



Formación de lectores críticos en tiempos de pandemia en estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Liceo Patria de Bucaramanga

MARLY YULEXY RODRIGUEZ REY

Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes
Maestría en Educación

Director:
LUIS RUBEN PÈREZ PINZÒN

Bucaramanga
2021

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	2
1.1. Descripción del Problema de investigación	3
1.2 Objetivos de la investigación.....	8
1.3 Supuestos cualitativos.....	9
1.4 Justificación de la investigación	9
CAPITULO 2. MARCO DE REFERENCIA.....	11
2.1 Antecedentes	12
2.2 Marco teórico conceptual	21
La lectura: un proceso de interacción activa entre lector - texto	21
Lectura, pensamiento y persona crítica para la comprensión de textos	22
Estrategias de comprensión de textos	24
El rol de la tecnología en la educación y la lectura en internet	26
De las aulas presenciales al termino <i>enseñanza remota de emergencia</i>	28
Mediación tecnológica	29
Estrategias de aprendizaje activo que apoyan el pensamiento crítico.....	30
Evaluación por competencias: estrategias de la lectura crítica	32
Competencia digital docente: Un saber hacer en contexto.....	34
La secuencia didáctica: Una estrategia de aprendizaje significativo y cooperativo	36
Marco legal.....	39
CAPITULO 3. METODOLOGÍA	42
3.1 Contextualización y población participante.....	42
3.2 Enfoque y diseño metodológico.....	43
3.3 Fases y momentos de la investigación	45
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de la información	50
3.4.1 Técnicas para la recolección de datos.....	50
El cuestionario.....	50
Entrevista semiestructurada	51
Análisis documental	52
Observación participante	52

Los grupos de enfoque	53
3.4.2 Instrumentos de recolección de datos.....	54
Simulador de preguntas saber 11º: Lectura crítica	54
Guía de entrevista semiestructurada.....	54
3.5 Consideraciones éticas	55
CAPITULO 4: ANALISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS INICIALES	56
4.1 Procedimiento de aplicación de técnicas e instrumentos	56
4.1.2 FASE I: Diagnóstico	57
El cuestionario:.....	58
Análisis del cuestionario inicial:	59
4.1.2.1 Análisis de resultados del cuestionario inicial.....	63
Entrevista semiestructurada:	64
4.1.2.2 Análisis de entrevista semiestructurada	64
4.1.2.3 Análisis de los resultados de la entrevista semiestructurada a docentes:	0
Grupo focal:.....	1
4.1.2.4 Análisis de los resultados del grupo focal	0
4.1.2.5 Hallazgos de la fase diagnóstica.....	1
4.1.2.6 Resumen de resultados iniciales	3
4.1.3 FASE II: Programa de intervención.....	4
4.1.3.1 Planificación e implementación de la propuesta	5
4.1.3.2 Estructura general de la propuesta.....	0
Reflexiones derivadas a partir del análisis del diario de campo	32
4.1.4 FASE III: Proceso de análisis de la información	0
4.1.4.1 Categorías de análisis final	0
Comprensión literal.....	1
Comprensión inferencial	5
Aproximación a la reflexión crítica.....	9
Mediación docente	14
Mediación tecnológica	19
Resumen de análisis de resultados	23
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	27
5.1 RECOMENDACIONES	29
Referencias.....	0

APÉNDICE A	6
APÉNDICE B	7
APÉNDICE C	8
APÉNDICE D	9
APÉNDICE E	18
APÉNDICE F.....	19
APÉNDICE G.....	19
APÉNDICE H.....	20
APÉNDICE K	26

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1 Estrategias para la comprensión de textos	25
Tabla 2 Resumen de estrategias de aprendizaje activo	31
Tabla 3 Formato de propuesta indicativa para construir una propuesta didáctica	37
Tabla 4 Resumen de fases y técnicas de la investigación	48
Tabla 5 Distribución de preguntas por competencia para el “Simulador de preguntas saber 11°: lectura crítica”	59
Tabla 6 Análisis de entrevista semiestructurada realizada a docentes	66
Tabla 7 Análisis de grupo focal	77
Tabla 8 Resumen de resultados iniciales en la fase diagnóstica	78
Tabla 9 Estructura de la secuencia didáctica desarrollada	
Tabla 10 Categorías de análisis final	94
Tabla 11 Contextualización de objetivos	132
Tabla 12 Recursos de mediación tecnológica	146

Lista de figuras

		Pág.
Figura 1	Resultados del grupo de preguntas de la competencia uno	60
Figura 2	Resultados del grupo de preguntas de la competencia dos	61
Figura 3	Resultados del grupo de preguntas de la competencia tres	62
Figura 4	Resultados generales comparados por competencias	63
Figura 5	Resultados del grupo de preguntas de la competencia uno – final	133
Figura 6	Sesión 1 – actividad 1: Comprobación de fuentes	134
Figura 7	Sesión 1 – actividad 3: Análisis de figuras literarias en un poema de Benedetti	135
Figura 8	Resultados del grupo de preguntas de la competencia dos – final	137
Figura 9	Sesión 3 – actividad 1: Cuadro de síntesis de información	138
Figura 10	Sesión 3 – actividad 2: Organización de ideas en un mapa mental a partir de la síntesis de información	139
Figura 11	Resultados del grupo de preguntas de la competencia tres - final	141
Figura 12	Sesión 5 – actividad 1: Cuadro de identificación de argumentos en artículo de fondo	142
Figura 13	Sesión 2 – actividad 2: Plantilla de análisis ambital tomada de la tertulia literaria de “Los Miserables”.	149

INTRODUCCIÓN

En las circulares No. 19 a la 21, fue presentada la declaratoria de emergencia sanitaria, que junto a la Resolución 385, surgieron para hacer frente al COVID-19. En estos documentos, el MEN (2020) manifestó haber “asumido el compromiso de la mano de las niñas, niños, jóvenes y sus familias, de trabajar en equipo con el propósito de dar continuidad con la trayectoria educativa en medio de circunstancias que modificaron las formas de hacer, de relacionarse y de encaminarse hacia el cumplimiento de los propósitos educativos”. Así pues, los directivos docentes y docentes fueron dirigidos institucionalmente a la preparación de metodologías y escenarios flexibles de aprendizaje, y planes de estudio que permitieron el desarrollo de mecanismos de aprendizajes en casa, en concordancia con las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional (2020).

Por ello el MEN propuso estrategias y recursos para el proceso educativo. Estos, se orientaron a la “organización de espacios, tiempos, didácticas, metodológicas, con diversidad y riqueza en los recursos, con accesibilidad, sobre todo, con diferentes procesos de acompañamiento docente para lograr articular estos elementos en unas prácticas pedagógicas flexibles e inclusivas”. En este marco, privilegiar la práctica de lectura crítica es primordial. Debido a la pandemia, el aislamiento nos arrojó a depender de la mole de información que nos brinda la internet y sus redes sociales. Y no se trata de contar solamente con la mediación tecnológica para leer los textos escritos. La lectura crítica cobija todos los ámbitos de la vida cotidiana: de los discursos afectivos, de los espacios ciudadanos, de las prácticas y las relaciones sociales.

Esta tesis propone enfrentar los desafíos educativos desde una perspectiva a corto, mediano y largo plazo, que condensa los resultados de la profundización de la “Formación de lectores críticos en tiempos de pandemia en estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Liceo Patria de Bucaramanga” que se llevó a cabo en 2020 en el marco de la Maestría de Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Este documento reporta una iniciativa que surgió como respuesta a la necesidad de mejorar e ir más allá de la emergencia sanitaria, revalorizando cambios de fondo en una época en la que, tanto docentes como estudiantes, aterrizamos sin competencias digitales establecidas.

Este trabajo da cuenta de la sistematización de las estrategias de enseñanza para promover la lectura crítica de los estudiantes del Liceo Patria de Bucaramanga, durante la educación remota mediada por TIC en tiempos de COVID -19. La investigadora parte de la información recolectada en el diagnóstico inicial, hallazgos y conclusiones a partir de la realidad observada. Los criterios que se consideraron se relacionan con el tiempo de dedicación a la lectura, la importancia de esta en el aula, el sentido que los docentes y estudiantes le dan al Proyecto Plan Lector (PL), el objetivo de llevar lecturas a la clase, cómo mejorar las didácticas de lectura haciendo uso de la mediación tecnológica.

En cuanto a los procesos de las otras áreas, se indagó acerca del cómo se desarrollan la lectura en clase, las formas de evaluación que se utilizan, los aprendizajes de los estudiantes y las estrategias en torno a la lectura crítica. Así mismo, sobre los intereses y hábitos de los estudiantes con respecto a la lectura.

Una vez se precisó cómo se promueven y realizan las prácticas de lectura en la IE, se diseñó una secuencia didáctica para la enseñanza de la lectura crítica como parte de la estrategias pedagógicas y metodológicas a implementar, la cual establece cuáles son los criterios que se deben orientar desde el área de español al trabajar, procesos de comprensión y producción de textos, con su descripción de actividades, recursos, seguimiento o acompañamiento del profesor, la evaluación y la relación con el modelo pedagógico y los procesos de pensamiento que desarrollan.

CAPITULO1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo, se aclara a través de la descripción de la problemática identificada, las características particulares de comportamientos y formas de aprender de la población abordada. Esta se enmarca en la cultura y generación Z, jóvenes nacidos en una época en que la innovación tecnológica condicionó las formas de leer, comprender el mundo y socializar con la mediación tecnológica. De igual manera se identifica el cómo en esta cultura los retos académicos y laborales, los llevan a demostrar alta competitividad en el uso de la información, donde internet es la fuente más consultada. Pero, en ese afán de obtención de información, esta, no siempre es comprendida. esto se evidencia en las

prácticas escolares cotidianas que aún no se direccionen a desarrollar lectura crítica. Por esto, en esta propuesta, se plantean estrategias de lectura crítica en internet y con mediación tecnológica que responden a esta necesidad de la escuela, en tiempos de pandemia

1.1. Descripción del Problema de investigación

La población objeto de esta investigación pertenece a una generación identificada como la *generación Z*. Por haber nacido en los últimos años del siglo pasado. Generación bautizada así por los investigadores como Ortega (2017) y Concejo (2018). Así pues, el identificar y establecer límites generacionales es muy útil para tener información sobre un colectivo, y sobre cómo este interactúa, se comporta y reacciona a los sucesos económicos, sociales o tecnológicos que suceden a su alrededor (Concejo, 2018). Partimos entonces, de este concepto para trabajar en las particularidades de la población abordada.

Esta identificación permite comprender el comportamiento y necesidades de los estudiantes del Liceo Patria de Bucaramanga una Institución de carácter oficial. Su planta física, actualmente acoge a más de 1.350 estudiantes, hijos(as) del personal militar y de familias civiles, en las dos jornadas, como lo describe el Manual de convivencia (2019).

Al momento de realizar este trabajo, enmarcado en un estado de aislamiento y cierre de colegios por pandemia, todos los estudiantes se vieron en la necesidad de tomar las clases desde sus hogares, de manera remota. Así pues, la IE se dio a la tarea de realizar un diagnóstico de la realidad que tienen los estudiantes en cada hogar, tanto para acceder a internet como la existencia o no de aparatos tecnológicos en casa.

Los resultados de este diagnóstico hechos por coordinación académica mostraron un 85% de accesibilidad a internet y un 58% de existencia de computadores en casa, a comienzos de la pandemia. Y un 39% solo podían interactuar con sus maestros por otros medios como el WhatsApp y el correo, dado que poseían únicamente celulares. Sin embargo, esta accesibilidad y adquisición de aparatos fue aumentando, lo que favoreció el desarrollo de las actividades académicas y la interacción con los docentes (Cobos, 2020).

La suma de todo esto, es la de un binomio de juventud y tecnología de la *generación Z*, la primera en nacer en la era digital. Según Concejo (2018), su dominio de las nuevas tecnologías es innato, en muchos casos ellos mismos tienen acceso a la información de manera directa y más rápida que sus profesores y su actitud es irreverente en el sentido de que se cuestionan absolutamente todo. Además, la inmediatez es también una característica innata en ellos. Están acostumbrados a descargas veloces y a mantener multitud de conversaciones a la vez en sus redes sociales, pero esta cualidad, puede ser a la vez una de sus debilidades. Tienen menor capacidad de conservar la atención en todo aquello que no otorgue resultados inmediatos y muestran importantes lagunas en expresión oral y escrita. Así pues, estas debilidades son la base del problema. Y sus habilidades innatas, un gran instrumento.

Las instituciones educativas son el escenario ideal para el desarrollo de competencias lectoras. Según los parámetros de los estándares básicos de competencias en lenguaje, del Ministerio de Educación Nacional; en cada año de labor docente se procura desarrollar en las jóvenes competencias para una comunicación eficaz en textos orales, escritos y visuales. Los elementos básicos de lectura y escritura, los aprenden durante sus primeras etapas de primaria y secundaria.

Sumado a lo anterior, este no es el único espacio en el que esa formación debe ocurrir. De acuerdo con la teoría sociocultural de Vygotsky (1988), el conocimiento es un fenómeno profundamente social y este fenómeno moldea las formas que el individuo tiene disponibles para pensar e interpretar el mundo. En esta experiencia, el lenguaje juega un papel fundamental en una mente formada socialmente, porque es nuestra primera vía de contacto mental y de comunicación con otros y representa una herramienta indispensable para el pensamiento, por considerar que el lenguaje representa un puente muy importante entre el mundo sociocultural y el funcionamiento mental del individuo (citado por Wertsch, 1985). Sin embargo, la escuela es privilegiada en el aprendizaje y el desarrollo de la lectura crítica.

Lo anterior, se integra en el plan de estudios institucional con el proyecto de Plan Lector. Un programa planificado y orientado desde el Ministerio de Educación Nacional organizado a la luz de los objetivos del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE). Este Plan Lector, cuya acción central apunta a vincular a los niños y a los miembros de la comunidad con la cultura de los libros, está destinado a desarrollarse en dos horas semanales, durante todo el año escolar, para “fomentar el desarrollo de las competencias

comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual)”, como objetivo del PNLE. Sin embargo, cada clase de español aporta motivos y espacios para interactuar con la lectura crítica. A pesar de todo esto, se corre el riesgo de que el desarrollo de las competencias lectoras puede reducirse a momentos específicos o a un proceso limitado que depende de un solo docente, que de alguna manera se ha empoderado de un saber y un hacer con estos conceptos, entre otras cosas, porque el tiempo no sería suficiente para el proceso que se debe desarrollar.

En la vida práctica, la integración de la lectura crítica es escasa y contradictoria. Pues los niños y jóvenes vienen de una tradición de docentes que se centran en los aspectos gramaticales, desde primaria, y a la explicación de un correcto proceso de lectura no se le dedica el tiempo suficiente. Es ahí, cuando surgen las dificultades a la hora de estructurar un texto crítico, y esto ocurre todo el tiempo en los espacios de clase (Martínez, 2014). Si bien es cierto, que de manera global se desarrollan unos objetivos institucionales, el currículo no contempla una forma generadora para desarrollar competencias tecnológicas y críticas. Tampoco, el Proyecto Educativo Institucional, PEI, tiene entre sus propósitos los procesos formativos e innovadores en el uso pedagógico de las TIC para los docentes.

Para comprender mejor todo esto, es necesario contextualizar e identificar las plataformas y/o recursos virtuales con los que cuenta la institución. En cuanto a comunicación virtual, se identifican los siguientes: Una página web, como canal estándar de comunicación para obtener novedades del colegio; la página oficial de Facebook que va de la mano con la comunicación de novedades; el correo institucional que permite la comunicación directa con directivos docentes; y la plataforma académica Integra. Esta última es una plataforma on-line, que permite gestionar todos los procesos académicos de las instituciones educativas. Contiene portales de acceso para los administrativos o directivos, docentes, estudiantes y padres, donde cada uno puede consultar información pertinente. Adicionalmente, esta plataforma permite programar y ejecutar videoconferencias a través de un pizarrón de tareas, generando aulas aisladas para clases virtuales. Aunque, tiene otras herramientas que se pueden explotar, no llega al punto de ser un sistema de gestión de aprendizaje propio de la Institución.

Por otro lado, este aspecto de la mediación tecnológica está destinado únicamente a la materia de Informática. Donde, los estándares, en el plan de área, están organizados para obtener conocimiento acerca de la identificación y reconocimiento de artefactos

tecnológicos creados por el hombre que contribuyen al desarrollo de actividades cotidianas y de las características de las herramientas informáticas de uso común para la búsqueda y procesamiento de la información para la comunicación de ideas y datos. Todo esto, con la condición de aplicabilidad en la prespecialidad y bajo supervisión del docente.

Es necesario comprender, entonces, que la mediación tecnológica en la educación responde a las necesidades del siglo XXI. Para educar a una generación nacida en la era digital donde se estimule la participación y desarrollo de investigadores, emprendedores, desarrolladores tecnológicos e innovadores, como una de las bases para la consolidación de una política de Estado en ciencia, tecnología y sociedad, según el MEN (2013) en el documento de Competencias TIC, para el desarrollo profesional docente. Por lo que se hace imposible enajenarla del proceso de aprendizaje. Se entenderá aquí, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, como la unión entre los computadores, las redes telemáticas y las comunicaciones como red de fácil uso que modificó las pautas de interacción social. Y, por mediaciones tecnológicas aquellas utilizadas como medio para los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, ayudando, así, a crear nuevos enfoques en las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje (Sandoval, 2011).

En los diversos intentos que se han realizado por minimizar la ausencia de las TIC, los docentes, en un ejercicio voluntario, han creado dentro de su programación de clases, estrategias de enseñanza usando la mediación tecnológica. En el área de español, esta mediación es una excelente forma de exposición y evaluación de aprendizaje del estudiante en el que la interacción, lectura, navegación electrónica con las TIC, se caracteriza por desarrollar habilidades y estrategias metodológicas que permiten optimizar esa mediación tecnológica (Fainholc, 2002) para comprender conceptos, gestionar conocimientos y construir saber individual y grupal.

Con la pandemia, esto dejó de ser una opción. El colegio Liceo Patria se vio en la necesidad de analizar y definir las formas posibles de continuar con la educación remota. Buscando y organizando los recursos o material necesario para el desarrollo de los contenidos temáticos en cada asignatura usando herramientas disponibles en la Web. En este punto, la pandemia permitió ver elementos que han estado ahí por décadas y apenas hemos comenzado a utilizar. También, ver la desigualdad en cuanto al acceso y las tecnologías, que se da especialmente en Instituciones de carácter oficial. Por esto último, se había prescindido del apoyo de las TIC en las diversas áreas y especialmente en

educación media, pensando en los tiempos normales; pero ahora, se hacen necesarias a causa de la emergencia sanitaria por COVID-19. Teniendo presente que, los profesores están formados para ser expertos en enseñar a aprender e ir más allá de lo obvio y resolver los interrogantes y las propuestas educativas en tiempos, como este, de emergencia sanitaria mundial (Harari, 2020).

Por eso, el área de español siempre ha tenido un compromiso que va de la mano con los objetivos específicos de la educación media académica dispuestos en el plan de área institucional. No sólo se hace un ejercicio pedagógico desde el ¿qué? o del ¿cómo?, sino también viendo las trascendencias de los ¿por qué? y ¿para qué?, propiciando con ello el desarrollo de: la conciencia crítica, el dialogo inteligente y la participación proactiva. Se enfrenta el desafío de inventar una nueva ruta educativa donde no se interrumpa la formación académica apoyado por todos los medios digitales posibles, respondiendo a la pregunta ¿Qué es lo que deberíamos enseñar? Aquí, el profesor Harari (2018) nos orienta y permite reafirmar los objetivos específicos de la educación media; con lo que él llama “las cuatro C”: pensamiento crítico, comunicación, colaboración y creatividad.

Con base en las anteriores apreciaciones, esta propuesta esboza estrategias de enseñanza que aportan al proceso de construcción del pensamiento crítico y comunicación. La lectura crítica requiere un trabajo previo con el aprendizaje de determinados procesos de pensamiento, donde el lector afina la inducción, la deducción y la inferencia. Tiene la habilidad de establecer relaciones lejanas y dispone de técnicas argumentativas. Estas son habilidades que se aprenden, que se logran perfeccionar con el encuentro frecuente de determinados textos. Por esto, este trabajo, se enfocó en estas habilidades para solicitar a los estudiantes lectura crítica, con un trabajo previo de esta.

Así pues, en este desafío del aprendizaje remoto que debe hacer uso de la mediación tecnológica, el mundo sociocultural digital necesita una apropiación para una expansión educativa provechosa en competencias para navegar y para la lectura comprensiva y crítica. El lector que interactúa en internet debería ir más allá que las intenciones del autor, poseer mirada crítica para evaluar el proceso y producto de su interactividad a partir de enlaces que utiliza para convertirse en un ciberlector experto (Fainholc, 2004).

Para esto, se hizo necesario sistematizar de algunas estrategias de enseñanza de lectura y escritura, en la secuencia didáctica, como respuesta a la necesidad de implementar material educativo junto con estrategias metodológicas que promuevan la

lectura crítica de los estudiantes de 11°, con el uso de mediación tecnológica en la IE Liceo Patria. Desde esta perspectiva surgen las siguientes preguntas:

¿Cuáles estrategias metodológicas, a partir de la mediación tecnológica, pueden mejorar el desempeño en la lectura crítica de estudiantes del grado 11 de la IE Liceo Patria?

¿Cuáles herramientas TIC favorecen la evaluación del aprendizaje?

De los cuestionamientos anteriores, surge el siguiente interrogante.

¿Cómo promover la lectura crítica de los estudiantes de 11° con el uso de mediación tecnológica en tiempos de pandemia en la institución Educativa Liceo Patria de Bucaramanga?

1.2 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Promover la formación de lectores críticos en tiempos de pandemia en el área de Lengua Castellana, a partir de la experiencia de mediación tecnológica entre estudiantes del grado 11 de la IE Liceo Patria de Bucaramanga, para el mejoramiento del proceso pedagógico en la competencia lectora crítica.

Objetivos específicos

- Caracterizar el estado de las competencias en lectura crítica en estudiantes del grado once en fase inicial y final.
- Identificar las estrategias metodológicas que acompañen el material educativo para el mejoramiento de los procesos, manejo de información, interpretación y valoración crítica de la competencia lectora en los estudiantes de once.
- Diseñar una secuencia didáctica que apoye el desarrollo de la competencia lectora con el uso de mediación tecnológica desde la educación remota de emergencia para el grado once.

- Evidenciar el apoyo al proceso pedagógico de la competencia lectora crítica del área a partir de la experiencia de intermediación tecnológica obtenida de la educación remota en tiempos de pandemia con los estudiantes de undécimo grado.

1.3 Supuestos cualitativos

Los siguientes supuestos planteados serán contrastados al final de la investigación. Pero, también, pueden ser objeto de modificación a lo largo del proceso de investigación. Y que están fundados en los datos y se desarrollan en la interacción con ellos. Así, las proposiciones hipotéticas son producidas o inducidas durante el mismo proceso de investigación (Silverman. D, 1994).

A través de la mediación tecnológica se va a:

- Mejorar las prácticas de lectura crítica, acercándose a la intergeneracionalidad para conectar contextos y generar propuestas educativas que respondan a la diversidad de expectativas y necesidades de todos los estudiantes.
- Comprender las nuevas generaciones, para replantear formas de aprendizaje permitirá el desarrollo de la autonomía del pensamiento para encarar situaciones problemáticas en los estudiantes y, en consecuencia, el pensamiento crítico.
- Afinar la capacidad de entendimiento de sus estudiantes para realizar procesos diversificados para comprender las identidades de estos. Esto implica apartarse del formato presencial rígido y entretener el presente con el futuro, para mejorar.
- Ejercitar la capacidad de hacer uso de su competencia tecnológica y no del uso de la tecnología per se. A través de un proceso educativo simplificado con la mediación tecnológica.
- Aportar al currículo: Las diversas formas en las que aprendían los estudiantes antes de la pandemia permitirán luego, incorporar modos híbridos que implican diversificar, simplificar sistemas educativos concatenados de esencialidad y virtualidad que permiten evidenciar los aprendizajes de los estudiantes.

1.4 Justificación de la investigación

El interés del estudio estuvo orientado a destacar propuestas de material educativo y metodologías dentro de una secuencia didáctica, que fortaleció la intervención pedagógica del docente para orientar una lectura crítica en el marco de una educación escolar que tuvo que pasar a ser remota con mediación tecnológica. Así mismo, se identificaron diferentes elementos que fallaban en los procesos de aprendizaje de la educación presencial y que la transformación a lo virtual permitió mejorar o encausar. Todo esto benefició a los estudiantes, al promover el aprendizaje independiente. A los docentes, para que buscaran maneras innovadoras de apropiarse de los recursos educativos hacia la mejora de competencias de lectura crítica en estudiantes. Y, finalmente, a la IE Liceo Patria al replantear prácticas educativas que pueden incluirse en el rediseño de un currículo con modos híbridos que diversifiquen las evidencias de aprendizaje de los estudiantes.

Esta propuesta didáctica pudo generar condiciones adecuadas para el aporte en el desarrollo de lectores críticos. Esto en consonancia con la reformulación que promueve una pedagogía por competencias (MEN, 2014). Con referencia a las competencias lingüísticas, éstas se transforman en apoyo para desarrollar en los estudiantes habilidades en la lectura, escritura, oralidad y escucha; Por lo que los contenidos disciplinares deben enfocarse al desarrollo de estas cuatro habilidades. Por esta razón, el MEN (2014) cambió la denominación del Lenguaje por la de Lectura Crítica, para promover y evaluar la capacidad de los alumnos en comprender cómo interpretar y valorar cualquier texto. Así, cómo desarrollar competencias en el proceso lector sobre lectura de las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Este cambio propone una educación que promueva la capacidad de pensar, discernir y tomar posturas frente a una obra escrita (Avendaño, 2019; Cassany, 2013).

Esta visión respalda las políticas establecidas por el gobierno, que según el Ministerio de educación (2013) establece, que los jóvenes tengan la capacidad para participar en las dinámicas sociales en el campo político, cultural y económico, de esta manera la escuela se involucra evitando la falta de alfabetización en su población. Esto genera responsabilidad social, que desarrolla una ciudadanía con capacidad reflexiva. Estas últimas, son habilidades medibles, es este caso, por un simulador de pruebas de Estado que posicionó a los estudiantes en una categoría determinada.

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta prueba, en cuanto al módulo de lectura crítica, se interpretaron los resultados y se analizaron las prácticas de lectura crítica en el grado once. Además, se tomaron en cuenta las acciones que realizan estudiantes y profesores en el uso que la escuela le da a la lectura y se identificaron herramientas y recursos utilizados para tal fin. Respecto al análisis de dichos resultados, cuando los resultados no fueron los esperados se procedió a generar estrategias de lectura particulares para lograr dicho fin.

Aquí, la internet jugó un papel importante como otro texto de la cultura, entendido en su uso, y no en los mensajes de consumo que nos exhibe, y como una reconocida herramienta en estrategias de aprendizaje. La antigua premisa popular de que “los jóvenes de ahora no quieren leer” se va rezagando. Sí lo hacen. pero en otros formatos en los que debemos evolucionar con ellos a la par de su generación. Sin embargo, allí se presenta la necesidad de tomarse en serio procesos tales como la búsqueda, la selección, el análisis y la evaluación de textos que se leerán. La clave para esto serán unas competencias lectoras particulares en los jóvenes de secundaria. Para esta empresa, es importante que, en principio, el estudiante domine el código lingüístico, además de otras destrezas, para que los estudiantes, escriban textos más complejos sin mayores dificultades.

CAPITULO 2. MARCO DE REFERENCIA

En este capítulo se visualizan, en principio, los antecedentes encontrados y relacionados con el enfoque educativo de la mediación tecnológica. Un tema de renovación constante que va a la par del desarrollo, la evolución humana y tecnológica. De igual manera, la conceptualización de los términos que rigen esta investigación y orientan el proceso. Además, de la respectiva normatividad, desde las principales leyes de educación nacional hasta las disposiciones dadas por el gobierno Nacional para restablecer el proceso educativo desde un enfoque de educación remota de emergencia y humano.

2.1 Antecedentes

La sociedad va cambiando y evolucionando en todos los aspectos, y la educación debe enfrentar estos desafíos constantes para ir a la par de la innovación, la multiculturalidad, los nuevos lenguajes y todas las necesidades de las nuevas generaciones. Tanto docentes como estudiantes han enfocado sus intereses en prácticas críticas que ayuden a cambiar la forma de pensar y ver el mundo, hacia un enfoque más humano y progresista. Variadas han sido las investigaciones que se han realizado con este enfoque. En la búsqueda de antecedentes que se llevó a cabo en el orden internacional, nacional y regional, se hallaron las que se relacionan estrechamente con esta problemática:

En el orden internacional. Se encontró el trabajo titulado *Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior*. Realizado por Silvia Olivares y Yolanda Heredia (2011) en México. Esta investigación utiliza la didáctica Para la promoción del pensamiento crítico: el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En ésta se compararon los niveles de pensamiento crítico con base en la aplicación de la prueba California de Destrezas de Pensamiento Crítico, y toma como muestra dos grupos de estudiantes, en donde a sólo uno de los cuales se le aplica la técnica didáctica. Se evidenció que, aunque la revisión teórica no relacionaba del aprendizaje basado en problemas con el desarrollo del pensamiento crítico, los resultados demostraron mayor nivel de desarrollo del pensamiento crítico, en quienes se les aplicó la estrategia en la que se priorizo el ABP. Igualmente, se observó un destacado equilibrio entre el pensamiento inductivo y deductivo en este mismo grupo. La metodología de investigación, parte de la observación de dos grupos distintos; teniendo en cuenta el comportamiento de estos, se realizó el análisis inmediato en el que se evaluaron diferencias y semejanzas con base en las dos variables del estudio. Como variable independiente, resultó el aprendizaje basado en problemas y la variable dependiente fue el nivel de pensamiento crítico. El aporte de esta propuesta se resalta desde la validez de la estrategia basada en la ABP en procesos de desarrollo del pensamiento crítico.

Las prácticas pedagógicas concretas asociadas con las categorías axiales identificadas en la siguiente investigación, permitieron aportar al desarrollo del pensamiento crítico reflexivo del trabajo propio: *Lectura crítica y pensamiento reflexivo*

en la práctica pedagógica de profesores de básica secundaria (2020). Que estuvo orientado a interpretar los alcances que tiene la lectura crítica y el pensamiento reflexivo en la práctica pedagógica en docentes de secundaria. Se asume como asunto primordial de la averiguación las prácticas pedagógicas de los profesores de asignaturas que han evidenciado un manejo académico elevado de parte de los alumnos en los registros de resultados de las pruebas externas, y su interacción con la lectura crítica y el pensamiento reflexivo. El objeto de análisis y la metodología planteada posibilitan la selección de una muestra no probabilística, con información clave, gracias a la naturaleza de la indagación. Como resultados se obtuvo que las prácticas pedagógicas de los estudiantes permanecen en relación con el hábito lector y el pensamiento reflexivo.

El trabajo sobre; *La lectura crítica en internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica*, es una investigación de Beatriz Fainholc (2004) en Argentina. Se presenta como un adecuado referente investigativo que dilucida sobre el proceso, características e impacto de la interacción, lectura y navegación electrónica con las TIC/Internet que implica poseer y/o desarrollar habilidades y estrategias metodológicas para optimizar esta mediación tecnológica y fortalecer posibilidades educativas equitativas de gestión del conocimiento.

Su objetivo estuvo centrado en establecer criterios metodológicos para desarrollar una práctica de lectura comprensiva y crítica en entornos hipermedias y electrónicos de internet a partir del análisis de experiencias que permitieron determinar algunas estrategias de mediación y apropiación cultural de dichos espacios. Su propuesta pedagógico - metodológica se centró en la práctica de la lectura comprensiva y crítica. En un primer momento, esta es descriptivo-exploratoria pues observa detalladamente algunos sitios de internet. En una segunda parte, esta es explicativo-interpretativa ya que se administran instrumentos requeridos y apropiados para los participantes. Finalmente, esta información es verificada a partir de las hipótesis formuladas en el momento en el que se realizan los talleres de "lectura crítica en internet", en el que se han articulado las diferentes metodologías cuantitativas y cualitativas para el estudio del fenómeno a partir de la concepción de que tales métodos deben ser vistos no como propuestas rivales sino como complementarias.

Los resultados de esta investigación confirmaron que para alcanzar la calidad de hiperlectores, estos, no sólo necesitan recursos y guías orientadoras para movilizarse dentro del sistema, sino también medios que les permitan modificarlo e intervenir activamente en función de su propia búsqueda, lectura y resignificación. Ser “usuario crítico”, significa aprender a establecer juicios para evaluar la credibilidad de la información cuando se enfrenta con un sitio web, para también poder ir más allá de estos juicios y llegar a convertirse en un “hiperlector”. Así, estará mejor preparado para actuar de manera reflexiva y creativa en la reestructuración e interpretación de cualquier entorno de información y comunicación, en lugar de limitarse a aceptarlos o rechazarlos tal como se presentan.

Este es un trabajo que enriquece la presente investigación desde la necesaria enseñanza de estrategias que se ponen en juego para la lectura en internet y para un aprovechamiento de la interactividad de estos entornos, utilizados en las actividades y estrategias de enseñanza del presente trabajo.

¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. Es el título central de trabajo de investigación realizado por Inés Dussel y Blanca Flor Trujillo Reyes en el uso de los medios digitales en aulas de Argentina y México (2018). En este artículo se proponen reflexiones sobre los modos en que las escuelas incorporan el uso de medios digitales en las aulas en Argentina y México. En primer lugar, se presentan consideraciones teóricas sobre los vínculos entre tecnologías y escuelas. La perspectiva adoptada enfatiza que las tecnologías digitales son medios que registran y organizan la experiencia humana de formas particulares, y que las escuelas son ensamblajes heterogéneos, negociados e impulsados por los actores que las componen. El segundo apartado refiere los cambios y nuevas condiciones que los medios digitales introducen en la escolarización, y el tercero, despliega parte de los análisis producidos en el marco de varias investigaciones sobre usos de medios digitales en las escuelas referidas. Los argumentos presentados subrayan la dimensión artefactual e infraestructural de la cultura, y que los medios digitales ofrecen posibilidades en conflicto, opciones y tensiones que dependen de cómo se inscriben en contextos específicos.

Se proponen aquí algunas conclusiones. En contraposición a la idea de que las plataformas digitales son solamente espacios de encuentros entre individuos y conocimientos, la perspectiva adoptada enfatiza que las tecnologías digitales son medios que registran y organizan la experiencia humana de formas particulares. Además, la acción de suspender un tiempo y un espacio para las operaciones con el conocimiento que propone la escuela, se vuelve cada vez más difícil, por no decir inviable, en el contexto de dispositivos tecnológicos que fomentan la conexión permanente y la adopción de los aparatos como prótesis del cuerpo humano. A lo largo del texto, las variaciones contextuales son relevantes para entender cómo se configura la experiencia escolar con medios digitales. Las tradiciones pedagógicas propias de cada institución y país promueven márgenes de acción diferentes, y las políticas educativas tienen énfasis variados que orientan a los profesores y a los estudiantes hacia direcciones particulares.

Este artículo resalta los aportes conceptuales para la investigación propia, dirigidos a comprender la infraestructura artefactual del cómo se configura el presente en el inevitable uso de las TIC, nos hace reflexionar sobre las dificultades que se suscitan, pero también contribuye a encontrar cauces adecuados en la educación.

En relación directa con *Las mediaciones tecnológicas en el campo educativo*, Ricardo Sandoval (2011) en Colombia; publicó este trabajo investigativo, en el que tuvo como objetivos, reflexionar sobre el uso de las mediaciones tecnológicas de la información y la comunicación por parte de los estudiantes e identificar desigualdades que se generan del empleo de estos medios en la educación. Además, de proponer alternativas de solución para generar equilibrio frente a estas desigualdades que se deriva del uso de estos medios en la educación. La metodología que siguió fue la de plantear una revisión a las ventajas que las mediaciones tecnológicas pueden aportar, en condiciones ideales, a los tejidos sociales de una comunidad educativa. En donde, evidencia gran variedad de aplicaciones y utilidades de las TIC como mediaciones tecnológicas en el campo educativo.

Las conclusiones más relevantes, apuntan a que los computadores conectados a Internet reemplazan< complementan las inexistentes o pobres bibliotecas de nuestras instituciones y se convierten en recursos gratuitos de calidad. Permiten a los jóvenes

estudiantes desarrollar competencias en el uso de las tecnologías de información y comunicación; competencias que serán imprescindibles para estudios superiores o para el trabajo. Además, si los docentes son capacitados, esos equipos utilizados como herramientas de la mente, permitirán enriquecer los ambientes de aprendizaje, mejorando la comprensión y generando experiencias pertinentes y agradables para los estudiantes.

En coherencia con lo que Sandoval plantea en esta investigación, generó el aporte intelectual en cuanto a la idea de que la mediación tecnológica es la herramienta para acceder a la información, y la información es el medio para acceder al conocimiento. Pero la información por sí sola no genera conocimiento es aquí donde el docente interviene y también ejerce su rol mediador en la programación educativa para hacer el uso efectivo de las TIC.

Mediaciones tecnológicas: nuevos escenarios de la práctica pedagógica. Es un artículo de investigación elaborado por Henry Alfonso Muñoz Rojas (2016) de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia. Allí se dilucida y reflexiona sobre las dimensiones que se configuran en una transformación de las prácticas pedagógicas que pueden conducir a la configuración de nuevos escenarios educativos, basados en las mediaciones tecnológicas, entre otros, producto del análisis cualitativo de los referentes conceptuales estudiados en investigaciones que fueron desarrolladas entre los años 2009 y 2013. El propósito del trabajo está enfocado en identificar y determinar el alcance de los constructos teóricos abordados en las investigaciones antes nombradas, para inferir interrelaciones que destaquen posibilidades transformacionales en lo pedagógico y didáctico. Con el fin, de aportar en la estructuración de aproximaciones conceptuales sobre las mediaciones, tecnologías y educación superior.

Los constructos teóricos abordados en los proyectos para inferir interrelaciones se indagaron sobre el aprendizaje autónomo y colaborativo, el rol del tutor virtual, la presencia social, docente y cognitiva, la inteligencia colectiva y la educación digital, entre otras categorías emergentes. Metodológicamente la disertación se apoyó en la aplicación de Atlas. Ti, programa que permitió reforzar los procesos de ordenar y

organizar la información originada en diversas fuentes y determinar la categorización y la construcción de mapas semánticos.

Finalmente, presenta las conclusiones e interrogantes sobre perspectivas de la tecnología y la educación. En principio, se evidencia que en la educación digital las intencionalidades educativas son fundamentales tanto a nivel institucional como en el ámbito de la enseñanza y, en este marco, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben encontrar armonía con las mediaciones tecnológicas. Siguiendo con que, es indudable que existen problemas en el ámbito de la pedagogía y la didáctica sobre la comprensión, diseño, desarrollo y aplicación de planteamientos teóricos configurados por las mediaciones TIC en educación.

El trabajo de Muñoz resultó bastante interesante en cuanto valida la importancia de que los actores educativos asuman la comprensión y aplicación de la pedagogía y didáctica de las mediaciones TIC para transformar o mejorar la práctica pedagógica.

