por obligación”¹⁹⁰.

Dentro de este tópico es relevante que se maneje una planificación clara, consciente, observable, pero no inmutable, donde el tiempo no sea una camisa de fuerza que impida los cambios necesarios y la profundización requerida en el momento justo. De igual manera, teniendo en cuenta que la implementación de una secuencia donde se busca el desarrollo de habilidades en lectura crítica del

¹⁹⁰ DÍAZ, Barriga Frida y HERNÁNDEZ, Rojas Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México. 2010. P. 61.

texto escrito implica el ejercicio constante de escudriñar un mismo texto, es necesario organizar el proceso de manera que en momentos clave se introduzcan actividades variadas que den dinamismo a la secuencia y favorezcan una actitud positiva del estudiante, manteniendo así la disposición hacia el aprendizaje y, en este sentido, es imprescindible que el docente conserve el optimismo y creatividad indispensables para sostener y animar el propósito de aprendizaje.

También se ha de tener presente que la evaluación en una secuencia didáctica debe ser formativa, donde docente y estudiantes la reconozcan como una parte fundamental del aprendizaje, que permite identificar cómo se está y hacia dónde ir en procura de verdadero avance, un proceso que, además, es responsabilidad también del aprendiz no solo del educador. En este tema vale la pena asumir el reto de buscar el cambio de pensamiento que la cultura ha impuesto y que ha llevado a que el estudiante trabaje solo en procura de una nota, concepción que limita el verdadero aprendizaje, por lo que a este respecto adquiere enorme validez la metacognición que “consiste en orientar a los estudiantes para que reflexionen sobre su desempeño y lo autorregulen (es decir, lo mejoren), con el fin de que puedan realizar un aprendizaje significativo y actúen ante los problemas con todos los recursos personales disponibles”¹⁹¹.

De igual modo, al pensar una secuencia para el desarrollo de habilidades en lectura crítica debe procurarse que no sea tan ambiciosa, es mejor definir un número pequeño de habilidades hacia las cuales apuntar, de manera que sin ser tan extensa sí posea la profundidad necesaria en cada elemento, puesto que este es un tema que requiere atención especial en cada habilidad, deteniéndose en ocasiones en procura de alcanzar determinado desempeño que se requiere para poder continuar, aspecto que corresponde al planteamiento de Tobón en torno a la conveniencia de que “las actividades estén articuladas entre sí en forma sistémica

¹⁹¹ TOBÓN, Sergio, y otros. Secuencias didácticas, aprendizajes y evaluación de competencias. Pearson. México. 2010. P. 81.

y que haya dependencia entre ellas, para que de esta forma contribuyan a la resolución del problema planteado”¹⁹².

En esta misma línea, y aunque la secuencia aplicada no enfocó como elemento principal el trabajo cooperativo, sí debe resaltarse que este es muy valioso y conviene involucrarlo en el desarrollo de los procesos pedagógicos, ya que favorece los aprendizajes y fomenta la criticidad, pero es relevante concientizar al estudiante sobre su papel cuando trabaje en conjunto, sobre la importancia de su aporte y el de los otros, la capacidad dialógica, el aprovechamiento del tiempo, la discusión y la construcción conjunta, de manera que se vayan cambiando costumbres marcadas como “nos reunimos para hablar de temas personales” o “el que más sabe trabaja y los otros copian”, y de este modo se alcance su potencial, ya que “cuando los integrantes del equipo hacen preguntas y dan explicaciones, tienen que organizar sus conocimientos, hacer conexiones y revisiones; es decir, ponen en marcha todos los mecanismos que apoyan el procesamiento de la información y la memoria”¹⁹³, lo cual hace de él una herramienta sin igual para el logro de los aprendizajes y el desarrollo de competencias en general.

¹⁹² TOBÓN, Sergio, y otros. Secuencias didácticas, aprendizajes y evaluación de competencias. Pearson. México. 2010. P. 74.

¹⁹³ Ibid. P. 55.

7. CONCLUSIONES

El desarrollo de un trabajo investigativo como el que estas páginas presenta genera una serie de reflexiones de importancia en distintos ámbitos que a continuación se presentan:

En primer lugar, vale la pena resaltar que la escuela es un espacio de interacción privilegiado para el desarrollo de las habilidades necesarias en la búsqueda de una sociedad más justa, ya que en ella cada individuo enseña y aprende de una manera constante. Tener presente esta realidad permite al docente llevar procesos más significativos y trascendentes que vinculen al estudiante y lo lleven a ser verdaderamente autónomo y crítico. Sin embargo, lograr a plenitud este tipo de procesos implica la conjunción de elementos como el apoyo de directivos que lideren y acompañen de manera positiva el quehacer pedagógico, docentes dedicados y dispuestos al trabajo en equipo, familias y estudiantes conscientes de su papel, y, alrededor de todos, una academia y una política gubernamental que promuevan el cambio de paradigmas invirtiendo sin temor los esfuerzos y recursos necesarios.

Sin duda una gran aliada en esta tarea es la Investigación Acción, como diseño metodológico de gran pertinencia en la escuela, que optimiza el quehacer docente, ya que su estructura y características se corresponden con la realidad escolar y posibilita el desarrollo de investigación seria y efectiva dentro del aula como aporte para la transformación pedagógica y el mejoramiento de los procesos educativos.

Así mismo, se corrobora que trabajar bajo el esquema de secuencia didáctica es una muy buena opción, puesto que permite organizar la planeación de una manera progresiva, donde es muy importante que se construya a partir de un

objetivo de aprendizaje claro, alrededor del cual se define el proceso de evaluación con evidencias precisas y una serie de actividades concatenadas, cuyo seguimiento sesión tras sesión genera los cambios necesarios de manera oportuna. Para ello conviene tener en cuenta la literatura que sobre secuencia didáctica existe, donde el maestro encuentra orientación pertinente que facilita su labor, e incluir en forma responsable los criterios de calidad determinados por el Ministerio de Educación Nacional (lineamientos, estándares y derechos básicos de aprendizaje), que ofrecen un derrotero válido con respecto a los aprendizajes para el área.

Con relación a la lectura crítica, puede afirmarse que efectivamente persisten serias debilidades en los estudiantes, lo cual inquieta más que por los resultados de una prueba por lo que representa en la vida de esos jóvenes y para la sociedad, sabiendo que esta competencia incide directamente en la capacidad de reflexionar, tomar decisiones más apropiadas y llevar mejores procesos de convivencia, por ello es un deber del docente apuntar siempre a su desarrollo, sin escatimar esfuerzos para que el paso por la escuela sea equivalente a formación de lectores críticos.

De ahí que una investigación como la que se llevó a cabo en el CPSB sea valiosa en la medida que suscita la reflexión en torno a este tema de gran importancia, además, porque permitió descubrir lo necesario que es para las prácticas de aula realizar cambios, incluir elementos o situaciones novedosas que dinamicen los procesos y animen a los educandos, y, aunque en esta intervención no se alcanzaron grandes resultados, sin duda dejó huella positiva en todos los involucrados, a la docente investigadora especialmente, pero también a los estudiantes quienes enriquecieron su percepción sobre el profesor, las clases, el aprendizaje y su propio rol como discentes.

Cabe destacar en este punto cómo las limitaciones de tiempo, espacios y recursos que se viven en la escuela dificultan mayores logros en los procesos de lectura, si se tiene en cuenta que cada individuo vive su propio ritmo de aprendizaje y que las competencias no se adquieren tan solo con algunas horas que se trabajen en el aula, por ello es necesario que en la escuela se abriesen más espacios para su desarrollo, además de un verdadero compromiso del aprendiz para, con responsabilidad y autonomía, asumir la tarea de procurar avances en sus habilidades en todo momento y en todo lugar.

En este sentido debe reiterarse, igualmente, que el comportamiento lector es determinante, puesto que quien no acostumbra leer carece de habilidades básicas para el logro de competencias en lectura crítica, de tal manera no pueden pretenderse grandes logros en esta materia con estudiantes de educación media que han pasado su infancia y parte de la adolescencia con escasez lectora, no solo en cantidad sino también en complejidad de texto; así que es necesario, a la par que se aplican estrategias para el desarrollo de habilidades, incluir acciones que propendan el gusto hacia la lectura, lo cual claramente implica retraso y desventaja con relación a otros jóvenes cuyo recorrido lector es más amplio.

Surge aquí la necesidad de meditar un poco acerca del papel que ejerce el docente como mediador en el proceso de aprendizaje, ya que es muy fácil caer en la rutina de la labor diaria, perder la pasión por lo que se hace y convertirse en un simple dictador de clase; evitar esto es quizá el mayor reto que experimenta el educador, quien en medio de entornos y problemáticas personales y sociales que lo arrastran a la mediocridad, día a día vive una lucha implacable. Es necesario, entonces, que el maestro no pierda de vista el sentido de su quehacer, la trascendencia de lo que enseña y siempre tenga clara su tarea de mediación, donde acompaña al estudiante hacia la construcción del aprendizaje y donde él mismo nunca deja de aprender. Para ello es innegable que el docente requiere ser un lector activo, que se mantiene actualizado tanto en pedagogía como en

didáctica y conocimientos de las áreas que orienta, un ciudadano crítico en su mirada y en sus planteamientos, que trabaja de manera cooperativa y hace de la escuela un lugar de gozo y transformación social.

Así las cosas, resulta clara la necesidad de la reflexión constante que realiza el profesor sobre su actuar profesional, por ello debe resaltarse que en la investigación descrita a lo largo de este documento la mayor ganancia ha sido para la docente investigadora, quien a través de cada momento que se vivió en el proceso logró reconocer sus propias prácticas e identificar variadas falencias que pueden ser abordadas con los conocimientos que se adquirieron, en procura de alcanzar las transformaciones necesarias en el quehacer pedagógico y el mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes.

8. RECOMENDACIONES

A continuación se plantean algunas recomendaciones surgidas de la reflexión a partir del trabajo de investigación que se llevó a cabo:

Para empezar, la profundización en torno al proceso de lectura en el plantel revela que es muy importante emprender y fortalecer acciones tendientes al desarrollo de habilidades en lectura crítica, como el hecho de que en los documentos institucionales (plan de área, plan de asignatura y plan de aula) se vincule de manera explícita el tipo de estrategias que se aplican con este propósito, puesto que son estos los mapas que orientan el quehacer en el aula y cuando hay un horizonte claro se dan mayores posibilidades de éxito. Así mismo, es apremiante la continua aplicación de actividades de promoción y animación a la lectura que genere un verdadero acercamiento del estudiante al libro en un agrado que alimente el comportamiento lector.

De igual manera, es pertinente que se trabaje la lectura crítica de diferentes tipos de texto desde temprana edad, para que cuando se llega a la media no sean desconocidos para el educando y sea mínimamente competitivo frente a ellos, con la disposición necesaria para su análisis; no se trata de que año tras año se toquen los tipos de texto como una temática de las clases de español sino que se acostumbre leer las distintas formas como parte de la misma formación del lector; y, en este mismo sentido, como la intensidad horaria del área de lengua castellana es insuficiente para el desarrollo pleno de las habilidades de lectura crítica, debe procurarse que en todas las asignaturas se fomente esta competencia.

Teniendo presente que una de las mayores fallas reconocidas fue el desconocimiento de vocabulario y que, frente a esto, durante la secuencia fue

posible aplicar estrategias remediales, pero en la prueba escrita no, llevando a que sus resultados sean poco satisfactorios, es clara la necesidad de seguir trabajando en el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes superar sus falencias léxicas al enfrentar cualquier texto.

De otra parte, de acuerdo con lo observado en la secuencia didáctica y por su importancia en el logro de los aprendizajes, es necesario empezar a fomentar el trabajo cooperativo desde los primeros niveles de la escuela, de modo que el niño se vaya formando con criterios de trabajo en equipo que utiliza a lo largo de la vida y favorecerá los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en los grados superiores. Del mismo modo es conveniente que el docente se actualice continuamente sobre este tema, conozca y aplique principios básicos del mismo.

A este respecto debe resaltarse que es necesario propender por la actualización permanente de los docentes tanto como iniciativa personal como política institucional de motivación y ofrecimiento de espacios para ello, puesto que esto anima y fortalece el quehacer pedagógico, en la medida que se potencializan las buenas prácticas y se aprenden nuevas estrategias.

Finalmente, puede afirmarse que el desarrollo de procesos a la luz de la investigación acción es una excelente apuesta por parte del docente ya que a través de ellos se logran valiosos aprendizajes y se puede incidir de manera favorable en las problemáticas surgidas en el ámbito escolar. En el caso que se presenta en este documento resulta claro que el proceso de investigación iniciado debe continuar, por cuanto en el marco de la investigación acción apenas se realizó un primer ciclo que arroja ideas y cuestionamientos que vale la pena intentar resolver a través de una segunda etapa.

9. CONTRIBUCIÓN DE LA PROPUESTA

Desde el área investigativa el desarrollo de este trabajo de investigación ha contribuido en el reconocimiento de factores importantes dentro de los procesos para el desarrollo de lectura crítica en jóvenes de media vocacional de una institución de educación pública, al punto de ofrecer información relevante para quien emprende un recorrido en este tema y para la reorientación de procesos dentro del mismo, al tener en cuenta las limitantes y realidades que en hallazgos y conclusiones se describen.

Así mismo, y quizá con mayor fuerza, es posible reconocer aportes significativos a nivel académico: primeramente, la experiencia que vivió la docente investigadora marcó su quehacer pedagógico, puesto que reconoció fortalezas y debilidades en sus prácticas que antes le eran imperceptibles y que en adelante posibilitarán cambios necesarios en procura del mejoramiento de los procesos de enseñanza - aprendizaje que día a día desarrolla.

En segundo lugar, es la escuela otra beneficiada ya que las transformaciones en las prácticas de aula que pueden suscitarse a partir de esta investigación, se traducen en fortalecimiento de los procesos educativos que se llevan a cabo al interior de la I.E. y en consecuencia mejores resultados en sus índices de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, Ruth, OSPINA, Paola y SÁNCHEZ, Pablo Andrés. Aulas prensa, hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media. Bogotá, 2014. 203 p. Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Docencia. Universidad de La Salle.

ALVARADO, Morella. Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica. Comunicar: En: Revista científica de Educomunicación. N. 39, v. 20. Caracas. 2012. 8 p.

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, Carmen, PASCUAL – DIEZ, Julian. Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. Investigación desarrollada en la Universidad de Cantabria. En: Revista OCNOS. España, 2013. 27 p.

ARCE PRADENAS, Leslie Alejandra. Desarrollo de la competencia lectora utilizando recursos digitales de aprendizaje. Santiago, 2015. 139 p. Tesis para optar al grado académico de Magíster en Educación con mención en Informática Educativa. Universidad de Chile.

ARMENTA CASTELLANOS, Yannit. Lectura de historietas: apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural. Bucaramanga. 2016. 428 p. Proyecto de grado para optar por el título de Magíster en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander.

AUSUBEL, David. Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo. Significado y aprendizaje significativo. Trillas. México. [En línea]. (Recuperado en

28 de abril de 2017). Disponible en:
http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel02.pdf

BARRAZA, Jorge. Neymar, los demonios del chico 10... (En línea). [Recuperado en octubre de 2017]. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/deportes/futbol-internacional/opinion-de-jorge-barraza-neymar-los-demonios-del-chico-10-133894>

BERNAL CARRILLO, Diana Consuelo. Las guías de trabajo: apoyo para la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado del Colegio San Pedro Claver de Bucaramanga. Bucaramanga. 2013. 207 p. Universidad Industrial de Santander.

BRUNER, Jerome. Acción, pensamiento y lenguaje. [En línea]. (Recuperado en 7 de enero de 2016). Disponible en:
<https://mibug.files.wordpress.com/2012/05/accion-pensamiento-lenguaje.pdf>

CABELEIRA, Rafa. Diario el País. España. Octubre de 2017. [En línea]. Disponible en: https://elpais.com/deportes/2017/10/26/actualidad/1509004243_898526.html

CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. En: Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Barcelona. 2003. 20 p.

CASSANY, Daniel. 10 claves para enseñar a interpretar. Ministerio de Educación de España. (En línea). [Recuperado en septiembre de 2017]. Disponible en: http://leer.es/documents/235507/242734/ep_eso_prof_10clavesparaensenarainterpretar.pdf/2dcf6604-287f-453d-befb-3114286f3251

CASSANY, Daniel. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. Anagrama. Barcelona, 2006. 294 p. ISBN: 84-339-6236-1.

CASTELLANO CARVAJAL, Luís Aquilino. La lectura crítica y el aprendizaje significativo en los estudiante del bachillerato del Colegio Técnico Sigchos, cantón Sigchos, provincia de Cotopaxi en el año lectivo 2012 – 2013. Ambato, Ecuador. 2015. 153 p. Tesis de grado para optar al título de Magíster en Ciencias de la Educación. Departamento de Investigación y Posgrados Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

COLOMBIA. Constitución Política de Colombia. Título 2, Capítulo 2, Artículo 67.

COLOMBIA Ley General de Educación. [En línea]. (recuperado en 15 de febrero de 2017). Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

DE ZUBIRÍA, Julián. ¿Democracia sin lectura crítica? En: Revista Semana (octubre, 2015). [En línea]. (Recuperado en 18 de marzo de 2017). Disponible en: <http://www.semana.com/educacion/articulo/lectura-critica-para-la-democracia/447801-3>

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Universidad Nacional Autónoma de México. [En línea] (Recuperado en septiembre de 2017) Disponible en: http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

DÍAZ BARRIGA, Frida, HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México. 2010. P. 258.

DOLZ, Joaquim. Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. Comunicación, Lenguaje y Educación. [En línea]. 1995. (Recuperado en 10 de

abril 2017). Disponible en: <file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-EscribirTextosArgumentativosParaMejorarSuComprensi-2941568.pdf>

ELLIOTT, John. El cambio educativo desde la investigación – acción. Morata. España, 1991. 190 p. ISBN: 84-7112-383-5.

ENTREVISTA con Fabio Jurado Valencia, profesor de literatura Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, febrero de 2016. [En línea]. (Recuperado en 18 de noviembre de 2016). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=zbcJK2Q65sg>

ENTREVISTA, con Teun Van Dijk, investigador Análisis Crítico del Discurso. 2013. [En línea]. (Recuperado en 11 de noviembre de 2016). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=koVs3B2Clew>

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Paz e Terra SA. Sao Paulo. 2004. 66 p. ISBN:85-219-0243-3.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. [En línea] (Recuperado en 3 de diciembre 2016). Disponible en: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>. P. 2 - 62

GARCÍA, Villegas Mauricio. Esperanza militante. El Espectador. Bogotá. Junio 2 de 2017. Disponible en: <https://www.elespectador.com/opinion/esperanza-militante-columna-696618>

GIBBS, Graham. El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Morata. Madrid. 2012. 199 p. ISBN: 978-84-7112-685-6.

GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós. Barcelona, 1997. 276 p. ISBN: 84-7509-588-7.

GÓMEZ CALDERÓN, Bernardo. De la intellectio a la elocutio: un modelo de análisis retórico para la columna personal. Revista latina de comunicación social. [En línea]. (Recuperado en 9 de febrero de 2017). Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Bj_Calderon/publication/26527158_De_la_intellectio_a_la_elocutio_un_modelo_de_analisis_retorico_para_la_columna_personal/links/571f893708aeaced788abde8.pdf

GOMEZ, Gómez Leonidas. De todas nuestras riquezas, el agua dulce se volvió la más codiciada. Vanguardia Liberal. Bucaramanga. Junio 4 de 2017. Disponible en: <http://www.vanguardia.com/opinion/columnistas/leonidas-gomez-gomez/399749-de-todas-nuestras-riquezas-el-agua-dulce-se-volvio-l>

GOSSAÍN, Juan. (En línea). [Recuperado en septiembre de 2017]. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/justicia/delitos/juan-gossain-habla-de-la-corrupcion-en-colombia-73412>

GURRÍA, Ángel. Pisa 2015 Resultados clave. OCDE, 2016. P.4 [En línea]. (Recuperado en 9 de marzo 2017). Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

ICFES. Informe por colegio 2016, Resultados Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. [En línea] (Recuperado en 12 de abril de 2017). Disponible en: http://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/168001004580.pdf

ICFES Marco de referencia preliminar para competencia lectora PISA 2018. Bogotá, marzo de 2017.

ICFES Resultados de Pruebas Saber año 2016, Institución Educativa Piloto Simón Bolívar. ICFES. Colombia, 2017.

ICFES Resultados de Pruebas Saber año 2017, Institución Educativa Piloto Simón Bolívar. ICFES. Colombia, 2018.

ICFES Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación Alineación del examen SABER 11°. ICFES. Bogotá 2013.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PILOTO SIMÓN BOLÍVAR. Proyecto Educativo Institucional. Bucaramanga. 2017.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PILOTO SIMÓN BOLÍVAR Plan de mejoramiento Institucional 2017. Bucaramanga. 2017.

JURADO, Fabio. La formación de lector crítico desde el aula. En Revista Iberoamericana de Educación. No. 46 (2008); p. 89 - 105.

JURADO, Fabio La lectura crítica: el diálogo entre los textos. Ruta Maestra, Edición 8.

LATORRE, Antonio. La investigación – acción, conocer y cambiar la práctica educativa. Grao. España, 2005. 138 p. ISBN: 978-84-7827-292-1.

MANTILLA FORERO, Luís Alfredo. Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico. Bucaramanga, 2009. 185 p. Proyecto de grado para optar por el título de Magíster en Pedagogía. Universidad Industrial de Santander. Escuela de Educación.

MARTÍNEZ ALBERTOS, José Luís. Redacción periodística, los estilos y los géneros en la prensa escrita. A.T.E. Barcelona, 1974. 138 p. ISBN: 84-83047-33-8.

MAYA RICO, Lina María. Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín. Investigación desarrollada en la Universidad de Medellín con estudiantes de I y II semestre. En: Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 34, septiembre-diciembre, 2011, p. 162-193. ISSN 0124-5821.

MCKERNAN, James. Investigación – Acción y currículum. Morata. Madrid. 1999. ISBN: 84-7112-438-6.

Ministerio de Educación Nacional. Derechos Básicos de Aprendizaje. Lenguaje. Panamericana Formas e Impresos SA. Colombia. 2016. P. 44, 46. ISBN: 978-958-691-924-1.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía. MEN. Bogotá, 2006. 184 p. ISBN: 958-691-290-6.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. MEN. Bogotá, 1998. 102 p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Lineamientos para la aplicación muestral y censal 2016. Bogotá. Agosto de 2016. ISBN: 978-958-110693-6.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL ¿Qué es el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)? [En línea] (Recuperado en 29 de junio de 2017). Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349835_quees.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Resumen ejecutivo Colombia en PISA 2015. MEN. Bogotá, noviembre de 2016. 16 p.

MURCIA DÍAZ, Lina Mireya. Hacia la formación de lectores críticos: Un estudio de caso, de clases de historia y literatura. Bogotá, 2012. 136 p. Trabajo de grado presentado para optar por el título de Magister en Educación, línea de investigación en Lenguajes y Literaturas. Universidad Nacional de Colombia.

OCDE. Colombia, Student performance PISA 2015. [En línea]. (Recuperado en 6 de abril 2017). Disponible en: <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=COL&treshold=10&topic=PI>

PAUL, Richard y ELDER Linda. Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Fundación para el pensamiento crítico. Reino Unido. 2006. 61 p.

PERELMAN, Chaïm y OLBRECHTS-TYTECA, L. Tratado de argumentación. Gredos. Madrid, 1989. 851 p. ISBN: 84-249-1396-5.

PISA 2015. Panorama de Colombia. [En línea] (Recuperado en 15 de junio de 2017). Disponible en: <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/COL?lg=es>

RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio, GIL FLORES, Javier, GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo. Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Málaga. [En línea]. 1996. (Recuperado en 12 de enero de 2017). Disponible en: file:///C:/Users/USER/Downloads/Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio.pdf

RUÍZ NAVARRO, Catalina. Feminicidios y reinas. Octubre de 2017. [En línea]. Disponible en: <https://www.elheraldo.co/columnas-de-opinion/feminicidios-y-reinas-419178>

SAMANO, José. “El mejor”, Cristiano Junior. Diario El País. [En línea] [Recuperado en octubre de 2017]. Disponible en: https://elpais.com/deportes/2017/10/24/actualidad/1508865222_011349.html

SANDOVAL, Casilimas Carlos. Investigación Cualitativa. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES. Bogotá, 2002. 313 p. ISBN: 958-9329-18-7.

SMITH, Frank. Comprensión de la lectura. Trillas. México, 2005. 272 p. ISBN: 968-24-3146-8.

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Editorial Graó. Barcelona, 1998.

TÉBAR BELMONTE, Lorenzo. El Perfil del Profesor Mediador. Editorial Santillana. España. 2003.

TOBÓN TOBÓN, Sergio, PIMIENTA PRIETO, Julio, GARCÍA, Juan Antonio. Secuencias didácticas, aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson Educación. México. 2010. 201 p. ISBN: 978-607-442-909-1.

UNESCO. Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación. Alemania, 1982. [En línea]. (Recuperado en 30 de mayo de 2017). Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_S.PDF

VALDES, Hector, *et al.* Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe, Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile. 2008. 206 p.

VAN DIJK, Teun. El análisis crítico del discurso. En: Anthropos (Barcelona), 186, septiembre-octubre 1999.

VAN DIJK, Teun. La ciencia del texto. Paidós Comunicación. Barcelona, 1992. 310 p. ISBN: 84-7509-227-6.