En la búsqueda sobre la estrategia de enseñanza en la comprensión de textos, la investigación sobre *La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos*, realizada por Yosmi Brito (2020), parte de la premisa de que no todos los alumnos son capaces de aceptar una postura crítica frente al contenido de un escrito o frente a los planteamientos del autor. La metodología educativa sugiere la lectura crítica para fomentar y medir la función de los aprendices de entender, interpretar y evaluar cualquier libro. El objetivo del trabajo ha sido explicar las propiedades y recursos básicos de la lectura crítica como procedimiento para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos, a grado de enseñanza media. Este es un análisis documental, donde se explica y contrasta la información escogida para implantar las condiciones más apropiadas en el proceso lector. Las consideraciones finales resaltan la necesidad de producir recursos didácticos con propiedades que desarrollen competencias de comprensión lectora y estimular en los estudiantes el raciocinio crítico y reflexivo.

El valor de este trabajo respecto a la presente investigación reside en las herramientas dadas aquí para obtener resultados favorables en la labor de los profesores. Una tarea importante de los profesores es impulsar la lectura crítica en

sus alumnos, que les brinde confianza y placer, sin embargo, para ello tienen que conocer las propiedades y recursos básicos que componen esta clase de lectura y poder utilizarla como procedimiento en el desarrollo de competencias de comprensión lectora en sus aprendices, y de esta forma excitar el raciocinio crítico y reflexivo, con capacidad de examinar, discernir y evaluar textos.

Estudio cuasi experimental para el análisis del pensamiento crítico en secundaria, constituye un proyecto que le apuesta al desarrollo de habilidades de comprensión crítica que favorezcan la realización de elecciones autónomas. Un trabajo de Martínez, Ballester e Ibarra (2018), que, tras una aproximación a la idea de lectura crítica, la investigación se decanta por un comentario textual orientado al estímulo de dos manifestaciones primordiales del pensamiento crítico, como actividad nuclear de una secuencia diseñada y puesta en práctica con un conjunto de alumnos de cuarto curso de Enseñanza Secundaria. Usando un diseño cuasi experimental se hace un estudio comparativo en medio de las pruebas del sentido crítico registradas en el discurso del conjunto empírico y las encontradas en el discurso del conjunto de control.

Lo anterior fue de gran aporte en la presente investigación porque hace visibles las dificultades, naturales, en el proceso de enseñanza de la comprensión crítica y que se necesita iniciar por el estímulo del pensamiento propio y en especial, por la cantidad de recursos para la expresión de opiniones particulares razonadas diversificando las lecturas propuestas para promover el raciocinio divergente y la construcción de discursos alternativos.

En relación con la articulación de la mediación tecnológica con la lectura se halló el trabajo como el de Carlos Alberto Porras Alarcón y Javier Enrique Pérez León (2017), *Implementación de las TIC como estrategia de apoyo al proceso de lectoescritura. Caso de aplicación: Institución Educativa Maiporé, sede A, Bucaramanga*. Este trabajo muestra la implementación de un aula virtual como estrategia de apoyo al proceso de lectoescritura de los estudiantes del grado Décimo, con el fin de estimular la interpretación, el análisis crítico y la redacción. Con el

objetivo de mejorar estas habilidades nombradas, en los ámbitos académicos y personales a través de un curso virtual complementario en la plataforma Moodle. La metodología abordada es cualitativa y cuantitativa, pues reúne información bajo cuestionario y encuestas. Luego de analizada esta información, se genera una propuesta de solución a la problemática observada. Además, en la investigación se utilizaron instrumentos de recolección de datos con el fin de diagnosticar, organizar, planear y ejecutar actividades.

En este trabajo resultaron las siguientes conclusiones. Primero, desde el punto de vista educativo, como social, las TIC aplicadas a la lectura promueven una mejor comprensión del mundo que rodea al educando, facilitando las relaciones interpersonales, su desarrollo afectivo, moral y espiritual; igualmente, la capacidad para construir un mundo más humano. Segundo, aún, ante las dificultades presentes en una población vulnerable, es posible generar una propuesta impactante para los estudiantes como para los educadores, involucrándolos en el manejo adecuado de las herramientas virtuales y permitiéndoles un uso más apropiado de las TIC, lo que redundará en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La relevancia de los aportes de este trabajo radica en, la validación y pertinencia del uso de las TIC como apoyo a procesos formativos. Mostrando avances significativos en el proceso de lectoescritura en los estudiantes. Se desarrollaron las actividades propuestas de forma eficiente y los docentes acogieron los elementos virtuales de una forma amigable y práctica, superando la limitación de recursos y abriendo posibilidades de mejoramiento.

Nivel de apropiación de la tecnología en los docentes de educación básica secundaria. Investigación realizada por César Darío Calderón Doria en Universidad Tecvirtual de Monterrey, En una escuela del Municipio de Cereté-Córdoba-Colombia.

Este estudio se realizó con el propósito de conocer en qué punto con respecto al uso y apropiación de TIC, se encontraban los docentes de educación básica secundaria de la Institución Educativa Marceliano Polo del Municipio de Cereté-Córdoba-Colombia, donde con una metodología cuantitativa desde un enfoque no experimental y bajo la consideración de un diseño transeccional correlacional-causal, se establecieron las correlaciones entre los momentos de apropiación (personal y

profesional) y las competencias: Pedagógicas, Técnicas y tecnológicas, Comunicativas y colaborativas y Éticas plasmadas por el Ministerio de Educación Nacional en el marco del Programa Nacional de Nuevas Tecnologías.

Esta investigación permitió concluir que las competencias Técnicas y tecnológicas, Comunicativas y colaborativas, Pedagógicas y Éticas que poseen los docentes de educación básica secundaria se relacionan directamente con niveles básicos de apropiación tecnológica como lo son el nivel 2, Aprendiendo el Proceso y el nivel 3, Entendimiento y aplicación del proceso, niveles en los cuales los docentes utilizan sistemas operativos y aplicativos según su contexto y necesidades y elaboran productos utilizando aplicativos y herramientas informáticas seleccionadas en cuanto a competencias técnicas y tecnológicas se refiere. En relación con las competencias comunicativas y colaborativas, los docentes en estos niveles de apropiación apoyan su trabajo individual y grupal con herramientas de comunicación y participan en conversaciones formales e informales, sincrónicas y/o asincrónicas, identificando los factores que hacen posible su participación en una comunidad virtual.

En cuanto a las competencias pedagógicas de los docentes para estos niveles básicos de apropiación encontrados en la INSTEMARPOL, se pueden sintetizar en la capacidad que poseen para identificar las problemáticas en su práctica docente y las oportunidades que las TIC brindan para atenderlas. Para las competencias éticas encontradas, los docentes identifican las posibilidades de las TIC para potenciar procesos de participación democrática, analizan los riesgos de publicar y compartir distintos tipos de información a través de internet, se comunican de manera respetuosa con los demás y aplican las normas de propiedad intelectual y licenciamiento existentes, referentes al uso de información ajena y propia.

Finalmente, el antecedente expuesto es una contribución a esta propuesta, en tanto confirma el valor y la oportunidad que las TIC brindó para atender a la continuidad de las clases en el estado de emergencia en el que se dio esta investigación. Si bien, esta no estuvo enfocada a la evaluación o adquisición de competencias tecnológicas en los docentes, si permitió visualizar la adquisición de algunas de estas, en el afán de potenciar estrategias de enseñanza.

2.2 Marco teórico conceptual

La continuidad de la educación de manera remota a causa de la pandemia permitió visualizar que la formación de estudiantes en lectura y especialmente en lectura crítica debe fortalecerse ahora más que nunca. El impacto de la interacción/lectura/navegación en ambientes electrónicos, con las TIC e Internet; evidencia la necesidad de poseer estrategias sociocognitivas y tecnológicas para optimizar esta mediación y fortalecer posibilidades educativas equitativas de gestión del conocimiento (Fainholc,2004). Para esto, es necesario concretar los términos y conceptos a utilizar en esta investigación.

La lectura: un proceso de interacción activa entre lector - texto

Para comenzar, es necesario tener claridad acerca de las definiciones conceptuales de lectura sobre las que se trabaja en esta investigación. Desde la mirada de Isabel Solé (2006), el acto de leer es un proceso de interacción entre lector y texto, donde el primero siempre debe tener un objetivo que guía su lectura con una finalidad. Implicando la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto. Este abanico de objetivos de un lector es muy amplio, va desde evadirse hasta realizar un trabajo de lo leído y señala, que el significado del texto se construye por parte del lector con los conocimientos previos con que lo aborda y a los objetivos que se enfrenta en aquél.

Por otra parte, Cassany (2006) plantea que leer no es oralizar la grafía. Leer es comprender y “para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificadas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado”. Así pues, el leer implica la *alfabetización funcional*, con el conjunto de destrezas y la capacidad de comprender el significado de un texto. Y denomina al *analfabeto funcional* a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta. Además, de que se obliga a conocer las diferentes estructuras textuales establecidas por Van Dijk (1983), al menos intuitivamente, para lograr una comprensión adecuada.

Desde una mirada histórica, Manguel (1998), en su obra *Una historia de la lectura* en la vida del hombre; destaca su trascendencia y subraya, que en la lectura “nos leemos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea para poder vislumbrar qué somos y dónde

vamos". Leemos para entender, o para empezar a entender. Porque no tenemos otro remedio que leer. Leer, es una función tan esencial, como respirar.

Desde un sentido más social, Freire (1989) crítica las prácticas de aprendizaje que buscan solo el dominio técnico y la eficacia, que desvincula el acto de leer de la realidad sociopolítica del sujeto. Leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz. No leemos textos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida.

Así pues, cada una de estas teorías de lectura nos lleva a la conclusión de que, leer es aprender del mundo en el que vivimos, interactuamos con lo que leemos, lo comprendemos y generamos criterios que cambian nuestra forma de ver el mundo.

Lectura, pensamiento y persona crítica para la comprensión de textos

Como quedó expuesto en el apartado anterior, en términos generales, gran parte de los conocimientos que adquiere un estudiante es a través de la lectura. En todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, en todos los niveles educativos, es necesario leer una pluralidad de textos para edificar conocimientos y conseguir aprendizajes significativos. En este sentido, Huerta (2009) plantea que se considera que los estudiantes saben leer ya que tienen la posibilidad de visualizar signos y repetirlos y pueden decodificar una obra escrita. Sin embargo, esto no es comprensión, sino el primer nivel de lectura, al que le falta mucho por desarrollar para una comprensión consciente y definitiva.

Así pues, se inicia con el estudio de la comprensión de lectura crítica, que ha buscado entenderse desde diversas teorías. Privilegiar la práctica de lectura crítica halla sus raíces de lo crítico en la filosofía moderna, en la Teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, con pensadores como Max Horkheimer (1974). Esta *teoría* rechaza la aceptación abnegada del mundo tal cuál es, con sus desigualdades e injusticias, con la dominación de unas clases sobre otras. Entiende que los medios masivos de información y la sociedad de consumo nos abruman con sus mensajes.

Toda esa información necesita ser depurada para saber cuándo hay manipulación, mentira, inequidad y cuándo se nos quiere hacer olvidar algo que necesita ser recordado. Por otra parte, están los enredos de los amantes al poder y la metamorfosis de la dominación, que obligan a tener los ojos abiertos para identificar las prácticas engañosas de los comerciantes, de la prensa diaria o las omisiones convenientes de los medios masivos a la opinión pública. En consecuencia, es posible, un mundo que sea más justo.

Cassany (2003), también hace su aporte investigativo profundizado en el estudio de la lectura crítica como herramienta para fomentar el pensamiento crítico desde las habilidades de pensamientos y capacidades mentales que permiten al individuo construir y organizar su conocimiento. Propone, que ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento.

En continuidad con la lectura, el pensamiento crítico permite que el estudiante realice un proceso metódico para comprender de manera correcta una lectura, este proceso de lectura crítica consiente desarrollar determinadas habilidades del pensamiento como inferir, explicar, analizar, y evaluar. Una alfabetización que se orienta a la participación creativa y reflexiva. Según Cassany (2003), la persona crítica, es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista.

Cassany (2003) es uno de los abanderados de este concepto. En un principio, define lo *crítico* como una preocupación e investigación continuada. Este término es la triada junto a la participación creativa y reflexiva de los estudiantes en distintas comunidades alfabetizadas. La formación de una ciudadanía autónoma y democrática poseerá las habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento. Y define a la persona crítica así:

- comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean;
- toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos;
- puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónica o intertextualmente con los anteriores;

- utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos.

Todo lo que aquí se ha conceptualizado y plateado, se articula con las políticas públicas de la educación colombiana, antes destacadas en este documento. Con el objetivo de integrar a la escuela en la formación de jóvenes que hacen buen uso del pensamiento crítico, que expone preguntas, recopila información, examina conceptos, premisas, puntos de vista, comprende las repercusiones, secuelas y propone soluciones. Por esta razón, los estudiantes que muestran problemas en el desarrollo del pensamiento crítico presentan restricciones para guiar procesos, integrar conocimientos, capacidades y valores, utilizar lo aprendido a otros entornos y situaciones (Herrera y Villalba, 2012 y Olivares, 2017).

Estrategias de comprensión de textos

Observado a partir del entorno estudiantil, el pensamiento crítico proporciona a los aprendices los recursos necesarios para interpretar, examinar y evaluar su entorno; de ahí el valor de conformar en las escuelas jóvenes con consciencia social y destreza en la toma de decisiones; de interpretar varios puntos de vista de vista, resolver inconvenientes y pronosticar probables situaciones.

Desde esta perspectiva, se entiende que la formación del pensamiento crítico; debe promoverse desde el currículo, pues la lectura además de una actividad cognitiva, lingüística y comunicativa es una práctica social y cultural. Vygotsky(Wertsch, 1988), ya había concebido la idea de la lectura como una práctica social y como un proceso interactivo y dinámico en el que el lector dialoga con un autor a través del texto. Otorgarle el carácter social a la lectura significa trascender la lectura de las líneas y la lectura entre líneas, para avanzar a la lectura tras las líneas, en expresiones de Cassany (2006).

Esta práctica social de la lectura no solo se sustenta desde el universo propio de los textos, también son portadores de ideologías. La fundamentación teórica de Van Dijk (1999), sugiere que en todos los niveles del discurso podemos encontrar “huellas del contexto”. Estas huellas o indicios permiten entrever características sociales de los participantes como por ejemplo sexo, clase, etnicidad, edad, origen, posición y otras formas de pertenencia grupal. La lectura crítica es la que nos ayudará a descubrir el contexto histórico, social, económico, político y cultural de los textos.

En este orden de ideas, puede decirse que, para comprender la carencia de destreza de lectura crítica en los alumnos de enseñanza media, se requiere partir de problemas generales, como la manera de leer, su motivación, la frecuencia, intención, necesidad o interés, todos estos componentes podrían establecer el desarrollo del pensamiento crítico y consolidar una idónea comprensión de los contenidos textuales. Por estas causas, los docentes deben conocer el grado de comprensión lectora de sus educandos, y más adelante planear estrategias que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico.

En ese ejercicio pedagógico es en el que el estudiante va accediendo progresivamente a lo que es la figura de lector reflexivo. Se trata entonces, de reconocer que los argumentos, juicios razonados, el conocimiento que se recupera para explicar un fenómeno representado en el texto que se está leyendo, es lo que da lugar a un lector crítico. Todo esto pensado en el desarrollo de algunas habilidades, que ayudan a la construcción de conocimientos por parte de los aprendices (Facione, 1990). Algunas de estas habilidades se muestran organizadas, junto con los recursos, en la tabla 1.

Tabla 1

Estrategias de comprensión de textos

Tipos de estrategias	Descripción	Recursos
Prelectura	<p>Hipótesis, preguntas o planteamientos que surgen en el proceso de prelectura (títulos, subtítulos, lectura de barrido)</p> <p>Después de haber leído el texto, confrontar las hipótesis</p>	<p>Preguntas por núcleo de contenido importante. pueden ser de indagación, para mantener la atención o genera reflexión</p> <p>Lluvia de ideas.</p> <p>Para socializar: técnicas de expresión; grupal mesa redonda, panel, debate, seminario</p>
Procesamiento de texto y sus elementos	<p>Conocimiento conceptual del libro a leer.</p> <p>Identificación de propósitos de lectura intrínsecos y extrínsecos.</p> <p>Reconocimiento de información relevante (ideas temáticas y</p>	<p>Resumen.</p> <p>Organizadores previos, mapas conceptuales como mentales.</p> <p>Deducir expresiones por contexto</p> <p>A partir de un tema dado construir</p>

	secundarias esquemas).	macro proposiciones (idea principal e ideas secundarias) Ejercitación de la memoria (activación de ideas) Utilización del saber en nuevos contextos
Comprensión lectora. Dimensiones de la lectura. Lectura académica.	Literal. Inferencial. Crítica intertextual. Contextual	Técnicas de síntesis: fichas de lectura Esquemas. Interpretación de imágenes y gráficos Manejo de bases de datos y de recursos bibliográficos

Fuente: Tomado de Benavides & Sierra (2013)

El rol de la tecnología en la educación y la lectura en internet

Las nuevas generaciones han sido abanderadas de los avances tecnológicos. Para ellos, con el internet más evolucionado, todo es mucho más inmediato e independiente. Especialmente para la generación Z. Esta se siente y se define como “tecnológica”. Estos jóvenes aceptan la tecnología como parte de la realidad en la que viven inmersos y lo hacen con naturalidad. Son pragmáticos en su uso y conscientes de los riesgos, pero defienden en su mayoría una visión optimista y entusiasta de las posibilidades que la tecnología ofrece, sobre todo en el ámbito educativo y en el laboral (Arcos, 2020).

Su alta exposición de horas en medios refleja el hecho de que el cambio es hacia la comunicación interactiva en lugar del consumo directo. Estos jóvenes consideran que la tecnología será un elemento esencial en las características de su futuro laboral, que supondrá nuevos retos a nivel formativo y de oportunidades. Sin embargo, son conscientes de que esta exigencia se enfrenta formándose, pero así mismo exigen esa formación.

Por todo esto, la Generación Z exige una nueva forma de aprender, son jóvenes multitarea, abiertos de mente, innovadores e impacientes, que demandan nuevas herramientas metodológicas y nuevas formas de aprendizaje. “Son inteligentes y

autodidactas” (Arcos, 2020). Ante este escenario, YouTube es un gran ejemplo de figura de divulgación y educación. Según el estudio (Pearson, 2018), el 59 % de los estudiantes de entre 14 y 23 años prefiere estudiar en YouTube que hacerlo con los libros de texto. Un 55% considera que los canales audiovisuales son una fuente adecuada para su estudio.

Para estos jóvenes es prioridad la Educación individualizada y la interactividad. A estos jóvenes, la educación tradicional no le es interesante y el profesor que no se suma a esta ola simple, se pierde la oportunidad de utilizar un lenguaje afín a sus alumnos. Los cambios socioculturales constantes de la sociedad de la información hacen que se acerque rápida y progresivamente a las personas a través de la comunicación audiovisual. Estas prácticas condicionan de diversas maneras la percepción de las prácticas educativas. Como la educación es parte de la cultura, sin duda no se puede dissociar de los fenómenos que implican las mediaciones tecnológicas cada vez dadas por las TIC y en forma especial por Internet.

Este es un cambio por el que está pasando Colombia actualmente. Un proceso de innovación que busca dar respuestas a los efectos educativos de la pandemia. La tecnología está siendo replanteada para fortalecer las practica educativas. Es necesario recordar que la lectura es anterior al libro, el libro es solo un formato; y la conectividad nos ha demostrado que no todos estamos conectados, aunque, sin conectividad también hay lectura. Los medios siempre estuvieron dados y esta generación de lectores digitales requieren de la mediación del docente orientador que lo acerque al disfrute y a llevar un proceso. Pues, la pandemia nos adelantó un discurso que venía construyéndose hace muchos años lejos de la escuela. Los nuevos lectores están entre nosotros y hay que disfrutarlos.

Por esto, los educadores tienen la responsabilidad de reconfigurar los mensajes con que jóvenes y adultos, llevan a sus aulas una reconstrucción de estrategias cognitivas, sociales y afectivas. La lectura en Internet o del cibertexto no implica una nueva forma de resolver el tema de leer, ni supone tampoco una ruptura radical con la práctica de la lectura en los textos impresos y su textualidad, ni tampoco competencias totalmente inéditas dadas por las TIC, sino una evolución del proceso interactivo reconstructivo de significados que tipifica al proceso de la lectura (Solé, 2006).

De las aulas presenciales al termino *enseñanza remota de emergencia*

Las experiencias de aprendizaje en línea que son bien planificadas son diferentes a los cursos dictados en línea, en respuesta a una crisis o desastre. Las instituciones educativas debieron cerrar y mantener la instrucción durante la pandemia COVID-19 y fue necesario comprender esas diferencias para hacer uso del término, enseñanza remota de emergencia.

La cancelación de las clases presenciales ordenó a los profesores a cambiarlas por clases en línea para ayudar a mitigar la propagación del virus. El traslado de la instrucción en línea permitió la flexibilidad de la enseñanza y el aprendizaje en cualquier lugar y momento. Sin embargo, al tomar a los docentes por sorpresa, estos, tuvieron que improvisar soluciones rápidas en circunstancias menos que ideales. Aunque surgieron soluciones inteligentes, fue comprensible que para algunos profesores la situación pudo ser estresante.

En este punto, se hizo necesario conceptualizar el termino requerido para el presente trabajo. Pues, los investigadores en tecnología educativa en la disciplina del aprendizaje en línea y a distancia han definido cuidadosamente varios de los términos a lo largo de los años como: aprendizaje a distancia, aprendizaje distribuido, aprendizaje mixto, aprendizaje en línea, aprendizaje móvil y otros. En este caso, *enseñanza remota de emergencia*, fue el termino específico para el tipo de instrucción que se dio bajo estas circunstancias inevitables, en contraste con la educación en línea (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020). Se resume aquí las características principales del primero para evitar confusión con el segundo término.

La enseñanza remota de emergencia es denominada así por tener las siguientes características, a partir de Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond (2020):

- Ausencia de diseño cuidadoso en los cursos, por emerger en condiciones sorpresivas.
- Identifica roles docente - alumno, ritmos de aprendizaje, sincronía de comunicación en línea, evaluaciones en línea y retroalimentación; en función de la conectividad de cada uno de los actores del proceso educativo.

- Ausencia de planificación consiente. Ya que muchas de las experiencias de aprendizaje en línea que los instructores podrán ofrecer a sus estudiantes no tendrán todas las funciones. Tratando de priorizar contenidos.
- Existencia de recursos y medios de apoyo, pero el uso de estos sobrepasa las capacidades del docente.
- Flexibilidad en plazos de entrega de tareas y propuestas de trabajo.
- Cambio de sistema de calificación cuantitativo a cualitativo. Ejemplificado con: aprobar / reprobado, durante la emergencia. Estas propuestas de evaluación siempre estuvieron sujetas a la flexibilidad y revaloración, mientras las escuelas regresaban del todo a las aulas de clase.

En contraste con estas características, la *educación en línea* no es un término que se permita bajo las condiciones en las que se dio esta investigación. Pues sus características son contrarias a las aquí nombradas, además, de contar con un diseño completamente cuidadoso de sus cursos.

Mediación tecnológica

Las tecnologías dan poder al que tiene acceso a ellas, pero sobre todo al que domina su lenguaje y posee las habilidades para crear conocimientos y comunicarse competentemente con estas (Fainholc, 2004). Los sectores poblacionales que en algún momento tenían menos posibilidades de acceso a estos dispositivos, han logrado, a hoy, incorporarlas de manera efectiva a su capital cultural. Al igual, que su efectiva participación en el mundo contemporáneo.

El aprendizaje como en los procesos de lectura y escritura, mediados por hipertextos e hipermedias, requiere de procesos de mediación y apropiación cultural con tales tecnologías. El hipertexto, es en particular, el lenguaje por excelencia de Internet, que como sabemos es uno de los entornos de socialización e investigación más amplio que se vislumbra en el siglo XXI (Fainholc, 2004). A partir de la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza, estos se han transformado y dinamizado al usar como mediación un contexto en red.

Estas mediaciones TIC se incorporan a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de proyectos educativos de instituciones que deben responder a la formulación

de políticas públicas a nivel distrital, regional o nacional, y las cuales generan procesos de formación de competencias en TIC, uso y apropiación por parte de los actores educativos con el propósito de impulsar o promover la transformación de la práctica pedagógica o didáctica. Así pues, este término se refiere al uso de algún tipo de mediación, en menor o mayor grado, con plataformas de gestión del aprendizaje como Moodle y Blackboard, por ejemplificar.

Estrategias de aprendizaje activo que apoyan el pensamiento crítico

En apoyo a las estrategias de comprensión de textos, estas son utilizadas para generar un mejor aprendizaje de los estudiantes en la materia. Fomentan destrezas de escucha activa y logran que más individuos participen en discusiones de clase. Los estudiantes también aprenden a resumir los puntos de vista de los demás. Cuando los estudiantes expresan y justifican sus propias opiniones y aprenden a responder con empatía a las ideas de los demás, están comenzando a usar algunas de las habilidades más importantes que requiere el pensamiento crítico. Lograr que los estudiantes piensen activamente sobre lo que aprenden de por sí no es suficiente. No se requiere que los estudiantes meramente piensen, sino que piensen bien.

El aprendizaje activo es una estrategia didáctica centrada en el aprendizaje del alumno, en donde éste participa activa y conscientemente en su proceso de aprendizaje. En esta estrategia el alumno es el protagonista de su experiencia de aprendizaje. Allí construye espacios de colaboración para que los alumnos tengan la oportunidad de aportar, dialogar y generar su conocimiento en grupo. Este tipo de aprendizaje favorece el “aprender haciendo”, las habilidades de búsqueda, análisis y síntesis de información, así como la solución de problemas. Las siguientes estrategias y técnicas didácticas resumidas en la tabla 2, fueron las que se aplicaron en desarrollo de esta investigación

Tabla 1

Resumen de Estrategias de Aprendizaje Activo

Estrategia	Concepto	características	Pasos metodológicos
------------	----------	-----------------	---------------------

<p style="text-align: center;">El aprendizaje basado en problemas. A.B.P.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es un método que privilegia el descubrimiento y la construcción de conocimiento; es una estrategia de docencia investigativa, de investigación formativa. (Bernardo Restrepo Gómez, 2001) • Es una estrategia de enseñanza – aprendizaje en la que tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes resulta importante, en el ABP un grupo de alumnos se reúne, con la facilitación de un docente, a analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta en el estudiante la actitud positiva hacia el aprendizaje • Es un método de trabajo activo donde los estudiantes participan constantemente en la adquisición de su conocimiento • El método se orienta a la solución de problemas que son seleccionados o diseñados para lograr el aprendizaje de ciertos objetivos de conocimiento • Estimula el trabajo colaborativo en diferentes disciplinas • El profesor es un tutor mediador de los aprendizajes 	<p>Paso 1: Definición del Problema</p> <p>Paso 2: Clarificación de Términos</p> <p>Paso 3: Lluvia de ideas</p> <p>Paso 4: Discusión y categorización de ideas: Análisis de explicaciones o hipótesis preliminares</p> <p>Paso 5: Definición de los objetivos de aprendizaje</p> <p>Paso 6: Búsqueda de la información</p> <p>Paso 7: Reporte de resultados</p>
--	---	---	--

<p style="text-align: center;">El proyecto de aula</p>	<p>El proyecto de aula posibilita las relaciones entre lo viejo y lo nuevo, lo conocido y lo desconocido, lo que fue y lo que será, entre el saber cotidiano y el saber científico. El sentido del proyecto de aula es curricularizar la experiencia cultural de la humanidad, de manera tal, que adquiera un sentido formativo con orientación específica.</p> <p>Los proyectos de aula surgen de una situación problémica y como somos consecuentes con la premisa que "todo proceso problémico es un proceso investigativo" (Álvarez de Zayas, 1996), los proyectos de aula formarán en la investigación.</p>	<p>En la solución de problemas se hace uso de la lógica y de los conocimientos que las ciencias han producido para la humanidad; el conocimiento, bien sea científico, técnico, tecnológico, artístico o empírico, en su construcción, en su resultado y en su aplicación, se problematiza. Detectando y resolviendo problemas, con rigor metodológico, se formarán las nuevas generaciones, para intervenir en el desarrollo de las comunidades. Esta conlleva a la siguiente estructura:</p> <p>Nombre del Proyecto de aula /Problema / Objetivos/ Objeto de estudio / Conocimientos/ Método /Grupo/Tiempo /Espacio/Medios</p>	<p>El proyecto de aula se estructura en tres momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La contextualización: se estipula el problema, el objeto, el objetivo y los conocimientos. 2. Lo metodológico: se relaciona el método, el grupo y los medios. 3. Lo evaluativo. se certifica el logro del objetivo mediante la solución del problema que dirige el diseño de los proyectos y se indican los resultados.
---	--	--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de la guía de diferenciación de las estrategias didácticas activas para el diseño de unidades didácticas. Autores citados por Leonor Galindo en el curso diseño de unidades didácticas (2020).

Evaluación por competencias: estrategias de la lectura crítica

El enfoque por competencias son una herramienta de apoyo en la labor docente, por esto las pruebas de estado hacen uso de ellas para evaluar procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos. Estos procesos implican desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes que permiten al estudiante interactuar

eficazmente con el ambiente donde se desenvuelve; conjugan el saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir, para realizar actividades y resolver problemas con el propósito de apoyar el proceso personal y social (Estrada, 2016).

Este trabajo usa parte del material de la “Guía de orientación Saber 11°” del año 2017 - 1, puesta a disposición de la comunidad educativa y del público en general por El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). La prueba de Lectura Crítica evalúa las competencias necesarias para comprender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados. Por lo que se consideró como un excelente apoyo para la fase diagnóstica y medición final, de la adquisición de estas competencias. A continuación, se explica en qué consisten estas tres competencias, extraídas directamente de la cartilla mencionada (2017).

a. *Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto*

Esta competencia consiste en la capacidad de comprender el significado de las palabras, expresiones y frases que aparecen explícitamente en el texto. La evaluación de esta competencia no indaga por conocimientos propios de la gramática, pero sí por la comprensión de las relaciones semánticas que existen entre los diferentes elementos que constituyen una frase. En ausencia de esta competencia, no es posible contar con las dos siguientes.

b. *Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global*

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

c. *Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido*

Esta competencia consiste en la capacidad de enfrentar un texto críticamente. Incluye evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar

contenidos con variables contextuales, etcétera. Se trata de la competencia propiamente crítica y como tal exige un ejercicio adecuado de las dos anteriores.

De acuerdo con el MEN (2006), al finalizar undécimo grado los estudiantes deben poder leer de manera crítica. El proceso de educación y aprendizaje con base en el enfoque por competencias ayuda a conformar individuos críticos, que actúen de forma consciente y estratégica para conseguir, procesar, entender y utilizar los datos que está en los libros.

Este enfoque por competencias (Tobón, 2007) busca orientar el aprendizaje conforme con los desafíos y problemas del entorno social y disciplinar por medio de estudios, análisis y registro de comportamientos, estudio de procesos, etc. “Esto permite que el proceso de enseñanza y aprendizaje tenga sentido para los estudiantes, profesores, comunidad y sociedad en general”.

Competencia digital docente: Un saber hacer en contexto

Anterior a la situación de pandemia, contexto en el que los docentes debieron hacer uso de las competencias TIC, que habrían adquirido de manera empírica, ya sea por curiosidad, voluntad propia o deseo de pluralizar sus estrategias de enseñanza; ya existían políticas educativas de competencias TIC para el Desarrollo profesional docente (2013). Estas, se consolidan en los ejes de innovación, pertinencia y calidad en el Plan Sectorial de Educación para permitir que en cada mandato gubernamental se mejoren las necesidades educativas imperantes.

El siglo XXI, requiere que la educación estimule los talentos y la riqueza individual de los niños y jóvenes, liberando su creatividad y permitiéndoles descubrir su vocación. Además, del fomento hacía la innovación y en la posibilidad de transformar las prácticas educativas con la integración pertinente de las TIC. En el contexto de esta investigación, estas competencias se tuvieron en cuenta, no para realizar una valoración exhaustiva de su adquisición, sino para realizar un contraste respecto a los conocimientos que el docente investigador asumió, al finalizar el proyecto.

La aproximación a la competencia digital permite describir en qué medida los docentes integran las TIC a sus prácticas pedagógicas. La apropiación de las TIC en contextos educativos remite a la definición genérica de competencias, asumidas como un “saber

hacer en contexto” (Pontificia Universidad Javeriana, 2016). Dicho saber, se manifiesta en los docentes en la medida que les permitirá saber cuáles son las mejores maneras de utilizar las TIC para conseguir objetivos de aprendizaje dirigidos a la construcción significativa del conocimiento.

La apropiación de las TIC debe partir del desarrollo de una serie de competencias en el uso educativo de ellas. En este caso, se privilegian las competencias relacionadas con el *diseño*, la *implementación* y la *evaluación* de espacios educativos significativos mediados por TIC (Pontificia Universidad Javeriana, 2016). Que se resumen a continuación:

- Las competencias en el *diseño de escenarios educativos apoyados en TIC* se refieren a las capacidades de organización de recursos que permitan la construcción de escenarios educativos apoyados en TIC para el aprendizaje relevante y la formación integral del alumno. Reconociendo alcances y restricciones de la adhesión de estas tecnologías en la formación integral de los alumnos y en su propio desarrollo profesional.
- Las competencias en relación con la *implementación en escenarios educativos de experiencias de aprendizaje apoyadas en TIC* dan cuenta de las capacidades que permiten llevar a cabo el diseño, organización, gestión y evaluación de forma positiva de los procesos educativos; tanto a grado de prácticas pedagógicas como de desarrollo institucional.
- Finalmente, la *evaluación de la efectividad de los escenarios educativos apoyados en TIC* se relaciona con las capacidades que le permiten al maestro ver la efectividad para promover el aprendizaje relevante en los alumnos al integrar las TIC a sus prácticas educativas.

Cabe aclarar que las competencias propuestas y sus niveles de apropiación se evalúan a partir de las actividades diseñadas por la investigadora y no se puede atribuir un único nivel de competencia al docente. Los nombrados niveles están dados en función de cómo usa la tecnología en prácticas específicas. La decisión de usar o no las TIC impactan sus percepciones, juicios y acciones en el aula. Estas percepciones están

determinadas a su formación profesional, factores culturales y teorías personales relacionadas con el proceso de enseñanza - aprendizaje.

La secuencia didáctica: Una estrategia de aprendizaje significativo y cooperativo

La organización de situaciones de aprendizaje que se desarrollan en el trabajo con los estudiantes y en proyectos educativos, son numerosas y diversas. Sin embargo, el docente hace uso de determinada estrategia teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje, la población, los recursos humanos y material necesario, el tiempo de aplicación, los conocimientos previos y la experiencia para este propósito. Respecto a la propuesta de la presente investigación, se optó por la elaboración e implementación de *la secuencia didáctica* como el instrumento en que se fundamentó el plan de acción y con el que se abordaron las dificultades respecto a la competencia lectora, que se pudo identificar en la población objeto de estudio.

La finalidad de esta investigación se enlaza de manera coherente con la didáctica y modalidad de trabajo en las aulas, de esta estrategia. Pues, permite la articulación de los contenidos del área de lengua castellana que se abordaron en la práctica de la propuesta y que involucraron la temática general de investigación, la lectura crítica. La elección de esta modalidad de trabajo pedagógico se conceptualiza bajo las reflexiones de Díaz-Barriga (2013). Esta modalidad, se da en la medida en que el docente propone a sus alumnos actividades secuenciadas que permiten establecer un clima de aprendizaje. Este clima abre la posibilidad de integrar nueva información en concepciones previas que posee. Se enfatiza en que no es suficiente escuchar al profesor, hacer una lectura del tema o llenar un formulario con espacios en blanco; sino que al alumno aprende por lo que realiza.

En definitiva, “Las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (Díaz-Barriga, 2013). Esta es una responsabilidad permanente del docente en la que, este autor, apoya y presenta una guía, relacionada en la tabla 3, que permite la construcción de secuencias didácticas que respondan a esta perspectiva didáctica. Sin embargo, se aclara que esta es una propuesta indicativa y que cada docente es libre de modificarla según sus necesidades.

Tabla 3

Formato de propuesta indicativa para construir una secuencia didáctica

Propuesta indicativa para construir una secuencia didáctica³	
Asignatura: Unidad temática o ubicación del programa dentro del curso general: Tema general:	
Contenidos:	
Duración de la secuencia y número de sesiones previstas:	
Nombre del profesor que elaboró la secuencia:	
Finalidad, propósitos u objetivos:	
Si el profesor lo considera, elección de un problema, caso o proyecto:	
Orientaciones generales para la evaluación: estructura y criterios de valoración del portafolio de evidencias; lineamiento para la resolución y uso de los exámenes:	
Secuencia didáctica	
Se sugiere buscar responder a los siguientes principios: vinculación contenido-realidad; vinculación contenido conocimientos y experiencias de los alumnos; uso de las Apps y recursos de la red; obtención de evidencias de aprendizaje	
Línea de Secuencias didácticas Actividades de apertura: Actividades de desarrollo: Actividades de Cierre:	
Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje Evidencias de aprendizaje (En su caso evidencias del problema o proyecto, evidencias que se integran a portafolio)	
Recursos: bibliográficos; hemerográficos y cibergráficos	
<hr/> ³ Nota esta propuesta es indicativa y no significa que el profesor deba llenarla en todos sus elementos. Cada docente puede incorporar aquellos elementos que le sean más significativos en su trabajo con los estudiantes	

Fuente: Guía para la elaboración de una secuencia didáctica de Diaz-Barriga (2013).

Para continuar con la ampliación del concepto, la secuencia didáctica es el resultado de organizar una serie de actividades de aprendizaje que tengan orden interno entre sí. Se enfoca en la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que sea significativo, tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje.

La organización interna de la secuencia didáctica, parte del diagnóstico para el que se elabora una actividad de aprendizaje, después de aplicar las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje. Estos son dos elementos que se retroalimentan mutuamente, ya que los resultados de una actividad de aprendizaje, los productos, trabajos y tareas que un alumno realiza constituyen también elementos de evaluación. Otro aspecto para tener en cuenta dentro de la secuencia didáctica está integrado por tres tipos de actividades: apertura, desarrollo y cierre (Díaz-Barriga, 2013). En la conformación de estas actividades subyace simultáneamente una perspectiva de *evaluación formativa* (Scallon, 1988) que permite retroalimentar el proceso de avances y dificultades en el trabajo de los alumnos, como de *evaluación sumativa*, que ofrece evidencia de aprendizaje en ese mismo camino de aprender.

La actividad de *apertura* se desarrolla a partir de una tarea que se pide a los estudiantes, esta puede ser una entrevista, consultar información, buscar contra ejemplos o utilizar alguna otra herramienta de búsqueda. El resultado de esta actividad de apertura se trabaja luego en un momento de la clase, sobre lo encontrado y se realizan las reflexiones para darle continuidad a la actividad. A continuación, las actividades de *desarrollo* tienen la finalidad de que el estudiante interaccione con una nueva información, de la que ya tiene conocimientos previos en mayor o menor medida y a partir de los cuales puede dar sentido y significado a otra información. Esta nueva información debe ponerse en contexto para que ayude al estudiante a darle al estudiante sentido actual y apoyarse en algún sitio de reserva de información electrónica, como Google Drive, para que los estudiantes puedan acceder a ella en cualquier momento. Estas actividades de desarrollo se apoyan en la discusión de preguntas, exposición de conceptos y teorías por parte del profesor orientados a alguna situación problema, en el que tengan que aplicar la información previa y que genere un trabajo intelectual y significativo por parte de los estudiantes.