VAN DIJK, Teun. Nuevo racismo y noticias, un enfoque discursivo. Ediciones Bellaterra. Barcelona. [En línea]. 2005. (Recuperado en 9 de noviembre 2016). Disponible en: <http://www.conamaj.go.cr/Observatorio/biblioteca/Nuevo%20racismo%20y%20noticias.pdf>

VAN DIJK, Teun. Opiniones e ideologías en la prensa. Voces y culturas. P. 9-50. [En línea]. 1996. (Recuperado en 11 de noviembre 2016). Disponible en: <http://www.discursos.org/oldarticles/Opiniones%20e%20ideolog%EDas%20en%20la%20prensa.pdf>

VARGAS DAZA, Maria del Pilar. Prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos en clase de lengua castellana en la básica secundaria y media. Bucaramanga. 2013. 146 p. Proyecto de grado para optar por el título de Magíster en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas.

VARGAS RODRÍGUEZ, Diana. Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de la lectura crítica - El caso del grado noveno. Bogotá. 2015. 144 p. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Pedagogía de la

Lengua materna. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación.

WESTON, Anthony. Las claves de la argumentación. Ariel. Barcelona. 2006. 77 p. ISBN: 84-344-4479-8.

YANES, Mesa Rafael. El artículo, un género entre la opinión y la actualidad. En: Revista Latina de Comunicación Social. 58, de Julio a diciembre de 2004. ISSN: 1138-5820.

ANEXOS

Anexo A. Encuesta sobre gustos de lectura

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA			
Proyecto de investigación "DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE 10° A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LA COLUMNA DE OPINIÓN"			
Cuestionario dirigido a estudiantes de 10°			
Objetivo: Identificar los gustos de lectura que presentan los estudiantes de 10° del CPSB.			
Fecha de aplicación del cuestionario:	Lugar:		
25/07/2017	Salón 10-2		
Código de identificación del estudiante:	Edad:		
28	14 años		
Cuestionario No.:	Género:		
1	Masculino		
Presentación:			
La información que se recoja a través de este cuestionario será de gran utilidad dentro de la investigación que se adelanta en relación al desarrollo de lectura crítica en estudiantes de 10°, por ello agradezco tu honestidad en las respuestas. Ten en cuenta que todo lo que escribas será confidencial y no afecta de ninguna manera tu desempeño escolar.			

Selecciona una respuesta para cada una de las siguientes preguntas, de la 1 a la 7.

- ¿Te gusta leer?
☐ Mucho
☐ Regular
☒ Casi no
☐ Nada
- Los textos que lees, generalmente....
☐ Los compras
☐ Te los regalan
☒ Suelen ser prestados
☐ Los bajas de internet
- ¿Qué cantidad de tiempo dedicas a la lectura diariamente?
☐ Menos de una hora
☐ De 1 a 2 horas
☒ Más de 2 horas
☐ Nada
- ¿Con qué frecuencia lees el periódico?
☐ Todos los días
☐ Más de dos veces a la semana
☒ Algunas veces al mes
☐ Nunca
- Para mantenerte informado acerca de las noticias nacionales e internacionales, el medio que comúnmente utilizas es...
☐ La prensa escrita
☐ La televisión
☐ No te interesan las noticias
☒ La radio
☐ El internet
- ¿Acostumbra comentar con alguien los textos que lees?
☐ Siempre
☐ Algunas veces
☒ Nunca
- ¿Crees que el hábito lector influye en el desempeño escolar?
☒ Sí, mucho
☐ En algunos aspectos
☐ Casi nada
☐ No

8. ¿Si debes leer columnas de opinión, cuáles temas prefieres?
 Selecciona de la siguiente lista, para ello coloca dentro del cuadro el número que consideres teniendo en cuenta que 5 es el de mayor preferencia y 1 el de menor agrado.

- | | |
|--|---|
| <input type="text" value="4"/> Medio ambiente | <input type="text" value="2"/> Deportes |
| <input type="text" value="3"/> Situación del país | <input type="text" value="1"/> Política |
| <input type="text" value="5"/> Cualquiera te parece bien | Otro ¿cuál? _____ |

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo B. Cuestionario Fase diagnóstico

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA		 
Proyecto de investigación “ANÁLISIS DE LA COLUMNA DE OPINIÓN: APROXIMACIÓN AL DESARROLLO DE LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO”		
Cuestionario dirigido a estudiantes de 10° Objetivo: Identificar los niveles de comprensión de lectura en que se encuentran los estudiantes de 10° del CPSB.		
Fecha de aplicación del cuestionario:	Lugar:	
Código de identificación del estudiante:	Edad:	
Cuestionario No.:	Género:	
Presentación La información que se recoja a través de este cuestionario será de gran utilidad dentro de la investigación que se adelanta en relación al desarrollo de lectura crítica en estudiantes de 10°, por ello agradezco tu honestidad en las respuestas. Ten en cuenta que todo lo que escribas será confidencial y no afecta de ninguna manera tu desempeño escolar.		

Lee detenidamente los siguientes textos, luego responde las preguntas 1 a 15 llenando con una X en el cuadro que aparece al final, de acuerdo con la respuesta que escojas. Las preguntas 16 y 17 son de tipo abierto, debes escribir la respuesta sobre las líneas que les corresponden.

Recuerda que puedes elegir una sola respuesta para cada pregunta. Por favor utiliza lapicero.

Por: Leonidas Gómez-Gómez

Domingo 04 de Junio de 2017 - 12:01 AM / Vanguardia Liberal

De todas nuestras riquezas, el agua dulce se volvió la más codiciada

El 74.7% de la superficie de la Tierra es agua salada y el 2.3% agua dulce. Como el agua para el consumo humano, agrícola e industrial ya no alcanza y la demanda se dobla cada 20 años, la lucha por la apropiación de ese escasísimo 2.3% empieza a ser el principal detonante de los conflictos en el mundo.

Colombia presenta síntomas altamente preocupantes. Bancos y trasnacionales vienen comprando o arrendando a perpetuidad inmensas extensiones de tierra para apropiarse de los riquísimos acuíferos subterráneos formados por aguas que escurren de las cordilleras hacia los Llanos Orientales, el Amazonas, las costas y los valles. Germán Castro Caicedo, en su libro 'Nuestra Guerra Ajena' de Editorial Planeta, asegura que "la lucha contra el narcotráfico es el pretexto de los Estados Unidos para apropiarse del agua y la biodiversidad de las selvas colombianas".

La conciencia sobre la necesidad de defender y proteger el "oro azul" de cada nación contra la voracidad de los poderosos todavía es débil. Sin embargo, hay síntomas esperanzadores, movilizaciones ciudadanas obligaron a Stuttgart a recomprar las acciones de los acueductos que habían privatizado; Canadá declaró el agua como "bien común que no se debe someter a leyes del mercado"; en Bolivia los indígenas se levantaron para impedir que el gobierno anterior a Evo Morales les cobrara el uso de las lluvias; el departamento de Santander ha hecho y sigue haciendo extraordinarias movilizaciones en defensa de las aguas del Páramo de Santurbán, aunque perdió la batalla por la propiedad de la represa Topocoro de Hidrosogamoso que el gobierno vendió a inversionistas internacionales.

El Foro Mundial para la Tierra concluyó que "quien controle el agua dulce en la próxima década controlará la economía mundial y la vida". Colombia es una de las 4 potencias hídricas del mundo, lo que abre grandes posibilidades al desarrollo,

siempre que las acciones colectivas logren frenar la tendencia privatizadora orientada a convertir a los extranjeros en dueños y a los raizales en intrusos.

Tomado de <http://www.vanguardia.com/opinion/columnistas/leonidas-gomez-gomez/399749-de-todas-nuestras-riquezas-el-agua-dulce-se-volvio-l>

1. En el texto la palabra “raizal” hace referencia a

- A. El opositor a los extranjeros
- B. Que pertenece a la raíz del lugar
- C. Una persona que no acostumbra salir de su territorio
- D. Los dueños de las tierras

2. La expresión “y la demanda se dobla cada 20 años” hace referencia a

- A. El agua dulce
- B. El agua agrícola e industrial
- C. El agua salada
- D. La tierra

3. De acuerdo con el autor, para que a Colombia la riqueza hídrica le represente verdadero desarrollo es necesario

- A. Que el gobierno ejerza el control apropiado
- B. Que se impida a los extranjeros la compra de tierras
- C. Que las acciones colectivas frenen la tendencia privatizadora
- D. Que no se permita más la intervención de Estados Unidos

4. De la expresión “De todas nuestras riquezas”, se infiere

- A. América es un continente rico en biodiversidad
- B. Santander posee una gran riqueza hídrica
- C. Colombia es un país muy rico en diversas áreas
- D. Colombia posee gran riqueza en agua dulce

5. **La referencia al agua como “oro azul” se debe a que**
- A. El agua se ha convertido en la riqueza más deseada por las naciones
 - B. La explotación del agua es tan compleja como la del oro
 - C. Las propiedades de estos dos elementos permiten una relación análoga
 - D. El aumento en los precios del agua hace que se le considere como oro
6. **La referencia que el autor realiza sobre el Foro Mundial de la Tierra tiene como propósito**
- A. Evidenciar su conocimiento sobre el tema
 - B. Profundizar en el tema
 - C. Respalda sus argumentos
 - D. Dar realce al texto
7. **Cuando el autor escribe “*en Bolivia los indígenas se levantaron para impedir que el gobierno anterior a Evo Morales les cobrara el uso de las lluvias*” la mención explícita de Evo Morales pretende**
- A. Desprestigiar a ese presidente
 - B. Dejar claro que no fue él quien promovió el impuesto
 - C. Resaltar el ejemplo de los bolivianos
 - D. Justificar la elección posterior de Evo Morales
8. **En la frase “*La conciencia sobre la necesidad de defender y proteger el “oro azul” de cada nación contra la voracidad de los poderosos todavía es débil*”, se revela una crítica a**
- A. Los últimos gobiernos colombianos que han cedido la riqueza hídrica a los extranjeros sin pensar las consecuencias a futuro
 - B. Los poderosos que se apropian del agua mediante el despojo de sus territorios a pueblos indefensos
 - C. Los colombianos, quienes no han defendido y protegido suficientemente su riqueza de agua

- D. Los gobiernos, los organismos internacionales y la población en general que no se ha esforzado lo suficiente para defender el agua

9. Con la información que ofrece en el primer párrafo, el autor pretende

- A. Dar claridad sobre el porcentaje de agua en el planeta
- B. Generar conciencia sobre la importancia del agua
- C. Revelar que las guerras en la Tierra serán por el agua
- D. Promover el control demográfico para la preservación del agua

Por: Mauricio García Villegas

2 Jun 2017 - 9:00 PM. / El Espectador.

ESPERANZA MILITANTE

A veces me desvelo pensando en lo que será el mundo dentro de dos o tres generaciones. Tengo un hijo de 16 años que quiere ser científico y vive muy enterado de los adelantos tecnológicos, sobre todo en temas de física y astronomía. Cuando le cuento de mis preocupaciones, él las desestima un poco. No te preocupes por eso, me dice, la humanidad ha tenido muchos desafíos en el pasado y siempre ha encontrado la solución. Lo mismo pasará, con ayuda de la ciencia, en 50 años. Sí, es verdad, le digo yo, pero el problema es que no todo depende de la ciencia; hay otras cosas, como el juego político entre las grandes potencias, que cuenta mucho.

Este fin de semana leí un libro que me puede ayudar en la conversación que tengo con mi hijo. Se llama *Sociedades comparadas* y fue escrito por el famoso científico Jared Diamond, autor de *Armas, gérmenes y aceros* (ganador del premio Pulitzer). Diamond habla, entre muchas otras cosas, de los principales desafíos que tiene

hoy la humanidad. Son muchos, pero se concentra en los tres que considera más importantes. El primero de ellos es el calentamiento global, que acarrea sequías en buena parte del planeta, disminución en la producción de alimentos asociada a la falta de agua lluvia, desplazamiento de insectos y gérmenes del trópico hacia las zonas templadas del planeta, y aumento en el nivel de los océanos. El segundo es la desigualdad, no solo entre los países, sino también al interior de cada uno de ellos, y que incide en el aumento de las migraciones y el terrorismo. El tercero es la competencia bárbara entre los países y las compañías para apropiarse de los recursos naturales, lo cual está acabando con esos recursos.

Según Diamond las soluciones tecnológicas, como por ejemplo extraer dióxido de carbono para refrescar la atmósfera y así reducir el calentamiento global, son demasiado costosas o peligrosas. Lo único que puede funcionar es el acuerdo concertado de políticas planetarias que limiten la libertad de acción de los países, sobre todo de los más poderosos. Existe una interdependencia inevitable entre el avance tecnológico, las condiciones biológicas y geográficas y las instituciones políticas. De nada sirve la ciencia cuando sus avances son dilapidados por las malas decisiones que toman los políticos. Por eso, los científicos del futuro deberán tener algo de sociólogos y politólogos, y los sociólogos y politólogos deberán tener algo de científicos. El saber que se requiere para resolver los desafíos de los que habla Diamond es uno solo, no tiene fronteras disciplinarias. ¿Es mucho pedir? Tal vez sí, pero es que los problemas que se vienen son de una complejidad y entrañan unos peligros que la humanidad nunca había imaginado antes, por fuera de los castigos divinos, claro.

Quién más que yo quisiera que mi hijo tuviera razón cuando me dice que cada día trae su afán, que ya vendrán las soluciones que necesitamos y que probablemente cuando él sea viejo el mundo seguirá siendo este planeta tibio que nos acoge hoy, con aires límpidos, fauna salvaje y agua potable. Ojalá tenga razón, repito. Pero para ayudar a que esa esperanza se lleve a buen término es necesario mantener

un escepticismo atento con lo que ocurre. Hoy mismo, cuando escribo esta columna, me entero de que el presidente Trump decidió retirarse del Acuerdo de París que regula las acciones de los países para detener cambio climático. Por eso la esperanza no solo debe ser precavida sino militante: los jóvenes de todo el mundo (como mi hijo) se deben movilizar contra los políticos como Trump, iletrados e indolentes, que están dispuestos a estropear el mundo en el que ellos, los jóvenes, vivirán mañana.

Tomado de: <http://www.elspectador.com/opinion/esperanza-militante-columna-696618>

10. En la expresión “Ojalá tenga razón, repito”, se está haciendo alusión a:

- A. El autor
- B. Jared Diamond
- C. El hijo del autor
- D. Los lectores

11. “(...) *el presidente Trump decidió retirarse del Acuerdo de París*”, es un hecho que contradice la siguiente afirmación del autor:

- A. Los jóvenes de todo el mundo (como mi hijo) se deben movilizar contra los políticos como Trump.
- B. Lo único que puede funcionar es el acuerdo concertado de políticas planetarias que limiten la libertad de acción de los países, sobre todo de los más poderosos.
- C. Existe una interdependencia inevitable entre el avance tecnológico, las condiciones biológicas y geográficas y las instituciones políticas.
- D. De nada sirve la ciencia cuando sus avances son dilapidados por las malas decisiones que toman los políticos.

12. De la expresión “se deben movilizar contra los políticos como Trump” se entiende que el autor

- A. Apoya la movilización en contra de la libre decisión de los dirigentes en relación con el medio ambiente.
- B. Invita a la movilización contra los políticos cuyas decisiones afectan la estabilidad ambiental del planeta.
- C. Promueve la movilización en contra del presidente Trump
- D. Invita a su hijo para liderar movilizaciones que favorezcan a la juventud y su futuro.

13. Del texto se infiere que el autor

- A. Es opositor del presidente Trump
- B. Participa en marchas contra el presidente Trump
- C. No sabe tratar a su hijo adolescente
- D. Tiene sentimientos encontrados en relación al presidente Trump

14. Un elemento común a los dos textos es:

- A. La inclusión de términos y cifras como argumentos de autoridad.
- B. El uso del libro de un autor reconocido para respaldar su postura.
- C. El desagrado por Estados Unidos.
- D. El afán exclusivo por el futuro del agua.

15. Se identifica que los dos autores consideran necesarias una actitud alerta y la movilización ciudadanas, porque:

- A. Con ellas se puede lograr la renovación de los recursos naturales.
- B. Aunque la ciencia y la tecnología son suficientes, su distribución no es equilibrada.
- C. Se constituye en la única forma de proteger los derechos de todos.
- D. Es una forma de controlar las decisiones políticas que afectan el futuro de la humanidad.

16.¿Escoge uno de los textos y escribe cuál es la tesis que plantea?

Resúmela en 20 palabras

17.¿Escoge uno de los textos y escribe cuál es la intención de su autor?

(Máximo 20 palabras)

Cuadro de respuestas														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo C. Entrevista semiestructurada para una docente

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA			 
Proyecto de investigación “ANÁLISIS DE LA COLUMNA DE OPINIÓN: APROXIMACIÓN AL DESARROLLO DE HABILIDADES EN LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO”			
Entrevista semiestructurada dirigida a docente de lenguaje CPSB Objetivo: Identificar las estrategias del docente para el desarrollo de lectura crítica en los estudiantes del CPSB.			
Fecha de realización de la entrevista:		Lugar:	
Código de identificación del entrevistado:	Género:	Tiempo como docente:	
Entrevista No.:		Entrevistador:	
Hora de inicio:		Hora de finalización:	
Presentación: El propósito de esta entrevista es recoger información acerca de las prácticas de lectura que se desarrollan en la Institución. Esta información será de gran utilidad dentro de la investigación que se adelanta, por ello agradezco su sinceridad en las respuestas. De acuerdo con los principios éticos, tanto su identidad como la información que se recoja serán confidenciales.			

PREGUNTAS DIRECTRICES

1. ¿Desde su conocimiento y experiencia cómo define la lectura crítica?
2. ¿Qué estrategias utiliza para el desarrollo de lectura crítica en los estudiantes?

3. ¿Normalmente qué textos trabaja en las clases?
 - 3.1.1. ¿De qué manera utiliza esos textos?
 - 3.1.2. Explique cómo incide el uso de texto argumentativo en los procesos de lectura que desarrollan los estudiantes.
 - 3.1.3. ¿Utiliza la columna de opinión dentro de sus prácticas de aula? ¿cuál es la razón?
 - 3.1.4. Cuando ha trabajado la columna de opinión, ¿cómo ha visto la actitud de los estudiantes hacia este tipo de texto?
4. ¿De qué manera evalúa el proceso de lectura de sus estudiantes?
5. ¿Qué dificultades observa en los procesos de lectura con los estudiantes?
6. Describa una estrategia que a su parecer pueda ser efectiva para contrarrestar alguna de esas dificultades.

Anexo D. Guía de observación análisis documental

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA		 
Proyecto de investigación “ANÁLISIS DE LA COLUMNA DE OPINIÓN: APROXIMACIÓN AL DESARROLLO DE HABILIDADES EN LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO”		
Guía de observación análisis documental Objetivo: Identificar las estrategias utilizadas en el área de lengua castellana para el desarrollo de lectura crítica en los estudiantes de 10° en el CPSB.		
Fecha de análisis:		
Nombre del Documento		
Fuente		

Metodología				
	CRITERIO	SI	NO	A VECES
Estrategia didáctica	¿Se menciona de manera directa la metodología utilizada para el desarrollo de lectura crítica?			
	¿La metodología se relaciona con los criterios de calidad determinados por el MEN (Lineamientos - EBC – DBA)?			
	Descriptor:			
	¿Se enuncian en forma clara las estrategias aplicadas en el área de lengua castellana para el desarrollo de lectura crítica?			
	¿Las estrategias se relacionan con los criterios de calidad?			
	Descriptor:			
	¿Se revela coherencia entre los objetivos del área, las metas y las estrategias?			
Análisis:				
Ejes temáticos	¿Se explicitan los ejes temáticos a desarrollar?			
	¿Los ejes temáticos tienen en cuenta los objetivos de aprendizaje del área y los criterios de calidad determinados por el MEN?			

Metodología				
	CRITERIO	SI	NO	A VECES
	Descriptor:			
	¿Se evidencia relación entre las estrategias y los ejes temáticos?			
	¿Se enuncian los tipos de texto que se utilizan para el desarrollo de lectura crítica?			
	¿Cuáles?			
Análisis:				

Anexo E. Formato diario de campo

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA		 
Proyecto de investigación “ ANÁLISIS DE LA COLUMNA DE OPINIÓN: APROXIMACIÓN AL DESARROLLO DE LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO ”		
DIARIO DE CAMPO		
Título de la Secuencia Didáctica: Llamados a leer de manera crítica	Sesión No.: 3	
	Tiempo: 150 minutos	
Objetivo de la sesión: Identificar la estructura del texto argumentativo y de la columna de opinión		
Fecha: lunes 30 de octubre	Lugar: salón 10°-2 CPSB	
Hora de inicio: 10:00 am	Hora de finalización: 12:30 am	

Descripción	Reflexión	Categorías
Se recordó la temática abordada en la sesión anterior, reflexionando sobre la importancia de conocer y saber identificar la estructura de los textos. E17: Porque así podemos saber qué tipo de texto es y de qué nos habla. E7: Si no sabemos la estructura pues quedamos perdidos y porque así podemos disfrutar mejor de nuestro texto. E3: Porque así tendrá más sentido lo que leamos y para una mejor presentación. E11: Porque se obtiene una idea	Además que el texto contiene un buen número de palabras en sentido figurado, también se revela que los estudiantes manejan un vocabulario bastante limitado, lo cual los lleva a invertir una gran cantidad de tiempo para tratar de identificar el significado de las palabras en la columna trabajada, igualmente se evidencia que son pocos los que desarrollan	Reconocimiento de contenidos locales en un texto (vocabulario – estructura) Reconocimiento de cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global (figuras

Descripción	Reflexión	Categorías
principal más fácilmente. Se explicó la importancia de determinar el objetivo de lectura antes de leer un texto y se ofreció información acerca de los propósitos más comunes. Se inició el desarrollo de actividad con el texto modelo: “Neymar, los demonios del chico 10”: vocabulario desconocido y palabras con sentido figurado. Enseguida se analizó la estructura y características de la noticia, el texto argumentativo y la columna de opinión.	estrategias de interpretación léxica sin acudir al diccionario. El trabajo se retrasa debido a esta situación. El trabajo de 3 horas continuas resulta un tanto agotador para los estudiantes, razón por la cual en la última hora hay menos concentración y dinamismo, esto se acrecienta teniendo en cuenta que es el medio día, ellos tienen hambre y ya quieren irse a casa.	literarias)

Anexo F. Noticia falsa (ejercicio inicial)

Eliminatorias al mundial

Domingo 22 de Octubre de 2017 - 12:52 PM

Finalmente gana Chile

Luego de la demanda presentada por el jurista chileno Luis Mariano Rendón, acusando a Colombia y Perú por “colusión” y “práctica antideportiva” en el último partido por eliminatorias, el máximo rector del fútbol se ha pronunciado a favor del equipo chileno indicando que las pruebas presentadas son contundentes y por tanto se determinó sancionar a los dos seleccionados quitándoles el punto ganado en ese partido y un punto más como sanción ejemplarizante.

Así las cosas, Colombia queda con 25 puntos, por debajo de Chile que cuenta con 26, por tanto ya no tiene cupo directo al mundial y deberá jugar el repechaje, mientras Perú se queda definitivamente por fuera de la gran fiesta en Rusia.

Publicada por
EDWIN CUEVAS en ABC FÚTBOL

1. ¿Qué opinas de la decisión tomada por la FIFA?
2. Frente a esta situación ya hay en Colombia un grupo de personas organizando actividades para protestar y solicitar a la FIFA que por lo menos disminuya la sanción; una de ellas es una marcha con pancartas y actos simbólicos en las principales ciudades del país. ¿Te inscribirías para asistir a la marcha en Bucaramanga y participar en los actos que los líderes determinen?

Anexo G. Texto utilizado en sesión 1

El festín de la corrupción: todo se compra y todo se vende

El país se ‘odebrechtizó’. Lo grave es que a los colombianos nos están saliendo callos en el alma.

Por: JUAN GOSSAÍN

30 de marzo 2017, 11:30 p.m.

<http://www.eltiempo.com/justicia/delitos/juan-gossain-habla-de-la-corrupcion-en-colombia-73412>

El país se nos ‘odebrechtizó’. Perdónenme ustedes el abrupto verbo, que parece tan rebuscado, pero en este momento no encuentro ninguno más elocuente para describir lo que está pasando en Colombia.

La corrupción crece como una llamarada que nadie puede controlar, la maldad campea, los escándalos son peores cada día.

Todo se compra y todo se vende, desde los contratos hasta las conciencias, pasando por las campañas electorales. Y la gente sigue repitiendo, como si fuera la cosa más natural del mundo, que ‘el vivo vive del bobo’. **Aquí creemos que ser ‘vivo’ es lo mismo que ser ladrón y que un hombre honrado es un ‘bobo’ porque no toca lo ajeno.**

Y, como si fuera poco, todavía se repite frescamente que ‘por la plata baila el perro’. ¿De qué nos quejamos, entonces?

Lo más grave de todo este relajó moral es que, según parece, a los colombianos nos están saliendo callos en el alma. **Da la impresión de que ya nada nos conmueve ni nos indigna, y que nos hemos acostumbrado a que la perversión sea nuestro estado natural.** Nos estamos hundiendo en un pantano de podredumbre y es como si no pasara nada. El país huele a pestilencia por las cuatro costuras, que son sus cuatro costados. Esto se ha vuelto un estercolero. Hiede. Duele decirlo, pero hiede.