Finalmente, la actividad de *cierre* tiene el objetivo de integrar el conjunto de tareas realizadas y permite hacer una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado. a través de ellas se busca que el estudiante logre reelaborar sus concepciones anteriores al haber reorganizado su estructura de pensamiento a partir de las interacciones, interrogantes e información a la que tuvo acceso. Estas actividades de síntesis pueden realizarse de variadas maneras, a través de preguntas, solución de situaciones específicas o elaboración de un producto como evidencia de aprendizaje. Esta última, permite entonces, analizar las deficiencias y dificultades que se encuentran en los alumnos de manera individual y general para valorar el grado en el que estos avanzaron en el curso. Es pertinente aclarar, que cada una de las actividades nombradas anteriormente, no necesariamente se deben realizar en el salón de clases y pueden hacerse de manera grupal.

Marco legal

La siguiente normatividad soporta las acciones a seguir en la formación de lectores críticos en tiempos de pandemia. A continuación, se destaca la normatividad legal de lo general desde la *Ley 115 de 1994*, los lineamientos y estándares básicos de competencias y demás estrategias promovidas desde el Ministerio de Educación Nacional, así como la normatividad que establece el ICFES para el Fomento de la lectura en este caso desde el ámbito crítico. Además, todo lo que tiene que ver con las disposiciones del Gobierno nacional y MINEDUCACIÓN para darle continuidad al proceso educativo en el marco de la educación remota a causa de la pandemia por COVID-19.

Se toma como referencia la ley general de educación, *ley 115 de 1994 artículo 20* de los Objetivos Generales de la Educación Básica, que se desarrolla con los siguientes fines. Preparar al educando para la vinculación con la sociedad y el trabajo aportando una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza. Así mismo, habilidades comunicativas y ampliar en el razonamiento lógico y analítico para que logre a conocer y comprender la realidad nacional.

Así mismo, se refiere el *artículo 22* de los Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria y los cuatro grados subsiguientes de la educación básica que constituyen el ciclo de secundaria, se reconoce que el acceso equitativo el conocimiento

es posible a través de la lectura y se plantean los objetivos de la educación básica en el ciclo de Secundaria: “el desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático como a los diferentes elementos constitutivos de la lengua”.

La Ley General de educación se tiene en cuenta en este trabajo ya que se debe partir de unos fines que orientan este proceso en el que se pretende fortalecer la lectura crítica en los educandos para que puedan relacionarse de forma activa con los contenidos que nos ofrece a diario el contexto social

Por otra parte, El Ministerio de educación nacional también establece unas directrices en la *Ley 1341 de 2009*. Por la cual se definen Principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones -TIC-, se crea la Agencia Nacional del Espectro y se dictan otras disposiciones (MinTic, 2009). Entre el articulado de esta Ley, se subrayan los siguientes artículos por tener impacto directo en el sector educativo y su relación con la mediación tecnológica que se da lugar en este trabajo.

Los principios orientadores de esta Ley, decretan, que el “Estado propiciará a todo colombiano el derecho al acceso a las tecnologías de la información y las comunicaciones básicas” lo que permite a los estudiantes ejercer su derecho a: “La libertad de expresión y de difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, la educación y el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. Desde la perspectiva de esta investigación, también se hizo énfasis en la definición de TIC, según el *artículo 6*, de esta misma ley:

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (en adelante TIC), son el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios, que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como: voz, datos, texto, vídeo e imágenes.

Igualmente, esta propuesta tuvo en cuenta los Estándares Básicos de Competencias (EBC) (2006) el lenguaje y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) del lenguaje,

correspondientes al grado undécimo. Los EBC son aquellos referentes que permiten el docente evaluar el nivel de desarrollo de competencias que van alcanzando sus estudiantes, y se consideran como el conjunto de unidades básicas sobre las cuales se puede edificar el desarrollo de cada individuo; “ su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados” (2016)

Finalmente, se relaciona los decretos y resoluciones que surgieron para orientar la educación remota de emergencia y el proceso educativo. El primero de ellos fue el *Decreto Legislativo 360 del 13 de mayo* (Ministerio de Educación Nacional, 2020) *Por el cual se dictan medidas relacionadas con el calendario académico para la prestación del servicio educativo, en el marco del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica*. Luego, surge la *Resolución número 385* (MSPS, 2020), En la cual se declara la emergencia sanitaria por causa del coronavirus COVID-19, se adoptan medidas para hacer frente al virus y se señala que debido a la pandemia la prestación del servicio educativo requiere la adopción de medidas de flexibilidad en procura a la prestación del servicio en cuidado de la garantía del derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

De igual manera la *circular número 2*, informó las directrices referidas al ajuste al calendario escolar en Preescolar, Básica y Media (Ministerio de Educación Nacional, 2020). Además, la modificación de los calendarios escolares consideró el interés superior del niño y respetó los derechos laborales de los docentes y directivos docentes. La *circular número 21*, suministró las orientaciones para el desarrollo de procesos de planeación pedagógica y trabajo en casa para la prevención de la propagación del coronavirus (COVID-19), y se publicaron las acciones preventivas para orientar sobre la forma en la que se desarrollaran las actividades académicas en el marco de la emergencia sanitaria (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

Bajo estas condiciones, también surgieron *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa* (Minsalud/ Mineducación, 2020). Aunque allí se especificaron las Orientaciones para la convivencia

escolar y la activación de rutas integrales de atención en salud para los estudiantes, con la intención de generar el proceso de transición gradual y progresiva a la modalidad presencial con esquema de alternancia; esto no fue posible al finalizar el 2020. Así pues, todas las condiciones anteriormente nombradas, se mantuvieron hasta la finalización de este trabajo en 2021. Los estudiantes la IE Liceo Patria, y en especial la población abordada, mantuvo su deseo de seguir recibiendo la educación de manera remota, hasta finalizar el año escolar.

CAPITULO 3. METODOLOGÍA

El presente capítulo describe el tipo de población y grupo específico que hizo parte de la investigación en el tiempo estimado de 2020-2021. De igual manera, el planteamiento del enfoque y diseño metodológico que buscó dar respuesta a la continuidad escolar desde la *educación remota de emergencia*. Esto, se ejecuta, comenzando con la recolección de datos y su respectiva interpretación, en un proceso de ejecución en tres fases específicas denominadas “observa, pensar y actuar”; a partir de Sampieri (2006). Especificando aquí, las técnicas e instrumentos de recolección.

3.1 Contextualización y población participante

La Institución Educativa donde se realiza la investigación durante el año 2020- 2021 corresponde a la sede única del Liceo Patria, ubicado en el barrio San Alonso de Bucaramanga, en territorio del Cantón militar Norte. Esta tiene dos jornadas académicas distribuidas así: Bachillerato en la mañana y primaria en la tarde. En esta investigación, la unidad de análisis estuvo compuesta por los estudiantes del grado undécimo uno de la Institución. Según Sampieri (2010), un grupo es “un conjunto de personas que interactúan por un periodo extendido, que están ligadas entre sí por una meta y se consideran así mismo como una unidad”. Este está integrado por 33 estudiantes de los cuales, 21 son hombres y 12 mujeres. La mayoría de ellos se encuentran en el rango de edad de 15 a 17 años. Todos viven en zona urbana.

El nivel socioeconómico de las familias oscila entre los estratos uno y cuatro. Las personas se emplean en diversos oficios relacionados con el comercio, servicios y otras

como independientes. Además, en el grupo, algunos de los estudiantes provienen de núcleos familiares conformados por militares en ejercicio.

3.2 Enfoque y diseño metodológico

En la búsqueda de la metodología más acertada para fundamentar la presente investigación, se propuso el enfoque cualitativo, ya que busca dar respuesta al fenómeno educativo, planteado por la formación de lectores críticos en tiempos de pandemia, en el que se buscó mejorar el conocimiento sobre la educación remota de emergencia a partir de su estudio y aplicación. La investigación cualitativa se considera un paradigma de la investigación científica que utiliza un proceso riguroso para generar conocimiento sin recurrir al análisis meramente estadístico, de tal forma que permite un mayor acercamiento a las formas culturales y etnográficas propias de las dinámicas sociales. Sampieri, Fernández y Baptista expresan al respecto que “El enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación”. Además, presenta una serie de características que ayudan a definirla e interpretarla (2006):

- a. Existe el planteamiento de un problema pero no hay un proceso a seguir, es decir, no está definido.
- b. Se fundamenta en un proceso inductivo, es decir, va de lo particular a lo general
- c. No es imperante la comprobación de hipótesis debido a la posibilidad de ir las generando y refinando en el proceso
- d. La recolección de datos no utiliza formas estandarizadas
- e. Utiliza técnicas como la observación, la entrevista, revisión documental, grupos focales, entre otros.
- f. Se fundamenta en el entendimiento del significado de las acciones
- g. No busca generalizar, a manera de probabilidades, resultados a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas

La presente investigación implica cada una de las características anteriores debido a la naturaleza del estudio, es decir, la observación de una realidad social dada por la suspensión de clases presenciales por pandemia COVID-19, que marcó la necesidad de

mantener la continuidad de los aprendizajes, impulsó a docentes y estudiantes al desafío de buscar diferentes alternativas y soluciones en relación al calendario escolar y las formas de implementación de estrategias de aprendizaje. En este ámbito no se buscó comprobar una teoría sino de observar el comportamiento de aprendizaje de los estudiantes de 11º. Esto, generó un análisis de la intervención de la investigadora, después de haber aplicado la secuencia didáctica y estrategias de enseñanza para desarrollar las competencias que permitieron a los estudiantes leer críticamente bajo estas circunstancias de mediación tecnológica. Además, de que esto no implicó la generalización de los resultados, debido a las características particulares en que se dio este trabajo.

El modo de construir conocimiento se basa en la modalidad de investigación acción participativa. Debido, a que se requiere observar la propia practica y así generar cambios positivos en el sistema educativo actual, hacer reflexión sobre la propia practica pedagógica. En este sentido Elliot (2000), afirma que “la investigación acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores”, problemas que desde la misma practica se pueden desafiar, de forma creativa, consiente y didáctica. En palabras de Hernández Sampieri (2006) la investigación acción tiene una “visión emancipadora” ya que pretende ir más allá de resolver problemas o mejorar procesos, sino la de un profundo cambio social generado por los participantes. Desde esta perspectiva, este diseño no sólo cumple con la función de diagnóstico y construcción del conocimiento, sino que en efecto se espera generar conciencia en los participantes sobre sus distintas realidades y la necesidad de mejorar la calidad de vida.

La investigación acción educativa se utiliza en este proyecto para describir la implementación de una secuencia didáctica y así desarrollar personas críticas en los estudiantes del grado once de una Institución Pública de la ciudad de Bucaramanga. En la que se realiza una serie de actividades dirigidas por la docente investigadora, en su propia aula, con fines como: el desarrollo de competencias comunicativas y digitales, el apoyo metodológico al currículo en las diferentes áreas, la identificación de estrategias de acción implementadas y observadas, para sobre ellas, hacer reflexión y reflejar cambios. Esta investigación busca generar cambio institucional y a su vez generar conocimiento educativo sobre las formas de desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes usando la mediación digital.

3.3 Fases y momentos de la investigación

Según Sampieri (2006) el enfoque cualitativo permite examinar fenómenos a profundidad, en ambientes naturales, que en este caso es el del aula de clase, se extraen significados de datos y permite analizar múltiples realidades subjetivas de riqueza interpretativa. A partir de este autor, el proyecto se ejecuta en tres fases específicas denominadas “observar, pensar y actuar”. Con base en ellas se lleva a cabo los siguientes momentos específicos:

FASE I: OBSERVAR

Detectar el problema, clarificarlo y diagnosticarlo: en este momento se delimitó el objeto de investigación: *Promover la formación de lectores críticos en tiempos de pandemia en el área de Lengua Castellana, a partir de la experiencia de mediación tecnológica entre estudiantes del grado 11 de la IE Liceo Patria de Bucaramanga, para el mejoramiento del proceso pedagógico en la competencia lectora crítica.* Para esto se planeó realizar una intervención inicial por medio de la prueba “Simulador de prueba saber 11°: Lectura crítica”, un instrumento de valoración que permitió identificar y brindar información sobre el nivel de desarrollo de las competencias en el área evaluada, lectura crítica. Además, se realizó una entrevista semiestructurada al equipo docente del grado undécimo. Este tipo de entrevista permitió plantear nuevas preguntas en la medida que transcurrió el encuentro, para ampliar la información y ahondar en datos que permitieron identificar estrategias utilizadas para orientar procesos de comprensión y lectura crítica; como también, las herramientas digitales que favorecieron este proceso. También, se aplicó un grupo focal, con estudiantes, para identificar intereses, gustos, actividades favoritas, herramientas o sitios en línea y temas a desarrollar en el material educativo. Cabe mencionar que en las siguientes fases la investigadora estuvo abierta a recoger información adicional que pudo relacionarse con el planteamiento del problema, tal como lo plantea Hernández Sampieri (2010).

FASE II: PENSAR

Formulación de un plan: Aquí se elaboró un plan específico de intervención. Se formuló una secuencia didáctica con acciones específicas de intervención, recursos y programación de tiempo. El material educativo fue elaborado para para su ejecución en dos periodos y se seleccionó como estrategia de intervención, debido a que se puede implementar en otros grados, adaptando las necesidades, desarrollo de competencias y

dificultad. Además, esta intervención presenta una visión a partir de la didáctica para desarrollar y evaluar por competencias desde Estrada (2016) y Tobón (2007), con un enfoque más interpretativo que permitió no solo reconocer el proceso de formación, sino el contexto en que este ocurre, la incidencia social y su repercusión para la comprensión de la práctica. Así, la didáctica está llamada a intervenir en las particularidades del proceso docente educativo y no solo en el método. Esto se traduce, en el análisis de las prácticas educativas que comenzaron a surgir en la educación remota de emergencia, más precisamente en el área de lengua castellana, enfocado en la lectura crítica para grado once. Además, se tomaron en cuenta las acciones que realizaron tanto estudiantes como profesores, en el uso que la escuela le dio a la mediación tecnológica, y se identificaron herramientas y recursos idóneos para el aprendizaje.

El diseño del material educativo implicó el desarrollo de la habilidad de planeación docente, la cual se activa y potencia en la medida en que los educadores tomamos conciencia de que es un proceso planeado e intencionado. La planeación didáctica conllevó, entonces, a pensar siempre en cómo estructurar las estrategias didácticas.

Estas estuvieron regidas por la necesidad de promover el desarrollo de competencias digitales en el docente que se orientaron al saber hacer, en el contexto de educación remota que acoge esta investigación. Las competencias referidas al docente están relacionadas con el *diseño*, la *implementación* y la *evaluación* de espacios educativos significativos mediados por TIC (Pontificia Universidad Javeriana, 2016). Que se resumen en el apartado conceptual.

FASE III: ACTUAR

Implementación y evaluación de resultados: se puso marcha el plan de intervención y se realizó la recolección de datos, igualmente la implementación de la secuencia didáctica a su vez que se ejecutan ajustes pertinentes y emergentes para continuar con la propuesta investigativa. En este momento el investigador informó constantemente acerca de las actividades que se realizaron y socializó su objetivo, focalizando las competencias a desarrollar. Se Identificaron las estrategias de aprendizaje para el mejoramiento de la lectura crítica a través de recursos de las Tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Durante el desarrollo de esta fase hubo motivación constante y asistencia frente a cualquier dificultad. Fue importante implementar el trabajo en equipo, el respeto y la libre expresión. En un segundo momento se evaluó el material educativo con el uso de mediación tecnológica desde la educación remota, abordada para llevar a cabo un proceso en espiral de reflexión y acción, propia de la IA. Se hizo una reflexión cuidadosa sobre el problema de investigación, se establecieron alcances de la propuesta, las limitaciones de esta y se analizó críticamente sobre la propia práctica.

Después de este momento dado, se desarrolló un cierre intermedio. Donde se acopió de manera total y ordenada el conjunto de la experiencia investigativa. Para luego darle paso al ejercicio de comprensión que materializó el acercamiento a las estrategias pedagógicas, a partir de la intermediación tecnológica, que pudieron mejorar el desempeño en la lectura crítica de estudiantes del grado once de la IE Liceo Patria. Todo esto, logrado con la intervención pedagógica del investigador en un proceso de reflexión consiente y sistemática de las causas de los bajos desempeños de los estudiantes en lectura crítica.

Por otro lado, se desarrolló la tematización generalizadora mediante la cual se relaciona la construcción teórica, que surge de los datos obtenidos sobre los elementos pedagógicos que promueven la lectura crítica de los estudiantes y que aportó al desarrollo de competencias lectoras con el uso de mediación tecnológica en la institución Educativa Liceo Patria de Bucaramanga. Elemento que se relaciona y resume a continuación en la tabla 4.

Tabla 4

Resumen Fases y Técnicas de la Investigación

<i>Fases</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>
--------------	-----------------	-----------------	---------------------

FASE I <i>Observar:</i> <i>Detectar el problema, clarificarlo y diagnosticarlo</i>	Caracterizar el estado de competencia de lectura crítica en estudiantes del grado once en estado inicial y final.	Cuestionario	Simulador de preguntas saber 11°: Lectura crítica INICIAL
	Identificar las estrategias metodológicas que acompañen el material educativo para el mejoramiento de los procesos, manejo de información, interpretación y valoración crítica de la competencia lectora en los estudiantes de once.	Entrevista semiestructurada Grupo focal	Guía de la entrevista Guía de la entrevista grupo focal: Identificar intereses y hábitos de los estudiantes con respecto a la lectura.
FASE II <i>Pensar:</i> <i>Programa de intervención</i>	Diseñar una secuencia didáctica para que apoye el desarrollo de la competencia lectora con el uso de mediación tecnológica desde	Observación participante Aplicación de material educativo y estrategias metodológicas	Diario de campo Secuencia didáctica

	la educación remota de emergencia, para el grado once.		
FASE III	Evidenciar el apoyo al proceso pedagógico de la competencia lectora crítica del área a partir de la experiencia de intermediación tecnológica obtenida de la educación remota en tiempos de pandemia con los estudiantes de undécimo grado.	Cuestionario final	Simulador de cuadernillo de pruebas SABER11°: Lectura crítica FINAL
Actuar:			
Proceso de análisis de la información	Seguimiento y sistematización de información. Descripción de aprendizajes alcanzados.	Análisis documental	Documentos personales: producciones de los alumnos y evidencias

Fuente: elaboración propia a partir de Sampieri, Fernandez, & Baptista, 2006

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

En la metodología de cualquier investigación se requiere seleccionar técnicas y elaborar instrumentos de recolección teniendo en cuenta factores claves de pertinencia y fiabilidad para tener acceso a la información necesaria para resolver el problema o comprobar las Hipótesis. Desde Sampieri (2010) se considera al investigador como el principal instrumento de recolección de información, “el investigador no es sólo quien analiza, sino el medio de obtención de la información”. Este, además de la interpretación de observaciones y respuestas en entrevistas, también, interpreta el lenguaje escrito, verbal y no verbal inmersos en el contexto. Para la recolección de información se aplicaron las siguientes técnicas e instrumentos:

3.4.1 Técnicas para la recolección de datos

El cuestionario

Según Kemmis y McTaggart citado por Mckerlan (1996), es definido como “preguntas escritas que requieren respuestas”. Las primeras proporcionan información actitudinal y factual y las respuestas pueden ser abiertas o cerradas. Básicamente existen tres tipos de cuestionarios que son el administrado en grupo, el suministrado por correo y el de contacto personal en el que el investigador se encuentra con la persona que le va a responder.

Para esta investigación se suministró el cuestionario en grupo, elaborado a partir de 20 preguntas seleccionadas denominado “Simulador de preguntas SABER 11°: Lectura crítica y que se detalla en la fase diagnóstica. Siguiendo las características destacadas por Mckrnan (1996), al cuestionario nombrado, corresponden las siguientes:

- a. Las preguntas fueron abiertas de opción múltiple con única respuesta. Estas requirieron de la reflexión del estudiante para su interpretación.
- b. Se realizó en etapas de construcción. Se escogieron el tipo de preguntas (respecto a las tres competencias en lectura), equivalentes a los porcentajes que se utilizan en las pruebas de estado para undécimo grado y fueron organizadas de manera secuencial en un formulario de Google Forms, compartido con los estudiantes.

c. Se realizó un cuestionario de entrada, que correspondió al diagnóstico para la propuesta; se identificaron las competencias de lectura con más bajo desempeño y Esto permitió la identificación clara del problema. Así mismo, el mismo cuestionario de salida, que evaluó la propuesta de la secuencia didáctica, después de ser aplicada. Se analizaron los cuestionarios devueltos y se redactó el informe final.

Respecto a las ventajas del uso del cuestionario como técnica de recolección de datos, Latorre (2003) identificó que “es fácil y sencillo de completar, proporciona respuestas directas, la información es cuantificable, puede tomar con rapidez respuestas a un gran número de personas”. Lo que permitió, que a través de Google Forms, pudiera recopilar información acerca del asertividad de las respuestas y en consecuencia de las competencias, de manera fácil y sencilla, de todo el grupo. Pues esta herramienta, presta el servicio de calificación automática (marcando las respuestas correctas en el formulario original) y se conecta a una hoja de cálculo que facilita la tabulación y análisis de los resultados.

Entrevista semiestructurada

Tanto McKernan (1999) y Sampieri, definen que esta responde a una situación cara a cara que facilita el sondeo de las áreas de interés para el investigador, así como crear una percepción del entorno en el que se realiza la entrevista. Por ser de tipología semiestructurada, tiene flexibilidad en la formulación de las preguntas, así como algunas surgen de manera natural en el diálogo entrevistador – entrevistado.

Respecto al uso de esta técnica, las condiciones bajo las que se dio la entrevista semiestructurada obedecieron a la situación de pandemia y estas fueron realizadas con mediación tecnológica a través de un encuentro virtual en Google Meet. Los dos docentes que fueron seleccionados pertenecen a dos áreas diferentes entre ellas, Ciencias políticas y Química. Sin embargo, bajo la experiencia y conocimientos previos de la investigadora, compartían la visión de mejora constante en la aplicación de estrategias para lectura crítica. Lo que se acoge a la reflexión, antes nombrada, de que la lectura crítica no debe ser responsabilidad sólo del área de lengua castellana, sino que debe atravesar su aplicabilidad y práctica a todas las áreas.

Esta entrevista facilitó la expresión de opiniones, mediante un tono de conversación en el que se pudo ahondar, en las metodologías, estrategias, herramientas y procesos de lectura que estos dos docentes usan en el aula.

Análisis documental

El análisis documental, cuando es sugerido por el investigador, en este caso, el docente, permite ver el avance de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Allport (1942), los definió como “cualquier registro autor revelador que arroja intencionadamente o no intencionadamente información con respecto a la estructura, la dinámica y el funcionamiento de la vida mental del autor”. En el caso particular del presente trabajo investigativo, el objeto de análisis en un primer momento estuvo compuesto por el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de área de lengua castellana e informática y Guía de orientación SABER 11°. La recolección de información a partir de estos documentos fue pertinente y necesaria por ser una fuente confiable y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad. además de que posibilitó la caracterización de la situación problemática y recoger información para lograr la proyección del plan de acción efectivo.

De acuerdo con la definición de que los documentos materiales y artefactos ayudan a entender de forma detallada el fenómeno central de estudio (Casilimas, 1996). Esta técnica, también, permitió identificar habilidades, conocimientos y actitudes para la escritura, de los estudiantes. Pues, los productos escritos y los cuestionarios aplicados remitieron a analizar los criterios necesarios de verificación y reflejo del proceso de escritura y evolución a través de las sesiones.

Observación participante

Esta es una de las técnicas más referidas por los teóricos de la investigación cualitativa. Latorre identifica la observación participante como una estrategia que combina la observación y la participación directa. Describe su pertinencia en la IA como “apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad, como es el caso de los docentes investigadores. Es inherente a la investigación acción, como lo es a la enseñanza pues el profesional debe estar comprometido con el estudio de su práctica profesional” (Latorre, 2003).

De este modo, la técnica le permitió a la docente investigar su práctica, ir elaborando reflexiones y ser su propia evaluadora al hacer observación de sí misma en la medida que se aplicó la propuesta; y de los estudiantes de undécimo de la IE Liceo Patria. Todo esto permitió a la docente realizar el informe final a partir de la comprensión obtenida de la comprensión obtenida, pues el trabajo permitió analizar desde adentro (Casilimas,1996), los cambios, fortalezas y dificultades que presentan los estudiantes en las fases de acción, en lo que a apropiación de conocimientos y expresión del pensamiento crítico se refiere.

Los grupos de enfoque

Esta técnica, según Sampieri y otros (2006), se define como “Reuniones de grupos pequeños o medianos en los cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente informal bajo la conducción de un experto”. Adicionalmente, el grupo de enfoque seleccionado para este trabajo tuvo las siguientes características, consideradas las más importantes (Latorre, 2003) :

- a. El grupo se compuso de un conjunto pequeño, en el que se seleccionaron 8 estudiantes.
- b. Estuvo guiado por la docente investigadora.
- c. Existió un clima relajado y confortable a través de un encuentro virtual en Google Meet. Los estudiantes fueron informados acerca de la finalidad de este encuentro y advertidos de que serían grabados.
- d. Se genera interacción entre los estudiantes a partir de preguntas orientadoras, ideas y comentarios durante la discusión.
- e. El criterio de selección estuvo guiado por la homogeneidad del grupo. Los ocho estudiantes seleccionados responden a características especiales, respecto al rendimiento académico. Se decidió tomar cuatro estudiantes con un desempeño académico de por encima de 4.0 sobre 5.0 y cuatro estudiantes con desempeño por debajo de 3.5, en el área de español. Esto, con la finalidad de obtener información valiosa, acerca de la clase, por parte de los estudiantes que se han adaptado a las metodologías, como de los que han tenido dificultades para cumplir con estas

f. El objetivo fue recoger información e identificar intereses, gustos, actividades favoritas, herramientas o sitios en línea y temas preferido del grupo” (Latorre,2003).

Esta técnica represento una ventaja que se vio reflejada ante la obtención rápida de resultados.

3.4.2 Instrumentos de recolección de datos

Simulador de preguntas saber 11°: Lectura crítica

Esta prueba fue creada a partir del cuadernillo de preguntas saber 11°: Prueba de lectura crítica del 2017. Documento que el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) pone a disposición de la comunidad educativa y del público en general, de forma gratuita y libre de cualquier cargo. Así pues, la validez de este instrumento, a criterio de la investigadora y por el origen de las preguntas que aquí se seleccionaron; no se vio la necesidad de realizar una revisión rigurosa o validación.

Este cuestionario está estructurado a menor escala, de la misma manera que las pruebas nacionales antes nombradas. Esta prueba consta de 41 preguntas, originalmente; de las que se generó una equivalencia para reducirlas a 20 preguntas. Los porcentajes por cada una de las competencias están distribuidos así: *Competencia 1*, 25%; *competencia 2*, 42% y *competencia 3*, 33%. Un porcentaje equivalente a la prueba original.

El “Simulador de cuadernillo de pruebas SABER11°: Lectura crítica” (apéndice D), es una herramienta de evaluación que tuvo el propósito de apoyar y acompañar y el proceso de enseñanza que se ejecutó durante la educación remota de emergencia. La información, aquí arrojada, contribuyó en el diseño de estrategias de nivelación para el retorno de los estudiantes y para mejorar las prácticas de educación y trabajo académico en casa frente a los efectos que la cuarentena haya podido generar.

Además, permitió caracterizar y brindar información sobre el nivel de desarrollo de las competencias en el área de lectura crítica y ejecutar planes de mejora para el año 2021 en adelante. En síntesis, se trata de una herramienta de apoyo para contribuir en el monitoreo y fortalecimiento del desarrollo de las competencias de los estudiantes. Sin embargo, esto se complementó con otras herramientas y estrategias para tomar acciones concretas en el proceso de mejora y desarrollo de las competencias evaluadas (Tabla 4).

Guía de entrevista semiestructurada

La guía contiene datos relevantes de tiempo y espacio, nombres, entre otros requeridos y las preguntas de la entrevista. Estupiñán (2013) afirma que “esta guía permite conducir, profundizar y ampliar los aspectos que considera relevantes para el estudio”. De la correcta construcción de esta guía depende en gran medida el éxito o el fracaso de las entrevistas, por eso es importante establecer con anterioridad aspectos o temas específicos a tratar y el tipo de información que se busca obtener. La guía debe estar siempre relacionada con los objetivos de estudio. (Apéndice E)

3.5 Consideraciones éticas

En el desarrollo de la investigación, se tuvo en cuenta los siguientes criterios éticos propuestos para la IA, según Mckernan:

1. Los directivos de la Institución Educativa serán informados de la realización del proyecto. (Apéndice A)
2. Se realizará el consentimiento informado por parte de los padres de familia como permiso para el desarrollo del proyecto. (Apéndice B)
3. Se realizará el asentimiento de los estudiantes, que son menores de edad, pero sujetos de derechos y seres filosóficos. (Apéndice C)
4. Los documentos institucionales se examinarán previo permiso de la institución y los directivos.
5. La propiedad intelectual será tratada acorde a la legislación vigente, dando los respectivos créditos en los casos que se haga citación de autores.
6. Los registros y material de la propuesta pueden estar a disposición de la institución.
7. Se informarán los resultados o avances periódicos si la institución lo requiere.
8. Se mantendrá en reserva la confidencialidad de los datos, así como los nombres de los participantes.

En suma, la aplicación y revisión del enfoque cualitativo busca dar respuesta al uso de estrategias metodológicas y didácticas que mejoren la comprensión de lectura crítica haciendo uso de la mediación tecnológica. El modo de construir conocimiento se basó en un diseño con un enfoque comprensivo en la modalidad de investigación acción

participativa. La observación generó cambios positivos en el sistema educativo actual, y permitió hacer reflexión sobre la propia práctica pedagógica, sin dejar de hacerla; con profundo cambio social generado por los participantes. El proyecto se ejecuta en tres fases específicas denominadas “observa, pensar y actuar” a partir de Sampieri (2006). Esto permitió, como resultado, generar el diseño de material educativo con estrategias utilizadas para orientar procesos de comprensión y lectura crítica; como también, las herramientas digitales que favorecieron este proceso. Esto, junto con las técnicas e instrumentos de recolección, permitieron el desarrollo de la competencia de planeación docente y de igual manera la aproximación al desarrollo de la competencia digital en docentes.

CAPITULO 4: ANALISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS INICIALES

El presente capítulo expone el análisis de los datos bajo un enfoque cualitativo, para responder a la pregunta de investigación ¿Cómo promover la lectura crítica de los estudiantes de 11° con el uso de mediación tecnológica en tiempos de pandemia en la institución Educativa Liceo Patria de Bucaramanga?

En primer lugar, se encuentra el proceso que se siguió para la recolección de la información junto con los instrumentos que se aplicaron.

Este estudio tenía como objetivo principal, apoyar el proceso pedagógico de la competencia lectora crítica del área de español para el grado once, a través de la intermediación tecnológica en la enseñanza remota de emergencia por pandemia COVID-19, para lo cual se planteó desarrollar material educativo y estrategias metodológicas en una secuencia didáctica.

Enseguida se presentan las categorías que arrojó el análisis comparativo de los datos derivados de los instrumentos. Finalmente se encuentra el análisis de datos, producto de las categorías a la luz de las teorías que sustentan la investigación.

4.1 Procedimiento de aplicación de técnicas e instrumentos

La aplicación de instrumentos en esta fase se realizó en dos momentos: La primera estuvo orientada a identificar el nivel de desempeño de los estudiantes en las competencias de lectura crítica, con una prueba elaborada en base al cuadernillo de lectura crítica del 2017. Esta se realizó antes de iniciar la intervención pedagógica. Enseguida, se trabajó en un grupo focal para encontrar los intereses (Apéndice 6) y hábitos de los estudiantes con respecto a la lectura. Así mismo, una entrevista (Apéndice 5) para conocer la forma como los docentes abordan la comprensión de un texto en clase. Todo esto permitió determinar la base sobre la cual se diseñaron los materiales didácticos y sus estrategias metodológicas en la secuencia didáctica.

Después, de la aplicación de la prueba se identificaron las falencias y fortalezas en cada una de las competencias generales (Apéndice O) y evidencias que se establecen para cada una de estas.

Para la segunda fase de la investigación, correspondiente al diseño e implementación del material educativo, se emplearon tres instrumentos: la observación participante, la aplicación del “simulador de pruebas saber 11°: Lectura acrítica” en etapa inicial y la revisión documental. Para la primera, se empleó una técnica que permitió a la docente investigar su práctica, a la vez que evaluaba su propio proceso aplicado realizando las anotaciones y reflexiones emergentes.

Esta observación participante se da a la par de la aplicación del material educativo junto con las estrategias metodológicas diseñadas a partir de los resultados de la fase I. La prueba de salida es la misma prueba inicial, aquí no hubo cambio alguno. Esto, con el fin de evidenciar en estas mismas preguntas las competencias que se fortalecieron, al contrastarlas con el resultado de la prueba inicial. De la misma manera, esto permitió demostrar el apoyo al proceso pedagógico de la competencia lectora crítica, objetivo general de la investigación.

4.1.2 FASE I: Diagnóstico

Esta fase tuvo como finalidad responder a los dos objetivos iniciales de la propuesta, el primero de ellos consiste en, *Caracterizar el estado de competencia en lectura crítica en estudiantes del grado once en estado inicial*, así como, *Identificar las estrategias metodológicas que acompañen el material educativo para el mejoramiento de los procesos, manejo de información, interpretación y valoración crítica de la competencia*

lectora en los estudiantes de once. Hasta aquí, los instrumentos utilizados, permitieron identificar y categorizar los ejes orientadores que darían cabida a la ejecución de la siguiente fase.

A continuación, se relacionan los elementos descriptores y respectivo análisis del cuestionario, la entrevista semiestructurada y el grupo focal.

El cuestionario: La prueba, denominada “simulador de preguntas saber 11: lectura crítica” (Apéndice D), fue elaborado con 20 preguntas siguiendo las especificaciones de la Prueba Saber 11° utilizada por el Icfes (2017). En Lectura Crítica se evalúa tres competencias que recogen, de manera general, las habilidades cognitivas necesarias para leer de manera crítica: identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y, finalmente, reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido.

La prueba hace énfasis en la segunda y en la tercera competencia, de acuerdo con los estándares básicos de competencias en lenguaje del MEN (2006). Las dos primeras competencias se refieren a la comprensión del contenido de un texto, ya sea a nivel local o global, y la tercera a la aproximación propiamente crítica frente a este. Ahora bien, estas competencias se evalúan mediante textos que difieren en su tipo y propósito. Esto se debe a que, si bien la lectura crítica de todo texto exige el ejercicio de las competencias mencionadas, estas se ejercitan de diferentes maneras en función de las características particulares de cada texto. Además, contiene más textos continuos informativos (que incluyen textos filosóficos) que continuos literarios y discontinuos (literarios e informativos) (Icfes, 2017).

Esta prueba consta de 41 preguntas, originalmente, de la que se generó una equivalencia para reducirlas a 20 preguntas. Los porcentajes por cada una de las competencias están distribuidos así: *Competencia 1*, 25%; *competencia 2*, 42% y *competencia 3*, 33%. Aquí, se generó la distribución de preguntas por competencia y equivalencia con la original, presentado en la tabla 5, a continuación.

Tabla 5

Distribución de preguntas por competencia para “simulador de preguntas saber 11: lectura crítica”

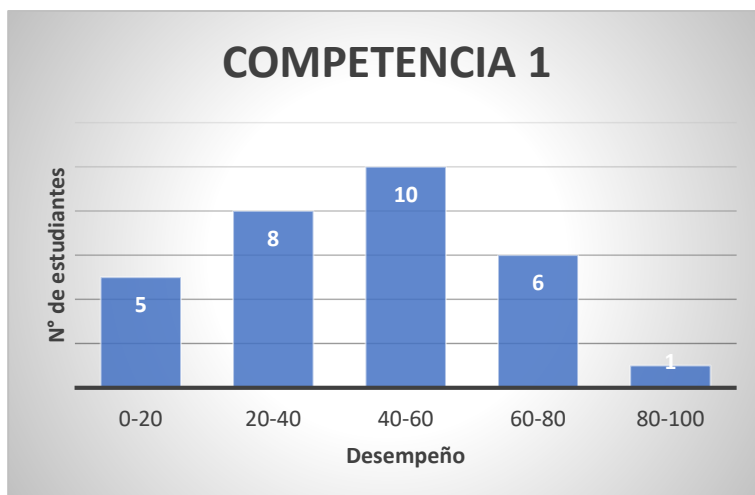
Competencia	Equivalencia en número de preguntas Prueba SABER	Porcentaje de preguntas Pruebas SABER	Equivalencia en número de preguntas en la prueba reducida
1. Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	10	25%	5
2. Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	17	42%	8
3. Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	14	33%	7
Total de preguntas	41		20
Total porcentaje		100%	

Fuente: Elaboración propia a partir de La guía orientadora del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), 2017.

Análisis del cuestionario inicial: Este se realizó desde la observación del porcentaje de respuestas acertadas, en el grupo de preguntas asignadas, por cada una de las tres competencias evaluadas (Tabla 4), en 30 estudiantes. Para la comprensión de los datos aquí presentados, se especifica que el *desempeño*, corresponde a la conversión del número de respuestas en un porcentaje, en el que a cada pregunta se le asignó un valor de 20 como resultado de una regla de 3. Así pues el desempeño es dado por intervalos y, el *N° de estudiantes* se relaciona a los que respondieron acertadamente. A continuación se presentan las gráficas, de la competencia 1, con la figura 1, la competencia 2 con la figura 2; la competencia 3, con la figura 3. Finalmente un análisis de competencias en la figura 4, que representan los porcentajes de respuestas acertadas.

Figura 1

Resultados del grupo de preguntas de la competencia 1

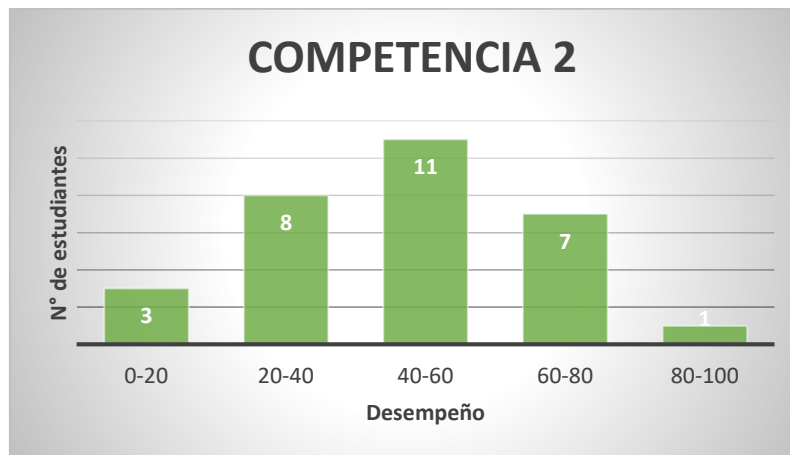


Fuente de elaboración propia

Se observa aquí, en la figura 1, en la competencia 1, a la que se le asignaron cinco preguntas; que el mayor desempeño se dio en 10 de 30 estudiantes con un promedio de acierto en 3 preguntas y solo uno estuvo cerca de acertar en el total de preguntas. Según estos resultados, se infiere que, al ser esta la competencia inicial y requerida para el desarrollo de las siguientes; la dificultad en la capacidad de comprender el significado de las palabras, expresiones y frases que aparecen explícitamente en el texto, se presenta en $\frac{2}{3}$ de los estudiantes. Una cantidad considerable.

Figura 2

Resultados del grupo de preguntas de la competencia 2

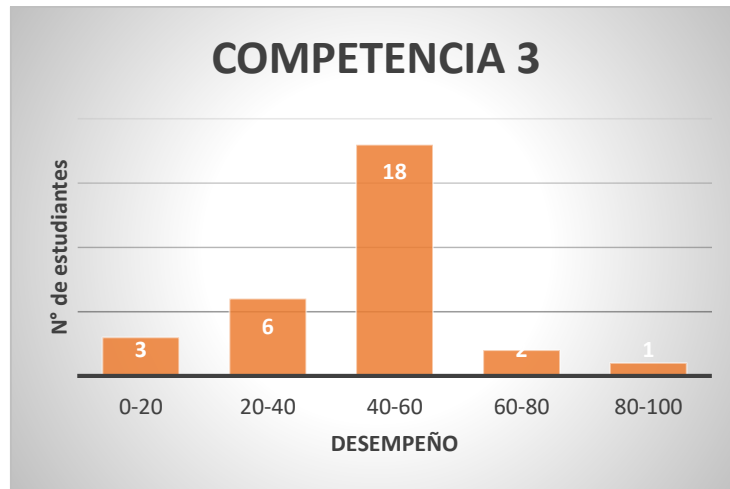


Fuente de elaboración propia

En esta competencia, a la que se le asignaron 8 preguntas, al realizar las equivalencias con la competencia anterior, es notoria, en la figura 2, la similitud de desempeño. Aquí, el promedio de respuestas acertadas es de 4; con disminución en respuestas incorrectas en el rango 0-20, lo que muestra una leve mejora, en la capacidad de comprender cómo se relacionan formal y semánticamente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que este adquiera un sentido global (a nivel del párrafo, sección, capítulo, etcétera).

Figura 3

Resultados del grupo de preguntas de la competencia 3

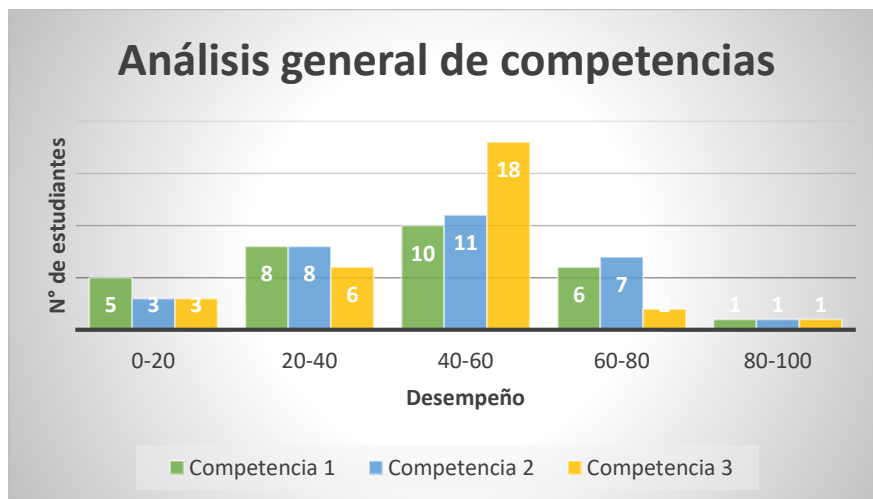


Fuente de elaboración propia

Los resultados en esta figura 3, a la que se le asignaron 7 preguntas, muestran un desempeño máximo en el promedio de 3 preguntas acertadas, con 18 estudiantes. Los otros rangos son notablemente bajos, de lo que se infiere un fuerte posicionamiento en un punto en el que dos tercios de los estudiantes logran llegar a la capacidad de enfrentar un texto críticamente. Aunque, con dificultades para cumplir con el total de aciertos.

Figura 4

Resultados generales comparados por competencia 4



Fuente de elaboración propia

Esta gráfica muestra de manera comparativa los resultados de las tres competencias, en número de estudiantes que respondieron acertadamente. Se observa, que en la competencia 1 y 2, en general, los resultados son similares; en cuanto al rango promediado en 3 respuestas, con 10 y 11 estudiantes, respectivamente. Esto indica que, las dos primeras tienen un mejor desempeño, respecto a los otros rangos y la tercera competencia; donde el máximo de desempeño fue en promedio de 3 preguntas acertadas en 18 estudiantes. En esta última, aunque el número de estudiantes fue más alto, demostró que hay un límite de capacidades de lectura, en el que aún hay falencias de comprensión.

4.1.2.1 Análisis de resultados del cuestionario inicial

La representación de los datos a partir de los resultados obtenidos en el análisis general confirma lo dicho, en el realizado con cada competencia: La mayoría de los estudiantes de undécimo, considerado en $\frac{2}{3}$ del total de 30, no logran responder a más de tres preguntas en la *Competencia 1*. En tanto existen falencias en las capacidades fundamentales como: reconocer y recordar unidades textuales, así como, Identificar los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay). Lo que se traduce, en dificultades en el *reconocimiento y comprensión del significado de los elementos locales que constituyen un texto*.

En relación con los resultados obtenidos con respecto a las ocho preguntas de la *Competencia 2, Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global*; evidencia un número (11) levemente más alto de estudiantes que respondieron de forma acertada el promedio de 4 preguntas. De igual manera, se disminuye el rango de una respuesta acertada. Lo que evidencia, que una cantidad similar a la competencia anterior, de $\frac{2}{3}$, poseen las falencias para unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis a la vez que se identifica información implícita en los textos. Aquí, es necesario que el estudiante deduzca; lo que supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto. En esta medida, la posibilidad de inferir depende del conocimiento del mundo que tiene el lector. Por lo que, los textos seleccionados, evalúan las competencias necesarias para comprender,

interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados.

Finalmente, en la *Competencia 3*, se observa un particular aumento de 18 estudiantes que respondieron acertadamente el promedio de 3 preguntas, pero con bajo desempeño en los siguientes rangos. En este punto, demostraron un leve aumento de aciertos, en el nivel más complejo de lectura, en tanto exige del estudiante la reflexión sobre el contenido del texto. Sin embargo, los aciertos limitados denotan dificultades en el logro de la comprensión profunda de un texto para poder identificar su intencionalidad y establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, para evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo. Así pues, se evidencia la necesidad de reforzar la competencia propiamente crítica y, como tal, exige un ejercicio adecuado de las dos anteriores.

Entrevista semiestructurada: Se seleccionó esta técnica, por considerarse la más adecuada para cumplir con uno de los objetivos específicos propuestos en la investigación en curso: *identificar las estrategias metodológicas que acompañan el material educativo para el mejoramiento de los procesos manejo de información interpretación y valoración crítica de la competencia lectora en los estudiantes de undécimo grado.*

La guía de la entrevista contiene los datos informativos requeridos, además de las seis preguntas orientadoras, utilizadas, para categorizar la información. Esta se aplicó a dos docentes seleccionados del área de ciencias política y química de grado once (Apéndice 6). Los datos recolectados por medio de esta entrevista, se analizaron como se muestra en la siguiente tabla, de acuerdo con las siguientes categorías establecidas: concepción de lectura, Estrategias de enseñanza y evaluación de la lectura crítica; a su vez, se establecieron relaciones entre dichas categorías, subcategorías y el marco teórico de la propuesta de investigación.

4.1.2.2 Análisis de entrevista semiestructurada

En la tabla 5, se puede encontrar el análisis de la entrevista semiestructurada, realizada a dos docentes. Esta está organizada por conjunto de respuestas, de estos dos docentes entrevistados e identificados como D1, docente del área de química y D2, del

área de ciencias sociales. Además, de su respectivo análisis de cada una de las respuestas categorizadas y subcategorizadas.

Tabla 5

Análisis de la entrevista semiestructurada realizada a docentes

<p>Objetivo: Identificar las estrategias metodológicas que acompañen el material educativo para el mejoramiento de los procesos, manejo de información, interpretación y valoración crítica de la competencia lectora en los estudiantes de once.</p>			
<p>Códigos</p> <p>D1: Respuesta del primer docente entrevistado, del área de química.</p> <p>D2: Respuesta de la segunda docente entrevistada, del área de las ciencias sociales.</p>			
<p>Categoría: Concepción de lectura</p>			
Preguntas orientadoras	Subcategoría	Descriptor	Análisis
<p>1. ¿Qué es leer para usted?</p>	<p>Proceso de interpretación</p>	<p>D1: Es una oportunidad de aprendizaje.</p> <p>D2: leer para mí es una confrontación entre un texto que produjo alguien con una intencionalidad, con el texto que tiene el lector que también tiene un objetivo de lectura. Esa confrontación o encuentro de textos pone en marcha una participación de quién está leyendo. Esa participación provoca una interacción entre texto y el que lee, entonces, en resumidas cuentas, leer sería establecer</p>	<p>En las respuestas se evidencia coincidencia en que, el proceso de lectura requiere de la interacción entre texto – lector que permite la comprensión del mundo y un aprendizaje. En efecto, como lo afirma Solé (2006), el acto de leer es un proceso de interacción entre lector y texto, donde el primero siempre debe tener un objetivo que guía su lectura con una finalidad. Implicando la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto. A la vez que comprendemos datos que nos permiten</p>

		una interacción entre el texto y el lector.	interactuar y modificar nuestra vida, desde la mirada social de Freire (1989).
2. ¿Cuál, considera, es el papel del docente en el logro de buenas prácticas de lectura?	Rol del docente	<p>D1: El papel que juega el docente es de guiar un proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de la lectura, es incentivar la búsqueda de información de fuentes bibliográficas confiables, dada el área del conocimiento, y que le permita al propio estudiante realizar una lectura comprensiva y dar cuenta explicativa de algún proceso o fenómeno que se esté analizando a través de la propia lectura.</p> <p>D2: El rol del maestro es ser un mediador pedagógico en todo el sentido de la palabra y de la teoría que sustenta la mediación pedagógica. Esta, debe ser con un buen propósito, pero más que un propósito, una didáctica para hacerlo de tal forma que realmente lleve al estudiante a hacer una buena práctica de lectura y no simplemente descifrar palabras o decodificar frases que finalmente no van a motivar al estudiante</p>	<p>Para el primer entrevistado, es importante que el docente guie el proceso de aprendizaje a través de la lectura crítica en internet para aportar en la construcción de estrategias a la hora de buscar información confiable.</p> <p>Por otro lado, es importante resaltar la aclaración que realiza la segunda entrevistada. Que, además de coincidir con el rol mediador del docente. Afirma que, los maestros tienen claro que una buena didáctica de la lectura es aquella que motiva al estudiante como lector y le permite ver el objetivo de esta para comprender el mundo que encontrará en esa lectura, así mismo comprender el mundo que le rodea.</p> <p>A partir de estas respuestas se puede inferir que, en estas circunstancias de educación remota de emergencia, donde los estudiantes se han convertido en lectores digitales,</p>

		como lector, más que motivarlo es hacerlo participe de ese texto con el que se está encontrando	requieren que el rol del docente orientador lo acerque al objetivo de la comprensión de los elementos claves que debe tener el lector que interactúa en internet o con cualquier formato (PDF, video, audiolibro, biblioteca virtual, gráficas, etc.) de texto.
--	--	---	---

Categoría: Estrategias en la orientación de la lectura crítica

Preguntas orientadoras	Subcategoría	Descriptor	Análisis
3. ¿Cómo promueve desde su área la lectura crítica? Comente acerca del proceso que privilegia a la hora de realizar el ejercicio de lectura en clase.	Estrategias de comprensión de lectura	D1: Mi objetivo, pues, como te digo es que ellos aprendan a buscar fuentes bibliográficas confiables en términos de ciencia, hablo de artículos de investigación, libros de referencia, de documentos certificados por universidades o instituciones avaladas por Academia; de esta manera pues, ellos comprenden qué lecturas son más acertadas y no, simplemente blogs o páginas web creadas por cualquier persona. Ese es el objetivo que yo busco. D2: En sociales continuamente hay que leer porque las Ciencias Sociales se caracterizan por la diversidad de pensamiento	Respecto a las estrategias, el primer docente reafirma la importancia de conocer el código de la red que le permitirá, al estudiante, afinar la habilidad de identificar información errónea y fuentes confiables. Por otra parte, otra de las estrategias usadas por esta docente consiste en que el estudiante comprenda las diversas perspectivas que encuentra en los textos y los diferentes autores, que los enfrente con sus construcciones mentales y culturales para contrastarlos con los discursos sociales y académicos. Esto con la finalidad de realizar

		<p>precisamente. Promuevo la lectura crítica básicamente cuando pongo a los estudiantes a leer textos que contienen diversas perspectivas, de tal forma que puedan no solamente confrontar el texto que ellos tienen en su construcción mental o cultural, con lo que escribió un autor, sino, con diversos autores; y no sólo los autores que se destacan en la Academia, sino los mismos textos que surgen de la cotidianidad social de las comunidades de los individuos de a pie. Precisamente, para leer este texto desde los textos académicos de los análisis que se han hecho en las Ciencias Sociales, el proceso que se privilegia a la hora de realizar el ejercicio de lectura es orientar bajo la mediación pedagógica a los estudiantes a plantearse una especie de hipótesis antes de leer. El proceso comienza por tratar de que los estudiantes logren conjeturar o hacer hipótesis acerca de qué van a encontrar en el texto, también cuál es el objetivo que persiguen a leer. Al leer tenemos una razón</p>	<p>su respectivo análisis del discurso y extraer sus conclusiones para tomar conciencia crítica. Sin embargo, estas estrategias convergen en el objetivo de propiciar en el estudiante el pensamiento crítico que le permite realizar un proceso metódico para comprender de manera correcta una lectura. Este proceso de lectura crítica consiente desarrollar determinadas habilidades del pensamiento como inferir, explicar, analizar, y evaluar. Así pues, esta alfabetización se orienta a la participación creativa y reflexiva. Es decir, una persona crítica, que, en palabras de Cassany, es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista (2003).</p>
--	--	---	---

		<p>para hacerlo, ese podría ser el objetivo, y la idea es ayudarlos a clarificar ese objetivo. Encontrar también en el texto otros elementos que lo expliquen antes de leerlo, como los gráficos, verificar la fuente de donde es tomado el texto y la fecha. Porque en Ciencias Sociales es importante entender el texto desde lo momento en el que se produjo por la necesidad de explicar hechos y sucesos a la luz de la historia. De tal forma, que eso mismo permita construir el pensamiento histórico.</p>	
<p>4. ¿Cuáles características tienen los textos que ha utilizado con mayor frecuencia, en clase, y por qué?</p>	<p>Preferencias en formatos de lectura</p>	<p>D1: Promuevo con los estudiantes la búsqueda de información en referencias bibliográficas confiables, tales como artículos científicos y textos académicos. Esto, con el fin de que ellos lean profundamente documentos que están relacionados con ciencia y puedan extraer de allí las expresiones que llegan a ser significativas para los temas que estamos trabajando y de esta manera poder correlacionar y armar todo un entramado de conceptos y expresiones</p>	<p>Las respuestas demuestran que los docentes tienen preferencia por los formatos escritos y textos académicos de fuentes primarias y secundarias. La temática de estos varía en función del área, del desempeño en el que se esté trabajando y del objetivo propuesto por el docente. Además de coincidir, con la eficacia de estos formatos en el proceso de extracción de expresiones significativas e ideas relevantes, que, al ponerlas en perspectiva con otras, genera procesos de pensamiento crítico.</p>

		<p>que son significativas para un tema en particular</p> <p>D2: La mayoría de los textos son de corte argumentativo porque permiten poner al estudiante a identificar, a comprender, a validar las tesis y los argumentos de otro frente a un mismo hecho social, frente a una situación o inclusive ante la previsión de una posible situación de acuerdo con lo que está sucediendo en el momento. Por eso los textos argumentativos en mi área ejercicio pedagógico son la gran mayoría, también, los textos propiamente académicos que se convierten en fuentes primarias y secundarias dentro de la narrativa de la historia</p>	
Categoría: Evaluación			
Preguntas orientadoras	Subcategoría	Descriptor	Análisis

<p>5. ¿Cómo evidencia que sus estudiantes han comprendido de manera global el texto?</p>	<p>Herramientas híbridas que favorecen la evaluación</p>	<p>D1: usualmente, evidencio ese aprendizaje a través del uso de mapas mentales o redes conceptuales, y de explicaciones que los estudiantes generan o dan en las clases gracias a las lecturas que ellos tienen previamente, que les permita dar cuenta de cada fenómeno natural desde la explicación química.</p> <p>D2: yo evidencio que los estudiantes han comprendido de manera global el texto, cuando son capaces de dar cuenta de algunos aspectos literales, pero además de hacer inferencias. Es decir, a partir de elementos que no están implícitos en el texto y deducir. Que logren inferir la intencionalidad del texto y hacia dónde se encuentra, con los hechos sociales. Y también, cuando el estudiante escribe y es capaz de plasmar sus opiniones en la escritura.</p> <p>D1: Uusualmente trabajo la explicación o</p>	<p>Los docentes hacen uso frecuente de algunas herramientas de evaluación del aprendizaje como, los organizadores gráficos, la realización de WIKIS y recolección de ideas comprendidas plasmadas en la redacción de informes y escritos argumentativos. Así mismo, consideran que los estudiantes logran la comprensión textual cuando hablan con propiedad de lo leído para lo cual deben recurrir a sus presaberes.</p>
--	--	---	--

<p>6. Desde su experiencia, cuáles herramientas favorecen la evaluación del aprendizaje, incluyendo las herramientas TIC que ha usado en la educación remota de emergencia.</p>		<p>sustentación de las lecturas previas a la clase, por parte de los estudiantes, a través de explicación de mapas mentales, explicación de los problemas, que se trabajan de acuerdo con cada tema en particular orientado a la química y las Ciencias Naturales, y su aplicación en el ambiente. Además, la producción textual a través de wikis; en lo cual los estudiantes escriben o redactan su posición al respecto de un tema en particular. Y, por último, el uso de informes de laboratorio con normas de presentación, donde también se genera producción textual por parte de los estudiantes y referenciación bibliográfica.</p> <p>D2: En cuanto a las herramientas que favorecen la evaluación del aprendizaje, yo creo que todas incluida la hoja en blanco favorece la evaluación del aprendizaje. Siempre y cuando, la evaluación tenga un enfoque formativo. Inclusive, hay unos recursos bastante interesantes para ver cómo</p>	
---	--	--	--

		<p>aprendieron y que aprendieron los estudiantes. Por ejemplo, Classroom permite la pregunta abierta, lo que facilita encontrar muchos elementos al maestro, que quizás la parte más importante es cómo lo aprendió y qué visión tiene el estudiante de para qué servirá o para qué utilizará eso que aprendió. Entonces, en general, las plataformas que están enfocadas hacia la educación virtual pues creo que todas son importantes.</p>	
--	--	---	--

4.1.2.3 Análisis de los resultados de la entrevista semiestructurada a docentes:

El análisis de la entrevista en esta fase diagnóstica permitió identificar metodologías de acompañamiento del material educativo a crear, para el mejoramiento de los procesos de manejo de la información, interpretación y valoración crítica de la competencia lectora en los estudiantes de undécimo.

La categorización realizada en el anterior cuadro de análisis lleva a concluir que, los docentes conciben la lectura, como una interacción entre texto – lector implicando la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto, mientras que va comprendiendo datos para modificar sus pensamientos y la vida desde una mirada social; como bien diría Solé (2006) y Freire (1989). A partir de este concepto, los docentes plantean que su rol es el de un orientador, que acerque a los estudiantes al objetivo de la comprensión de los elementos claves en un texto, sin importar si el formato esta mediado por la tecnología o no.

En cuanto a la categorización de las estrategias en la orientación de la lectura crítica, los docentes, plantean dos estrategias de comprensión de lectura, según el objetivo que se busca. Por una parte, el primer docente reafirma la importancia de conocer el código de la red que le permitirá, al estudiante, afinar la habilidad de identificar información errónea y fuentes confiables. Mientras que la segunda docente, se enfoca en la que el estudiante realiza un análisis del discurso, “Identificando huellas del contexto” (Van Dijk. 1999) contrastándolo con diversos textos sociales y académicos para extraer conclusiones, formar un criterio propio y tomar conciencia crítica. Así pues, estas dos estrategias apuntan a la edificación de una persona crítica, que, en palabras de Cassany, es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista (2003).

Lo anterior, se relaciona con la subcategorización que surge acerca de las preferencias en formatos de lectura. Aquí los docentes tienen preferencia por textos académicos de fuentes primarias y secundarias. La temática de estos varía en función del área, del desempeño en el que se esté trabajando y del objetivo propuesto por el docente. Además de coincidir con la eficacia de estos formatos en el proceso de extracción de expresiones significativas e ideas relevantes, que, al ponerlas en perspectiva con otras, genera procesos de pensamiento crítico. Teniendo en cuenta que estos formatos son de fácil acceso en la red, aquí la mediación tecnológica es una herramienta de búsqueda en la

que los docentes han enfatizado y aprovechado para orientar en la selección de información adecuada.

Finalmente, en la categoría de evaluación, el análisis de la información permitió subcategorizar las herramientas híbridas que favorecen la evaluación. Entre las usadas frecuentemente por los docentes, fueron encontrados, los organizadores gráficos, la realización de WIKIS y recolección de ideas comprendidas plasmadas en la redacción de informes y escritos argumentativos. Así mismo, consideran que los estudiantes logran la comprensión textual cuando hablan con propiedad de lo leído para lo cual deben recurrir a sus presaberes. Al respecto, Freire (1989), apoya esta idea al referirse al acto de leer como una destreza dependiente de personas y contextos, y una “herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz ya que leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida”.

Así pues, se concluye, que independientemente del formato; cuando el estudiante expone sus ideas de lo comprendido, con apropiación, se está haciendo uso de la herramienta más eficaz que favorece la evaluación del aprendizaje. La lectura crítica.

Grupo focal:

Esta técnica fue seleccionada, como apoyo al cumplimiento del objetivo nombrado, en un principio, en la entrevista semiestructurada. Teniendo en cuenta que, se deben visibilizar las percepciones y conocimientos de los actores del proceso educativo, los estudiantes, se permiten aquí, expresarse de manera relajada; siguiendo la naturaleza de esta técnica. Siguiendo las características especificadas, en el apartado metodológico sobre los ocho estudiantes seleccionados, se obtuvo información desde diferentes perspectivas. A continuación, la tabla 8, muestra el respectivo análisis de las respuestas.

Tabla 8*Análisis de grupo focal*

Objetivo: Identificar las estrategias metodológicas que acompañen el material educativo para el mejoramiento de los procesos, manejo de información, interpretación y valoración crítica de la competencia lectora en los estudiantes de once.			
Grado: 11-01	Participantes: 8	Los estudiantes fueron denominados con la letra E y un número del 1 al 8	Duración: 50 minutos
Lugar: Aula virtual Meet	Fecha: marzo 19	Asignatura: Lengua Castellana	
Categoría: Concepción de la lectura			
Preguntas orientadoras	Subcategoría	Descriptor	Análisis
¿Qué función tiene la lectura para ustedes?	Actitudes	<p>E1: Considero que leer me permite entender el mundo y mi vocabulario. Pues, uno lee para eso, para abrir la mente y conocer todas las cosas que nos rodean.</p> <p>E4: Para mí leer ayuda mucho con la ortografía al momento de redactar, y también nos ayuda a saber hablar y entender muchas cosas que nos rodean.</p> <p>E3: A mí un texto me ayuda a comprender. Eso</p>	Según las respuestas de los estudiantes, se extraen las siguientes concepciones de la lectura. En primer lugar, la lectura es útil para la vida porque ayuda a desarrollar las habilidades de pensamiento (sintetizar, interpretar y argumentar). En segundo lugar, que leer sirve para ampliar mi comprensión del mundo, formación personal, el vocabulario y finalmente, que la lectura les ayuda a pensar de manera crítica.

		<p>que leo me ayuda a pasar del texto para saber lo que me quiere decir en realidad y a organizar ideas.</p> <p>E8: La lectura le ayuda a uno a mejorar la concentración y cuando uno lee entiende más las cosas de la vida, los pensamientos de cada persona y sus sentimientos.</p>	
Categoría: Estrategias para la enseñanza de la lectura			
Pregunta orientadora	Subcategoría	Descriptor	Análisis
¿Cuál es el formato de lectura más agradable y práctico?	Formatos de lectura.	<p>E1: A mí me gusta los audiolibros y leer directamente el texto, más que todo para variar. Pero si me ponen a escoger, prefiero la segunda.</p> <p>E2: Profe, a mí me parece más didáctico el audiolibro, y se lee más rápido.</p> <p>E3: Si profe, porque a veces uno está leyendo, pero no le está prestando atención a eso que lee. O sea, uno lee por leer. Y con el audiolibro</p>	<p>Los jóvenes tienen preferencias diversas respecto a los formatos de lectura. Estos son, textos de entretenimiento, artículos con novedades, historietas, caricaturas, y caricaturas, le resulta agradable. De igual forma, la lectura de cuentos, poemas, novelas, que se acercan a la realidad o históricos es atractiva. También muestran interés, en la lectura a través de videos cortos o audiolibros.</p>

		<p>si presto atención.</p> <p>E4: También que sea un libro que llame la atención, me guste escucharlo, como las series, que uno quiere saber más y más.</p> <p>E6: Yo siento que con el audiolibro se me queda más fácil la información, la historia.</p> <p>E7: Yo también prefiero el formato del audiolibro.</p>	
¿Qué clase de contenidos me son atractivos a la hora de leer?	Contenidos de interés	<p>E7: A mí en especial me gusta leer libros de historia, o cosas de ciencia. Pero así, libros de fantasía como “Harry Potter”, no me gustan para nada.</p> <p>E8: También me gusta leer lo que contenga historia, para comprender lo que ha pasado. Porque en eso libros uno encuentra conceptos que generan curiosidad. Y las historias de detectives y un poco de ciencia ficción.</p> <p>E4: Yo, también, prefiero lo libros que tratan</p>	<p>Esta fue una subcategoría emergente, en función del tema en común que se llegó a plantear. Aquí, los chicos manifestaron tener más interés por la literatura histórica, que los acerque a la realidad que se vivió en el pasado y les permita comprender el presente; así como situaciones con las que puedan sentir empatía por la naturaleza de su cotidianidad. Sin dejar atrás el toque de fantasía y elementos de la narración policiaca.</p>

		<p>situaciones que pueden pasar en la vida real y que a muchas personas en general les sucede.</p> <p>E3: A mí, me gusta que las lecturas contengas gráficos, que muestren momento en el interior de la historia que está sucediendo. O imágenes que me expliquen una información.</p>	
--	--	--	--

<p>¿Qué estrategia utilizo para retener la información, al leer?</p>	<p>Estrategia de comprensión</p>	<p>E1: Cuando uno lee, primero debe estar concentrado y luego sacar un resumen corto, para luego, si algo se le olvida, ya tiene ahí un resumen para guiarse.</p> <p>E2: Tomar apuntes de las ideas más importantes, me gusta.</p> <p>E7: Yo solamente leo y trato de memorizar, porque le pongo mucha atención y se me queda la historia o las ideas en la cabeza porque las imagino.</p> <p>E3: Yo también lo hago como E2. Y cuando no comprendo alguna palabra la googleo o le pregunto a mi papá.</p> <p>E5: Y yo como E7. No tomo apuntes. Prefiero concentrarme y entender para que se me quede la información. A veces busco por aparte lo que no entiendo.</p> <p>E4: Pero cuando leemos en química, por</p>	<p>Las estrategias de comprensión de los estudiantes varían según la materia y el objetivo de la lectura. Cuando se trata de literatura, toman apuntes claves durante la lectura. Cuando no comprenden algún término, realizan la búsqueda en un diccionario o releen para comprender. Respecto a otro tipo de contenidos más académicos, sí se les hace necesario la toma de apuntes y la búsqueda de términos que la misma lectura no podría dar respuesta.</p>
--	----------------------------------	---	---

		<p>ejemplo, en esos artículos que consultamos, es necesario ir tomando apuntes porque ese es otro cuento. En química no es tan fácil que se queden los términos. Y luego el profesor pregunta y, pues, uno ya tiene los apuntes.</p> <p>Todos responden al unísono: “si, si,“</p>	
Categoría: Metodologías que favorecen la evaluación			
Pregunta orientadora	Subcategoría	descriptor	Análisis

<p>¿Con cuáles metodologías o herramientas les agrada ser evaluados?</p>	<p>Pruebas escritas o cuestionarios</p> <p>Producción de contenido que resuma información</p>	<p>E5: Profe, me ha gustado trabajar el audiolibro y las tertulias literarias porque no es lo mismo de siempre de tener el taller de cinco hojas, respondemos las preguntas y a la próxima clase otra vez lo mismo. Se vuelve una rutina.</p> <p>E4: Me parecen chéveres los videos cortos que contienen la información precisa, porque cuando son largos (de 20 minutos o más) uno se pierde porque el reto es repetir información.</p> <p>E2: Es que básicamente, que un video resuma bien la información, eso no aburre. Si se ponen a explicar más de la cuenta, uno se distrae y se pierde.</p> <p>E3: Los textos que contiene la información clara y precisa son chéveres. Y también hacer cosas diferentes con imágenes. Cuando nos explican algo con imágenes es más fácil. Profe, es que cuando uno ve las cosas, entiende mejor.</p> <p>E1- E8 – E4: (coinciden) a mí no me gusta hacer</p>	<p>Los chicos consideran cómodas las metodologías de evaluación como, la prueba de selección múltiple y quiz de pregunta abierta. También, las tertulias literarias, exposiciones o pruebas orales. Producciones visuales como plantillas, infografías, presentaciones y audiovisuales como videos.</p> <p>De igual manera les llama la atención, la evaluación con juegos de competencia como kahoot y otros.</p>
--	---	---	--

	<p>mapas conceptuales, me da pereza porque son difíciles y no los entiendo.</p> <p>E7 -E8 -E2- E4: (responde casi al tiempo) Yo prefiero las pruebas de opción múltiple. Son fáciles de responder.</p> <p>E4 – E8: También me gustan las exposiciones, uno se siente libre. Y también que nos evalúen con juegos de competencia como los os kahoot.</p>	
--	---	--

4.1.2.4 Análisis de los resultados del grupo focal

Las respuestas dadas por los estudiantes, en esta técnica, permitieron recopilar información valiosa para la aplicación y elaboración del material pedagógico de la secuencia didáctica en la siguiente fase. Así pues, podemos concluir lo siguiente.

En cuanto a la primera categorización extraída, frente a la *concepción de lectura*, surge la subcategoría de *actitudes*. En donde los jóvenes conciben que la lectura es útil para la vida porque ayuda a desarrollar las habilidades de pensamiento (sintetizar, interpretar y argumentar). En segundo lugar, que leer sirve para ampliar su comprensión del mundo, formación personal y el vocabulario. Demuestran así, actitudes positivas en cuanto a la lectura y la función alfabetizadora de esta.

La segunda categorización de estrategias para la enseñanza de la lectura, desde el punto de vista de los estudiantes; generó una categoría inicial, acerca de los *formatos de lectura* y una subcategoría emergente, relacionada con los *formatos de lectura, preferidos*. En la primera, los chicos prefieren textos de entretenimiento, artículos con novedades, historietas, las caricaturas, les resulta agradable. De igual forma, la lectura de cuentos, poemas, novelas, que se acercan a la realidad o de carácter históricos. También muestran interés, en la lectura a través de videos cortos o audiolibros.

La segunda subcategoría, se da en función del tema en común que se llegó a plantear. Aquí, los chicos manifestaron tener más interés por la literatura histórica, que los acerque a la realidad que se vivió en el pasado y les permita comprender el presente; así como situaciones con las que puedan sentir empatía por la naturaleza de su cotidianidad. Sin dejar atrás el toque de fantasía y elementos de la narración policiaca. Se observa, que el tema del realismo es recurrente y que la necesidad de identificarse con situaciones que pueden llegar a comprender más fácil se acerca más a la formación de personas críticas que hacen lectura de su contexto.

Otra de las subcategorías, establecidas fue la de *estrategias de comprensión utilizada por los estudiantes* en el proceso de lectura. Estas varían según la materia y el objetivo de la lectura. Cuando se trata de literatura, toman apuntes claves durante la lectura y al no comprender algún término, realizan la búsqueda en un diccionario o releen para comprender. Sin embargo, para algunos estudiantes, la concentración juega un papel importante, pues, les permite comprender más fácil un texto, incluso sin tener que tomar

apuntes. Pero claramente esta concentración va de la mano con el interés que tengan de esa lectura.

Adicionalmente, respecto a otro tipo de contenidos más académicos, sí se les hace apropiada la toma de apuntes y la búsqueda necesaria de términos que la misma lectura no podría dar respuesta. Sin embargo, es notorio que después de la lectura, los estudiantes no buscan información en otras fuentes para ampliar lo leído.

Finalmente, los estudiantes consideran cómodas las metodologías de evaluación como, la prueba de selección múltiple y quiz de pregunta abierta. También, las tertulias literarias, exposiciones o pruebas orales. Ya que apuntan directamente a lo comprendido y requiere de menos esfuerzo sobre algún tipo de producción escrita. Pues plantea que la monotonía de los talleres de preguntas escritas, son tediosas y limitantes. Sin embargo, la producción visual con plantillas, infografías y presentaciones audiovisuales como videos, que resumen información o dan cuenta de lo comprendido; generan agrado, como herramienta de evaluación, por la diversidad expresiva del lenguaje que estos permiten. De igual manera, les llama la atención, la evaluación con juegos de competencia como kahoot y otros.

Por el contrario, generar organizadores gráficos como: mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros comparativos, líneas de tiempo, espina de pescado, y producciones escritas les es bastante tedioso porque no aún no comprenden su estructura y organización de información. Por lo tanto, esto demuestra las dificultades en la comprensión y extracción de ideas principales y secundarias y del cómo estas se articulan para dar sentido a un texto.

4.1.2.5 Hallazgos de la fase diagnóstica

Luego de realizada la fase diagnóstica con el propósito de dar respuesta a dos de los objetivos específicos de esta propuesta: *Caracterizar el estado de competencia en lectura crítica en estudiantes del grado once en estado inicial e Identificar las estrategias metodológicas que acompañen el material educativo para el mejoramiento de los procesos, manejo de información, interpretación y valoración crítica de la competencia lectora en los estudiantes de once*; se establecieron los siguientes hallazgos:

- La mayoría de los estudiantes no logró superar correctamente la competencia 1. En esta, la comprensión de las relaciones semánticas que existen entre los diferentes

elementos que constituyen una frase es el paso a las siguientes. En tanto existen falencias en las capacidades fundamentales como: reconocer y recordar unidades textuales, así como, Identificar los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay).

- En la competencia 2, se evidencia una similitud con la competencia anterior, donde el desempeño es levemente más alto. Sin embargo, se evidencian falencias para unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis a la vez que se identifica información implícita en los textos. Esto es, la capacidad de comprender cómo se relacionan formal y semánticamente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que este adquiera un sentido global. En esa medida, las preguntas correspondientes a esta competencia involucran varios elementos locales de un texto (por ejemplo, diferentes frases o párrafos) y exigen reconocer y comprender su articulación.
- En consecuencia, en la competencia 3, se observa un particular aumento de estudiantes con respuestas acertadas, hasta cierto punto. Pero con bajo desempeño en los siguientes rangos. En este punto, los estudiantes demuestran una leve mejora en el nivel más complejo de lectura, en tanto exige del estudiante la reflexión sobre el contenido del texto. Sin embargo, los aciertos limitados, denotan dificultades en la competencia propiamente crítica lo que les impide llegar a una comprensión profunda del texto.
- Las estrategias para fortalecer la lectura utilizadas por los docentes se basan en una efectiva orientación del docente para que el estudiante adquiera una postura crítica desde el momento que realiza la búsqueda de información confiable, sea en la red o no. Y que así mismo, de manera activa, procese y examine el texto teniendo un objetivo de aprendizaje.
- La manifestación de gustos e intereses en la lectura de los estudiantes de undécimo grado, demostró que, en tanto la evaluación del aprendizaje sea inmediato y no requiera generar contenido en el que se organizan ideas; será de más agrado y comodidad. Así pues, se hace necesario reforzar las dos anteriores competencias y generar procesos que les permita a los estudiantes facilitar comprender y extraer idea

de manera acertada. Sin dejar de lado las preferencias de lectura, para integrarlas con lo anterior.

4.1.2.6 Resumen de resultados iniciales

Después de analizada la anterior información respecto a la fase Diagnóstica, es necesario generar un resumen de estos resultados que permita visualizar los elementos encontrados, para tomarlos como aporte a el diseño de la secuencia didáctica con material educativo y el apoyo de estrategias metodológicas.

Es necesario tener en cuenta, que la ejecución de la siguiente fase, del programa de intervención toma los resultados que aquí se generaron, en la tabla 9, y los combinó con propuestas y elementos que la investigadora consideró pertinentes desde su experiencia docente.

Tabla 9

Resumen de resultados iniciales en la fase Diagnóstica

Técnica	Resumen	
Cuestionarios de lectura crítica	Los estudiantes muestran falencias en las tres competencias evaluadas y necesidad de fortalecer cada una de estas.	Las herramientas y estrategias que aquí resultaron, si bien no son totalmente novedosas, están sujetas a las características de los jóvenes de la generación Z, quienes aceptan la tecnología como parte de su realidad, la aceptan con naturalidad, son impacientes al acceso rápido de la información (Arcos,

<p>Entrevista semiestructurada a docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El docente es un orientador en la búsqueda de fuentes confiables de información en la red. • Orientación hacia el análisis del discurso • Uso de organizadores gráficos para evaluar extracción de ideas. • Elaboración de Wikis como herramienta de evaluación. 	<p>2020) y las nuevas formas de relacionarse. Lo que deriva, en metodologías enfocadas a las nuevas formas de aprender, que los docentes han debido generar, bajo esta enseñanza remota de emergencia.</p>
<p>Grupo focal con estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lecturas de carácter realista e histórico. • Preferencia por los audiolibros. • Tertulias literarias. • Exposiciones. • Preferencia por juegos de competencia como parte de las evaluaciones. • Cuestionarios de opción múltiple. • Comprensión a través de recursos gráficos. • O videos que condensen la información requerida. 	

Fuente: Elaboración propia

4.1.3 FASE II: Programa de intervención

Para la formulación e implementación de la secuencia didáctica, se recurrió a diferentes estrategias pedagógicas, para el proceso de producción oral y escrita, de

argumentación y la práctica constante de habilidades de pensamiento crítico. Para cumplir con estos propósitos se diseñó el respectivo material educativo y sus requeridas estrategias metodológicas.

4.1.3.1 Planificación e implementación de la propuesta

Para determinar las temáticas a desarrollar, se tuvo en cuenta las establecidas en el Plan de área de Lengua Castellana, correspondientes a los dos primeros periodos del año escolar. En el momento de la investigación se estaba dando inicio al año escolar, en su totalidad de manera remota, dándole continuidad a la emergencia por COVID-19. De la misma manera, la culminación de esta propuesta se dio bajo esta modalidad.