En medio de estas vísperas electorales, y mientras nos preparamos para escoger Presidente y congresistas, yo quiero hacerles a ustedes una preguntica suelta: ¿a quiénes vamos a elegir? ¿A los mismos de Reficar, a los mismos de la Autopista del Sol, a los mismos de la navegación por el río Magdalena, a los mismos que están quebrando el sistema de salud, a los mismos que se robaron la plata para la comida de los estudiantes pobres, a los que fueron financiados por Odebrecht, a los que saquean los recursos destinados a los enfermos de cáncer? Ustedes tienen la palabra. La hora de la verdad ha llegado.

Anexo H. Texto para ejercicio modelo

NEYMAR, LOS DEMONIOS DEL CHICO 10...

Con la nominación al “The Best”, de nuevo recibió más de lo que dio, una constante en su carrera

Por: Jorge Barraza / Para EL TIEMPO

<http://www.eltiempo.com/deportes/futbol-internacional/opinion-de-jorge-barraza-neymar-los-demonios-del-chico-10-133894>

23 de septiembre 2017, 10:13 p.m.

El viernes Neymar recibió dos noticias, una buena y una mala. La mala primero: no fue convocado para el partido de este sábado en el cual Paris Saint Germain enfrentó al Montpellier. El club comunicó que tenía molestias en un pie; Radio Montecarlo, siempre muy bien informada, deslizó otra razón: sería un escarmiento del club por haber viajado sin aviso a Londres, donde pasó dos días y se mostró sin reservas en una fiesta con Lewis Hamilton y varias modelos de Victoria's Secret, terminando la noche con la bellísima húngara Bárbara Pelvin. Desde luego, no se trata de introducirse en su vida privada sino cómo esta repercute en su actividad deportiva.

La buena: se enteró de que estaba ternado junto a Messi y Cristiano Ronaldo para el premio The Best de FIFA al mejor de la temporada. De nuevo recibió más de lo que dio, una constante en su carrera. Futbolísticamente tuvo un año muy flaco Neymar, salvado en parte por su noche del 6 a 1 al PSG, donde convirtió un penal y un tiro libre. Su balance no brilla: apenas ganó una Copa del Rey y marcó 20 goles (3 de penal) en medio de muchos partidos grises. Mbappé jugando de a ratos anotó 26; Icardi 26; Lukaku 27; Falcao, sin alcanzar su mejor año, hizo 30 (y

con Mbappé fueron campeones de Liga y semifinalistas de Champions); Higuaín anotó 32, Mertens 34, Luis Suárez 37, Harry Kane y Edin Dzeko 38, Aubameyang 40, Cristiano Ronaldo 42, Lewandowski 43, Cavani 49, Messi 54. Pero entró en la terna Neymar. No hay duda: el marketing y las redes sociales funcionan...

El jueves por la noche el plantel del PSG se reunió en una cena para componer la relación entre el Chico 10 y Édinson Cavani, con quien discutió tres veces en medio de un partido por los lanzamientos de falta. Un penal es un penal, y Neymar lo sabe. A fin de año nadie pregunta cuántos de sus goles son desde los 12 pasos. Todo suma: una foto en Instagram con un rockero de moda, un gran contrato de publicidad, un penal... El periodista brasileño Luís Curro, de Folha de Sao Paulo, escribe esta semana: "Neymar precisa de los goles de penal para competir con los principales artilleros... Si quiere ser Balón de Oro tiene que encargarse de todas las faltas". Cristiano Ronaldo, gran candidato al trofeo, marcó 10 goles entre cuartos de final y final de Champions -impresionante- y ninguno de penal.

El forcejeo con Cavani por ejecutar el penal ante el Metz fue definitivamente desagradable y recorrió el mundo. Neymar arregló con Nasser Al-Khelaifi ser el número uno en todo en el PSG, pero con Cavani no arregló nada. Y los uruguayos no le piden autógrafos a los brasileños. Por lo menos desde el Maracanazo en adelante. Cavani es un líder del PSG, lleva cuatro años allí, es su máximo goleador y estrella, está encargado de las pelotas paradas y tiene un alto porcentaje de eficacia.

Ya había tenido un problema similar en 2010 en el Santos. Neymar tironeó con un compañero para ejecutarlo, el DT Dorival Junior respaldó al compañero, que era el designado, y Neymar, recién con 18 años, tuvo una alta discusión con el entrenador en plena cancha. "Nunca tuve un problema de indisciplina en mis equipos, con Neymar han ocurrido varios. No sé (qué le ocurre). Estoy haciendo todo lo que puedo para ayudarlo. Lo solucionaremos", declaró Dorival. A los seis

días fue despedido. El Santos no podía tener a disgusto a su estrellita. Pero Renê Simoes, técnico del equipo rival, Goianiense, fue menos diplomático: "Estamos creando un monstruo" y "un señor todopoderoso en la cancha y al que todo el mundo deja hacer". En Barcelona no sufrió ese problema: Messi le dejó 11 penales, pese a que falló 5.

Tras el incidente con Cavani, el mundo del fútbol comenzó a pensar que tal vez el Barcelona, sin quererlo, hizo un gran negocio: vendió un problema por 222 millones de euros. Nadie niega las condiciones futbolísticas del jugador, sobre todo técnicas, sin embargo ya entró en su décima temporada en Primera y la promesa de ser un rey al estilo Pelé empieza a demorarse. Es el pase más caro del mundo, el sueldo más alto, el de mayores contratos publicitarios, el futbolista más mediático, le falta corresponderlo con juego. Y en un delantero, con goles. Aunque Messi y Cristiano se van poniendo maduros, Neymar sigue lejos. Y empiezan a acercársele jóvenes como Mbappé o Asensio.

No sería lo peor; se le vienen acumulando dos tópicos que, en grandes cantidades, son malsanos: el dinero y los incidentes. Lo primero relaja, puede envanecer; lo segundo desestabiliza. Los embrollos fuera del campo y de roces adentro se le van sumando y Neymar, un joven de natural alegre, empieza a convertirse en un indeseable para sus colegas, que lo buscan con pierna fuerte por sus actitudes provocativas. En 2015 se fue de la Copa América en medio de un bochorno, peleado con todos los jugadores de Colombia. Y al juez, que lo había expulsado, lo esperó en la boca del túnel para insultarlo. Unos días antes, en la final de la Copa del Rey, los vascos del Athletic de Bilbao quisieron comérselo vivo por una bicicleta que tiró en el minuto 89, con el partido ya decidido por goleada a favor del Barcelona. Quedó claro que no era un lujo sino una tomada de pelo. "Es mi forma de jugar", se defendió. Tuvo un serio cortocircuito con Juan Carlos Unzué, asistente técnico de Luis Enrique en el

Barsa, quien le reprochó una mañana haber llegado al entrenamiento en condiciones inadecuadas, al parecer directo desde una fiesta. La lista es larga.

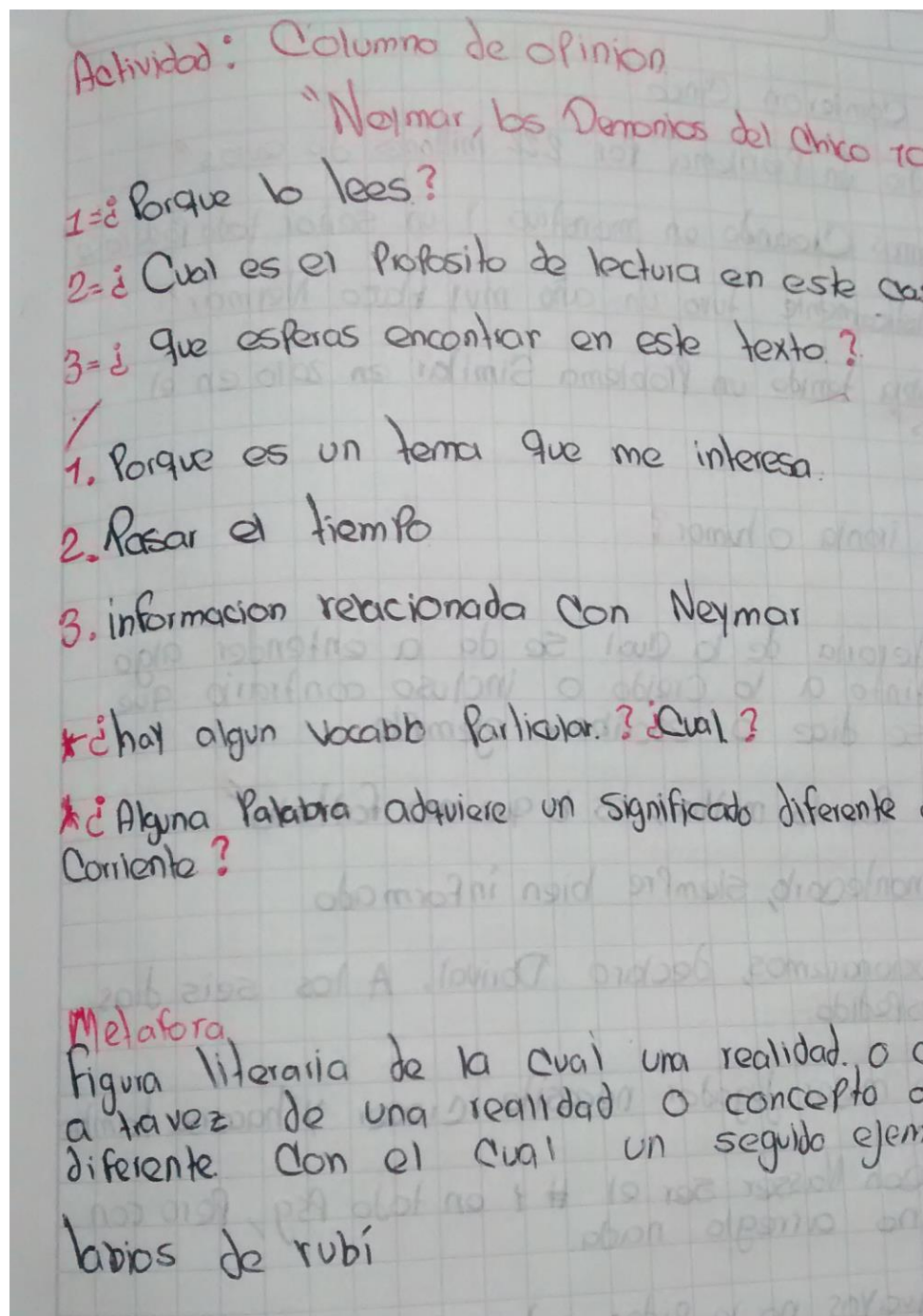
En estos pocos días en el PSG, fue noticia un duro altercado con el sueco Mikael Lustig en el cotejo Celtic 0 - PSG 5. Pero lo feo fue al final del juego: Anthony Ralston, un juvenil escocés de 18 años, le extendió la mano y Ney se negó a saludarlo. Hubo un cambio de palabras y el santista le recordó el resultado: “se comieron cinco”.

El PSG dispuso para Neymar una casona en París en la que vive con otras 21 personas, entre ellas sus diez amigos inseparables, a quienes se ha dado en llamar “los Toiss”. Viven con él desde los tiempos de Barcelona y conforman el séquito que lo acompaña a todos lados, sobre todo a las numerosas fiestas que organizan. Él es feliz con ellos, pero seguramente no es el entorno más apropiado para un deportista de élite.

“Nuestro mejor jugador necesita crecer y hacerse hombre”, tituló su nota el columnista número uno de Brasil, Juca Kfoury, preocupado porque buena parte de las chances de Brasil en el Mundial dependen de este jugador habilidoso; y consciente de que el fútbol tiene dos capacidades: de la cintura para abajo y, la más importante, de la cintura para arriba. Se está fortaleciendo la imagen de niño malcriado al que se le permite todo. El PSG casi que no puede decirle nada, le prometió cualquier excentricidad con tal de ficharlo. El padre, menos, pues montó una industria en torno a su hijo y se hizo millonario él también. ¿Los técnicos...? No tienen poder frente a él. ¿Quién entonces...? ¿Los Toiss...?

En poco más de cuatro meses, Neymar cumplirá 26 años; ya no es un garoto. Puede que un día, cuando se jubilen Cristiano y Messi, herede el trono. Hoy, está lejos.

Anexo I. Análisis columna de opinión "Neymar, los demonios del chico 10"



- " Se Comieron Cinco "
- " Vendio un Problema Por 222 millones de euros "
- " Estamos Creando un monstruo y un señor todo Poderoso "
- " futbolisticamente tuvo un año muy flojo Neymar "
- " Ya habia tenido un Problema Similar en 2010 en el Santos "

* ¿ Hay ironía o humor ?

ironía

Figura literaria de la cual se da a entender algo muy distinto a lo creído o incluso contrario a lo que se dice o escribe. ejemplo

- " Gracias Por la multa, es lo que me faltaba "
- Radio Montecarlo, siempre bien informado
- lo Solucionaremos, declaró Dorival. A los seis días fue despedido.
- Nuestro mejor jugador necesita crecer y hacerse hombre
- arreglo con Nasser ser el #1 en todo PSG, pero Cavani no arreglo nada.
- los uruguayos no le piden autografos a los brasileños

Tema del texto

Situación Actual de Neymar

Tesis del texto

"A Neymar le falta mucho para ser el mejor futbolista ya que su personalidad y vida privada repercute en su actividad deportiva."