La estrategias y herramientas resultantes en la fase diagnóstica dieron cuenta del uso de elementos que siempre han estado presentes. Algunos de uso frecuente y otros que incursionaron en el currículo a partir de esta enseñanza remota de emergencia. El cambio sociocultural generado por esta enseñanza remota hizo que nos acercáramos más rápido a las personas, a través de la comunicación audiovisual. Así pues, el impacto de la interacción/lectura/navegación en ambientes electrónicos, con las TIC e Internet; evidencia la necesidad de enfocarse en estrategias sociocognitivas y tecnológicas para optimizar esta mediación y fortalecer posibilidades educativas equitativas de gestión del conocimiento (Fainholc,2004).

El resumen de la fase diagnóstica está enfocado en la orientación, proceso y evaluación de la lectura crítica de los estudiantes, que, si bien podrían aplicarse en la presencialidad, en esta situación, están mediados por la internet. Sin embargo, como se argumentó en el marco teórico, la lectura en Internet o del ciber texto no implica una nueva forma de resolver el tema de leer, ni supone una ruptura radical con la práctica de la lectura en los textos impresos y su textualidad, ni competencias totalmente inéditas dadas por las TIC, sino una evolución del proceso interactivo reconstructivo de significados que tipifica al proceso de la lectura (Solé, 2006).

Diseñar e implementar el material y las estrategias metodológicas requirió tener conocimiento del grupo, establecer objetivos de aprendizaje alcanzables, reconocer saberes previos, vincular los contenidos con situaciones reales del contexto de intervención. Entre otros aspectos que se encontraban sujetos al conocimiento de las

estrategias para llevar a cabo el aprendizaje activo, como se refiere en el marco teórico de esta investigación. Es necesario aclarar que, las sesiones resultantes, contienen subprocesos que las hacen más extensas. Pues, desde el punto de vista de la investigadora, cada una de las actividades y metodologías aquí propuestas fueron necesarias y no estuvieron supeditadas a una cantidad limitada de actividades y mucho menos de tiempo. Lo que tuvo como resultado, un proceso de aplicación de la propuesta, de siete meses.

Como resultado del ejercicio pedagógico, cada una de las siguientes sesiones, fue elaborada con base en la propuesta de la investigadora. Aquí, se presentan elementos recursivos para llegar al desarrollo de competencias y cumplir con los requerimientos educativos del MEN, a los que estuvo sujeta. Donde, se proponen estándares básicos de competencias, desempeños básicos de aprendizaje y objetivos de lenguaje. Cada una, muestra una descripción de las metodologías propuestas y en conjunto, el material educativo de apoyo. Además, de una descripción argumentada desde la comprensión del proceso educativo de la investigadora.

Así pues, se inició con la lectura de “poesía”, ejercitando el análisis de figuras literarias; en un proceso progresivo de explicación, comprensión y aplicación de estas, la ejercitación de la lectura crítica en internet, luego con el análisis literario de algunos poemas con lenguaje sencillo, de Mario Benedetti. Enseguida, se aborda la novela en la que se aborda *Los miserables* y el análisis ambiental de cada uno de sus contextos, desde una visión crítica de esa realidad histórica de la que partió el autor y permitiéndose aplicar el reconocimiento de algunas figuras literarias, analizadas en la anterior sesión. Aquí se hace uso del ABP, para darle solución al problema de las exposiciones acostumbradas en la presencialidad, que resultaban monótonas y poco atractivas.

La sesión, continúa con el ejercicio de fortalecer la capacidad crítica y adicionalmente la autocrítica, apoyado en la escritura y producción de un texto que da cuenta de su capacidad de argumentación. En un proyecto de aula llamado “*La intimidad de los parques*”, en la que los chicos comunicarán a través de la producción artística audiovisual, la identidad de los parques de su ciudad, conocerán el uso que los ciudadanos le dan a estos y generarán una reflexión frente al sentido de pertenencia observado. Así mismo, actividades adicionales, que, en conjunto, se enfocan en los procesos, manejo de información, interpretación y valoración crítica de la competencia lectora.

En la siguiente sesión, se retoma la necesidad de comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global desde el ejercicio de la sintetizar de artículos expositivos con temas variados. Desde, las actividades aquí propuestas se proporciona estrategias para comprender un texto, que den cuenta de la extracción de ideas principales y secundarias a través de los organizadores gráficos.

Finalmente, la última sesión, permite recoger todos los elementos antes aprendidos y aplicarlos en los ejercicios que aquí se proponen. En un primer momento, la explicación orientación e identificación de argumentos en artículos de fondo permite clarificar la estructura del texto argumentativo. Esto, será aplicado en un debate en el que los estudiantes ejercitaron su capacidad de argumentación, crítica, y autocrítica alrededor de un tópico que recoge los temas leídos en el primer momento de esta sesión. Además, que este debate final dio cuenta del proceso abordado durante las anteriores sesiones en las que se ejercitaron todas las competencias en lectura crítica requeridas.

Por último, cada sesión se enfocó en procesos de producción escrita, oral y desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, a partir de los aportes teóricos de Cassany, Vygotsky, Van Dijk y Arcos.

Con la “*Secuencia didáctica para el apoyo a la lectura crítica desde la educación remota de emergencia*”, presentada a continuación, se evidencia la planeación, metodología de aplicación, materiales empleados y resultados de las actividades de lectura en línea realizadas. La diversidad de actividades, tipos textuales y recursos digitales seleccionados corresponden con una estructura articulada que cumple los propósitos de la propuesta de mejora en lectura crítica al articular recursos, competencias y procesos lectores, los cuales son resumidos por medio de la tabla 9. Así mismo, las guías de material educativo que corresponden con cada sesión de la secuencia pueden ser consultadas en los apéndices G a Ñ, al final del documento y en los enlaces adjuntos.

Tabla 9

Estructura de la secuencia didáctica desarrollada

SESIÓN	ACTIVIDADES Y TEXTOS	NIVEL DE COMPETENCIA	PROCESO DE LECTURA
1	<ul style="list-style-type: none"> • Verificación de fuentes de memes con fragmentos de poesía. • Análisis de una canción desde los tropos más comunes. • Interpretación de poesía desde los tropos más comunes. 	<p>Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.</p> <p>Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global</p>	Lectura local e inferencial
2	<ul style="list-style-type: none"> • “Los miserables”: análisis de contexto histórico, literario y social. • Tertulia literaria a través del análisis ambital de esta misma novela. 	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	Lectura de valoración crítica
3	<ul style="list-style-type: none"> • Recopilación de información en formato audiovisual, en el que se reflexiona sobre el ejercicio ciudadano y cultural en estos espacios. 	<p>Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global</p> <p>Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.</p>	Lectura de valoración crítica
4	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia de síntesis y uso de organizadores gráficos para afianzar competencias lectoras 	<p>Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.</p> <p>Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global</p>	Lectura local e inferencial
5	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las características de un texto argumentativo, diferenciando en su estructura y tipos de argumentos, con la finalidad de hacer uso de estos elementos en la construcción de los propios; para manifestarlos en la defensa de una tesis y postura personal, durante un debate en clase 	<p>Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.</p> <p>Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global</p>	Lectura de valoración crítica

Fuente: elaboración propia

4.1.3.2 Estructura general de la propuesta

Institución	Liceo Patria – Quinta brigada	Área	Lengua Castellana
Docente	MARLY RODRIGUEZ	Grado	Undécimo
Sesiones	6 Aprox.	Tiempo	30 horas
Tema general:	<i>Secuencia didáctica para el apoyo a la lectura crítica desde la educación remota de emergencia</i>		
Sesión 1: Aproximación a la poesía de Benedetti: un juego de palabras Encuentro virtual a través de Google Meet			
Competencias		Desempeños	
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y entiendo los contenidos locales que conforman un texto. • Interpreta en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva • Interpreta información de textos al inferir contenidos implícitos y reconocer estructuras, estrategias discursivas y juicios valorativos. • Analiza crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal. • Identifica, en las producciones literarias clásicas, diferentes temas que le permiten establecer comparaciones con las visiones de mundo de otras épocas. 		<ul style="list-style-type: none"> • Analiza la importancia de la lectura en internet y el código del medio para identificar fuentes confiables en una consulta. • Diferencia las temáticas, características, estilos, tonos, sentido local y global de las obras literarias que lee. • Distingue los eventos narrados de manera explícita en un texto, con característica poéticas. • Comprende las temáticas, características, estilos, tonos, sentido local y global de las obras literarias que lee. • Identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto, con característica poéticas. • Comprende la función de las figuras literarias en el lenguaje e identifica estas en una canción. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende la función de las figuras literarias en el lenguaje e identifica estas en la poesía de Mario Benedetti.
Derechos básicos del aprendizaje	Objetivo
<ul style="list-style-type: none"> • Expresa, con sentido crítico, cómo se articulan los códigos verbales y no verbales en diversas manifestaciones humanas y da cuenta de sus implicaciones culturales, sociales e ideológicas. • Determina los textos que desea leer y la manera en que abordará su comprensión, con base en sus experiencias de formación e inclinaciones literarias. • Analiza el lenguaje literario como una manifestación artística que permite crear ficciones y expresar pensamientos o emociones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar la lectura en internet, conociendo el código del medio en cuestión haciendo un análisis reflexivo, enfrentándose con la realidad para identificar la información errónea en la red. • Comprender una obra poética en función de su lenguaje característico y la expresión de emociones. • Reconocer la función no convencional y recurso estilístico del uso de las palabras en las figuras literarias. • Identificar los Tropos más conocidos, como método literario para expresar ideas que se encuentran en cualquier género literario. Además de reconocer estas como recurso que permite enriquecer, también, el lenguaje informal y cotidiano.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de literatura en Fuentes primarias y secundarias. • Características de las fuentes confiables. • Características básicas en la construcción de la poesía.

- Algunas figuras retóricas comunes o tropos.
- Poesía de Mario Benedetti.
- Análisis de literario a través de los tropos

Actividades

Estrategia metodológica

Material educativo

Tiempo

**Producto:
Evaluación del
aprendizaje**

<p>Actividad de apertura</p> <p><i>Nombre: Comprobando autoría e introduciendo a Mario Benedetti</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se comparte con los estudiantes dos plantillas con citas diferentes, de Mario Benedetti. Los estudiantes trabajaron sobre ellas durante unos minutos de manera individual; para buscar en la red su procedencia y fuentes. 2. Enseguida se comparten otras dos plantillas con dos fragmentos diferentes de poemas de Mario Benedetti; Para que realicen la misma búsqueda de origen y fuentes. 3. Luego, se realiza la discusión con el grupo, sobre los resultados y las diferencias de estos frente a la confiabilidad y autoría de los textos que se comparten en internet. 	<p>1. Presentación de diapositivas realizada por el docente</p> <p>https://bit.ly/3p4VraC</p> <p>Descripción: Esta presentación está pensada y organizada con plantillas de ejemplo para guiar la búsqueda de información y fuentes confiables en internet, planteando una secuencia de procedimientos. Estos últimos, se realizan simultáneamente a la explicación de cada uno. Así mismo, se hace visible la comprensión y análisis de los resultados obtenidos para llegar a una conclusión.</p> <p>2. Guía de actividad #1 (Apéndice G)</p> <p>Descripción: Iniciando con una sencilla actividad, el estudiante deberá consultar las características de una fuente confiable para tener en cuenta al momento de consultar en la</p>	<p>1 hora</p>	<p>Después de la discusión, los estudiantes proceden a realizar una selección y numeración de aspectos confiables encontrados y corroborados con la búsqueda en internet que se socializan al finalizar la clase.</p>
---	--	---------------	---

	<p>red. El objetivo es que el estudiante interiorice sobre la lectura crítica en internet.</p>		
--	--	--	--

<p>Actividad de desarrollo</p> <p><i>Nombre: La manifestación del lenguaje es un juego de palabras</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En un primer documento Drive, el docente socializa el concepto de la actividad. Enseguida, el estudiante sigue las instrucciones en el juego de palabras, con algunas figuras retóricas. 2. En un segundo documento drive (compartido previamente), se realiza un poema colectivo denominado “en nueve palabras, a mis padres”. Consiste en que cada estudiante construye dos versos, cada uno de nueve palabras, siguiendo la rima libre, usando figuras literarias y dirigido a sus padres. Encontrarán unos versos de ejemplo, a los que deberán darle continuidad. 3. Luego se procede a que cada estudiante digite sus versos, en orden aleatorio, 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Guía de actividad #2 (Apéndice H) Descripción: actividad de interacción en clase en la que se exponen las figuras literarias o tropos principales a manera de juego de palabras. El objetivo es que el estudiante reconozca de manera acertada, estas figuras, al redactar un ejemplo de cada una. 2. Guía de actividad #3 (Apéndice I) Descripción: Es la elaboración de un poema colectivo en el que se aplica la comprensión y elaboración de tropos de la anterior actividad. Se construye un poema siguiendo la lógica y la coherencia en la redacción. 	<p>2 horas</p>	<p>Documento Drive con ejemplos de figuras literarias</p> <p>Poema colectivo a los padres.</p>
--	--	----------------	--

dirigido por la docente y haciendo uso de una ruleta con sus nombres en <https://wheelofnames.com/>

4. Según corresponda, el estudiante debe fijarse en que sus versos coincidan en rima y coherencia en el poema.

<p>Actividad de cierre</p> <p><i>Nombre: La expresión de los sentimientos es un juego de palabras</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para guiar el análisis literario con los tropos (figuras retóricas más comunes), se realiza un primer ejercicio con una canción. Esta es seleccionada por el estudiante, teniendo en cuenta las características y condiciones dadas en la instrucción de la guía. 2. Se socializan los pasos a seguir en la selección y análisis de versos y se procede a compartir la guía de actividad #4. 3. Luego, se realiza una clase de socialización, en la que los estudiantes comparten pantalla para realizar las respectivas correcciones del análisis realizado. Así tendrán claridad para la siguiente. 4. Con base en el anterior ejercicio de análisis, los estudiantes, proceden a 	<p>1. Guía de actividad #4 (Apéndice J)</p> <p>Descripción: para aplicar lo comprendido anteriormente, es necesario analizar figuras literarias. En esta actividad se aplicará el análisis en una canción, escogida por los estudiantes, además, del procedimiento de visualización de este análisis a través de comentarios en un documento Word. La explicación de la estética de la presentación es la base para la siguiente actividad.</p> <p>2. Guía de actividad #5 (Apéndice K)</p> <p>Descripción: Enseguida, la aplicación del análisis de tropos se ejecuta aquí de la misma manera que en la anterior actividad.</p>	<p>3 horas</p>	<p>Análisis literario de una canción a través de tropos.</p> <p>Análisis de un poema de Mario Benedetti a través de tropos.</p>
--	--	----------------	---

realizar este mismo, pero con un poema de Mario Benedetti en la guía de actividad #5. Aquí, tiene la opción de escoger entre tres poemas, recitados, siguiendo los enlaces.

Ahora corresponde realizarlo en un poema de Mario Benedetti escogido entre la selección dada.

Descripción de la sesión

Apertura: Para introducir a los estudiantes a la poesía de Mario Benedetti, en el marco de la planeación de los autores a trabajar en el plan de área de 11° en Lengua castellana 2021; surgió esta propuesta. Bajo la necesidad, de realizar actividades aprovechando la mediación tecnológica, se pensó en ejercicios que permitieron la interactividad y el juego en la programación pedagógica de las clases. También, se tuvo en cuenta los intereses evidenciados por los estudiantes, respecto a la empatía por textos que destacan una naturaleza cotidiana y orientar los contenidos hacia el apoyo y fortalecimiento de la primera competencia lectora, esta e; la identificación y comprensión de los contenidos locales que conforman un texto, asimismo, el cómo se articulan sus partes para darle sentido global.

En la actividad de apertura se tomó de la red, algunos memes con frases que apelaban a los sentimientos y que referenciaban a Benedetti como su autor; con la finalidad de acogerse al gusto de esta generación Z, por compartir contenido viral, como lo son los memes (Texto, imagen, vídeo u otro elemento que se difunde rápidamente por internet, y que a menudo se modifica con fines humorísticos).

Esto permitió a los estudiantes, discernir publicaciones falsas acerca de fragmentos literarios y demás contenidos que circulan en la red. Teniendo en cuenta la necesidad de promover la actitud beligerante frente al proceso de lectura en internet, esta actividad consintió orientar a los estudiantes hacia el proceso de búsqueda y comprobación de información o contenido. Este último, es arrojado continuamente en la red, permitiéndose ser tan atractivo, para que compagine con los ideales o intereses del lector, que lo da por hecho y lo comparte sin corroborar su origen. Así, se permitió introducir la poesía, para dar paso a la recuperación del concepto de figura literarias. En este ejercicio, la docente orientó el análisis de este tipo de información, de manera crítica, que si bien no abarca los tipos de texto que se pueden encontrar en la red; da una visión general de ciertas características de reconocimiento con las que se encontrarán constantemente. Por esto, el aprendizaje, como en los procesos de lectura y escritura, mediados por hipertextos e hipermedias, requiere de procesos de mediación y apropiación cultural con tales tecnologías. Fainholc

(2004)

Desarrollo: Es en estas actividades de desarrollo se aplica la programación lúdica en el aula virtual. En la primera, los estudiantes recuperaron de su memoria el concepto de figuras retóricas, más usadas en el ámbito de la literatura, que permiten comprender el lenguaje formal. En la segunda, realizaron la aplicación del conocimiento adquirido, en la elaboración de un poema colectivo, haciendo uso de la mediación de un documento DRIVE que permite la modificación en línea y el aporte de los usuarios con los que se comparte. Esto, permitió que el estudiante comprendiera la necesidad de la literatura de construir un lenguaje propio que se manifiesta, también, en la novela, el cuento o cualquier otro tipo de obra.

Cierre: Esta actividad da cierre, desde el aspecto práctico. Después de haber recordado y aclarado las características de cada uno de los tropos escogidos, los estudiantes aplicaron un análisis literario a dos textos diferentes. El primero es una canción, una manifestación del lenguaje escogido, por ser un texto muy cercano a la cotidianidad, sentimientos e intereses de los chicos. El segundo, un texto netamente literario y poético; aplicando directamente la comprensión de los tropos y los mensajes subyacentes en estas obras. Esto refiere a la identificación y comprensión de las diferentes formas de expresarse a través de tropos, y que encontramos en los diversos textos. Y que no corresponden al uso frecuente e informal que le damos al lenguaje oral. Sin embargo, los estudiantes, pudieron identificar que los tropos más comunes, también, son utilizados en los discursos sociales que manifiesta la música y lograron develar aspectos subyacentes que encontramos en el contenido de la retórica y de igual manera hacer uso de ellas.

Sesión 2: “Los Miserables” historia de una realidad vigente
Encuentro virtual a través de Google Meet

Competencia	Desempeño
<ul style="list-style-type: none"> • Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. • Analiza crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal. • Identifica, en las producciones literarias clásicas, diferentes temas que le permiten establecer comparaciones con las visiones de mundo de otras épocas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en la construcción de estrategias para la construcción de conocimiento en trabajo colaborativo para analizar los contextos de la novela “Los Miserables”. • Enfatiza la importancia académica de un tema de su interés personal. • Identifica en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos. • Aplica la referenciación a los contenidos de otros textos en sus producciones orales. • Construye relaciones de contenido entre temas, categorías y conceptos.
DBA	Objetivo
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica, en las producciones literarias clásicas, diferentes temas que le permiten establecer comparaciones con las visiones de mundo de otras épocas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la actitud positiva hacia el aprendizaje en un método de trabajo activo donde los estudiantes participan en la construcción de estrategias de

<ul style="list-style-type: none"> • Analiza el lenguaje literario como una manifestación artística que permite crear ficciones y expresar pensamientos o emociones. • Expresa por medio de producciones orales el dominio de un tema, un texto o la obra de un autor. • Lee obras literarias completas y fragmentos de la literatura universal. 	<p>exposición libre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar acerca de los ámbitos y las realidades que están presentes en el texto, analizando acontecimientos, personajes y contexto histórico. 		
<p style="text-align: center;">Contenidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Novela “Los miserables” - El romanticismo - Literatura siglo XIX y contexto de la obra. - Análisis literario - Tertulia literaria - Aprendizaje basado en problemas. 		
Actividades			
Metodología	Material educativo	Tiempo	Producto: Evidencia de aprendizaje

<p>Actividades de apertura</p> <p><i>Nombre: Las exposiciones</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Definición del Problema. Acerca de las dificultades que tienen los estudiantes con los estándares de exposición y se formula la pregunta: ¿Cuál consideran, es la manera, adecuada y practica para introducirnos a la lectura de “los miserables”? Clarificación de Términos: Los estudiantes realizan búsqueda rápida de la obra, en la red. Lluvia de ideas: de los datos, temática e información encontrada. Discusión y categorización de ideas: organización de información para categorizar los contextos y sus respectivas temáticas para tener en cuenta. Definición de los objetivos de aprendizaje: Se concretan las características principales para tener en cuenta en cada exposición y su relación con la obra. Los 	<p>1. Guía de actividad #6 (Apéndice L)</p> <p>Descripción: Esta guía propone el planteamiento de las debilidades de expresión y presentación de un tema, a la hora de exponerlo ante la clase. Mediante un proceso de búsqueda y selección de información relevante, los estudiantes plantean los temas que son necesarios exponer respecto al contexto de la obra literaria. Enseguida, ellos mismos plantean la metodología de exposición que les sea cómodo o eficaz. Se organizan los grupos de trabajo para la búsqueda de información.</p>	<p>1 hora de organización</p> <p>4 horas para exposiciones</p>	<p>Guía cronograma de exposiciones y acuerdos</p>
--	--	--	---

<p>chicos manifiestan sus intereses.</p> <p>6. Búsqueda de la información: Organización en grupos de 4 estudiantes, según el número de categorías resultantes. Primero, escogiendo un líder expositor, al azar, para cada categoría con ayuda de https://wheelofnames.com/ Enseguida, los estudiantes escogen su líder.</p> <p>7. Reporte de resultados: Exposiciones.</p>			
--	--	--	--

<p>Actividades de desarrollo y cierre</p> <p><i>Nombre: Leamos entre líneas “Los miserables”</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En una primera clase se establece la distribución de tiempos de lectura para cada encuentro de clase. EL tiempo del audiolibro se divide en seis partes de media hora cada una. 2. La tertulia literaria, tiene al docente como moderador. 3. La construcción del análisis en cada encuentro (1 hora) será guiada por la presentación de acontecimientos y personajes particulares. 4. Los participantes exponen su opinión, sus argumentos pro o contra, o sobre temas relacionados; manifestando su percepción y análisis en correlación con el contexto de la obra. 5. El moderador se permite hacer preguntas emergentes que orienten este análisis; se encarga de planificar 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ficha con la distribución de los tiempos de audiolibro y Audiolibro “Los miserables” https://bit.ly/3mek4j3 2. PDF “Los miserables” https://espanolprofemiel.blogspot.com/2017/08/pdf-los-miserables.html <p>Descripción: Esta sencilla plantilla contiene los tiempos de lectura del audiolibro, de media hora cada uno, para realizar la tertulia literaria de una hora. Esto, para permitir que haya participación de la mayoría de los estudiantes, en cada clase. Además, aparece la opción de lectura en PDF con una equivalencia a 50 páginas por media hora de audio.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Guía de presentación con fragmentos de ámbitos y citas de la trama. https://bit.ly/33GM7Bz 	<p>1 hora de clase por cada media hora de audiolibro (Total de 6 horas, 25 minutos).</p>	<p>Participación de los estudiantes, en una tertulia literaria que da muestra de la Comprensión y análisis de la novela.</p>
--	--	--	--

<p>las sesiones, mantener el orden en la conversación, intenta que todos participen y controla que no se alejen de las temáticas.</p>	<p>Descripción: Este material compuesto por diapositivas contiene en cada una de ellas, fragmentos de acontecimientos y personajes particulares de la novela que permiten hacer un análisis ambital de “Los miserables”. Los acontecimientos expuestos en las plantillas permiten analizar los contextos desde diferentes perspectivas y analizar las realidades expuestas.</p>		
---	---	--	--

Descripción de la sesión

Apertura: Esta sesión contiene una actividad introductoria, que hace parte del plan lector, programado por el área. La metodología usada se enfoca en resolver el problema de las exposiciones monótonas, repetitivas y sin sentido, que en muchas ocasiones son impuestas por nosotros los docentes. Todo esto, en función de los intereses y conocimiento de las TIC, de esta llamada generación Z, con miras al planteamiento de propuestas alternativas y amigables.

Los estudiantes plantearon su percepción sobre la mejor manera de hacer las exposiciones introductorias del contexto social, histórico y religioso que enmarca la obra escogida, “Los Miserables”. El A.B.P o aprendizaje Basado en Problemas fue usado para

analizar y resolver el problema seleccionado para el logro del objetivo arriba planteado. Una estrategia requerida para fomentar en el estudiante la actitud positiva hacia el aprendizaje, Estimula el trabajo colaborativo en diferentes disciplinas, donde el profesor es un tutor mediador de los aprendizajes (Galindo, 2020). El ejercicio del ABP, permitió hacer un ejercicio de consulta, en el que los estudiantes pudieron acceder rápidamente a la información solicitada, desde sus dispositivos y aportar los datos relevantes sobre una primera búsqueda de la novela. Enseguida se organiza toda esa información en función de la clasificación que los mismos estudiantes realizan, sobre los contextos relevante que se deben exponer antes de dar comienzo a la lectura de la novela. La actividad de apertura cierra con el trabajo colaborativo que se expone ante la clase y que da paso al desarrollo del análisis de esta obra.

Desarrollo y cierre: La actividad de desarrollo, consta de varias clases, es un ejercicio cultural donde se conversa de manera agradable, relajada y periódica sobre literatura. Está enfocada al análisis crítico de la obra, a través de encuentros en la sala virtual establecida, llevando un control de participación. El objetivo es hacer una reflexión de los ámbitos y las realidades que están presentes en el texto, usando un procedimiento como el propuesto por López Quintás denominado lúdico ambital (2011). Teniendo en cuenta que la obra es una realidad abierta y es tarea de quien quiera apreciarla, recrearla para poder revivirla. En la metodología propuesta, se comparan los acontecimientos y personajes particulares de la novela *Los Miserables* de Víctor Hugo con el contexto histórico del autor, con sus propios puntos de vista sobre los hechos, así como analizar la obra en los momentos en que se plantea por medio de su argumento una discusión sobre el bien y el mal, la ley, la política, la ética, la justicia y la religión. Por la naturaleza histórica de esta novela, los estudiantes se acercaron a la realidad de la Revolución francesa del siglo XIX y a las características del romanticismo, un movimiento cultural y forma de pensar que mantiene su vigencia. La reflexión a partir de este texto y su contenido permite que los estudiantes a desde la ficción, sientan empatía por la naturaleza cotidiana de las situaciones, fortaleciendo así, la tercera competencia propuesta.

Con el método lúdico ambital, se analizan varios episodios diferentes de la trama. A partir de su lectura el estudiante debe relacionar

las diversas partes e inferir la información implícita que se le está pidiendo. En este caso, el estudiante debe comprender que el contexto de la novela permite entender la realidad, plagada de prejuicios que en muchos casos no permiten a la justicia salir adelante. Los Miserables es una novela que realmente hace una crítica a la sociedad de su tiempo, y aunque se base en valores cristianos, las luchas que tienen que pasar sus personajes están presentes en todas las culturas.

En este orden de ideas, la formación del pensamiento crítico se promueve desde el currículo, con uno de los textos del plan lector. Que responde, al interés de los estudiantes por hacer uso de los audiolibros y corresponde a las temáticas pertinentes que se abordan en undécimo grado. Esta actividad de lectura prepara a los estudiantes en el ejercicio de lectura entre líneas (Cassany, 2006) y producción oral que demuestra propiedad de lo leído. Pues la lectura además de una actividad cognitiva, lingüística y comunicativa es una práctica social y cultural. Vygotsky ya había concebido la idea de la lectura como una práctica social y como un proceso interactivo y dinámico en el que el lector dialoga con un autor a través del texto (Wertsch, 1988).

Sesión 3: La intimidad de los parques
Encuentro virtual a través de Google Meet

Competencia	Desempeño
<ul style="list-style-type: none"> Establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto (argumentativo o 	<ul style="list-style-type: none"> Comunica a través de la producción artística la identidad de mi ciudad.

<p>expositivo).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados. • Reconoce contenidos valorativos presentes en un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona a partir de la observación, análisis del comportamiento de los ciudadanos y propio, acerca del sentido de pertenencia ante los parques de Bucaramanga. • Elabora textos escritos que dan cuenta de la capacidad de argumentación crítica y autocrítica enfocado a la educación cultural sobre la ciudad. • Capacidad para desarrollar la expresión creativa en todas sus dimensiones 		
DBA	Objetivo		
<ul style="list-style-type: none"> • Expresa, con sentido crítico, cómo se articulan los códigos verbales y no verbales en diversas manifestaciones humanas y da cuenta de sus implicaciones culturales, sociales e ideológicas • Expresa por medio de producciones orales el dominio de un tema. 	<p>Generar conciencia crítica frente a la concurrencia en los diferentes espacios de la ciudad. Específicamente, al reconocimiento de la identidad de los parques, en un ejercicio de construcción cultural que requiere de un proceso de aprendizaje social que define los modos de vida del bumangués.</p>		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> -Parques urbanos como identidad e imagen patrimonial de Bucaramanga. - Construcción cultural y arquitectónica de estos. - Narrativa - Construcción del pensamiento crítica. 		
Actividades			
Metodología	Material educativo	Tiempo	Producto:

			Evidencia de aprendizaje
<p>Actividades de apertura</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La apertura se da a partir de la explicación de la siguiente frase, por parte de los mismos estudiantes: <i>“El sentido de pertenencia a la historia del espacio es invisible en la memoria de las actuales generaciones de Bucaramanga”</i> (Colombia informa, 2017). Dejar el cuestionamiento par que los chicos manifiesten el sentido de la frase. 2. Enseguida, preguntarles acerca del conocimiento que tienen acerca de los parques de Bucaramanga, sus nombres, su historia y tradición. 3. A continuación, se muestra la lista de algunos de los parques que existen en la ciudad para organizar el trabajo por grupos en cada uno de estos y el diseño de contenido. Y explicar los pasos a continuación. <p>Actividad de desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • RECOLECTO: 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación introductoria <u>https://bit.ly/3miNwDZ</u> 2. Lista de parques para organizar grupos de trabajo <u>https://bit.ly/3uzP67X</u> 	<p>3 horas de clase y tiempo adicional (6 horas) de trabajo fuera del aula, que se</p>	<p>Producción audiovisual: “Museo cultural del parque Bumangués” <u>https://bit.ly/3F30VYZ</u></p>

<p>-Indagar la memoria histórica de cada uno de los parques. A través de fuentes documentales. Esta indagación, incluye la consulta de los aspectos arquitectónicos, ecológicos, culturales y patrimoniales.</p> <p>-Visitar los parques, plasmar en la fotografía el día a día de estos – registro fotográfico.</p> <p>-Recoger testimonios orales de los vendedores, de los visitantes, de la experiencia propia y de los “viejos” de nuestro hogar, para que nutran el trabajo. (Construcción colectiva, de un derrotero de preguntas opcionales que guiarán la observación y la indagación a los personajes de los parques)</p> <ul style="list-style-type: none"> • CREO <p>Una producción audiovisual, creada a partir de la recolección de todos estos testimonios y registros fotográficos que serán narrados y descritos por los mismos estudiantes, entorno a los comportamientos y características socioculturales que identificaron en cada uno de los parques, e identificando alternativas del cuidado de espacios sociales acompañados de</p>	<p>3. Material de trabajo y Guion Diseño de contenido audiovisual.</p> <p>(APÉNDICE M)</p> <p>Descripción: Este material está elaborado de manera inductiva. A través de la elaboración de un guion, el estudiante, puede consultar, comprender, organizar información pertinente y sintetizada para visualizar la elaboración de una producción audiovisual. Además, esta última, permite al educando navegar en el espacio de la producción oral, la improvisación, la entrevista, la edición, y la</p>	<p>destinó desde las horas de clase para la construcción del producto.</p>	
---	--	--	--

<p>comportamientos cívicos aptos para la convivencia.</p> <p>Actividad de cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • MUSEO CULTURAL DEL PARQUE BUMANGUÉS: <p>Exposición de los trabajos audiovisuales ante la clase para, Generar el espacio de opinión frente a las otras producciones. Retomar la reflexión sobre el ejercicio ciudadano en el parque bumangués.</p>	<p>composición. Todo esto, desde una visión artística y crítica del mundo.</p> <p>4. Exposición en el tablero de PADLET: “Museo cultural del parque Bumangués”</p>		
---	---	--	--

Descripción de la sesión

Apertura: La propuesta nace de la necesidad de instruir a los estudiantes en el desarrollo de la capacidad crítica a partir de un texto, desde diferentes lecturas, no sólo literarias o de textos escritos, sino también de la lectura de realidades. En este caso, mediante una experiencia práctica sobre los elementos identitarios que caracterizan a Bucaramanga como “La ciudad de los parques”. Lo que se traduce, en reconocimiento como proceso que posibilita comprender lo que se hace y su valoración como facilitadora de la producción de conocimientos a partir de la reflexión sobre las propias prácticas del ejercicio ciudadano en espacios comunes como los parques. Espacios, que los mismos estudiantes frecuentan y con los que pueden conectarse. Se retoma aquí, la idea de Vygotsky (1988) de que la educación es un proceso vital, constante, necesario y transformador. No se aprende solo en la escuela, pues la familia, el barrio, los amigos y las organizaciones sociales y comunitarias son también escenarios fundamentales de aprendizaje.

Desarrollo: El ejercicio aquí, no es solo el de observar lo que allí pasa, sino que a partir de esta experiencia se desprendan aprendizajes significativos para los estudiantes, que se convierten en claves importantes para los procesos de formación ciudadana. En esta actividad los jóvenes hacen una primera recolección de información, partiendo de consulta en periódicos virtuales, redes sociales, entrevistas, archivos de imágenes en red y visita al lugar para tomar registro fotográfico. Enseguida esta información es organizada y revisada desde la articulación de un guion, brindado, y se expone ante la clase para verificar los avances.

Cierre: Finalizando, con la sistematización y narración en un proceso de reflexión a través del cual se recupera lo que los estudiantes aprendieron de su experiencia para poder comprenderla, interpretada y comunicarla, produciendo así un nuevo tipo de conocimiento materializado en una producción audiovisual. En el que, además, ejercitan el uso creativo de herramientas de edición de video no lineal, permitiéndose escoger entre las opciones dadas, usando conocimientos previos o siguiendo las instrucciones aportadas en la guía de trabajo respecto a esta herramienta. En dicho proceso, de ser ciudadanos que “piensan por sí mismos” como sujetos de análisis de estos espacios, se hace uso de las artes, tan necesarios para desarrollar el aspecto creativo imaginativo, el aspecto de pensamiento crítico riguroso y no perder el aspecto humanístico de la educación (Nussbaum, 2015).

Sesión 4: La habilidad de comprender y sintetizar

Encuentro virtual a través de Google Meet

Competencia	Desempeño
<ul style="list-style-type: none"> Comprende cómo se articulan las partes de un texto para 	<ul style="list-style-type: none"> Identifico la estructura formal de un párrafo y la función de sus partes. Distingue las diferentes voces o situaciones presentes en la estructura de un artículo de

<p>darle un sentido global</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto (discontinuo) • Establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto (argumentativo o expositivo). • Establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados. Reconoce contenidos valorativos presentes en un texto. • Reconoce las estrategias discursivas en un texto. 	<p>fondo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprende las diferentes partes o enunciados de un texto informativo. • Asocia el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto discontinuo elaborando un mapa mental.
<p>Derecho básico de aprendizaje</p>	<p>Objetivo</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona y usa estrategias para comprender un texto • Fundamenta sus hipótesis de interpretación en las marcas 	<p>Comprender la estructura lógica y secuencial de las ideas principales y secundarias en un texto, siguiendo estrategias de comprensión e interpretación.</p>

<p>textuales y el vocabulario identificado en la lectura cuidadosa de un texto.</p>			
<p>Contenidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Textos informativos • Síntesis de información identificando Ideas principales y secundarias. • Temas transversales con información histórica sobre el origen de las olimpiadas, también, científica sobre el efecto nocivo del plomo y las dificultades por convivir con el COVID-19; en artículos BBC. • Organizadores gráficos: El mapa mental 		
<p>Actividades</p>			
<p>Estrategia metodológica</p>	<p>Material educativo</p>	<p>Tiempo</p>	<p>Producto</p>
<p>Actividad de apertura</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se inicia la clase con una explicación practica sobre lo que es sintetizar información y su función dentro de las habilidades de comprensión, haciendo uso de la presentación de diapositivas. 2. Explicación la guía de trabajo para elaborar el primer ejercicio de síntesis con los textos allí sugeridos. <p>Actividad de desarrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Revisión 1: compartiendo en cuadro de síntesis 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación sobre el ejercicio de sintetizar https://bit.ly/3mevd3n 2. Guía de trabajo 3. (Apéndice N) 	<p>7 horas de clase</p>	<p>- Cuadro de</p>

<p>ante la clase para las observaciones pertinentes.</p> <p>4. Corrección con base en las observaciones y entrega de cuadro de síntesis corregido.</p> <p>5. Revisión 2: Aprobación para realizar el mapa mental.</p> <p>Actividad de cierre</p> <p>6. Explicación de la construcción de un mapa mental con base en la síntesis de la información en el cuadro.</p> <p>7. Elaboración del mapa mental siguiendo las instrucciones en el Blog de español.</p>	<p>4. Blog de español: El mapa mental <u>https://bit.ly/3kVEo8E</u></p> <p>Descripción: este material presenta una secuencia lógica que pretende llevar al estudiante al descubrimiento de estrategias de lectura y comprensión de textos. De una manera sencilla y práctica, este recorre el camino hacia herramientas de síntesis de información, como lo es el mapa mental, hacia otros organizadores gráficos.</p>	<p>síntesis de información</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mapa mental con base en la síntesis del texto escogido.
---	--	--

Descripción de la sesión

Apertura: En continuidad al apoyo y al fortalecimiento de las competencias lectoras, esta sesión está construida para retomar los aspectos y elementos de la primera de las competencias que se abordan. En este caso, con una actividad y temática diferente a la primera sesión, pero con el mismo objetivo. Este último, corresponde a la identificación y comprensión de los contenidos locales que conforman un texto para afianzar el desarrollo de las competencias lectoras del tipo “comprensión” e “interpretación”. En tal sentido, las actividades que aquí se proponen están enfocadas a las capacidades cognitivas que favorecen la construcción de significados al elaborar representaciones sobre el contenido de los textos propuestos. Para lo cual el estudiante debe poner en juegos sus conocimientos previos y estrategias de lectura, como la extracción de ideas, la formulación de hipótesis e interrogantes, la

comparación con otras informaciones o con otros discursos. Esta competencia refleja las capacidades del estudiante para tener acceso a los textos, donde puede determinar aspectos básicos para deducir información presente en el texto, pueda sintetizarlo y extraer los elementos más importantes que allí se concretan.

Desarrollo: la síntesis de un texto es un proceso que se realiza después de haberlo leído y analizado en profundidad, para que de él se puedan extraer no sólo las ideas principales, sino también de establecer con claridad las relaciones internas de sus contenidos. Se pretende mejorar una habilidad, que implica la capacidad intelectual para recopilar de manera breve las ideas clave de un texto. EL ejercicio práctico parte de un cuadro organizador de ideas, en el que el estudiante posiciona la información extraída y de manera sencilla le permite visualizar la articulación y relación entre ellas.

Cierre: este ejercicio de comprensión de lectura, finaliza con la jerarquización de la información extraída, en uno de los organizadores gráficos de información; el mapa mental. Elemento que juega un papel importante, en el desarrollo de habilidades para la representación, la organización y el procesamiento de conceptos e ideas, las cuales se consideran fundamentales en los procesos de pensamiento que subyacen a la comprensión e interpretación de textos (Buitrago & Toro, 2018). Asimismo, la representación gráfica como forma de conceptualización, organización y procesamiento de información que como herramienta en el campo educativo favorece procesos de adquisición, comprensión, interpretación y recordación de la información. Se suma aquí, un elemento más de mediación tecnológica con el uso de herramientas en línea para procesar textos. Es necesario que en principio sea explicados, además de guiados en su manejo y orientados a la organización y graficación de apoyos visuales. Finalmente, esta actividad hace parte de la propuesta, pues responde a la necesidad de que los estudiantes comprendieran la estructura y ejecución de los organizadores gráficos, generando aceptación y agrado por la realización de estos al momento en el que fueran solicitados.

Sesión 5: La argumentación y el debate
Encuentro virtual a través de Google Meet

Competencia		Desempeño	
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto. • Elabora hipótesis de interpretación a partir de algunas características del contexto de producción. 		<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta en forma crítica la información difundida en los medios de comunicación e identifica sus características. • Valora los diferentes grupos humanos teniendo en cuenta los aspectos étnicos, lingüísticos, sociales y culturales del mundo contemporáneo, a la vez que respeta la diversidad de criterios y posiciones ideológicas que surgen en ellos. 	
Derecho básico de aprendizaje		Objetivo	
<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa y asume una posición crítica de los mensajes emitidos por los medios de comunicación e identifica posibles sesgos. • Utiliza diversas estrategias de revisión, planeación y edición en la elaboración de un texto argumentativo. • Realiza una exposición oral formal en la que aporta evidencias claras para sustentar una postura personal. • Participa respetuosamente en una actividad oral formal con opiniones fundamentadas en torno a un tema polémico. 		<p>Identificar las características de un texto argumentativo, diferenciando en su estructura y tipos de argumentos, con la finalidad de hacer uso de estos elementos en la construcción de los propios; para manifestarlos en la defensa de una tesis y postura personal, durante un debate en clase.</p>	
Contenidos		<ul style="list-style-type: none"> • La argumentación • Texto argumentativo: tipos de argumentos • Tipos de textos argumentativos: el artículo de fondo y el debate 	

- El dilema de las redes sociales

Actividades			
Estrategia metodológica	Material educativo	Tiempo	Producto: evidencia de aprendizaje
<p>Actividad de apertura</p> <p>1. Inicio con la introducción explicativa sobre la argumentación en el uso del discurso cotidiano. Se plantean preguntas sobre el ¿cómo defendemos nuestras ideas o puntos de vista en una conversación? ¿Cuándo queremos que alguien haga algo a nuestro favor? O cuando queremos convencerlo de algo. Esto permite dar contexto de los argumentos en las situaciones cotidianas y su uso profesional.</p> <p>Actividad de desarrollo</p> <p>2. Enseguida se comparte la guía de trabajo, donde se encuentran 5 textos repartidos equitativamente entre el número de estudiantes, para que realicen la identificación de argumentos en una rejilla de síntesis. El trabajo en</p>	<p>1. Introducción: Presentación sobre la argumentación https://bit.ly/3yxQbiA</p> <p>2. Guía de trabajo El texto argumentativo (Apéndice Ñ)</p> <p>3. Infografía explicativa sobre “El debate” https://n9.cl/jhbak</p>	<p>1 hora</p> <p>2 horas</p>	<p>Guía de Identificación y comprensión de los diferentes tipos de argumentos.</p> <p>Debate en torno al</p>

<p>grupos de parejas es opcional.</p> <p>3. Se realiza una primera revisión de esta rejilla, procurando que se socialice ante la clase para que la revisión sea cooperativa. Luego es entregada con las respectivas correcciones e identificación de elementos solicitados.</p> <p>Actividad de cierre</p> <p>4. Introducción y explicación sobre El debate: para darle continuidad a las temáticas de los artículos de fondo leídos en la anterior actividad; el debate tiene, aquí, la función de generar un espacio de opinión y reflexión crítica frente a los temas allí expuestos.</p> <p>5. Finalmente se genera el espacio de debate con la temática escogida, por unanimidad, en el aula.</p>	<p>4. Rejilla de apoyo para distribución de grupos de debate.</p> <p><u>https://bit.ly/3is7gDP</u></p> <p>Descripción: Este material está diseñado, para que, de manera progresiva, el estudiante identifique la estructura lógica de un texto argumentativo oral o escrito. De este modo, tendrá claridad sobre el cómo usar este tipo de texto en su discurso cotidiano y académico.</p>	<p>2 horas</p>	<p>tema escogido en el aula.</p>
<p>Descripción de la sesión</p>			
<p>Apertura: esta propuesta didáctica aborda la tercera competencia, referida a la reflexión a partir de un texto para evaluar su contenido; después de haber hecho un recorrido por las anteriores competencias en las sesiones posteriores. Esta sesión, permite dar cierre a la aplicación de actividades creadas, para el apoyo a la lectura crítica con el uso de mediación tecnológica en tiempos de educación remota de emergencia. La primera parte está enfocada a que el estudiante identifique un género discursivo concreto</p>			

propuesto en este texto que es el argumentativo. Se da comienzo con la indagación de conocimientos previos sobre el uso de los argumentos en la cotidianidad, para dirigir el proceso hacia el uso formal de estos en el diálogo y el discurso articulado.

Desarrollo: Tener claridad acerca de los diferentes tipos de argumentos, la tesis y condiciones para su uso, permite que el lector asocie su estructura, registro y estilo, funciones y recursos lingüísticos. De esta manera se pretende que el estudiante comprenda y adquiera conocimiento sobre las características, la organización de los contenidos según el texto argumentativo, y defina los factores que contribuyen a distinguir o caracterizar similitudes y diferencias con los otros textos. Por esto, en las actividades de desarrollo, se orienta al estudiante a que identifique los tipos de argumentos antes ilustrados. Usando artículos de fondo posteriormente seleccionados, en los que su temática converge respecto al dilema que las redes sociales han generado en los propios colaboradores de estas y gente del común.

Cierre: Por lo anterior, la organización de esta sesión permite que el estudiante fortalezca su capacidad de argumentación al elaborar un ensayo oral donde desarrolla una idea, referencia fuentes consultadas, realiza afirmaciones y las defiende. Esta sesión cierra con la programación de un debate, en el que primero se instruye al estudiante respecto a las características de este, sus reglas y la escogencia de un tema relacionado con los artículos anteriormente leídos. Teniendo en cuenta que esta generación Z ha convivido mucho más tiempo con el tema de relaciones y percepciones sociales a través de las redes, la docente escoge varios tópicos que, bajo su experiencia, han sido tema de discusión en otros ámbitos. Enseguida, estos tópicos se ponen bajo votación para que sean los mismos estudiantes los que decidan sobre la temática a discutir. Para concluir esta parte, cada uno de los estudiantes se posiciona en cuál de los bandos, favor /contra para recopilar su arsenal argumentativo de defensa. Finalmente, todo este proceso se materializa en el debate. Un ejercicio de lectura crítica que más allá del ambiente escolar y la generación de espacios de diálogo en el aula, permitió la confrontación de ideas y sentimientos.

Reflexiones derivadas a partir del análisis del diario de campo

Las siguientes son reflexiones que surgieron en el camino de aplicación de la secuencia de didáctica en la medida que la docente investigadora fue desarrollando su propuesta surgieron varias percepciones:

- El uso de herramientas de mediación tecnológica como Google forms, durante la prueba de entrada y salida, facilitaron la ejecución del formulario sin la dependencia de conexión sincrónica en tiempo y lugar; las dificultades de conexión siempre estuvieron presentes. Así pues, los estudiantes pudieron responder en horarios y días diferentes al programado.
- En la segunda sesión, en la que se realizó la lectura de la novela “Los Miserables” y las posteriores exposiciones sobre los contextos en las que fue realizada; se corroboró que muy a pesar de que los mismos estudiantes impusieron las reglas para las exposiciones, estas no resultaron ser la mejor manera para mostrar un tema. Puesto que, en su mayoría el ejercicio consistió en la lectura de diapositivas cargadas de texto, que no daban cuenta de lo comprendido, ni tampoco pudieron dar respuestas acertadas a preguntas emergentes de la docente.
- Para el momento en que se realizó la tercera sesión los estudiantes mostraron agrado y empatía por la temática acerca de los parques y el reconocimiento del valor de este tipo de prácticas en la escuela. Pues en sus propias palabras esto los hizo ver la ciudad de otra manera y los hizo reflexionar acerca del ejercicio ciudadano y cultural.
- Sin embargo, el producto de esta sesión sobre “la intimidad de los parques”, Aunque fue una aproximación, aún quedaron aspectos por mejorar respecto a la producción cognitiva y reflexiva, pues los estudiantes mostraron falencias en cuanto a la articulación del discurso argumentativo, fluidez y coherencia.

- Durante la ejecución del debate los estudiantes se mostraron animados, motivados y dispuestos a plantear sus argumentos de la mejor manera. El proceso de aproximación al discurso argumentativo de los estudiantes pudo considerarse positivo. Aunque, se observó que aún faltan aspectos por mejorar en este tipo de discursos, como la articulación de ideas concisas, coherencia, sustentación, contra argumentación y la ampliación del lenguaje en cuanto a vocabulario que permite la conexión de ideas.
- La aplicación del debate fue una actividad poco programada por la misma docente en años anteriores y de igual manera por otras áreas. Por lo que, al momento de aplicarlo, los chicos tenían ciertos conocimientos previos acerca de la estructura de este medio de discusión, pero no una claridad del todo, acerca de su función. Fue así como, la organización de esta sesión final permitió aproximar a los estudiantes al proceso de formulación de ideas, sustentación de argumentos y defensa de estas. Adicionalmente el tópico escogido generó polémica, controversia, confrontación de ideas y hasta emociones, pues, “los estereotipos de belleza estandarizados por las redes sociales” fue temática que tocó las fibras de sus pensamientos personales y hasta la manifestación de sus sentimientos.
- Respecto a la sesión cuatro, en la que la síntesis de textos les permitió hacer uso de un organizador gráfico, la empatía por este tipo de actividades fue notoria, pues los estudiantes se mostraron más abiertos y confiados en la medida en que el proceso fue guiado, revisado y corregido para la obtención del mapa mental. En la medida en que ese tipo de procesos se les demanda con una explicación guiada, los estudiantes se sienten confiados en el progreso y no lo calificarán como arbitrario, cuando no se hace un acompañamiento mediado, pues pueden llegar a sentir la presión de hacer algo que se supone, ya deberían saber para 11º grado.

4.1.4 FASE III: Proceso de análisis de la información

El objetivo de esta fase es describir el proceso que se llevó a cabo en el análisis de los datos suministrados por los participantes en los espacios de intervención que permitieron dar respuesta a los objetivos propuestos.

La implementación y evaluación de los resultados aquí referenciados responden al último momento de la ejecución de técnicas e instrumentos para la recolección de datos. Esta evidencia, con la aplicación del cuestionario final, elaborado por la investigadora, llamado “Simulador de cuadernillo de pruebas SABER11°: Lectura crítica”. De igual manera, se muestra el seguimiento y sistematización de la información; como la descripción de aprendizajes alcanzados a través categorías y análisis documental.

4.1.4.1 Categorías de análisis final

El análisis se realizó bajo la reducción de información, a partir de técnicas de agrupación, donde se establecen cinco categorías, organizadas en la tabla 10. Estas son: comprensión literal, comprensión inferencial, aproximación a la reflexión crítica, intermediación tecnológica y mediación docente. A su vez, se determinan subcategorías que permitieron describir el comportamiento de cada categoría en las diferentes etapas de la intervención. A continuación, se muestran la organización de estas categorías y subcategorías.

Tabla 10

Categorías de análisis final



Fuente: elaboración propia

Para este análisis de categorías, se tuvieron en cuenta observaciones registradas en el diario de campo, los productos surgidos en cada sesión, y la comparación de cuestionario inicial/final para identificar el nivel alcanzado en cada una de las competencias evaluadas. Se interpretaron, junto con las teorías que orientaron este proceso de investigación. Se siguió, la observación desde el porcentaje de respuestas acertadas, en el grupo de preguntas asignadas, por cada una de las tres competencias evaluadas (Tabla 4), en 28 estudiantes.

Para la comprensión de los datos aquí presentados, se especifica que; el *desempeño* corresponde a la conversión del número de respuestas en un porcentaje, en el que a cada pregunta se interpreta como el desempeño para esa competencia, siendo 0 un desempeño nulo o deficiente y 100 un desempeño excelente. Este rango de 0 a 100 se equipara al desempeño entre las 3 competencias. Todo esto, presentado a continuación.

Comprehensión literal

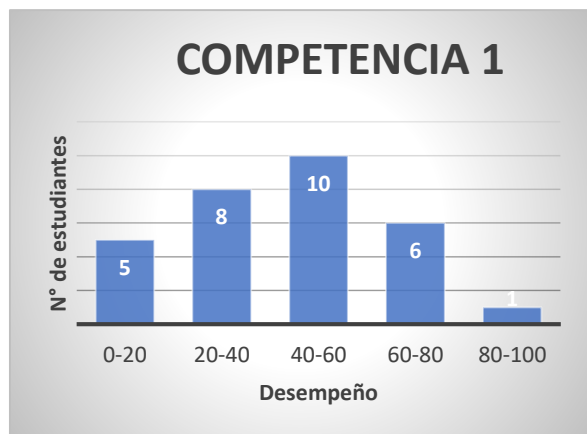
La comprensión literal, la inferencial, y la aproximación a la reflexión crítica son niveles de la lectura definidos por el MEN (2004, p. 112) como “referentes para caracterizar

modos de leer”, que permiten determinar el estado de competencia en el que se encuentra el lector a medida que avanza en un texto. Además, es pertinente aclarar la razón por la cual se aborda, en el análisis de lo encontrado durante la intervención, tanto el nivel literal como el inferencial, sin que sean estos objetivos específicos de la intervención. Por una parte, la prueba diagnóstica realizada a los estudiantes de 11º puso en evidencia falencias considerables en las habilidades necesarias para ejecutar lecturas de nivel Inferencial y de reflexión crítica. En segunda instancia, Los momentos de lectura y análisis de textos propuestos durante la secuencia, incluyen acciones elementales, propias del nivel literal y progresivas hacia el nivel inferencial, con el fin de llevar al estudiante a una aproximación de lectura y reflexión crítica.

El siguiente es el análisis de la comprensión a nivel literal e inicial en el que se comprende y recupera información básica de un texto. Es decir, aquí el lector está en la capacidad de comprender el significado de las palabras, expresiones y frases que aparecen explícitamente en el texto. Así pues, según los resultados, se observa que pasa de 1 a 16 estudiantes obtienen excelente desempeño. Se demuestra que, al ser esta la competencia inicial y requerida para el desarrollo de las siguientes; hay una mejoría considerable contratadas en las figuras 1 y 5.

Figura 1

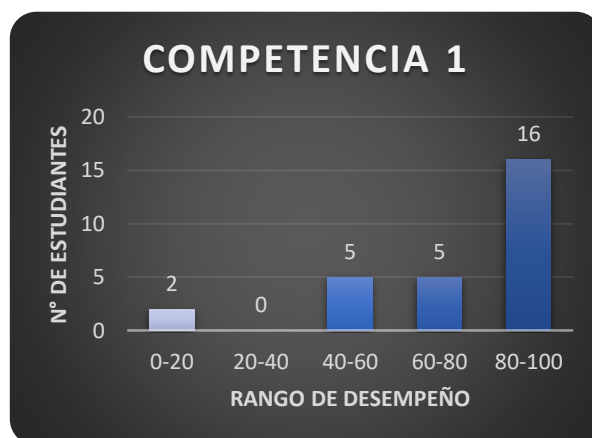
Resultados del grupo de preguntas de la competencia 1 -Inicial



Fuente de elaboración propia

Figura 5

Resultados del grupo de preguntas de la competencia 1 – Final



Fuente de elaboración propia

Debido a las falencias encontradas en el primer cuestionario diagnóstico, se propusieron actividades que permitieron a los estudiantes lograr la comprensión local de un texto a partir de las siguientes acciones: reconocer la función de las figuras literarias, e identificar las intenciones comunicativas explícitas.

Funcion de las figuras literarias: esta fue una subcategoría trabajada en la primera sesión en el marco de la conmemoración del poeta Mario Benedetti. La poesía y las figuras literarias aquí fueron introducidas, en primer lugar, desde los memes que contienen frases y citas de diferentes escritores y se comparten en la red de manera viral, pues, se conectan con las emociones y sentires del internauta. Sin embargo, Los memes escogidos refieren a Mario Benedetti como su autor, pero en muchos de los casos, no corresponden a citas reales de este escritor. En la figura 6 se visualiza la actividad de apertura en la que los estudiantes recopilaron las características de las fuentes confiables en contraste con las que no lo son.

Figura 6

Sesión 1-Actividad 1: Comprobación de fuentes

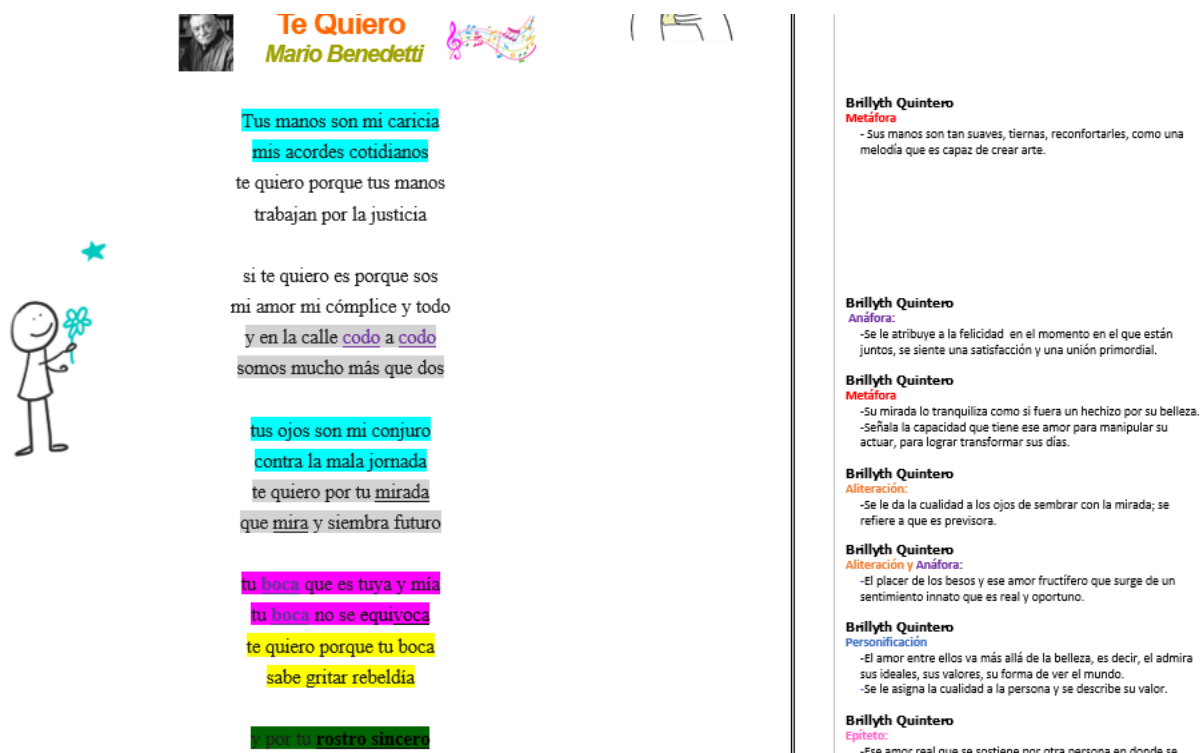
 <p>Mario Benedetti dijo:</p> <p>Entonces te das cuenta, que no es quien te mueve el piso, sino quien te centra. No es quien te roba el corazón, sino quien te hace sentir que lo tienes de vuelta.</p>	 <p>Defender la alegría</p> <p>... Si te quiero es porque sos mi amor mi cómplice y todo y en la calle codo a codo somos mucho más que dos</p> <p>tus ojos son mi conjuro contra la mala jornada te quiero por tu mirada que mira y siembra futuro</p> <p>Te quiero</p>
<p style="text-align: center;">Aspectos no confiables</p> <ul style="list-style-type: none"> - La pagina no cite sus fuentes, no respalda el trabajo o la información que nos están brindando para permitir seguridad al lector de lo que está leyendo. - No tiene una bibliografía de la información, para verificar la veracidad de lo que se está consultando. - posee una redacción de mala calidad (mala ortografía, no tiene coherencia) - Si se encuentra en un medio poco confiable (sesgo en la información o publicidad) - no tiene precisión en sus contenidos 	<p style="text-align: center;">Aspectos confiables</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cita sus fuentes (autores, libros) - Tiene autores reconocidos o certificados - Estéticamente esta bien redactado (Ortografía, coherencia,) - Medios confiables, los medios de comunicación más respetados chequean la información y comprueban la veracidad de la misma antes de hacerla pública. - Muestra sus fuentes bibliográficas - Navegabilidad y estructura definida, hace referencia a que tan simple es para un




Fuente: evidencias de aprendizaje

Es así como, desde un ejercicio de búsqueda en la red, los estudiantes comprobaron la veracidad de autoría de estos memes para proseguir con la identificación de figuras literarias que allí encontramos y su significado en el lenguaje formal y las emociones del hombre. Además, el ejercicio de elaborar ejemplos de estos tropos, en un poema colectivo, bajo una explicación práctica y sencilla permitió que el estudiante comprendiera la literatura y su necesidad de construir un lenguaje propio que se manifiesta también, en la novela el cuento y la música. De esta manera, se procedió al análisis de una canción, desde la interpretación de los tropos para luego realizarlo sobre un poema, como lo muestra la figura 7. Destacando así significados, emociones y sentires subyacentes en el lenguaje poético.

Figura 7

Sesión 1 – actividad 3 : Análisis de figuras literarias en una poema de Benedetti



 **Te Quiero**
Mario Benedetti  

Tus manos son mi caricia
mis acordes cotidianos
te quiero porque tus manos
trabajan por la justicia

si te quiero es porque sos
mi amor mi cómplice y todo
y en la calle **codo a codo**
somos mucho más que dos

tus ojos son mi conjuro
contra la mala jornada
te quiero por tu **mirada**
que **mira** y siembra futuro

tu boca que es tuya y mía
tu boca no se equivoca
te quiero porque tu boca
sabe gritar rebeldía

tu rostro sincero

Brillyth Quintero
Metáfora
- Sus manos son tan suaves, tiernas, reconfortarles, como una melodía que es capaz de crear arte.

Brillyth Quintero
Anáfora:
- Se le atribuye a la felicidad en el momento en el que están juntos, se siente una satisfacción y una unión primordial.

Brillyth Quintero
Metáfora
- Su mirada lo tranquiliza como si fuera un hechizo por su belleza.
- Señala la capacidad que tiene ese amor para manipular su actuar, para lograr transformar sus días.

Brillyth Quintero
Aliteración:
- Se le da la cualidad a los ojos de sembrar con la mirada; se refiere a que es previsor.

Brillyth Quintero
Aliteración y Anáfora:
- El placer de los besos y ese amor fructífero que surge de un sentimiento innato que es real y oportuno.

Brillyth Quintero
Personificación
- El amor entre ellos va más allá de la belleza, es decir, el admira sus ideales, sus valores, su forma de ver el mundo.
- Se le asigna la cualidad a la persona y se describe su valor.

Brillyth Quintero
Epíteto:
- Ese amor real que se sostiene por otra persona en donde se

Fuente: evidencias de aprendizaje

Bajo la identificación de estas características, los estudiantes de mostraron sorprendidos de que en algún momento ha compartido información falsa o plagiada. De esta manera, se logró un proceso de lectura y escritura mediado por hipertextos e hipermedias, en el que se aproximó a la cultura de hablar a través de memes adquiriendo una postura reflexiva y crítica de lo que encuentra en la red (Fainholc, 2004). Además de, que lograron ver más allá del lenguaje poético, un lenguaje más cercano que no se limita solo a la literatura, sino que también lo encuentran en las letras de las canciones que escuchan. Elementos que ayudan a ampliar el léxico y la creatividad en el discurso propio.

Intenciones comunicativas explícitas: El ejercicio de este desempeño se realizó en todas las sesiones formuladas. Desde la lectura de poesía, novela, artículos con diferentes características y el debate; los estudiantes lograron percibir las intenciones comunicativas. Además, de la evidente clasificación de los tipos de textos con los que se encontraron; donde la docente e investigadora estuvo orientó a la identificación clara de la intención comunicativa de cada uno de estos textos. En la realización de un ejercicio detallado, establecido y dirigido por momentos, los estudiantes se aproximaron a las pretensiones comunicativas de Benedetti, como poeta, de Víctor Hugo como novelista, del periodismo y de las propias en un debate. Básicamente, lograron identificar la relación, ya sea en mayor o menor medida con la voluntad explícita del emisor, por influir en la opinión o conducta del destinatario.

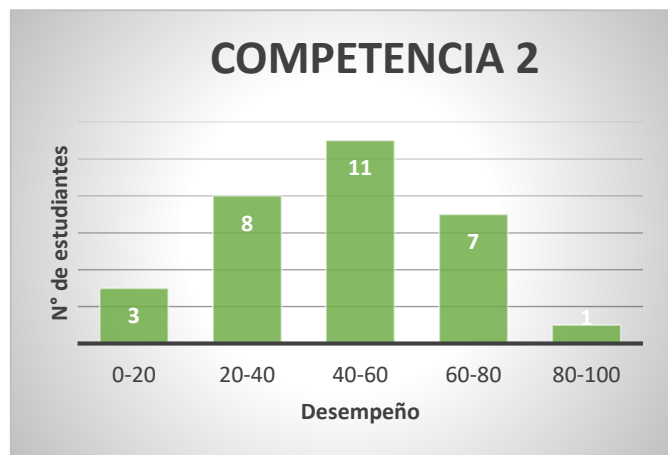
Comprensión inferencial

En este nivel de comprensión de lectura el estudiante adquirió la capacidad de generar hipótesis y desentrañar intenciones en los textos más allá de la comprensión de las palabras. Sabe utilizar sus habilidades de deducción y de interpretación comprendiendo el contexto, la cultura y recurriendo a sus presaberes. Es decir, “el lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociación entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos del todo texto” (MEN, 2004, p.112).

En relación con lo hallado en los resultados del cuestionario final, la competencia 2, da muestra de excelente desempeño, en respuestas acertadas que cambia de 1 a 16 estudiantes. Así pues, los escolares, demostraron la capacidad de comprender cómo se relacionan formal y semánticamente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que este adquiriera un sentido global (a nivel del párrafo, sección, capítulo, etcétera).

Figura 2

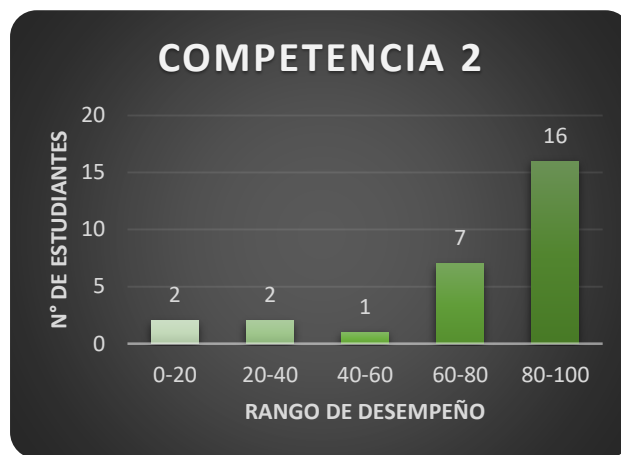
Resultados del grupo de preguntas de la competencia 2 - inicial



Fuente de elaboración propia

Figura 8

Resultados del grupo de preguntas de la competencia 2 - Final



Fuente de elaboración propia

Después de observar estas gráficas, de las figuras 2 y 6, se evidencian la superación de las capacidades fundamentales como el reconocimiento en la localización de elementos dentro del texto, factor que facilita la identificación de las ideas principales, secundarias, e identificación de relaciones causa - efecto entre otros elementos necesarios para lograr la comprensión total del texto. Para esto, se propusieron actividades en las que se afianzaron el uso de estrategias para comprender un texto, capacidad para analizar y sintetizar información, identificar relaciones básicas de contraste similitud y complementación. Lo que se pudo observar en la figura 8, que muestra una de las actividades de síntesis de información, basado en un sencillo cuadro de extracción de ideas principales y secundarias de un artículo informativo, escogido. En donde, el

estudiante da muestra de estos procesos cognitivos básicos y elementales en el proceso lector y que sin ellos no se pueden avanzar a las siguientes competencias.

Figura 9

Sesión 3 – Actividad 1: Cuadro de síntesis de información

3. Extraigo las ideas organizándolas en el siguiente cuadro

a. Título: La covid 19 quizás no se vaya nunca. ¿Cómo aprendemos a vivir con ella?	
Idea principal	Idea secundaria
- Los científicos están cada vez más convencidos de que el coronavirus llegó para quedarse.	- Es inevitable que nos contagiemos de covid repetidamente por el resto de nuestras vidas, ya sea que nos hayamos vacunado o no. -Mas de 100 expertos de la salud en todo el mundo apuntaron a la posibilidad de que el coronavirus se convierta en endémico y continúe circulando en el mundo.
-La inmunidad de las vacunas y su eficacia en la erradicación del Covid 19 están en duda.	-Esto se debe a que estas vacunas son bastante nuevas y los investigadores aún están analizando la respuesta inmune y la duración de esta en los diferentes tipos de inyecciones disponibles. - Las vacunas que tenemos hoy en día en algunos casos no previenen la infección, simplemente la modifican y hacen que la enfermedad sea menos grave. Las personas vacunadas aún pueden transmitir el virus a otras. -Los expertos dicen que mientras haya animales en la naturaleza que puedan contraer el virus, existe el riesgo de que también puedan infectar a los humanos. Los estudios han

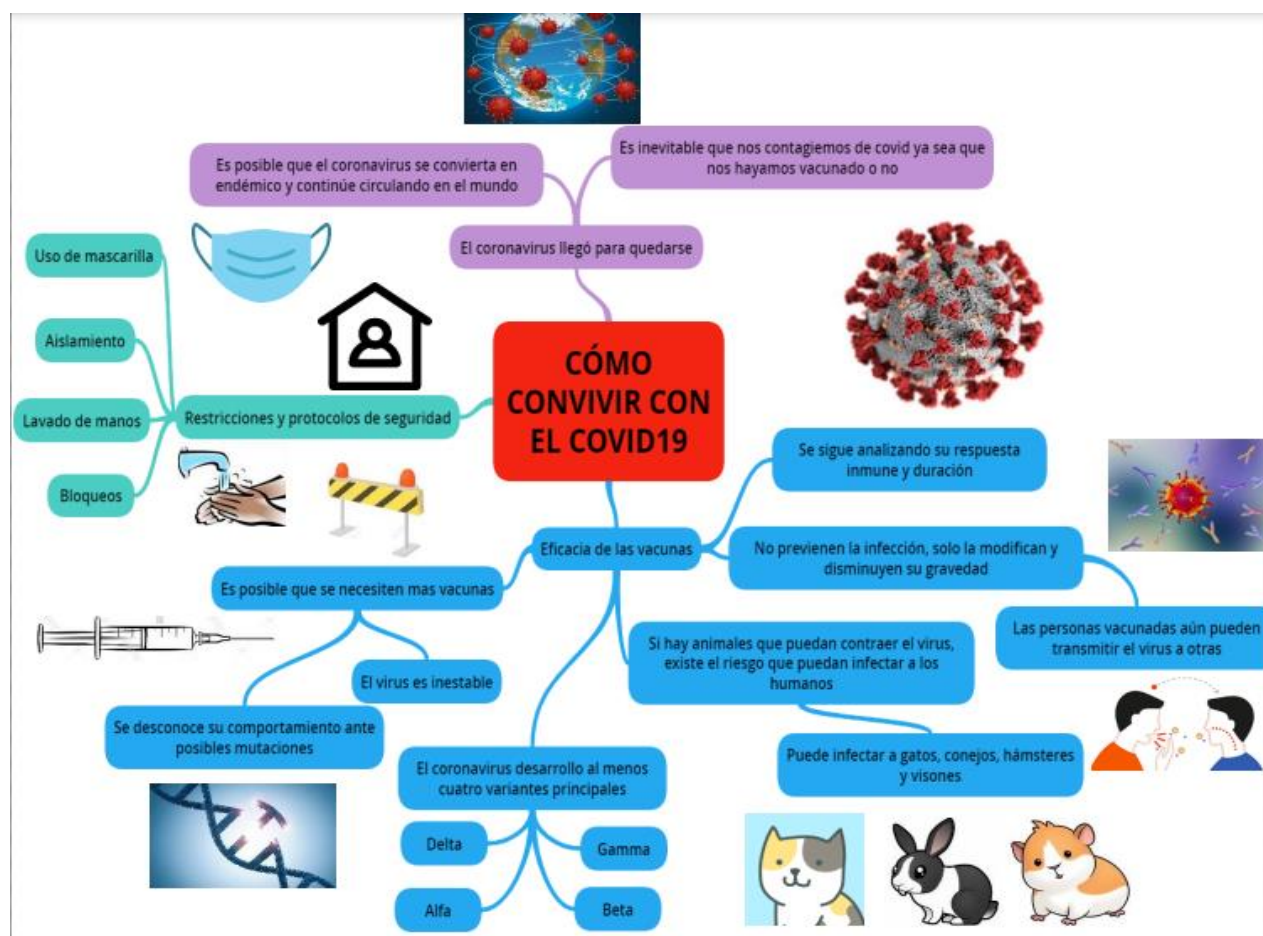
Fuente: evidencias de aprendizaje

Estrategias para comprender un texto: estas estrategias estuvieron guiadas y organizadas para que el estudiante pudiera identificar formas organizar las ideas de un texto. Una primera actividad estuvo dada para que, a través de un cuadro de síntesis, el educando recogiera las ideas tanto principales como secundarias de un artículo descriptivo. Enseguida, las indicaciones correspondían realizar un mapa mental a partir de esta organización e identificación de ideas. Estos dos procesos, fueron manejados, a su vez, en dos momentos. Comenzando por una primera revisión, corrección, y retroalimentación para que así no hubiera dudas de la identificación de ideas en un texto.

Finalizando con el segundo momento de entrega para su revisión. La figura 9, muestra la organización de la información, en un mapa mental y que complementa el proceso presentado en la figura 8. La observación durante este proceso permitió visualizar que a los chicos se le hacía más fácil desarrollar de manera acertada a tareas, cuando se hace un seguimiento del proceso, se realizan las sugerencias necesarias y no hay presión por la simple entrega de un producto. Así pues, el estudiante percibe que su trabajo es apreciado en la medida que la evidencia de ese aprendizaje exige calidad.

Figura 10

Sesión 3 – Actividad 2: Organización de ideas en un mapa mental a partir de la síntesis de información



Fuente: evidencias de aprendizaje

Así pues, bajo estas orientaciones del cómo organizar información, los estudiantes demostraron la capacidad de analizar y sintetizar información. Quedó demostrado así, en las subsiguientes actividades de lectura, que esta capacidad adquirida puede ser utilizada de una manera práctica, como herramienta en el proceso de aprendizaje no sólo en la escuela sino en cualquier ámbito laboral al que se enfrentarán como futuros bachilleres

Relaciones básicas de contraste, similitud y complementación: esta última subcategoría encontrada en este primer nivel está ligada a la anterior y enlace secuencial para la siguiente competencia lectora. En la creación de cada una de las sesiones, la investigadora y docente mantuvo presente la orientación en la lectura de cada uno de los textos clasificados para que los estudiantes siempre generarán un proceso de clasificación y orden de ideas entre contextos literarios, contextos reales presaberes e ideas nuevas. Así pues, el hecho de mantener los nuevos conocimientos aterrizados a una intencionalidad real de aprendizaje permitió visualizar el cómo el estudiante confronta sus ideas del por qué está leyendo un clásico de la literatura, el cómo identificar poesía en la música que le gusta y el por qué los argumentos no están sujetos solo a escritos o entornos formales, sino que pueden ser aplicados en debate de la vida cotidiana.

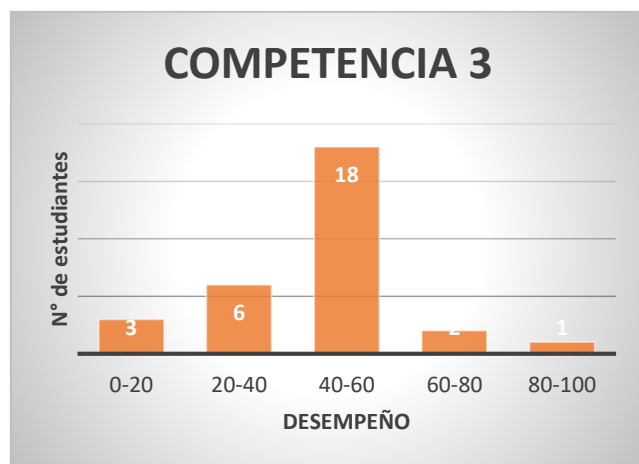
Aproximación a la reflexión crítica

Esta competencia exige tomar posición crítica y poner el texto en relación con otros textos u otras situaciones y contextos, “En este nivel de lectura se explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte por la lectura desde la enciclopedia; Es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias” (MEN,2004, p. 113).

Así pues, los resultados en esta última gráfica, relacionada abajo, destaca un desempeño máximo en el promedio de 5 respuestas acertadas. De lo que se infiere, un posicionamiento de 19 estudiantes que cuentan con la capacidad de enfrentar un texto críticamente. A diferencia de la gráfica 9 en donde se visualizaban notables dificultades en esta competencia donde sólo un estudiante había logrado responder acertadamente a las preguntas de este nivel.

Figura 3

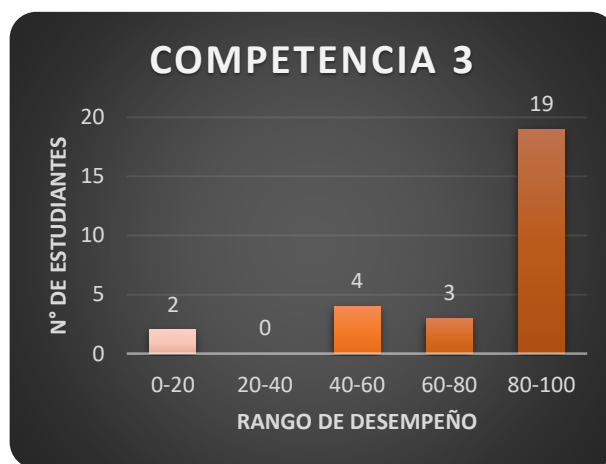
Resultados del grupo de preguntas de la competencia 3 - Inicial



Fuente de elaboración propia

Figura 11

Resultados del grupo de preguntas de la competencia 2 - Final



Fuente de elaboración propia

En esta última competencia, contrastada en las figuras 3 y 7, es importante tener en cuenta que 2/3 de los estudiantes del grado once, en principio, presentaron dificultades al momento de resolver las preguntas de nivel crítico. Pues, se configura como el nivel más complejo de la lectura en tanto exige al estudiante valorar la información de un texto, evaluar el contenido, estrategias discursivas y argumentativas, pasar por un reconocimiento de contextos en la valoración de este y tomar una postura crítica frente a los planteamientos de este mismo. Estas tres últimas acciones, tenidas en cuenta para la elaboración de las actividades en cada sesión.