Argumentos

* En 2015 se fue de la copa america en medio de un bochorno, peleando con todos los jugadores de Colombia.

* Antony Ralston un juvenil escoces de 18 años, le est la mano a y Ney se nego a saludarlo. hubo un Cambio de palabras y el santista le recordo el resultado. "Se Comieron 5"

* "Nuestro mejor jugador necesita crecer y hacerse hombre" Titulo su nota el Columnista # 1 de Br Jua Kfo

* En un partido contra el metz ocurrio un forcejeo Cavani por ejecutar un penal

③ Descubrir las conexiones e identificar el propósito.

¿Que Pretende el autor?

¿Que quiere Cambiar?

¿Que espera del lector?

① = entregar información al público sobre las estadísticas y números de Neymar y su actitud como persona

② = la forma de ser de Neymar dentro y fuera de las canchas.

③ = Saber como es en realidad Neymar fuera del campo de juego y como persona

¿Pocomstumbro a cuestionar la intención de los autores de lo que leo y escucho? ¿Sera necesario hacerlo?

* A veces los cuestiono, Si, Porque ~~deber~~ si ~~analizamos~~ et + a si no creemos todo lo que nos dicen

Anexo J. Texto para ejercicio de análisis

'El mejor', Cristiano Junior

CR fue el mejor de un equipo que fue más que él, mientras el Barça fue menos que Messi

JOSÉ SÁMANO

25 OCT 2017 - 07:48 COT

https://elpais.com/deportes/2017/10/24/actualidad/1508865222_011349.html

Como dirían los clásicos del boxeo, libra por libra Messi sería mejor futbolista que Cristiano. Golea por igual (o más) y lejos del área tiene mucho mayor repertorio. Digamos que uno sería el mejor, a secas, y otro el mejor del mejor equipo, equipo muy bueno al que aún hace mejor. Pero como el fútbol no es el tenis, es un deporte coral, el portugués ha sido elegido *The Best* por un variopinto jurado de todos los rincones del planeta, donde se sigue el fútbol en directo, donde solo se satelizan los resúmenes o donde, incluso, no hay señal que valga. Un sanedrín tan subjetivo como puede serlo usted, lector, o yo mismo. Pero hay algo objetivable: CR ha sido el mejor porque ha ganado más que el mejor y porque hay que ser muy, pero muy bueno, para discutir con sólidos argumentos el liderazgo de un equipo que alista a Messi. La pasada temporada, el Madrid fue más que CR y el Barça fue menos que Leo. Por lo general, para que triunfe un actor se requiere de una buena película, y para que la cinta haga bingo se precisa de un buen actor. Lo que no significa, a ojos de muchos espectadores, que el filme o el intérprete sean lo más de lo más.

Sin restar un milímetro de méritos a ese imponente Cristiano de la última fase de la Liga de Campeones, los inspiradores de este fútbol de celuloide están empeñados en enfatizar ese espumoso mundo de las celebridades. De no ser

por ese clamor por el vedetismo, CR debiera haber recibido un premio en nombre de todo el Real Madrid que tanto cobijo le dio durante el formidable *doblete*. Cabría aceptar que lo recogiera el luso, pese a no ser el capitán, como única concesión a ese *estrellismo* de ombligos que fomentan la FIFA, *France Football* o tal o cual Liga. Y lo hacen en su propio beneficio. Para persuadir a la clientela del fútbol como objeto de consumo, más fácil de rentabilizar cuando se focaliza en un *yo* antes que en un colectivo.

A veces, muchas veces, ni siquiera se atina con el *yo*. ¿Cómo explicar que Iniesta, tras una temporada de desamparo, figure en el once ideal de la FIFA? ¿O que también tengan presencia hasta Messi y Neymar cuando todo un Barça solo brindó de puntillas por una Copa lograda ante el Alavés? Cuesta, y mucho, entender el reglamento del concurso. ¿Qué demonios es lo que puntúa? Si fueran los momentos decisivos del periodo premiado, caso de CR y su ebullición ante el Bayern y el Atlético, no habría sido encumbrado Buffon, que se llevó cuatro goles en la final de la Champions. Con Iniesta y Buffon pesa mucho más su merecidísimo eco eterno que el presente galardonado. ¿Pero no se supone que ese babélico jurado debe ceñirse al hoy?

No importa el batiburrillo del trasfondo de estos premios. Lo sencillo, lo más clarificador, sería entronizar a quien se considere que haya sido el mejor dentro del club que más títulos y de mayor enjundia haya conseguido. O sea, el Real Madrid de CR. Demasiado simple, lo que abortaría las discusiones populares que inflaman el tinglado. Tampoco preocupa nada que se conozcan de antemano los triunfadores, lo que resta emoción a lo que debería ser una jornada emotiva. Lo relevante es el elixir de las galas, que requiere de todos los atrezos de los Oscar o la Pasarela Cibeles. Y que no falten los rayos X televisivos de los peinados y vestimentas de madres, hijos, novias, esposas, intermediarios o presidentes.

Ahí va la quiniela propia. El mejor, sin más, por libre: Messi. El más relevante del mejor equipo con creces del tiempo premiado: Cristiano. Y lo mejor de lo mejor entre lo mejor de la gala del pasado lunes: la foto del hijo de CR saludando a un jovial Messi en presencia de un sonriente papá. Una imagen excepcional del fútbol humanizado, de ese fútbol que a Javier Marías y a unos cuantos más aún nos rebobina a nuestra infancia cada fin de semana. Solo por ese *flash* el *show* mereció la pena. Ni Leo ni CR lo discutirían. En Londres, mucho más conciliadores que sus fundamentalistas de camiseta. Por suerte, ya parecen Federer (Messi) y Nadal (Cristiano).

Anexo K. Análisis de columna de opinión durante las sesiones

El mejor, Cristiano Junior

CR fue el mejor de un equipo que fue más que él, mientras el Barça fue menos que Messi

JOSÉ SAMANO
25 OCT 2017 - 07:48 COT
https://elpais.com/deportes/2017/10/24/actualidad/1508965222_011349.html

Idea Principal Introducción

Como dirían los clásicos del boxeo, libra por libra Messi sería mejor futbolista que Cristiano. Golea por igual (o más) y lejos del área tiene mucho mayor repertorio. Digamos que uno sería el mejor, a secas, y otro el mejor del mejor equipo, equipo muy bueno al que aún hace mejor. Pero como el fútbol no es el tenis, es un deporte coral, el portugués ha sido elegido *The Best* por un variopinto jurado de todos los rincones del planeta, donde se sigue el fútbol en directo, donde solo se satelizan los resúmenes o donde, incluso, no hay señal que valga. Un sanedrín tan subjetivo como puede serlo usted, lector, o yo mismo. Pero hay algo objetivable: CR ha sido el mejor porque ha ganado más que el mejor y porque hay que ser muy, pero muy bueno, para discutir con sólidos argumentos el liderazgo de un equipo que alista a Messi. La pasada temporada, el Madrid fue más que CR y el Barça fue menos que Leo. Por lo general, para que triunfe un actor se requiere de una buena película, y para que la cinta haga bingo se precisa de un buen actor. Lo que no significa, a ojos de muchos espectadores, que el filme o el intérprete sean lo más de lo más.

Idea Principal desarrollo o Cuerpo Argumentativo

Sin restar un milímetro de méritos a ese imponente Cristiano de la última fase de la Liga de Campeones, los inspiradores de este fútbol de celuloide están empecinados en enfatizar ese espumoso mundo de las celebridades. De no ser por ese clamor por el vedetismo, CR debiera haber recibido un premio en nombre de todo el Real Madrid que tanto cobijo le dio durante el formidable doblete. Cabría aceptar que lo recogiera el luso, pese a no ser el capitán, como única concesión a ese estrellismo de ombligos que fomentan la FIFA, *France Football* o tal o cual Liga. Y lo hacen en su propio beneficio. Para persuadir a la clientela del fútbol como objeto de consumo, más fácil de rentabilizar cuando se focaliza en un yo antes que en un colectivo.

Idea Principal

A veces, muchas veces, ni siquiera se atina con el yo. ¿Cómo explicar que Iniesta, tras una temporada de desamparo, figure en el once ideal de la FIFA? ¿O que también tengan presencia hasta Messi y Neymar cuando todo un Barça solo brindó de puntillas por una Copa lograda ante el Alavés? Cuesta, y mucho, entender el reglamento del concurso. ¿Qué demonios es lo que puntúa? Si fueran los momentos decisivos del periodo premiado, caso de CR y su ebullición ante el Bayern y el Atlético, no habría sido encuadrado Buffon, que se llevó cuatro goles en la final de la Champions. Con Iniesta y Buffon pesa mucho más su merecidísimo eco eterno que el presente galardonado. ¿Pero no se supone que ese babélico jurado debe ceñirse al hoy?

Idea Principal Conclusión

No importa el batiburrillo del trasfondo de estos premios. Lo sencillo, lo más clarificador, sería entronizar a quien se considere que haya sido el mejor dentro del club que más títulos y de mayor enjundia haya conseguido. O sea, el Real Madrid de CR. Demasiado simple, lo que abortaría las discusiones populares que inflaman el tinglado. Tampoco preocupa nada que se conozcan de antemano los triunfadores, lo que resta emoción a lo que debería ser una jornada emotiva. Lo relevante es el elixir de las galas, que requiere de todos los atrezos de los Oscar o la Pasarela Cibeles. Y que no falten los rayos X televisivos de los peinados y vestimentas de madres, hijos, novias, esposas, intermediarios o presidentes.

Idea Principal

Ahí va la quiniela propia. El mejor, sin más, por libre: Messi. El más relevante del mejor equipo con creces del tiempo premiado: Cristiano. Y lo mejor de lo mejor entre lo mejor de la gala del pasado lunes: la foto del hijo de CR saludando a un jovial Messi en presencia de un sonriente papá. Una imagen excepcional del fútbol humanizado, de ese fútbol que a Javier Barja le gusta más que a los demás.

1 ¿Por qué lees?

R/ Por que Siento que Con la Lectura uno aprende mucho

2 ¿Cual es el Proposito de la lectura en este caso?

R/ Conocer mas acerca de lo que tiene a Futuro el hijo de CR

3 ¿Que esperas encontrar en el?

R/ Saber mas Sobre la Vida de Los Personajes del Futbol

4 ¿Quiero Saber Si Cristiano y messi Son Rivalos de mucha diferencia o si en realidad Son Competitivos

Reconocimiento de Vocabulario:

1 ¿hay Un Vocablo Particular?

R/ Tinglado: Cobertizo

2 ¿Alguna Palabra adquiere Un Significado diferente al Corriente? ¿Cual?

R/ Pero debía ser aun asi

3 ¿hay metáforas, Comparaciones, Sentidos Figurados?

R/ Libra Por libra messi Seria mejor Futbolista que Cristiano

4 ¿hay ironia o humor? ¿Sarcasmo o Parodia? escribelo

R/ Sin restar Un milimetro de meritos ← humor

- Rayos x televisivos de Los Peinados

- Nor Robabina A nuestra infancia cada Fin de Semana

'El Mejor' Cristiano Junior

- * Sanedrín = Consejo Supremo del judaísmo. Con sede en Jerusalén que estaba presidido por el gran sacerdote.
- * Celuloide = Materia plástica muy maleable caliente pero muy lamable, obtenida tratando de nitrocelulosa con alcatrán.
- * Empecinado: Tercero, obstinado.
- * Clamor: Causa, conjunto de gritos o de ruidos fuertes.
- * Doblete: Piedra falsa que es obtenida fijando un cuerpo coloreado detrás de un pedazo de cristal.
- * Rentabilizar: hacer que una cosa sea rentable, beneficiosa o ventajosa.
- * Colectivo: Vehículo, que es realizado por un grupo de personas.
- * Ceñir: Rodear o ser rodeado.
- * Babel: desorden y confusión.
- * Batiburrillo: Mezcla desordenada y confusa de cosas materiales o inmateriales que descienden entre sí.
- * Entronizar: Colocar a alguien en el trono.
- * Tinglado: Cobertizo.
- * Guineta: Sistema de reglamento de apuestas.

Estructura: ¿A qué tipo de texto se está leyendo?

R/º Argumentativo, N° de párrafos simples

¿Utiliza los recursos convencionales del género?

R/º Si el autor utiliza estos recursos convencionales

¿Cuál es el tema que trata el texto?