Evaluar el contenido, estrategias discursivas y argumentativas: este desempeño se logró ejercitar desde la lectura de la novela identificando las estrategias discursivas del protagonista de “Los Miserables”. En esta sesión, que contiene varios momentos, los estudiantes realizaron un análisis crítico de la obra con el fin de hacer reflexión sobre los ámbitos y las realidades que estaban presentes en el texto y siguiendo el proceder del protagonista que a final de cuentas fue en quien se enfocó el análisis de sus estrategias discursivas y argumentativas durante toda la trama.

En otra de las sesiones, la elaboración de un discurso propio, a través de un guion para la producción audiovisual acerca de la identidad de los parques de Bucaramanga.

Permitió, también hacer uso de estrategias discursivas y argumentativas para plantear su postura crítica frente al uso y desuso de los parques. En esta última actividad de producción audiovisual los estudiantes manifestaron un gusto y agrado por este tipo de procesos de aprendizaje, en los que salen de la rutina de las evaluaciones convencionales y les permite manifestar de manera artística sus expresiones pensamientos y emociones. Y finalmente, se logró aproximar a los estudiantes a la identificación de tipos de argumentos, con una sesión que en un primer momento correspondía a leer cinco artículos de fondo que contenían temáticas afines con el “dilema de las redes sociales”. Actividad que se ilustra en la figura 11. En el ejemplo nombrado, el artículo seleccionado por estos estudiantes se titula, *"El dilema de las redes sociales", 3 cambios para retomar el control sobre tu vida en las redes según Justin Rosenstein, creador del botón "Me gusta" en Facebook*. En el que siguieron los requerimientos dados en la guía y aplicaron lo comprendido para clasificar y extraer la tesis y los argumentos identificados. Demostraron así, una apropiación de la información que les permitiría tener conocimientos previos para aplicar en la siguiente actividad de debate.

Figura 12

Sesión 5 – actividad 1: Cuadro de identificación de argumentos en un artículo de fondo

<p>¿Cuál es la posición del autor respecto al tema? (Escribir la tesis).</p>	<p>Persuadir y convencer a las personas sobre como manipulan y explotan nuestras mentes los gigantes tecnológicos, exaltando su gran preocupación por las acciones humanas planteando un conjunto de concejos y recomendaciones para mejorar estos hábitos.</p>	
	<p>Identifique los Tipos de Argumentos Que se pueden encontrar</p>	<p>Fragmento del tipo de argumento encontrado</p>
<p>Cuerpo de la Demostración</p>	<p>Argumentación por Analogía</p>	<p>"Es como si llevara todo el tiempo en el bolsillo una deliciosa galleta de chocolate. Si la comiera, ganaría peso que no quiero. Se trata de alejarte de algo altamente adictivo".</p>

Argumentación de Ejemplo	Se trata de cambios que tienen que ver con cómo usamos la tecnología. "Por ejemplo, desinstalar aplicaciones del teléfono, moderar el tiempo de uso o desactivar las notificaciones".
Argumentación por analogía	En Twitter se leen comentarios de espectadores que opinan que es "más perturbador que una película de terror" e incluso lo comparan con un capítulo de la distópica serie "Black Mirror". Otros dicen que les provoca "ansiedad y ganas de tirar el teléfono" o que sintieron "un ansia repentina" por eliminar todo lo que tienen (publicado) en internet.
Argumentación racional	"La tecnología en exceso cambia nuestros comportamientos".
Argumento de datos y cifras	Con un impresionante puntaje del 90% en la página web de críticas de cine Rotten Tomatoes y reseñas positivas de varios medios de alto perfil, como <i>Variety</i> , <i>Financial Times</i> y <i>Hollywood Reporter</i> , la película está dando mucho de

Fuente: evidencias de aprendizaje

En un proceso guiado, los estudiantes identificaron cómo la argumentación tiene una función social y formal en el diálogo al concretar, finalmente, en un ejercicio de apropiación, el uso de los tipos de argumentos en un segundo discurso propio, exponiéndolos ante un debate.

En el debate propuesto, con la temática sobre "los estereotipos de belleza estandarizados por las redes sociales" se pudo evidenciar avances en el discurso de los estudiantes. Con aportes como este: "a mí me parece que es importante no ser estigmatizado socialmente como una persona "gorda" o "fea", porque eso es lo que más le está importando a la gente, principalmente a las mujeres adolescentes, y miren también lo

que está pasando con los hombres; se han convertido en un objetivo para la moda...Esto demuestra que los estereotipos no son solo hacia las mujeres”. En esta intervención, el estudiante usa un argumento de ejemplo, respecto a lo que él ha observado, para ilustrar su idea. Así mismo, mantiene la coherencia y linealidad en el discurso con el uso de conectores. En general, el discurso de los estudiantes se aproximó al uso adecuado de los elementos nombrados anteriormente, respecto al discurso argumentativo. Sin embargo, en la medida que este ejercicio se fue desarrollando, la mediación de la docente fue determinante para hacer las sugerencias adecuadas respecto a las fórmulas de cortesía, conexión de ideas y uso de conectores del discurso. Elemento que fueron tomados y aplicados por los estudiantes, de manera acertada.

Por otra parte, también hubo intervenciones como esta: “en las redes sociales todo el mundo dice lo que se le antoja, no piensa y a veces terminan diciendo cosas sin sentido y haciendo sentir mal a la gente. Son más exagerados y repiten todo el tiempo lo mismo y lo mismo, terminan aburriéndolo a uno. Y la otra es que a los niños no les controlan el celular y terminan viendo a las influencers como ejemplo y piensan que quieren ser como ellas. Eso ejemplos, los hace pensar que así es como se tienen que ver y se vuelven clones”. En las que se evidencian falencias respecto a la articulación coherente de ideas y ausencia de léxico que le permita hacer uso de los conectores en el discurso.

Reconocer contextos en la valoración de un texto: en el desarrollo de cada una de las actividades, los estudiantes fueron conscientes del reconocimiento de características particulares, que tienen que ver con la cultura, la política y la sociedad al momento de escribir una novela y hacer poesía. Estos, son elementos inscritos en un contexto Como elementos de una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; que representan las valoraciones de un grupo social determinado (Cassany, 2006, pág. 21). Así pues, a partir de estos textos, los estudiantes adquirieron conocimientos en diversos aspectos discursivos, que un escritor quiere transmitir a un lector sobre un punto de vista, opinión, tema o alguna problemática en especial.

Postura crítica frente a los planteamientos de un texto: reflexionar a partir de un texto para manifestar una opinión con respecto a su contenido, fue, sin duda, el proceso quién más se pudo evidenciar en lo corrido de las sesiones que formó que formaron esta

secuencia didáctica. la razón de este fenómeno puede radicar en que se fortaleció el desempeño que tiene que ver con el tipo de consideraciones y entidades sobre las cuales opinan los estudiantes. Es decir que el grado de familiaridad con el discurso y el entorno en el que fueron escritos los textos abordados, se refleja en la manera en que el estudiante se expresa de manera crítica en el discurso propio. El ejercicio de este o tuvo como objetivo que el estudiante pudiera manejar su discurso tanto oral como escrito. Las sesiones aquí propuestas, se orientaron para que el estudiante pase por un proceso en el que aprenda a expresarse, de manera tanto oral como escrita siguiendo las convenciones discursivas caracterizadas en cada uno de los objetivos de la sesión.

Mediación docente

El diario de campo permitió darle una mirada más objetiva a la actuación de la docente investigadora a través de la observación directa durante la implementación de las sesiones de la secuencia didáctica. En este diario, se registró el proceso por el cual la docente se convierte en mediadora para lograr facilitar la resolución del conflicto cognitivo entre el alumno y el contenido, con el objetivo de que éste logre la apropiación del conocimiento (Valle, 2004, pág. 18). Por lo tanto, se determinaron tres aspectos de reflexión que permiten abordar de forma completa las acciones en que la docente pudo influir en el proceso y posterior resultado de la propuesta pedagógica. Estos son planeación, orientación del proceso pedagógico y actitud mediadora.

Planeación de clases: esta consiste en determinar los objetivos contextualizados y de la evaluación de productos. Determinar los objetivos de aprendizaje permiten que el docente se posicione como mediador frente al dominio de un tema y su capacidad de exponerlo y enseñarlo para que los alumnos aprendan. Por lo tanto, ante su labor de enseñanza la determinación de estos favorece en gran medida los procesos de aprendizaje al eliminar la pérdida de tiempo de vida la confusión de los estudiantes sobre lo que espera el docente que ellos logren en cada sesión. Además, determinar y explicitar estos objetivos hace parte de las funciones de enseñanza del profesor (Saint-Onge, 1997, pág. 32).

En coherencia con lo mencionado, la docente se aseguró de que en cada sesión el objetivo de clase y del producto estuvieran claros y contextualizados. De igual manera, en alumno que desea aprender debe ser orientado, saber a dónde tiene que dirigir su esfuerzo, para conseguir el éxito de su aprendizaje. Por eso el profesor debe concretar

con claridad los objetivos que se quieren (Saint-Onge, 1997). Es así como, al realizar la respectiva explicación de cada producto y la finalidad de los aprendizajes adquiridos y del cómo el estudiante puede representarlos en su realidad, se contextualizaron los objetivos, según la tabla 11.

Tabla 11

Contextualización de objetivos

Contenido	Producto	Objetivo contextualizado
Poesía de Mario Benedetti	Análisis de algunos tropos.	Comprender la función de los tropos en el lenguaje formal y en la música, como manifestación poética, artística y simbólica. Elementos que se identificaron en canciones de su preferencia, dándole sentido profundo a lo que escuchan y el porqué de sus letras. Para luego ejecutar este mismo ejercicio en un poema del poeta conmemorado según el plan de área.
Novela “Los miserables”	Análisis literario y ambital	Identificar la importancia de una obra de la literatura universal traída a la representación en el espectáculo contemporáneo. Además, de comprender el romanticismo como una corriente de pensamiento vigente que se relacionó con los acontecimientos políticos y sociales en Colombia durante 2021. Sumado a esto, que la temática del bien/mal /justicia, también mantiene su vigencia en la moralidad social.
El parque Bumangués	Producción audiovisual	Recuperación de la memoria histórica y el sentido de pertenencia de los parques más populares de Bucaramanga. Lugares, que los estudiantes visitan y como bumangueses no tienen el conocimiento histórico de este. Así pues, este ejercicio generó gran satisfacción y agrado por conocer los nombres originales, fauna, flora usos que se le dan a estos, desde una postura crítica y como ciudadanos.

La argumentación	El debate	Desde las lecturas de cinco artículos de fondo que contenían temáticas sobre las redes sociales y su influencia en la sociedad; la docente logró dirigir un proceso de caracterización del texto argumentativo. Aquí se resaltaron los tipos de argumentos, para que los estudiantes pudieran comprender su función del discurso cotidiano, y en consecuencia poder llevarlos a un discurso formal en un debate sobre un tema concertado por ellos mismos: “Los estereotipos de belleza estandarizados por las redes sociales”. Una temática que generó controversia y deseo de discusión por estar muy ligado a los intereses y entorno de esta generación Z.
-------------------------	-----------	--

Fuente de elaboración propia

Organización del proceso pedagógico: orienta, indaga, verifica. No existe una sola manera en la que un docente enseña, no está regido por un modelo fijo que aseguren un proceso de aprendizaje en cualquier población. Existen diversas maneras, con mayor o menor favorabilidad que investigadores y pedagogos han detectado en el campo de la educación; para las que se requiere “conocer las características de sus alumnos, descubrir el ambiente propicio, y crear actividades para aprender” López, 2005, pág. 23). reteniendo presente, siempre, estas acciones se logra llegar a un buen término del proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, la responsabilidad de la docente investigadora fue la de las actividades tanto en trabajo individual como cooperativo, procurando siempre que los objetivos previstos en cada sesión llegaran a su cumplimiento.

En todo momento, la docente verificó que el trabajo a realizar en cada una de las sesiones para favorecer el aprendizaje de la población elegida, fue así como la conformación de los grupos de trabajo estuvo guiada por la complejidad de cada una de las actividades. los equipos de trabajo fueron organizados de manera aleatoria en algunas ocasiones y en otras por afinidad y camaradería entre estudiantes.

Cabe resaltar, que en la medida en la que se fueron desarrollando estas actividades el nivel de exigencia, en el producto, iba en aumento; lo que permitió a través de la indagación, que los estudiantes fueran conscientes del verdadero valor del trabajo colaborativo. En diferentes momentos de cada una de las sesiones, la puesta en común del tema trabajado a través de preguntas, fue un excelente método para incitar a los estudiantes a compartir sus avances en cada uno de los productos. Esto permitió dinamizar la clase y activar el proceso de construcción de saberes, sin la necesidad de que sea sólo el profesor quien se limite a hablar, sin saber si realmente sus estudiantes estaban del otro lado de la pantalla atentos y activos.

Así pues, Los estudiantes se vieron llamados a la participación y ganaron confianza a la hora de hablar ante sus compañeros, con esta modalidad, los antiguos hábitos de recargar el trabajo en unos pocos, según las observaciones realizadas, fueron desapareciendo. Características que se resaltan en las últimas sesiones con la producción audiovisual que se puede corroborar en el “*Museo cultural del parque bumangués*” (<https://bit.ly/3F30VYZ>) y el debate, donde tuvieron un mejor desempeño discursivo y argumentativo.

Actitud mediadora: organiza, corrige, retroalimenta. La labor de un profesor se concibe en la organización en función de lo que se quiere enseñar, y en donde consagran la mayor parte de su tiempo para hacerlo con eficacia. La actitud mediadora, se convierte entonces, en la habilidad para organizar un ambiente que mantenga los alumnos activos en el aprendizaje como un factor importante (Valle, 2004, pág.19). Por lo tanto, las observaciones de la docente investigadora Junto con otras conclusiones investigativas, muestra que no tiene consistencia el pretender que los alumnos pueden aprender sin los profesores, aun contando con todos los medios necesarios. Pues, las observaciones tomadas del diario de campo permitieron visualizar que, en esta educación remota en tiempos de pandemia, la interacción entre alumnos y profesores era aún más determinante (Valle, 2004, pág.19).

La actitud mediadora del docente también estará regida por él cómo enseña, no está solamente desde el cómo exponer sus propios conocimientos sino el cómo dirige la marcha de los alumnos de la manera más favorable y teniendo en cuenta las características de sus estudiantes. Y lo más importante, el cómo ayuda a aprender.

En este sentido, la docente mantuvo su actitud mediadora durante todas y cada una de las sesiones ejecutadas en tres momentos. Estos, fueron organizados para que el estudiante hiciera una primera elaboración de producto bajo una explicación inicial. Luego, una puesta en común de cada uno de estos productos, ante la clase, para permitir una corrección de este primer paso; y finalmente La entrega de un producto mejor elaborado que exigía una retroalimentación al presentarlo ya terminado.

En conclusión, toda la información aquí recopilada permitió determinar que la actitud mediadora del docente se transfiere a la función mediadora de la enseñanza. El docente, no sólo transmite, sino que organiza para que sus estudiantes obtengan un verdadero aprendizaje, en el cual van a existir varias funciones a resaltar, como las siguientes: evocar conocimientos anteriores relacionados con aprendizajes futuros, determinar y explicitar los objetivos de aprendizaje, presentar los nuevos elementos de conocimiento, organizar y supervisar los ejes la aplicación, proponer ejercicios autónomos, y hacer síntesis de los conocimientos adquiridos (Valle, 2004, pág.20).

Todo se pudo visibilizar en actividades como la tertulia literaria. En la que la docente planteo situaciones, como lo muestra la plantilla de la figura 12. En este caso, la docente tomó dos conceptos de justicia, tema central en la historia, que se convirtieron en objeto de análisis. Esto incitó a los estudiantes a recuperar información dentro de la misma, en la medida que la docente mediaba su intervención recordando apartes de la novela, que condujo al estudiante a hacer inferencias respecto a las temáticas de la historia para relacionarlos con el contexto y la experiencia propia. Con el objetivo de generar nuevas percepciones, producto de la articulación de las anteriores reflexiones.

Figura 13

Sesión 2 – actividad 2: Plantilla de análisis ambital tomada de la tertulia literaria de “Los Miserables”.

UNA PRIMITIVA VERSIÓN SOCIAL DE LA JUSTICIA SUCEDÍA CUANDO A CADA QUIEN SE LE DABA LO QUE ERA DEBIDO, POR LO QUE INCLUSO ACTOS DE VENGANZA ERAN PERMITIDOS PORQUE ERAN "JUSTOS"

LA JUSTICIA ES UNA VIRTUD TAN ELEVADA QUE HAY QUE CUMPLIRLA, AUNQUE ESTA PRODUZCA LA MISMA INFELICIDAD

Relacione a cada uno de los personajes principales con uno de los dos conceptos de JUSTICIA y justifique la respuesta con las acciones y perfil psicológico del personaje.

Fuente: material elaborado por la docente

Mediación tecnológica

A partir de la disposición del ejercicio y uso de las mediaciones y tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es indudable que esto se han dinamizado metodologías en lo educativo y comunicativo. Es indudable, que en los tiempos en el que la educación se dio en un ambiente presencial, el uso de herramientas TIC evidenciaba un notable cambio. Sin embargo, la educación remota de emergencia a causa de la pandemia arrojó al sistema educativo a la interacción en un ambiente digital que cambio, incluso, transformó los procesos de aprendizaje usando parte de su mediación con contextos en red.

Desde la dimensión comunicativa, la práctica pedagógica de la docente investigadora fue consciente de las características, de la población participante denominada generación Z (Arcos, 2020), quienes conviven con las nuevas tecnologías y se actualizan constantemente en estos temas. Así pues, esta situación pudo conformar posibilidades de mejoramiento y transformación con la incorporación de recursos innovadores a fin de que los estudiantes no perdieran el interés.

Así entendido, los elementos de mediación tecnológica fueron propuestos del fortalecimiento de la formación de la docente en recursos TIC. Se identificaron estilos de aprendizaje para delinear estrategias de construcción de conocimiento y resolución de problemas que reconfiguraron la interacción entre los actores educativos. Fue así que, a través de un proceso de lectura digital, la mediación tecnológica estuvo guiada por la mediación docente. A continuación, la tabla 12, expresa la lista con recomendaciones y recursos tecnológicos implementados en el aula de clase y como mediación para procesos de enseñanza, utilizados en cada una de las sesiones.

Tabla 12

Recursos de mediación tecnológica

<p><i>Blog: bitácora de contenidos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Blogspot</i> 	<p>Esta fue una excelente herramienta utilizada durante todas las sesiones programadas, pues allí la docente introdujo todos los contenidos explicados en clase de manera organizada para que los estudiantes pudieran recurrir a ellos en cualquier momento. Dentro de la organización que se le da a esta bitácora de contenidos, fueron puestas aquí las presentaciones explicativas introductorias, los vídeos de apoyo, los enlaces de descarga de guías de trabajo y enlaces que permitían remitirse a YouTube donde se encontraban los audiolibros o a Drive. Las posibilidades de uso de este blog son y son varias pues las conexiones Inter páginas que pueden llegar a convertir un blog en un Objeto de Aprendizaje (OBA).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Google Drive</i> 	<p>Este es un interesante recurso y herramienta que permitió</p>

	<p>centralizar toda la información del curso en un solo lugar, en este caso conocida como nube. Con Google Drive se permitió administrar documentos para mantener carpetas de clase y separarlos de los que quería presentar a los alumnos. Los archivos son totalmente compatibles con Office y se cargaron aquí las presentaciones y exposiciones. Además, de que gran parte de las rejillas usadas para distribuir equipos de trabajo comparativo fueron allí puestas. Pues, de una manera práctica los estudiantes encontraban su grupo de trabajo de manera simultánea y remota. Este trabajo remoto también se evidenció desde la construcción de documentos actividades y ejercicios simultáneos en algunas clases. Sin dejar a un lado, el efectivo uso dado con el cuestionario simulador de pruebas aplicado al inicio y al final de la investigación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Softwares y sitios web de herramientas de diseño gráfico simplificado • Canva • Ease.ly • PiktoChart • Visme • Visual.ly • Wordle • Organizadores gráficos: • Goconqr • Mindomo • Genial.ly • Cmap • Lucid 	<p>Este recurso de soporte netamente visual permite a través de sus plantillas hacer presentaciones y síntesis de contenidos en mapas conceptuales, mapas mentales e infografías. El apoyo de esta herramienta en varias de las sesiones permitió que los estudiantes facilitarían la transmisión de información de manera práctica, concisa y gráficamente llamativa. A través de esta, la investigada se permitió orientar las exposiciones de los estudiantes para verificar los aprendizajes adquiridos y la apropiación de temáticas. De igual manera, el uso de diversos sitios propuestos permitió tener una amplia gama de posibilidades para ejecutar la clasificación de ideas a través de organizadores gráficos.</p> <p>Así pues, lo que en un principio fue manifestado como tedioso para los estudiantes (mapas mentales), resultó convertirse en una de las maneras más prácticas de manejar la información haciendo síntesis de contenidos. Al momento de comprender el proceso de elaboración, el estudiante se sintió confiado y motivado.</p>
<p>Pizarra colaborativa</p>	<p>Esta práctica pizarra colaborativa dispone de herramientas necesarias para desarrollar actividades originales, de</p>

<p>virtual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Padlet 	<p>comunicación colaboración y proactividad, con los alumnos. El uso de esta, permitió aportar en la formación de ciudadanos digitales, pues ayuda a educar con recursos digitales que aportan pautas responsables en el uso de la tecnología en internet.</p> <p>Para la sesión sobre “la intimidad de los parques”, esta pizarra permitió animar a los estudiantes a postear sus productos artísticos. Así, se pudo recopilar material audiovisual acerca de la recuperación de la memoria histórica de los parques en Bucaramanga, que contenían una carga teórica de lo que se quería profundizar. Finalmente, con sólo una pizarra se logró crear un museo del parque bumangués en donde los estudiantes pudieron visualizar la historia de cada uno de ellos.</p>
<p>Editor de video no lineal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Filmora • Movie Maker • InShot • KineMaster 	<p>Los editores de vídeo aquí relacionados permitieron, en esta propuesta educativa complementar el proceso en la educación remota. La docente enfocó una de las sesiones en una producción audiovisual que permitió, indirectamente, desarrollar en los estudiantes competencias digitales, didácticas y colaborativas. La edición y producción de este vídeo estuvo guiada, en un primer momento por la organización de toda la información consultada, que debía ser puesta en un guion, para luego convertirse en una narración, que además contenía un discurso crítico y reflexivo respecto a este trabajo.</p>
<p>Prensa digital</p> <ul style="list-style-type: none"> • BBC mundo 	<p>El uso de esta página de prensa digital, en especial, responde a la necesidad de realizar lecturas variadas que permiten al estudiante identificar textos interesantes fuera de las redes sociales y remitirse a otros medios de comunicación con información veraz seria y enriquecedora. Así pues, la página oficial de la BBC mundo en español, género en los estudiantes gran interés por temáticas de Cultura, ciencia y sociedad. Para las sesiones de clase organizadas, se utilizaron alrededor de diez artículos de esta página. los últimos estuvieron</p>

	<p>relacionados con las temáticas alrededor del “dilema de las redes sociales”, algo que llamó la atención y el interés de los estudiantes y que fue usado por la docente para introducir el artículo de fondo como texto argumentativo, y enseguida hacer uso de estos conocimientos para aplicarlos en un debate sobre este mismo tema.</p>
<p>Audiolibros</p> <ul style="list-style-type: none"> • YouTube 	<p>Los audiolibros, se convirtieron en un recurso muy bien recibido por los estudiantes. Al plantear otra forma de leer, el proceso de enseñanza – aprendizaje se tornó novedoso y diferente para los estudiantes. Pues, en las impresiones recogidas en el diario de campo; los estudiantes manifestaron no tener confianza a la hora de escuchar un audiolibro porque no estaban familiarizados con ellos y lo percibían no como un método de aprendizaje, sino como un distractor. Sin embargo, al finalizar la intervención pedagógica, las percepciones de aceptación positiva.</p> <p>Este recurso fue uno de los más prácticos durante la planeación de clases de la educación remota de emergencia, pues la necesidad de seguir con el plan lector arrojó a la docente a buscar alternativas amigables frente a las necesidades educativas y las ausencias económicas que generó esta pandemia.</p>

Fuente: elaboración propia

Conclusiones del análisis de resultados

Las reflexiones de la docente-investigadora sobre las mejores estrategias metodológicas, herramientas de mediación tecnológica y evaluación del aprendizaje llevaron a plantear como pregunta central de investigación ¿Cómo promover la lectura crítica de los estudiantes de 11° con el uso de mediación tecnológica en tiempos de pandemia en la institución Educativa Liceo Patria de Bucaramanga? Si bien, las herramientas aquí presentadas no resultaron novedosas en sí mismas, es el uso y el para qué, en el proceso de enseñanza mediado por el docente, fue lo que hizo que tuviera una intención marcada. Así mismo, su uso guiado como opción en la educación presencial, para pasar del cartel y el papel a la presentación alternativa de ideas e información. Todo

esto obedeció, como es sabido, a la necesidad de continuar con los aprendizajes en el marco de la suspensión de las clases presenciales, lo que generó impacto curricular. Esto, impuso desafíos que la docente tuvo que abordar mediante diferentes alternativas y soluciones con relación a las formas de implementar el currículo por medios no presenciales y con diversas formas de adaptación, priorización y ajuste. Para realizar los ajustes se requirió tomar en cuenta los recursos con los que contaban los estudiantes y la escuela para generar procesos de educación remota.

Esta investigación, se llevó a cabo en el segundo año de pandemia y de educación desde casa, en el que los estudiantes y sus familias pudieron tener mejores condiciones de conectividad y adquisición de aparatos electrónicos para un fin educativo. Asimismo, tanto docentes como estudiantes afinaron sus capacidades en el uso de recursos y plataformas digitales para la conexión remota, que fueron reforzados por el Ministerio de educación con aportes a la conectividad y otras empresas con recursos en línea, al permitir acceso gratuito, aunque limitado a algunas de sus herramientas. De esta manera surgieron estrategias de educación por medios digitales que aprovecharon las TIC.

La pandemia transformó los contextos de implementación del currículo, no sólo por el uso de plataformas y la necesidad de considerar condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, sino también porque existen aprendizajes y competencias que cobraron mayor relevancia en el actual contexto. Fue preciso entonces tomar una serie de decisiones y contar con recursos que desafiaron al sistema escolar y al propio docente. Tal fue el caso de los ajustes y la priorización del currículo y la contextualización necesaria para asegurar la pertinencia de los contenidos a la situación de emergencia que se vivió. En este sentido, fue importante priorizar la lectura, el pensamiento, y la persona crítica. Así mismo, las prácticas de lectura eficaces, apoyo al desarrollo discursivo y refuerzo a la visión reflexiva y humanista en estas prácticas discursivas. Además, de tener muy presente las características y circunstancias socio emocionales que tocaron a los estudiantes y que podían afectar el rendimiento escolar. Fue aquí, donde la docente investigadora, en su autonomía docente tomó la decisión de seleccionar los contenidos más relevantes.

En la modificación, flexibilización y contextualización de los contenidos del currículo se adaptaron a los procesos de evaluación. Un aspecto muy importante durante la educación remota de emergencia, junto con el monitoreo de los aprendizajes abordarlos mediante metodologías alternativas procurando el proceso evaluativo, formativo, de

retroalimentación y finalmente, sumativo. Asumiendo especial atención, en este último, que representa, el producto o la evidencia de aprendizaje (Díaz-Barriga, 2013). En otras palabras, el uso de la mediación tecnológica fue la herramienta que ayudó a labrar el camino, para evaluar a los estudiantes con productos, muestra de su aprendizaje. Lo que permitió conocer el progreso de los estudiantes para tomar acciones pedagógicas pertinentes a fin de mejorarlo. Elementos que se observaron en el cumplimiento de los objetivos del trabajo.

Este informe se divide en cuatro partes que corresponden a cada uno de los objetivos y del cómo fueron abordados cada uno de ellos. En relación con el primero, caracterizar el estado de las competencias en lectura crítica en estudiantes del grado once en fase inicial y final, se concluye lo siguiente.

Al contrastar los resultados de la prueba diagnóstica y final de esta investigación, el desempeño de los estudiantes mostró un giro en el que 2/3 de los estudiantes, mejoraron el número de respuestas acertadas en cada una de las competencias. Las falencias halladas apuntaron a, baja capacidad para expresarse de manera oral, débil construcción del discurso argumentativo y recursos lingüístico limitados que se usan el discurso. Con base en lo anterior, la propuesta se orientó al fortalecimiento de las habilidades comunicativas para comprender, sintetizar, analizar y valorar un texto; Permitiéndose dar opiniones, razones argumentadas y jerarquizar conceptos e ideas con consciencia social y destreza en la toma de decisiones; de interpretar varios puntos de vista de vista, resolver inconvenientes y pronosticar probables situaciones.

El segundo objetivo propuesto en esta investigación correspondió a la Identificación las estrategias metodológicas que acompañaron el material educativo para el mejoramiento de los procesos, manejo de información, interpretación y valoración crítica de la competencia lectora en los estudiantes de once. Para ello, se recurrió a la experiencia de la docente investigadora, antes y durante la educación remota por emergencia. En el contexto completamente nuevo y poco explorado permitió hacer uso de las habilidades innovadoras y recursivas de los docentes. Todas las herramientas y recursos informáticos y uso de las TIC tuvieron que ser rescatados de la memoria para introducirlos en la planificación de las clases. Así que, de manera inconsciente, los docentes adquirieron una competencia tecnológica en la que demostraron su “capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que la rigen y la forma de combinarlas” (MEN, 2013).

Como resultado, las metodologías de trabajo cooperativo en línea, tertulias literarias con audiolibros, manejo de la información en formatos visuales, audiovisuales y prácticas discursivas, propuestas, y que acompañaron el material educativo; estuvieron mediadas por herramientas tecnológicas y por un docente con la habilidad de utilizarlas a favor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas contaron con toda una organización y contextualización de objetivos que permitieron generar un eficaz interés en los estudiantes. Todo esto, se centró en el apoyo de la mediación tecnológica como pilar importante en el desarrollo correcto de habilidades destrezas y razonamientos en el estudiante. Con esta mediación el estudiante pudo tener una base concreta para demostrar el pensamiento conceptual. Además, de que se recurrió todo el tiempo, a la reflexión personal, observación externa y contraste de experiencias.

De la mano con el anterior, el tercer objetivo, estuvo dirigido al diseño de material educativo que apoyó el desarrollo de la competencia lectora con el uso de mediación tecnológica desde la educación remota de emergencia para el grado once. La docente vinculó el proceso de pensamiento crítico con el desarrollo de la lectura crítica. Aspecto que guardó relación con los principios orientadores de esta investigación. Más que generar productos escritos aproximados a la perfección de forma, la docente se centró en aportar a los estudiantes herramientas de comprensión y organización de esa información comprendida, desde un enfoque crítico, para fomentar las habilidades de pensamiento y capacidades mentales que permiten al individuo construir y organizar su conocimiento (Casanny, 2003).

Así pues, el material aquí propuesto en la secuencia didáctica estuvo dirigido a trabajar la lectura como estrategia que pone en contacto al estudiante con otros textos y que tienen múltiples elementos que él necesita para aprender a escribir. Esta, fue considerada una estrategia para desarrollar habilidades de pensamiento pues la lectura crítica es considerada como un elemento crucial para el pensamiento crítico. Por esto, el material contiene orientaciones de análisis ambital en la literatura, estrategias que orientan a la argumentación verbal y escrita, como también al desarrollo de un discurso propio, original y razonable.

Finalmente, los hallazgos encontrados con el último de los objetivos revelaron el apoyo al proceso pedagógico de la competencia lectora crítica del área, a partir de la experiencia de mediación tecnológica obtenida de la educación remota en tiempos de pandemia con los estudiantes de undécimo grado. Para ello, se realizó un análisis final del cuestionario simulador de pruebas SABER 11°, enfocado a la lectura crítica, que, en relación y complemento con el primer objetivo, se concluyó lo siguiente:

Teniendo en cuenta que la población escogida se encontraba en grado once, durante la intervención pedagógica, algunos estudiantes pudieron realizar cursos pre-ICFES. Una incidencia que no se puede desconocer y que permitió que la aproximación a la lectura y el pensamiento crítico resultará bastante positiva. Demostrado en la tabulación de resultados.

Las observaciones de la docente investigadora dan como resultado un avance satisfactorio en el aporte a los procesos de pensamiento y verbalización de ideas de estos estudiantes. Si bien, no hubo una mejoría homogénea en las competencias abordadas, las dificultades convergen en situaciones externas al proceso pedagógico. Ya que, la situación de pandemia y educación remota de emergencia, generaron grandes obstáculos en parte de la población, por ausencia de medios tecnológicos con los cuales acceder al servicio educativo. Además, de particularidades económicas y personales que afectaron el rendimiento académico.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

Al concluir esta investigación, la docente se permitió hacer una reflexión cuidadosa con el fin de establecer los alcances de la propuesta, como las limitaciones de esta y pensar críticamente sobre su propia práctica. Con base en esto se concluye que.

En las circunstancias en las que se realizó esta maestría y se ejecutó esta investigación hubo un proceso de maduración y revalorización de la práctica pedagógica de la docente investigadora, respecto a las metodologías de trabajo apoyadas en la mediación tecnológica. Que le permitieron descubrir estrategias de recolección de información, organización de contenidos, generar prácticas educativas diversas y

apropiación de competencias tecnológicas en el uso de herramientas TIC y el diseño de estrategias de enseñanza.

La mediación tecnológica se dio en toda la investigación, desde las técnicas de instrumentos de recolección de datos, la entrevista docentes diagnóstico y aplicación de propuesta finalizando con el análisis de resultados hasta dar cierre y concluir el proyecto. Se tuvo entonces, una propuesta netamente realizada a través de encuentros en salas virtuales, comunicación asincrónica y uso de herramientas digitales y en línea.

Las clases a través de la mediación tecnológica y los encuentros en salas virtuales permitieron que los estudiantes accedieran a contenidos y búsqueda de respuestas de manera inmediata en la red, cuando la información solicitada no estaba en sus conocimientos o memoria. Esto tuvo un aspecto positivo dentro de la dinámica de las clases, pues generaba interacción entre estudiantes y docente. Lo que permitía que las clases se desarrollaran de manera fluida, evitando así los tiempos muertos, silenciosos e incómodos, en los que no siempre había la posibilidad de mantener el contacto visual a través de las cámaras.

Las actividades propuestas estuvieron enfocadas a que los estudiantes se aproximaran a la lectura y reflexión crítica de los textos. Sin embargo, los resultados en el aula de clase no fueron homogéneos y existió la posibilidad de la influencia de factores externos en dichos procesos. Estos pudieron ser, distractores del ambiente o del espacio personal, ligados a la educación remota, mayor capacidad cognitiva, vacíos de comprensión respecto a metodologías anteriores con otros docentes, mayor/menor apoyo familiar en el proceso educativo y hasta características particulares e individuales en los procesos de comprensión de los estudiantes que tendrían relación con el aspecto socio afectivo. Todos estos elementos observados por la investigadora a lo largo de la intervención.

Realizar procesos de argumentación, en el aula, solicita desarrollar competencias para el diálogo y aceptar la responsabilidad discursiva, que requiere comprender el valor de hacer intervenciones discursivas comprensibles en el ámbito oral y escrito, por parte tanto del alumno como del maestro.

El acompañamiento constante del docente, que organiza, orienta, corrige y permite la visualización de dificultades en el proceso de comprensión de los estudiantes, propicia

que estos desarrollen de una manera tranquila, coherente y funcional su proceso de aprendizaje, sin la necesidad de sentir la presión la entrega de producto por una nota. Esto, puede resultar en un proceso que no se acoge a un tiempo determinado, y que resulta efectivo en la medida que el avance se da cuando el estudiante haya adquirido el conocimiento para dar el siguiente paso. De ahí que, las sesiones aquí propuestas resultaran extensas.

Así mismo, durante todas las sesiones en el que cada producto o evidencia de aprendizaje fue socializado en clase y corregido de manera cooperativa; los estudiantes mostraron habituarse a mostrar su proceso sin temor a la equivocación o la corrección. Esto pudo obedecer a que se sintieron más seguros por hacerlo desde el otro lado de un dispositivo sin el requerimiento de mostrar su rostro, pues bajo las condiciones de conectividad esto hacía lenta la transmisión.

Entre las limitaciones de la investigación se encontró; la necesidad de suprimir o cambiar el uso del ABP como estrategia de aprendizaje activo, en etapas previas o tempranas de una propuesta enfocada al desarrollo de pensamiento crítico. Ya que, como estrategia del uso del pensamiento inductivo y deductivo, en el momento que se hizo uso de ella esta fue poco efectiva. Pues esta exige previa maduración intelectual respecto a la implementación sistemática de procesos de reflexión grupal, que proporciona la seguridad y la confianza para establecer conclusiones con evidencia empírica. Características que los estudiantes no evidenciaron en su momento.

5.1 RECOMENDACIONES

Debido al carácter descriptivo de esta propuesta no se generaron condiciones para poder afirmar impactos significativos en el aprendizaje de la disciplina, en los procesos de escritura y en la calidad de los discursos producidos. En este sentido, se requieren futuros estudios que puedan ampliar esta propuesta. A pesar de estas falencias, el estudio dejó diversas recomendaciones pedagógicas aprendidas respecto a la enseñanza aprendizaje del pensamiento crítico y de la argumentación.

Estas recomendaciones se refieren por ejemplo a los procesos que se pretenden aplicar la estrategia didáctica propuesta en la investigación. Dichos procesos deben orientarse hacia:

Para la enseñanza de estrategias de argumentación es importante apuntar al diseño de tareas de argumentar para que los estudiantes aprendan, basado en tópicos controversiales, significativos y complejos, y brindar a los estudiantes los materiales adecuados para responderlas.

La enseñanza de la lectura crítica puede favorecerse enfatizando procesos de lectura guiada y textos argumentativos, además del uso constante de organizadores gráficos.

Los estudiantes deben haber apropiado la construcción del discurso reflexivo, crítico y argumentativo pues de otra manera la estrategia no podría aplicarse según el objetivo de afianzar competencias lectoras enfocadas a la evaluación del contenido de un texto

Es indispensable el uso de material atrayente y a tono con la actualidad de los estudiantes. El docente debe hacer uso de su creatividad para que de manera práctica y sencilla pueda mostrar a sus estudiantes lecturas y procesos interesantes, independientemente de si los textos fueron escritos semanas atrás o siglos atrás. Innovar y promover la lúdica para involucrar espontáneamente al estudiante en el proceso de construcción del aprendizaje es una habilidad que el docente debe afinar. En muchos de los casos, las guías de trabajo propuestas por los libros escolares no son las más divertidas ni las más acertadas.