R/º La rivalidad entre CR y Messi

Escribir la tesis que se plantea

R/º Que Cristiano obtuvo premiasiones que no fueron merecedoras viendolo como "El mejor" de un equipo y que en cambio Messi dio mas de lo que recibió

AX

Autoevaluación

1. Escribir una autorreflexión sobre el desempeño en la actividad realizada

R/º La verdad la actividad me sirvió mucho por que ahora tengo un conocimiento mas a fondo sobre la lectura critica Aunque no me fue muy bien en la actividad

2. Califique del 1 al 10.0

R/º 7.0

3. ¿Cuál es la razón para esta nota y que compromiso asumen para mejorar

R/º Que le prestamos atención a la clase pero no alcanzamos a terminar

La actividad por hablar pero nos comprometemos a dejar de hablar y desarrollar las actividades

Anexo L. Ejercicio identificación tesis y argumentos en texto argumentativo

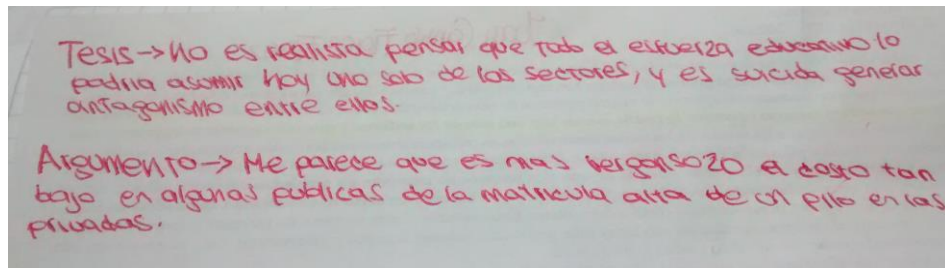
Por: Moisés Wasserman
27 de octubre 2017 , 12:00 a.m.

(...)

La controversia que se ha desatado por la preferencia de esos pilos por la universidad privada está mal enfocada. Estoy convencido de que la universidad pública es la mejor herramienta con que cuenta el Estado para generar equidad. Sin embargo, me parece que sería insensato no aprovechar el gran potencial de educación privada que ha desarrollado el país. No es realista pensar que todo el esfuerzo educativo lo podría asumir hoy uno solo de los sectores, y es suicida generar antagonismo entre ellos. Si queremos llegar a los niveles de los países desarrollados, es indispensable contar con todas nuestras capacidades.

Quienes creen que los pilos de SPP deben ir solo a las públicas están promoviendo un *apartheid* educativo en el que los jóvenes pobres y los ricos jamás se encuentren. Además de que esos recursos no resuelven los problemas del sector público, con su argumentación les están haciendo concesiones a propuestas que rechazamos en el pasado, mostrando, calculadora en mano, que adicionar un cupo no tiene el mismo costo que mantener uno existente. Como nosotros no tenemos 'pupitres vacíos', un número sustancial de nuevos estudiantes requerirá más profesores, salones, equipos y laboratorios. Así, esa propuesta, aún bien intencionada, generaría un costo mayor que su aporte.

He oído a un rector decir que con el costo de 40.000 SPP, el sector público educaría a 600.000. Si eso fuera así, un estudiante público estaría costando algo menos de 2 millones de pesos al año, y no hay manera de que con eso pueda recibir una educación decente. Me parece que es más vergonzoso el costo tan bajo en algunas públicas que la matrícula alta de un pilo en las privadas.



<https://www.milejemplos.com/lenguaje/ejemplos-de-textos-argumentativos.html>

Algunos comen sólo dulces y postres y eso no está nada bien. Hay que comer de todo.

Comiendo sólo dulces, se te estropearán los dientes y, además, abusar del azúcar no es bueno ni para tu estómago ni para tu salud en general. ¡Por si fuera poco, puedes engordar!

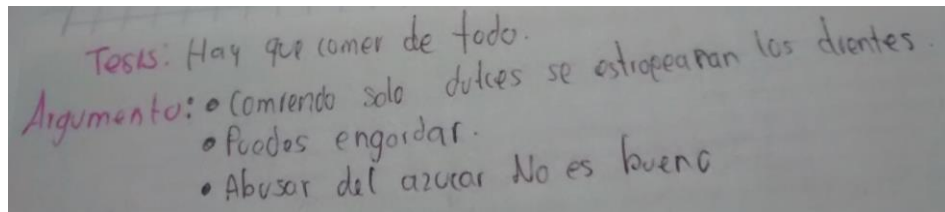
Debemos seguir una alimentación variada, porque, de lo contrario nuestro crecimiento puede verse perjudicado. Nuestro cuerpo necesita diferentes sustancias nutritivas y estas se hallan repartidas entre las diferentes clases de alimentos.

Cada tipo de alimento nos aporta algo que nuestro cuerpo necesita, por eso debemos comer de todo.

No comer algún tipo de alimentos puede producirnos problemas de salud, puesto que nuestro cuerpo puede estar falto de vitaminas.

Una mala alimentación puede producirnos enfermedades, problemas de obesidad o de falta de peso y un mal desarrollo.

En definitiva, no hay ninguna duda: ¡no podemos permitirnos renunciar a ningún tipo de alimento!



Donaldo Ortiz Latorre

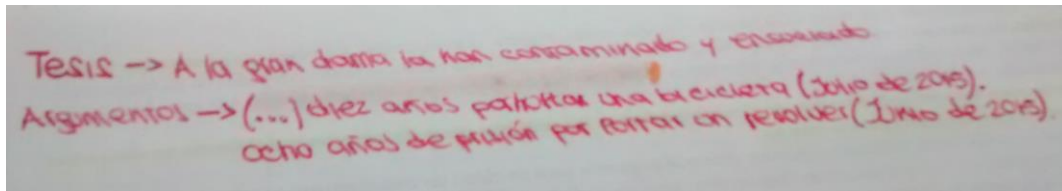
Lunes 13 de Noviembre de 2017 - 12:01 AM

¿Puede alguien en este país creer en la justicia si lo que vemos espanta? Los atropellos abundan: presos inocentes y libres culpables. Asusta nuestra justicia y asusta más que los delincuentes de cuello blanco se hayan arropado con los magistrados “impolutos”, saqueadores, tramposos y negociantes. ¿Qué país puede vivir en paz si no hay justicia? A la gran dama la han contaminado y ensuciado. Miles de casos suceden todos los días en Colombia mientras los culpables posan de inocentes y el Gobierno no actúa como debiera para reformar esta justicia infame.

(...) Uno se puede hacer muchas preguntas: ¿Por qué paga más años de cárcel un ciudadano que se roba una bicicleta que el hacker Sepúlveda? ¿Por qué pasa más años en una cárcel un ciudadano del común que un político? Los expertos dicen que en Colombia el hurto de objetos es a veces castigado con más rigor que otros delitos. Es más grave el robo de un objeto que la corrupción rampante en la salud o que se roben los dineros públicos. Lo de interbolsa es una bagatela frente al robo de una empanada.

(...) Diez años por hurtar una bicicleta (julio de 2015). Ocho años de prisión por portar un revólver (junio de 2015). Cinco años por robarle a su hermana una tableta (agosto de 2017). Cuatro años de cárcel por robarse un cubo de caldo de gallina (ni siquiera la gallina completa).

Intentemos reformar esta penosa justicia por el bien de Colombia.



Tesis → A la gran dama la han contaminado y ensuciado.
Argumentos → (...) diez años por hurtar una bicicleta (julio de 2015).
Ocho años de prisión por portar un revólver (junio de 2015).

Anexo M. Análisis comparativo columnas de opinión

- Información común a los dos textos
- Términos utilizados de manera similar
- Opiniones en común
- Elementos opuestos
- Términos que significan lo mismo pero están escritos de manera diferente
- Opiniones opuestas

1. Información común a los dos textos.

RTA. * los dos textos hablan sobre la carrera profesional de algunos futbolistas

* los dos textos tratan de Fútbol

* Hablan de los premios "The Best" de la FIFA

* En los dos textos los autores hablan de una manera

crítica frente a los jugadores

* "The Best" de la FIFA

2. Términos utilizados de manera similar.

* FIFA

* The Best

* Champions

* Fútbol

* Premios.

3. Opiniones en común.

* Críticas contra los jugadores

* Comparaciones entre jugadores.

* Hay controversia en los Premios "The Best"

4. Elementos opuestos.

* En un texto mencionan el nombre completo de "Cristiano Ronaldo" y en el otro solo mencionan las iniciales.

* En un texto se enfocan más en Neymar, su carrera y sus actitudes y en el otro texto se enfocan más en CR y Messi y los Premios "The Best".

5. Términos que significan lo mismo pero están escritos de manera diferente.

* "The Best" → Se refieren a los Premios organizados por la FIFA.
* "El Mejor" →

* CP → Se refieren al Jugador Profesional
* Cristiano Ronaldo → del Real Madrid.

6. Opiniones opuestas.

Anexo N. Cuestionario evaluación de la propuesta

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA		 
Proyecto de investigación “ANÁLISIS DE LA COLUMNA DE OPINIÓN: APROXIMACIÓN AL DESARROLLO DE LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO”		
Cuestionario dirigido a estudiantes de 10°		
Objetivo: Identificar los niveles de comprensión de lectura en que se encuentran los estudiantes de 10° del CPSB.		
Fecha de aplicación del cuestionario:	Lugar:	
Código de identificación del estudiante:	Edad:	
Cuestionario No.:	Género:	
Presentación La información que se recoja a través de este cuestionario será de gran utilidad dentro de la investigación que se adelanta en relación al desarrollo de lectura crítica en estudiantes de 10°, por ello agradezco tu honestidad en las respuestas. Ten en cuenta que todo lo que escribas será confidencial y no afecta de ninguna manera tu desempeño escolar.		

Lee detenidamente los siguientes textos, luego responde las preguntas 1 a 15 llenando con una X en el cuadro que aparece al final, de acuerdo con la respuesta que escojas. Las preguntas 16 y 17 son de tipo abierto, debes escribir la respuesta sobre las líneas que les corresponden.

Recuerda que puedes elegir una sola respuesta para cada pregunta. Por favor utiliza lapicero.

LAS MUJERES, CUOTA NECESARIA PARA LA PROPAGANDA DE LA FIFA

Lieke Martnes, ganadora del premio The Best, no pudo asistir a la gala porque le habían programado un partido internacional

RAFA CABELEIRA - 26 OCT 2017 - 06:10

A la FIFA, que es una organización federativa con trazas de máquina tragaperras, se le ha colado en la ecuación una incógnita con la que no contaba: el fútbol femenino. No en vano, sus mandamases y asociados regentaban un negocio multimillonario sin ningún tipo de control gubernamental con apenas demostrar un cierto sentido filantrópico, escondidas las cajas fuertes tras fotografías amables de niños africanos con botas nuevas o un coqueto campito de césped artificial en medio de una favela. A las denuncias por corrupción o sobornos respondía siempre la buena FIFA con las bondades manifiestas de su caridad, amparada en el sentido global de una obra que estaba muy por encima de las debilidades puntuales de algunos actores.

Tiene un serio problema la FIFA con el fútbol femenino más allá del machismo rampante que destilan sus habituales formas y procederes, uno capital que entronca con otra de sus grandes taras ancestrales: la transparencia. No pueden decirlo a las claras, recordemos que nos encontramos frente a la flor y nata del altruismo moderno, pero en el fondo del lamentable ninguneo que pudimos contemplar en la gala The Best, o en sus amenazas poco escrupulosas a las internacionales danesas por reclamar sus más elementales derechos, se encuentra el mismo denominador común con sus muchos y reconocibles nombres. Euros, dólares, libras, pesos... Al menos de puertas para dentro, a la FIFA le preocupa esencialmente la cuantía de sus productos y, a día de hoy, salvo en contadas excepciones, el fútbol de testosterona y barba sigue barriendo en el balance económico al de coleta y estrógenos.

“Está claro que no les importamos”, señala la centrocampista estadounidense Megan Rapinoe. Y tiene razón, lo que no implica que algún día sí puedan importarles, especialmente si el pastel del fútbol femenino se demuestra apetitoso para las grandes audiencias, la clave de bóveda de todo este entuerto. Que la holandesa Lieke Martens no pueda acudir a una gala para recoger su premio como mejor futbolista del año, a causa de unos calendarios que la propia organización programa, no es un problema. Bien al contrario, su ausencia y la de Sarina Wiegman son vistas como una oportunidad de aligerar la ceremonia, algo parecido a esos Oscar menores que la academia entrega en las horas previas a la gran noche. El valor mercantil del acto viene marcado por la presencia de señores que llenan estadios, anuncian productos de todo tipo y generan ingentes cantidades de dinero con su mera presencia. Ellas, de momento, se encuentran limitadas al papel de cuota necesaria para la propaganda social de la FIFA y nada cambiará a menos que el consumidor final del producto obre el milagro.

Porque podemos y debemos exigir a los máximos organismos del fútbol que den verdadero ejemplo de igualdad más allá de sus eslóganes con gancho, pero también podemos contribuir modificando ese chip arcaico que nos impide disfrutar de las mejores futbolistas del planeta mientras somos capaces de emocionarnos con los goles de un canterano del Barça al orgulloso y pequeño Murcia. “La FIFA es un organismo viejo, masculino y pasado”, sentenció Rapinoe. Se agradece que no señalase al resto del mundo, ese que cuando nadie lo mira sigue repitiendo, medio en serio, medio en broma, que el fútbol femenino ni es fútbol ni es femenino: ya nos retratamos solos, Megan.

https://elpais.com/deportes/2017/10/26/actualidad/1509004243_898526.html

1. **En el texto la palabra “favela” hace referencia a**
 - A. Vivienda humilde hecha con materiales de deshecho.
 - B. Asentamiento informal que crece en torno o dentro de una gran ciudad.
 - C. Almacén de ropa y electrodomésticos.
 - D. Zona deportiva en África.

2. **Para el autor, lograr que la FIFA valore el fútbol femenino será**
 - A. Cuestión de tiempo.
 - B. Una necesidad.
 - C. Un milagro.
 - D. Un orgullo para la sociedad.

3. **De acuerdo con el texto, en esencia lo que a la FIFA le preocupa es**
 - A. El altruismo de sus obras.
 - B. Que se mantenga el nivel y la tradición futbolística.
 - C. Los ingresos que pueda lograr.
 - D. Agradar a los hombres que más le aportan.

4. **Del texto se infiere que la razón por la cual el público prefiere el fútbol masculino es**
 - A. La calidad del juego.
 - B. El machismo.
 - C. La emoción que genera el partido de los hombres.
 - D. El dinero que generan.

5. **En el segundo párrafo el enunciado: “recordemos que nos encontramos frente a la flor y nata del altruismo moderno”, se utiliza para**
 - A. Exaltar el fútbol femenino.
 - B. Reflexionar sobre el problema de la FIFA.
 - C. Ironizar sobre la FIFA.

D. Resaltar una característica de los premios The Best.

6. La cita textual que el autor incluye en el último párrafo tiene como propósito

- A. Dejar claro el pensamiento de Rapinoe (futbolista norteamericana).
- B. Desafiar a la FIFA.
- C. Profundizar en el tema.
- D. Respaldar sus argumentos.

7. El subtítulo del texto pretende

- A. Generar un cuestionamiento en el lector.
- B. Exaltar el valor de la jugadora.
- C. Explicar las razones de algo muy criticado.
- D. Enfatizar el título.

8. Según el autor las obras benéficas de la FIFA tenían como intención

- A. Cumplir con el sentido filantrópico que les correspondía.
- B. Ocultar los manejos económicos fraudulentos que llevaban a cabo.
- C. Minimizar las debilidades puntuales de algunos actores.
- D. Invertir los dineros de forma más altruista.

9. Del último párrafo se entiende que el autor

- A. Considera que la FIFA es la gran responsable de la discriminación al fútbol femenino.
- B. Cuestiona a las futbolistas por no revelarse frente al machismo.
- C. Es hincha fiel del Barcelona y sabe que hace parte de la discriminación al fútbol femenino.
- D. Piensa que la sociedad contribuye en la discriminación al fútbol femenino.

10. El tema que plantea el texto es

- A. El pensamiento machista de la sociedad.
- B. El fútbol femenino para la FIFA.
- C. La FIFA y sus malos manejos.
- D. Los premios The Best femeninos.

FEMINICIDIOS Y REINAS

Por Catalina Ruíz-Navarro

Esta semana se hizo viral en redes sociales un video en el que las candidatas al reinado Miss Perú, en vez de recitar las medidas de su cuerpo, decían cifras correspondientes a la violencia de género en sus departamentos y en su país. El video se hizo tendencia inmediatamente, como muchas cosas hoy en día, y lo que sucedió fue un performance. Una realidad pensada para luego ser reproducida *ad infinitum* en videos de un minuto. Pero que fuese ensayado, intencional y preparado no necesariamente sea un problema; habla de una gran conciencia de quien se lo inventó, con el objetivo que fuese, y de una mera interpretación de lo que significan los reinados en nuestra sociedad: a las mujeres nos matan porque nos cosifican al punto de deshumanizarnos y, paradójicamente, esta cosificación está pasando mientras las reinas –bellas, sí, pero monolíticas– denuncian las consecuencias de esa cosificación.

Sé que algunos me dirán que voy muy rápido saltando del reinado al feminicidio, pero son dos gestos de nuestra cultura que tienen mucho que ver el uno con el otro (que lo diga Ana Bolena). Los reinados de belleza son un problema porque conciben y promueven solo un tipo de belleza que le hace mucho daño a los cuerpos de las mujeres, pero también porque nos hacen pensar que los cuerpos de las mujeres son decorativos y que las reinas son triviales –yo no creo que una mujer trivial sea capaz de dedicar tantas horas a moldear de manera tan

específica su cuerpo—. Pero el problema no es que se vean así: el problema es que nos digan que esa es la única belleza y que la belleza viene acompañada de la superficialidad. Y así, poco a poco la misoginia va echando sus raíces. Se dice que en los reinados se trata a las concursantes como “ganado”, porque se miden y comparan sus cuerpos como si los estuvieran ofreciendo para el escrutinio de un público hambriento. Esa fragmentación de los cuerpos de las reinas en nada ayuda a bajar los índices de violencia contra las mujeres y, en cambio, ha convertido a los reinados de belleza en un espacio emblemático de cosificación.

Es más, la acción tiene tantas paradojas que parece más una obra de arte que un gesto de activismo o publicidad. Lo digo porque el activismo debe ser claro y limpio en sus mensajes, y la publicidad suele ser ramplona en su manipulación. El arte, en cambio, sí se permite estas ambigüedades. La pregunta del millón es entonces si las reinas eran conscientes de que hacían parte de un ardid publicitario que busca limpiarle la cara a los reinados al mismo tiempo que denuncia cruelmente el destino de las mujeres que solo son valoradas como objeto de decoración. Seguro alguna lo sabía, porque las reinas no son tontas, al contrario, son muy disciplinadas y ambiciosas. Si no, no podrían someterse a los martirios de un reinado. Y seguro otras no lo comprendieron, porque la paradoja no es tan fácil; hace un bucle sobre sí misma y uno se siente a la vez admirado y con ganas de llorar. ¿Y cómo reaccionamos nosotros? ¿Hizo efecto el mensaje? ¿Sí nos removi6 algo por dentro ver a las reinas ir en fila como si fueran al matadero? Para mí sí valió la pena. Incluso si solo en una persona hizo click el dato, o la paradoja, o la crueldad intrínseca en la acción, y fue lo suficiente para que cayera en cuenta del grave problema de la violencia de género.

<https://www.elheraldo.co/columnas-de-opinion/femicidios-y-reinas-419178>

11. En el último párrafo la palabra “acción”, está haciendo referencia a

- A. Los reinados de belleza.
- B. La cosificación.
- C. La presentación de las candidatas a Miss Perú.
- D. La grabación del video para hacerlo viral.

12. De acuerdo con la autora la violencia de género tiene su origen en

- A. La crueldad en el actuar de quienes ostentan autoridad.
- B. La cosificación y deshumanización de las mujeres.
- C. Los reinados de belleza que colocan las mujeres como ganado de matadero.
- D. La actitud de las mujeres que se someten a los preceptos de la sociedad.

13. De los dos textos se infiere que los autores

- A. Son feministas.
- B. Valoran la inteligencia y capacidades de las mujeres.
- C. Consideran que hay ciertos campos que afectan la imagen de la mujer.
- D. Prefieren las mujeres menos estilizadas y más inteligentes.

14. Es un hecho que los dos autores analizan la postura que hacia la mujer tienen dos instituciones totalmente diferentes, sin embargo coinciden en que

- A. Las mujeres son utilizadas como estrategia publicitaria.
- B. Las mujeres generan buenos ingresos para esas entidades.
- C. Las mujeres no deberían participar en eventos donde no se les valora.
- D. Las mujeres deben continuar su lucha para alcanzar sus derechos.

15. Si se planteara la situación que presenta el texto 1 como consecuencia de la expuesta por el texto 2, las dos frases que mejor representarían esta relación son

- A. Los cuerpos de las mujeres son decorativos, por tanto el fútbol femenino ni es fútbol ni es femenino.
- B. La misoginia va echando sus raíces, por lo cual tiene un serio problema la FIFA con el fútbol femenino.
- C. Los reinados de belleza son un problema, porque nos impiden disfrutar de las mejores futbolistas del planeta.
- D. Esa fragmentación de los cuerpos de las mujeres hace que el fútbol de testosterona y barba siga barriendo en el balance económico.

16. ¿Escoge uno de los textos y escribe cuál es la tesis que plantea?

Título del texto seleccionado: _____

17. ¿Escoge uno de los textos y escribe cuál es la intención de su autor?

Título del texto seleccionado: _____

Cuadro de respuestas														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo O. Registro fotográfico de la propuesta de intervención

Desarrollo actividades en diferentes grupos



Desarrollo actividades individuales



Desarrollo de actividades de socialización y discusión



Anexo P. Permiso Institución Educativa

C. J. P.
11/07/17
Jul 4/17

Bucaramanga, julio de 2017

Doctora

ANA MARIA PINTO LOZANO

Rectora Centro Educativo Piloto Simón Bolívar

Ciudad

Cordial Saludo.

En el marco de la Maestría en Pedagogía que actualmente realizo en la Universidad Industrial de Santander debo realizar un proyecto de investigación que redunde en beneficio de la Institución donde laboro, para ello la propuesta que se me ha autorizado en la Universidad estará bajo la dirección de Oscar Humberto Mejía Blanco, tiene como propósito determinar de qué manera el análisis de la columna de opinión propicia el desarrollo de lectura crítica en los estudiantes de 10° de la Institución Educativa Centro Piloto Simón Bolívar y se llevará a cabo con los estudiantes de 10°-2, con el enfoque metodológico de investigación cualitativa.

Por ello me permito solicitar su autorización y colaboración para la aplicación de la propuesta, cuyas actividades estarán dentro de la dinámica de clase que desarrollo con este grupo, de acuerdo con mi asignación académica.

Agradeciendo su atención y el apoyo que me pueda brindar.

Cordialmente,



NANCY YOLANDA REYES

Docente de Lengua Castellana

Anexo Q. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres de familia de los estudiantes participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma.

La presente investigación será realizada por la estudiante Nancy Yolanda Reyes bajo la dirección de Óscar Humberto Mejía Blanco, de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio es determinar de qué manera el análisis de la columna de opinión propicia el desarrollo de lectura crítica en los estudiantes de 10° de la Institución Educativa Centro Piloto Simón Bolívar.

Si usted autoriza la participación de su hijo en este estudio, a él se le pedirá responder cuestionarios con algunas preguntas, lo cual no tomará mucho de su tiempo, además se grabarán algunas de las clases de lenguaje, esto con el fin de recoger información que se tendrá en cuenta para reconocer el alcance de los objetivos propuestos.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas en los cuestionarios serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento. Si alguna de las preguntas de los cuestionarios le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradezco su valiosa participación.

Julio César Vega Díaz

Nombre del padre de familia

30 Jun 2017

Firma del padre de familia

5441624

Marta Alejandra Ramírez Pita

Nombre de mi hijo (a) participante

12/07/17

Fecha:

Anexo R. Asentimiento informado

ASENTIMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por Nancy Yolanda Reyes. He sido informado de que el objetivo principal de este estudio es determinar de qué manera el análisis de la columna de opinión propicia el desarrollo de lectura crítica en los estudiantes de 10° de la Institución Educativa Centro Piloto Simón Bolívar.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios con algunas preguntas, lo cual no tomará mucho de mi tiempo, además que se grabarán algunas de las clases de lenguaje.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y sin mi consentimiento no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo realizar contacto con quien lo dirige al correo nayola28@hotmail.com.

Paula Andrea Alba Sanjuan

Firma del Participante

04 Julio 2017

Fecha

Anexo S. Declaración del investigador

DECLARACIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR

Yo certifico que le he explicado al menor de edad y a su padre o acudiente, la naturaleza y el objetivo de la investigación, y que ellos entienden en qué consiste su participación, los posibles riesgos y beneficios implicados.

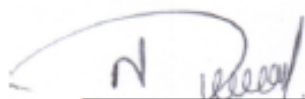
Todas las preguntas que los sujetos me han hecho le han sido contestadas en forma adecuada. Así mismo, he leído y explicado adecuadamente las partes del asentimiento y el consentimiento informado.

Hago constar con mi firma.

Nombre del investigador:

Nancy Yolanda Reyes

Firma:



Cedula de Ciudadanía número:

63.450.206

Fecha:

Junio 2 de 2017

Anexo T. Certificado de buenas prácticas en investigación