De igual manera se hacen sugerencia a de aplicación referidas a otros niveles, instituciones y contextos. Dichas sugerencias están enfocadas a:

La sistematización de orientaciones para el trabajo pedagógico recogidas en pandemia, son el punto de partida para la transformación de la organización de objetivos de clases que se venían haciendo de una manera tradicional, desde el uso del papel y lápiz; en una escuela que mantenía las herramientas y recursos tecnológicos al margen de una sola materia. Por lo que se recomienda transversalizar los contenidos de lectura crítica con el área de informática y tecnología.

La mediación tecnológica en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula ayuda a crear nuevos enfoques y orientaciones en la evaluación del aprendizaje. Es posible llevar a cabo un proceso de producción oral y textual para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes del grado once, a partir de variadas estrategias discursivas. De manera sencilla y práctica, los estudiantes pueden llegar a reconocer procesos de argumentación para organizar y manejar sus procesos de pensamiento.

La propuesta pedagógica aquí planteada está sujeta a modificaciones pues como investigadora soy consciente, que después de haber terminado este proyecto de investigación hay ideas que deben seguirse madurando y herramientas de mediación tecnológica por estudiar, que pueden aplicarse a los procesos de aprendizaje aquí planteados. La maduración intelectual que deja esta maestría permite comprender que la manera en que enseñamos es un proceso inacabo y cambiante.

Por último, Una investigación con estas características, tendría mayor impacto si se contempla la posibilidad de un manejo interdisciplinar y transversal en otros contextos de desarrollo de competencias de diferente tipo. de la misma manera, la comprensión lectora no es exclusiva del área de lengua castellana, por tanto, el desarrollo de habilidades se debe proyectar hacia otras áreas del conocimiento

Referencia

- Alarcón, C. A., & Pérez León, J. E. (Enero - Junio de 2017). Implementación de las TIC como estrategia de apoyo al proceso de lectoescritura. (U. d. (UDES), Ed.) 15, 71-92.
- Allport, G. (1942). *The Use of personal Documents in Psychological Science*. New York: Social Science Research.
- Álvarez Maestre, A. J. (2020). *Lectura crítica y pensamiento reflexivo en la práctica pedagógica de profesores de básica secundaria*, 46(2), 39-60. (E. pedagógicos, Ed.) Valdivia. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200039>
- Arcos, A. (24 de Marzo de 2020). *Una generación digital pero con carencias tecnológicas*. Obtenido de Magisterio: <https://www.magisnet.com/2020/03/una-generacion-digital-pero-con-carencias-tecnologicas/>
- Benavides, D., & Sierra, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. 11, 3, 79-109. (E. y. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Ed.) REICE.
- Buitrago Roper, M. E., & Toro Rodríguez, M. (2018). Organizadores gráficos para afianzar competencias lectoras en estudiantes universitarios de primer semestre. Medellín, Colombia: Universidad libre de Colombia.
- Cárdenas, L. G. (Noviembre de 2020). Guía diferenciando las estrategias didácticas activas para el diseño de unidades. (UNAB, Recopilador) Colombia.
- Casilimas, C. A. (1996). *Módulo cuatro: Investigación Cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.*, 32, 113-132. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10230/21224>
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. *Anagrama*, 21-43. Obtenido de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lineaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- Cobos, M. L. (2020). *Consolidado de conectividad Liceo Patria*. Liceo Patria, Santander. Bucaramanga: Coordinación académica. Recuperado el mayo de 2020
- Concejo, E. (09 de Abril de 2018). La generación Z es la última en llegar. *La Vanguardia*. Recuperado el 22 de 09 de 2020, de <https://www.lavanguardia.com/vivo/20180408/442342457884/descubre-que-generacion-perteneces.html>
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley General de educación*. Obtenido de www.funcionpublica.gov.co/eva

- Departamento Nacional de Planeación. (2018). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340148.html?_noredirect=1
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. 1-15. (U. N. México, Recopilador) México: Comunidad de conocimiento UNAM. Obtenido de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Dussel, I. (Julio de 2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista científica EFI - DGES*, 6(10), 11-25. Obtenido de <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Dussel, I., & Trujillo Reyes, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, 11(Especial), 143-178. Obtenido de http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59182/52073
- Elliot, J. (2000). *La investigación - acción en educación* (Cuarta ed.). Morata, S.L. Obtenido de <http://www.cimm.ucr.ac.cr/wordpress/wp-content/uploads/2010/12/Elliot-J.-Investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n-2002.pdf>
- Estrada, A. (2016). Estrategias didácticas bajo el enfoque de competencias: aplicación del uso de herramientas de forma interactiva. 6, 12, 398-411. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.
- Estupiñán, M. R. (2013). *Investigación cualitativa: Métodos comprensivo y participativos de investigación/Técnicas para la generación de datos*. Tunja: UPTC.
- Facione, P. (1990). Pensamiento crítico: Una declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa. 1-111. (C. Asociación Filosófica estadounidense, Recopilador) California: Prensa Académica de California.
- Fainholc, B. (2004). Investigación: La lectura crítica en internet desarrollo de habilidades y metodología para su práctica. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7(1-2), 41-64. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.7.1-2.1074>
- Freire, P., & Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Harari, Y. (marzo de 2020). El mundo después del Coronavirus. *El confidencial. Educación*. Obtenido de https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2018-09-20/ninos-juventud-triunfar-harari_1616887/
- Herrera, A., & Villalba, A. (2012). Proceso de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios. (U. d. Sistema de Universidades estatales del Caribe Colombiano, Recopilador) Colombia. Obtenido de https://www.academia.edu/28215257/Herrera_A_Villalba_A

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, M. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. *EDUCAUSE Review*. Obtenido de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Horkheimer, M. (1974). *Teoría Crítica*. Buenos Aires : Amorrortu. Obtenido de <https://www.escuelaformacionpolitica.com/uploads/6/6/7/0/66702859/horkheimer-teoria-trad-critica-1937.pdf>
- Huerta, M. (2009). Otra mirada a la comprensión de textos escritos. El Cid Editor.
- I.E Liceo Patria. (2019). *Manual de Convivencia escolar*. Obtenido de www.liceopatria.edu.co/nuestro-liceo
- ICFES. (2020). *Reporte de resultados para establecimientos educativos*. Sistema PRISMA. Obtenido de <https://www.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (febrero de 2017). Guía de orientación SABER 11.º 2017-1. (Icfes, Ed.) Recuperado el 2020, de <https://www.icfes.gov.co>
- Iñaki, O. V. (2017). *Generación Z*. Barcelona: Plataforma. Obtenido de <http://kdview5.com/136-generacion-z>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Lucena, F. (2012). Las dificultades de comprensión lectora. (21). Andalucía: Temas para la educación. Obtenido de <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=6404&s=10&ind=287>
- Manguel, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mckerman, J. (1999). *Investigación - acción y curriculum*. España : Morata.
- Mckrnan, J. (1996). *Investigación - acción y curriculum*. Madris: Ediciones Morata.
- MCTAGGART, K. S. (1988). *Investigación en la acción*. Barcelona: Enciclopedia internacional de la Educación.
- MEN. (2004). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: Magisterio.
- MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.
- MEN. (18 de marzo de 2010). Decreto 869 de 2010: Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la Educación Media, icfes-Saber 11º. 47.655. (D. Oficila, Ed.) Bogotá, D.C, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.

- MEN. (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. (MEN, Ed.) Bogotá. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf
- MEN. (2016). Derechos Basicos de Aprendizaje. colombiaaprende.edu.co.
- Ministerio de Edicación Nacional. (17 de marzo de 2020). *Circular N° 21*. Obtenido de Portal mineducaión: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-394116_recurso_2.pdf
- Ministerio de educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje, matemáticas y ciencias ciudadanas. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura*. Bogotá: Mineducación.
- Ministerio de Educación Nacional. (14 de marzo de 2020). *Circula N° 19* . Obtenido de https://normograma.info/men/docs/circular_mineduacion_0019_2020.htm
- Ministerio de Educación Nacional. (16 de marzo de 2020). *Circular N° 20*. Bogotá. Obtenido de https://normograma.info/men/docs/circular_mineduacion_0020_2020.htm
- Ministerio de Educación Nacional. (13 de mayo de 2020). *Mineducación*. (R. d. Colombia, Ed.) Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-397834_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Modificación Calendario Academico 2020*. Bogotá: Mineducación.
- Ministerios de Educación Nacional & Corporación Colombia Digital. (2013). *MINTIC*. (I. Nacional, Editor) Obtenido de http://www.premiosantillana.com.co/pdf/competencias_tic.pdf
- Ministerios de Educación Nacional. (s.f.). *Ley 1286 de Enero 23 de 2009*. Bogotá: Mineducación. Recuperado el 09 de 2020, de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1676840>
- Minsalud/ Mineduación. (junio de 2020). *Lineamientos para la prestación del servicio de Educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de practicas de bioseguridad en la comunida educativa*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-399094_recurso_4.pdf
- MinTic. (30 de Julio de 2009). *Ley 1341 de 2009*. Obtenido de https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3707_documento.pdf
- MSPS. (12 de marzo de 2020). *RESOLUCIÓN NÚMERO 385 DEL 12 DE MARZO DE 2020*. (M. d. social, Ed.) Recuperado el Septiembre de 2020, de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-394508_recurso_1.pdf
- Nussbaum, M. (10 de 12 de 2015). Discurso en Parque Explora al recibir el doctorado honoris causa por parte de la Universidad de Antioquia. Colombia, Antioquia.

Obtenido de <https://www.parqueexplora.org/aprende/actualidad/discurso-de-martha-nussbaum>

- Olivares Olivares, S. L., & Heredia Escorza, Y. (2011). *Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas estudiantes de educación superior*. México.
- Pearson. (Agosto de 2018). *Beyond Millennial: The Next Generation of Learners*. Global Research & Insights. Obtenido de https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/news/news-announcements/2018/The-Next-Generation-of-Learners_final.pdf
- Pontificia Universidad Javeriana. (2016). COMPETENCIAS Y ESTÁNDARES TIC Desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC. Cali. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>
- Quintás, A. L. (2011). *Literatura francesa del siglo XX : Sartre, Saint-Exupéry, Camus, Anouilh, Becket*. San José: Editorial Promesa.
- Ramos, Y. B. (19 de 12 de 2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *24(3)*, 243-264. Venezuela: Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0. doi:<https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1358>
- Rojas, H. A. (Enero- Junio de 2016). Mediaciones tecnológicas: Nuevos escenarios de la práctica pedagógica. *Praxis & Saber: Revista de investigación y pedagogía*, *7(13)*, 199-221.
- Saint-Onge, M. (1997). *Yo explico, pero...¿Ellos aprenden?* Mexico: Mensajero.
- Salomon, & Globerson y otros. (1997). *Coparticipando el conocimiento*. Universidad Nacional de la Plata: Ficha cátedra Tecnología Educativa.
- Sampieri, R. H., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Sampieri, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ta ed.). (M. Hill, Ed.) México.
- Sandoval R. (11 de diciembre de 2011). Las mediaciones tecnológicas en el campo educativo. (Unisimonbolivar, Ed.) *Educ. Humanismo*, *13(21)*, 162-173. Obtenido de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/download/2269/2161>
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentisages*. Québec: Les presses de l'université de Laval.
- Silverman. D, J. F. (Abril de 1994). Estrategias en competencia para analizar los contextos de la interacción social. En J. F. D.Silverman. No registra: *Sociological inquiry*. doi:10.1111 / j.1475-682X.1994.tb00387.x

- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Madrid: Graó. Obtenido de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Paris, Francia: Ediciones UNESCO.
- Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Caicedo, A., Montes, J., & Chávez, J. D. (2016). *COMPETENCIAS Y ESTÁNDARES TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
- Valle, E. A. (2004). La docencia como mediación pedagógica. *Experiencias pedagógicas en diseño y comunicación*, 18-21.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico. *Anthropos*, 186, 23-36. Obtenido de <http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%20E1Iisis%20cr%EDtico%20del%20di%20curso.pdf>
- Víctor Manuel López Pastor, M. G. (2005). Didáctica de la educación física. *Tándem*, 17, 21-37.
- Wertsch, J. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Zamorano, E. (s.f.). Lo que necesitan los niños para triunfar en el 2050 según Harari. *Financial times*, Vida y Artes. Obtenido de <https://www.ft.com/content/19d90308-6858-11ea-a3c9-1fe6fedcca75>

APÉNDICE A

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LA INSTITUCIÓN EN LA QUE SE REALIZA EL PROYECTO

El presente documento tiene como fin, tomar consentimiento a usted como rectora de la Institución Educativa Liceo Patria, en calidad de representante legal ante el Ministerio de Educación Nacional y de cualquier otra instancia, para la ejecución del proyecto de investigación **“Formación de lectores críticos en tiempos de pandemia en estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Liceo Patria de Bucaramanga”**.

Este proyecto es desarrollado por la docente ELIMINADO PARA EVALUACIÓN, estudiante de Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, identificada con cédula de ciudadanía n. 1098630121 de Bucaramanga, con los estudiantes del grado once uno, que, a la fecha, son 33. Expreso, que tanto los padres de familia como los estudiantes serán informados y les será tomado los debidos consentimientos para su participación en el proceso. Además, usted y otros estamentos de la institución podrán solicitar información cuando lo consideren necesario.

Agradezco su valioso apoyo y en concordancia con el mismo, le solicito, firme al final del presente documento como sustento de la expresión de su consentimiento para la implementación del proyecto mencionado anteriormente:

Cecilia Sierra Becerra

Nombre de la Rectora

Firma del rector

APÉNDICE B

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 esta.

La presente investigación será realizada por la estudiante ELIMINADO PARA EVALUACIÓN bajo la dirección del Profesor Luis Rubén Pérez pinzón de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. El objetivo principal de este trabajo es aportar a la **“Formación de lectores críticos en tiempos de pandemia en estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Liceo Patria de Bucaramanga”**.

Si usted autoriza la participación de su hijo en este estudio, se le pedirá responder preguntas de cuestionario, entrevista, y la construcción de un documento orientado por la docente. Que esto no interferirá en el desarrollo normal de las actividades académicas. Lo que responda 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 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 que se le realicen durante la aplicación del cuestionario, la entrevista y el grupo focal le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Agradezco su valiosa participación.

Nombre y firma padre de familia: _____	Nombre del estudiante: _____
--	--



ASENTIMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por la docente Marly Rodríguez Rey. He sido informado (a) de que el objetivo principal de este trabajo es aportar a la **“Formación de lectores críticos en tiempos de pandemia en estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Liceo Patria de Bucaramanga”**.

Me han indicado también que tendré que responder un cuestionario con algunas preguntas en una entrevista, una prueba de conocimientos y la construcción de un documento orientado por la docente.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado 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 mrodriguez209@unab.edu.co

Firma del participante

Fecha

APÉNDICE D

PRUEBA “SIMULADOR DE PRUEBAS SABER 11°: LECTURA CRÍTICA”

214/2021

11-01 Simulador de preguntas Saber 11: Lectura Crítica.

11-01 Simulador de preguntas Saber 11: Lectura Crítica.

*Obligatorio

1. Dirección de correo electrónico *

2. NOMBRE COMPLETO *

RESPONDA LAS PREGUNTAS 1 Y 2 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN:

Uno de los escenarios donde empezó a codearse el vallenato con la música que escuchaba y bailaba la burguesía –valeses, mazurcas, canciones napolitanas– fue el de las *colitas*. Era este el nombre que recibían las ‘colas’ o finales de fiesta de la clase adinerada: bodas, bautizos, cumpleaños, festejos religiosos... Durante el sarao, mientras los señores se divertían con la música europea que interpretaba una precaria orquesta provinciana, los trabajadores pasaban la fiesta en la cocina y los galpones a punta de acordeón, guacharaca y caja. Despachada la orquesta, los de atrás eran invitados a pasar adelante, y patronos y vaqueros se sentaban a tomar y cantar juntos. Se ha discutido acerca del papel que cumplieron las *colitas* en esta historia. Algunos dicen que estos remates de fiesta fueron el pabellón de maternidad del vallenato, pues combinaron ritmos europeos y nativos: entre ambos dieron a luz los aires vallenatos. “Las *colitas* son el ancestro directo del vallenato moderno”, afirma López Michelsen.

Pero parece más acertado pensar que las *colitas* no ayudaron a formar el género, sino a divulgarlo. Para empezar, esta clase de fiestas improvisadas no se conocieron en toda la región, sino tan sólo en la zona del Valle de Upar. En El Paso no hubo *colitas*. En muchos lugares del río tampoco. Y, por otra parte, los historiadores indican que las *colitas* surgieron a comienzos del siglo XX, cuando ya el vallenato había empezado a coger ritmo con el trío del instrumental clásico. En cambio, las piquerías y retos sí constituyeron desde el principio uno de los más efectivos moldes de creación, propagación y desarrollo del vallenato. La leyenda de Francisco el Hombre habla de su desafío con el diablo, a quien únicamente logra derrotar cuando le canta el Credo al revés. Los grandes acordeoneros viajaban durante días para acudir a piquerías, concertadas de antemano o a través de recados, como lo atestigua ‘La gota fría’: “Acordate Moralitas de aquel día / que estuviste en Urumita/y no quisiste hacer parada”.

Tomado de: Samper, D. y Tafur M. (1997). *100 años de vallenato*. Bogotá: MTM Ediciones.

3. 1. El autor introduce la cita de López Michelsen con el fin de presentar la opinión de un conocedor del vallenato y *

3 puntos

Marca solo un óvalo.

- A. reforzar la tesis principal del texto, según la cual las colitas fueron divulgadoras del género.
- B. señalar una posición discutible sobre el papel que desempeñaron las colitas en el origen del género.
- C. legitimar la tesis principal del texto, según la cual las colitas originaron el vallenato moderno.
- D. convencer al lector de que las colitas fueron las únicas divulgadoras del vallenato moderno.

4. 2. El autor cita el verso de "La gota fría" para apoyar la idea de que los acordeoneros viajaban para asistir a diferentes piquerías, porque en este se hace referencia a *

3 puntos

Marca solo un óvalo.

- A. un acordeonero que cantaba colitas, llamado Lorenzo Morales.
- B. Urumita, un pueblo famoso por la realización de colitas.
- C. un acordeonero que se encontraba de paso por un pueblo.
- D. Urumita, un pueblo al cual iban los acordeoneros.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 3 Y 4 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN:

LA PÉRDIDA DE LA PRIVACIDAD

El primer efecto de la globalización de la comunicación por Internet ha sido la crisis de la noción de límite. El concepto de límite es tan antiguo como la especie humana, incluso como todas las especies animales. La etología nos enseña que todos los animales reconocen que hay a su alrededor y en torno a sus semejantes una burbuja de respeto, un área territorial dentro de la cual se sienten seguros, y reconocen como adversario al que sobrepasa dicho límite. La antropología cultural nos ha demostrado que esta burbuja varía según las culturas, y que la proximidad, que para unos pueblos es expresión de confianza, para otros es una intrusión y una agresión.

En el caso de los humanos, esta zona de protección se ha extendido del individuo a la comunidad. El límite—de la ciudad, de la región, del reino—siempre se ha considerado una especie de ampliación colectiva de las burbujas de protección individual. Los muros pueden servir para que un régimen despótico mantenga a sus súbditos en la ignorancia de lo que sucede fuera de ellos, pero en general garantizan a los ciudadanos que los posibles intrusos no tengan conocimiento de sus costumbres, de sus riquezas, de sus inventos. La Gran Muralla China no solo defendía de las invasiones a los súbditos del Imperio Celeste, sino que garantizaba, además, el secreto de la producción de seda.

No obstante con Internet se rompen los límites que nos protegían y la privacidad queda expuesta. Esta desaparición de las fronteras ha provocado dos fenómenos opuestos. Por un lado, ya no hay comunidad nacional que pueda impedir a sus ciudadanos que sepan lo que sucede en otros países, y pronto será imposible impedir que el súbdito de cualquier dictadura conozca en tiempo real lo que ocurre en otros lugares; además, en medio de una oleada migratoria imparable, se forman naciones por fuera de las fronteras físicas: es cada vez más fácil para una comunidad musulmana de Roma establecer vínculos con una comunidad musulmana de Berlín. Por otro lado, el severo control que los Estados ejercían sobre las actividades de los ciudadanos ha pasado a otros centros de poder que están técnicamente preparados (aunque no siempre con medios legales) para saber a quién hemos escrito, qué hemos comprado, qué viajes hemos hecho, cuáles son nuestras curiosidades enciclopédicas y hasta nuestras preferencias sexuales. El gran problema del ciudadano celoso no es defenderse de los *hackers* sino de las *cookies*³, y de todas esas otras maravillas tecnológicas que permiten recoger información sobre cada uno de nosotros.

³ Información que se recoge sobre los hábitos de navegación del usuario.

Adaptado de: Eco, U. (2007). La pérdida de la privacidad. *A paso de cangrejo*. Bogotá: Random House Mondadori.

5. 3. ¿Cuál de los siguientes enunciados sintetiza mejor el contenido del primer párrafo? *

1 punto

Marca solo un óvalo.

- A. Una profunda tradición intelectual ha configurado el concepto de límite como el espacio de defensa que crean los seres a su alrededor.
- B. Internet ha generado cambios en el concepto tradicional de límite, tal como lo define la etología y la antropología.
- C. Por naturaleza los seres vivos exigen el respeto del propio espacio, y esto aplica incluso para las relaciones que se dan en Internet.
- D. Los estudios de la etología y la antropología nos permiten comprender por qué Internet vulnera la intimidad de las personas.

6. 4. En el tercer párrafo, cuando el autor menciona a las naciones que se forman fuera de las fronteras físicas, hace referencia a *

1 punto

Marca solo un óvalo.

- A. los individuos de una misma cultura que viven en territorios diferentes.
- B. la fluencia migratoria que genera el amplio número de turistas.
- C. el encuentro virtual de personas de pensamientos diferentes.
- D. las comunidades virtuales que se crean en el ciberespacio.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 5 Y 6 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN :

¿SERÁ QUE GOOGLE NOS ESTÁ VOLVIENDO ESTOOPIDOS?

Durante los últimos años he tenido la incómoda sensación de que alguien (o algo) ha estado cacharreando con mi cerebro, rehaciendo la cartografía de mis circuitos neuronales, reprogramando mi memoria. No es que ya no pueda pensar (por lo menos hasta donde me doy cuenta), pero algo está cambiando. Ya no pienso como antes. Lo siento de manera muy acentuada cuando leo. Sumirme en un libro o un artículo largo solía ser una cosa fácil. La mera narrativa o los giros de los acontecimientos cautivaban mi mente y pasaba horas paseando por largos pasajes de prosa. Sin embargo, eso ya no me ocurre. Resulta que ahora, por el contrario, mi concentración se pierde tras leer apenas dos o tres páginas. Me pongo inquieto, pierdo el hilo, comienzo a buscar otra cosa que hacer. Es como si tuviera que forzar mi mente divagadora a volver sobre el texto. En dos palabras, la lectura profunda, que solía ser fácil, se ha vuelto una lucha.

Y creo saber qué es lo que está ocurriendo. A estas alturas, llevo ya más de una década pasando mucho tiempo en línea, haciendo búsquedas y navegando, incluso, algunas veces, agregando material a las enormes bases de datos de internet. Como escritor, la red me ha caído del cielo. El trabajo de investigación, que antes me tomaba días inmerso en las secciones de publicaciones periódicas de las bibliotecas, ahora se puede hacer en cuestión de minutos.

Las ventajas de un acceso tan instantáneo a esa increíble y rica reserva de información son muchísimas, y ya han sido debidamente descritas y aplaudidas. Pero tal ayuda tiene su precio. Como subrayó en la década del 60 el teórico de los medios de comunicación Marshall McLuhan, los medios no son meros canales pasivos por donde fluye información. Certo, se encargan de suministrar los insumos del pensamiento, pero también configuran el proceso de pensamiento. Y lo que la red parece estar haciendo, por lo menos en mi caso, es socavar poco a poco mi capacidad de concentración y contemplación. Mi mente ahora espera asimilar información de la misma manera como la red la distribuye: en un vertiginoso flujo de partículas. Alguna vez fui buzo y me sumergía en océanos de palabras. Hoy en día sobrevuelo a ras sus aguas como en una moto acuática.

Gracias a la omnipresencia del texto en internet, por no hablar de la popularidad de los mensajes escritos en los teléfonos celulares, es probable que hoy estemos leyendo cuantitativamente más de lo que leíamos en las décadas del 70 y 80 del siglo pasado, cuando la televisión era nuestro medio predilecto. Pero, sea lo que sea, se trata de otra forma de leer, y detrás subyace otra forma de pensar... Quizás incluso, una nueva manera de ser. La idea de que nuestra mente debiera operar como una máquina-procesadora-de-datos-de-alta-velocidad no solo está incorporada al funcionamiento de internet, sino que al mismo tiempo se trata del modelo empresarial imperante de la red. A mayor velocidad con la que navegamos en la red, a mayor número de enlaces sobre los que hacemos clic y el número de páginas que visitamos, mayores las oportunidades que Google y otras compañías tienen para recoger información sobre nosotros y nutrirnos con anuncios publicitarios. Para bien de sus intereses económicos, les conviene distraernos a como dé lugar.

Tomado y adaptado de: Carr, Nicholas. "Será que Google nos está volviendo estoopidos?".
Pombo, Juan Manuel (Traductor), en *REVISTA ARCAICA*, 2010.

7. 5. En el último párrafo del texto se *

3 puntos

Marca solo un óvalo.

- A. legitiman las prácticas del manejo de información en Internet que buscan distraernos a como dé lugar.
- B. desestima la efectividad de las estrategias publicitarias utilizadas en la web para obtener información.
- C. denuncian las motivaciones de varias compañías al respecto de cómo se maneja la información en Internet.
- D. rescatan estrategias para procesar datos a alta velocidad, sin caer en las manos de las empresas imperantes.

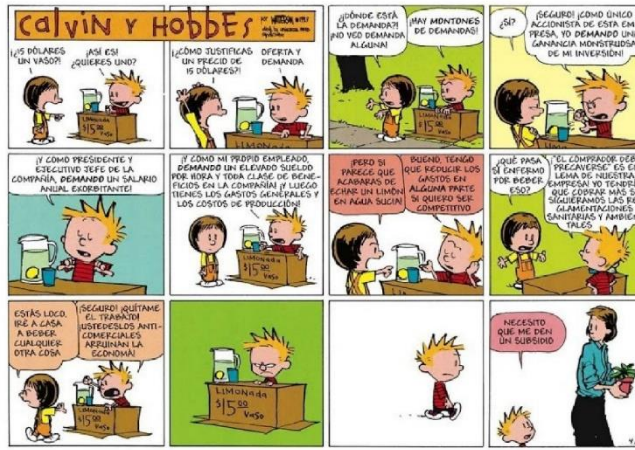
8. 6. Considere el siguiente enunciado: "Pero, sea lo que sea, se trata de otra forma de leer, y detrás subyace otra forma de pensar... Quizás incluso, una nueva manera de ser". Esta frase, dentro de la globalidad del texto, es *

2 puntos

Marca solo un óvalo.

- A. una idea introductoria.
- B. una conclusión del texto.
- C. una idea de importancia secundaria.
- D. una evidencia que apoya la tesis principal.

RESPONDE LA PREGUNTA 7 CON BASE AL CÓMIC:



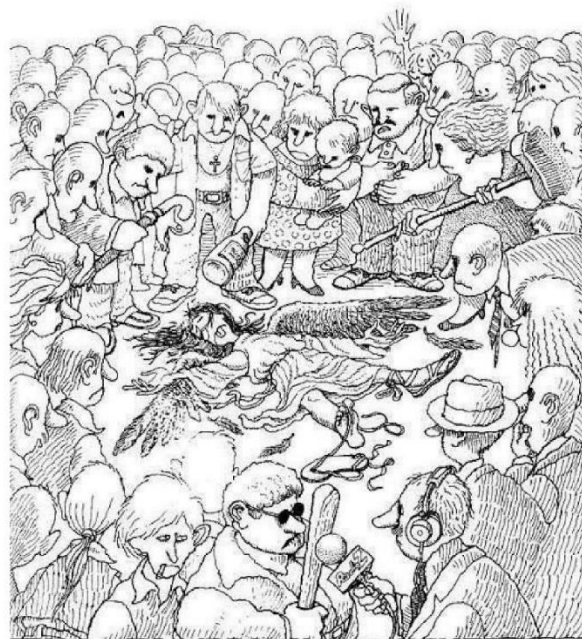
9. 7. El niño intenta justificar el alto precio de la limonada recurriendo a *

2 puntos

Marca solo un óvalo.

- A. argumentos absurdos pero consistentes.
- B. un modelo económico fiel a la realidad.
- C. una ley de mercado que no existe.
- D. su propia versión de la economía.

RESPONDA LA PREGUNTA 8 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN:



—LLEGÓ HABLANDO DE COSAS MUY RARAS... BONDAD, AMOR, TOLERANCIA, CARIDAD, CUANDO AQUÍ LO QUE NECESITAMOS ES SEGURIDAD, CASA, PAN Y TRABAJO. PERO LO QUE NOS HIZO BOGPRECHAR ENSEGUEIDA DE EL ES QUE NO RECORDAMOS HABERLO VISTO SIQUIERA UNA VEZ EN TELEVISIÓN.

10. 8. ¿Cuál de los siguientes enunciados describe mejor la caricatura? *

2 puntos

Marca solo un óvalo.

- A. El pueblo hace justicia por su propia mano.
- B. El linchamiento de un ángel.
- C. Entrevista con el asesino.
- D. Un ángel bajó del cielo.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 9 y 10 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN:

1984 es una novela futurista que tiene lugar en una sociedad totalitaria. Los ciudadanos de esta sociedad son controlados por una figura omnipresente conocida como el Gran Hermano. En el siguiente apartado, un miembro defensor del orden le explica al protagonista el principal propósito del régimen.

No habrá lealtad; no existirá más fidelidad que la que se debe al Partido, ni más amor que el amor al Gran Hermano. No habrá risa, excepto la risa triunfal cuando se derrota a un enemigo. No habrá arte, ni literatura, ni ciencia. No habrá ya distinción entre la belleza y la fealdad. Todos los placeres serán destruidos. Pero siempre, no lo olvides, Winston, siempre habrá el afán de poder, la sed de dominio, que aumentará constantemente y se hará cada vez más sutil. Siempre existirá la emoción de la victoria, la sensación de pisotear a un enemigo indefenso. Si quieres hacerte una idea de cómo será el futuro, figúrate una bota aplastando un rostro humano... incesantemente.

Tomado de: Orwell, George. 1984. Barcelona: Ediciones Destino. 2008.

11. 9. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es incompatible con las políticas del Partido? *

3 puntos

Marca solo un óvalo.

- A. El pueblo debe mantenerse unido.
- B. La individualidad debe ser eliminada.
- C. El poder está en ser fiel a uno mismo.
- D. Un pueblo ignorante es más poderoso.

12. 10. La frase "figúrate una bota aplastando un rostro humano...incesantemente" *

3 puntos

Marca solo un óvalo.

- A. explica los planes para el futuro del régimen.
- B. ejemplifica las ideas transmitidas al pueblo.
- C. expone el verdadero propósito del sistema de gobierno.
- D. ilustra las condiciones de los ciudadanos bajo el régimen.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 11 Y 12 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN:

Si las fotografías permiten la posesión imaginaria de un pasado irreal, también ayudan a tomar posesión de un espacio donde la gente está insegura. Así, la fotografía se desarrolla en conjunción con una de las actividades modernas más características: el turismo. Por primera vez en la historia, grupos numerosos de gente abandonan sus entornos habituales por breves periodos. Parece decididamente anormal viajar por placer sin llevar una cámara. Las fotografías son la prueba irrecusable de que se hizo la excursión, se cumplió el programa, se gozó del viaje. Las fotografías documentan secuencias de consumo realizadas en ausencia de la familia, los amigos, los vecinos. Pero la dependencia de la cámara, en cuanto aparato que da realidad a las experiencias, no disminuye cuando la gente viaja más. El acto de fotografiar satisface las mismas necesidades para los cosmopolitas que acumulan trofeos fotográficos de su excursión en barco por el Nilo o sus catorce días en China, que para los turistas de clase media que hacen instantáneas de la Torre Eiffel o las cataratas del Niágara.

El acto fotográfico, un modo de certificar la experiencia, es también un modo de rechazarla: cuando se confina a la búsqueda de lo fotogénico, cuando se convierte la experiencia en una imagen, un recuerdo. El viaje se transforma en una estrategia para acumular fotos. La propia actividad fotográfica es tranquilizadora, y mitiga esa desorientación general que se suele agudizar con los viajes. La mayoría de los turistas se sienten obligados a poner la cámara entre ellos y toda cosa destacable que les sale al paso. Al no saber cómo reaccionar, hacen una foto. Así, la experiencia cobra forma: alto, una fotografía, adelante. El método seduce sobre todo a gente subyugada a una ética de trabajo implacable: alemanes, japoneses y estadounidenses. El empleo de una cámara atenúa su ansiedad provocada por la inactividad laboral cuando están en vacaciones y presuntamente divirtiéndose. Cuentan con una tarea que parece una simpática imitación del trabajo: pueden hacer fotos.

Tomado de: Sontag, S. (2009). *Sobre la fotografía*. Barcelona: Debolsillo.

13. 11. En la frase "Las fotografías son la prueba irrecusable de que se hizo la excursión, se cumplió el programa, se gozó del viaje", ¿cuál de las siguientes palabras es un sinónimo de la palabra "irrecusable"? 1 punto

Marca solo un óvalo.

- A. Inminente.
- B. Concluyente.
- C. Irremplazable.
- D. Cuestionable.

14. 12. Considere el siguiente resumen del texto anterior: El siguiente resumen se puede describir como inadecuado porque *

"La autora analiza la relación entre el turismo y la fotografía, teniendo en cuenta que los cosmopolitas ven en sus viajes al acto de fotografiar como una necesidad. Según ella, ese acto acaba por convertirse en una práctica trivial con la que solo se busca mitigar la desorientación general que causan los viajes. Así, la fotografía se convierte para los cosmopolitas japoneses, estadounidenses y alemanes en una especie de reemplazo del trabajo al que están acostumbrados".

Marca solo un óvalo.

- A. expone ideas contrarias a las afirmaciones principales del texto.
- B. se centra en un tipo particular de turistas y no en los turistas en general.
- C. omite el tono irónico y burlón con que la autora se refiere al arte de la fotografía.
- D. se detiene en presentar información en extremo detallada y secundaria del texto.

RESPONDA LA PREGUNTA 13 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN:

Tomado de: Barro, Tomás y Henao, Alejandro (2014). Historia de un viaje. Bogotá: Editorial Densitas.

15. 13. ¿Cuál de los siguientes enunciados se CONTRADICE con la tesis central del texto? * 2 puntos

Marca solo un óvalo.

- A. No todo se divide entre lo que depende y lo que no depende de nosotros.
- B. Alejarnos de alguien no depende de nosotros mismos.
- C. La mente de un filósofo funciona de la misma manera que su cuerpo.
- D. El juicio y el deseo no dependen de nosotros.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 14 A 18 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

En nuestra sociedad, se tiende a pensar que el matrimonio, la base de la familia, se sostiene si hay confianza mutua y buena comunicación, así como si ambos miembros de la pareja trabajan unidos para resolver los conflictos y pasan tiempo juntos. En resumen, su piedra angular es un amor maduro y sincero. No obstante, la idea de que este deba ser la razón última del enlace es bastante reciente: aparece en el siglo XVIII y se afianza en el XIX, con el movimiento romántico. Hasta entonces, el matrimonio era ante todo una institución económica y política demasiado trascendente como para dejarla en manos de los dos individuos implicados. En general, resultaba inconcebible que semejante acuerdo se basara en algo tan irracional como el enamoramiento. De hecho, no se inventó ni para que los hombres protegieran a las mujeres ni para que las explotaran. Se trataba de una alianza entre grupos que iba más allá de los familiares más cercanos o incluso los pequeños grupos.

Para las élites, era una manera excelente de consolidar la riqueza, fusionar recursos y forjar uniones políticas. Desde la Edad Media, la dote de boda de la mujer constituía el mayor ingreso de dinero, bienes o tierras que un hombre iba a recibir en toda su vida. Para los más pobres, también suponía una transacción económica que debía ser beneficiosa para la familia. Así, se solía casar al hijo con la hija de quien tenía un campo colindante. El matrimonio se convirtió en la estructura que garantizaba la supervivencia de la familia extendida, que incluye abuelos, hermanos, sobrinos... Al contrario de lo que solemos creer, la imagen del marido trabajando fuera de la casa y la mujer haciéndose cargo de la misma es un producto reciente, de los años 50. Hasta entonces, la familia no se sostenía con un único proveedor, sino que todos sus integrantes contribuían al único negocio de la que esta dependía.

Que el matrimonio no se basara en el amor no quiere decir que las personas no se enamoraran. Sin embargo, en algunas culturas se trata de algo incompatible con el matrimonio. En la China tradicional, por ejemplo, una atracción excesiva entre los esposos era tenida como una amenaza al respeto y solidaridad debida a la familia. Es más, en tal ambiente, la palabra amor solo se aplicaba para describir las relaciones ilícitas. Fue en la década de 1920 cuando se inventó un término para designar el cariño entre cónyuges. Una idea tan radicalmente nueva exigía un vocabulario especial.

Aún hoy, muchas sociedades desaprueban la idea de que el amor sea el centro del matrimonio. Es el caso de los fulbes africanos, del norte de Camerún. "Muchas de sus mujeres niegan vehementemente cualquier apego hacia el marido", asegura Helen A. Regis, del Departamento de Geografía y Antropología de la Universidad Estatal de Luisiana. Otras, en cambio, aprueban el amor entre esposos, pero nunca antes de que el matrimonio haya cumplido su objetivo primordial.

Adaptado de: Sabadell, Miguel Ángel (2013). "Los de familias". En: Muy Interesante, No. 384, pp. 72-76.

16. 14. Para el autor, el amor o el enamoramiento son * 2 puntos

Marca solo un óvalo.

- A. las bases fundamentales del matrimonio y de la familia.
- B. amenazas al respeto y la solidaridad debida a la familia.
- C. ideas solo recientemente vinculadas al matrimonio y a la familia.
- D. sentimientos irracionales que contradicen el deber ser del matrimonio.

17. 15. La función del conector "sin embargo" del penúltimo párrafo es * 1 punto

Marca solo un óvalo.

- A. introducir un nuevo tema de reflexión.
- B. negar información suministrada previamente.
- C. agregar nuevos detalles acerca de lo dicho anteriormente.
- D. contrastar la información anterior sin llegar a invalidarla.

18. 16. El tercer párrafo del texto * 2 puntos

Marca solo un óvalo.

- A. presenta un paralelo entre las concepciones del amor y el matrimonio en la China tradicional y en Occidente.
- B. demuestra que en China el enamoramiento entre esposos era una amenaza al respeto y la solidaridad de la familia.
- C. sintetiza las razones por las cuales en algunas culturas el enamoramiento y el matrimonio se consideran incompatibles.
- D. provee un ejemplo de que la asociación entre el amor y el matrimonio no es algo propio de todos los tiempos y culturas.

19. 17. ¿Qué implicación sobre el matrimonio entre los fulbes africanos puede derivarse a partir de lo dicho por el autor? * 3 puntos

Marca solo un óvalo.

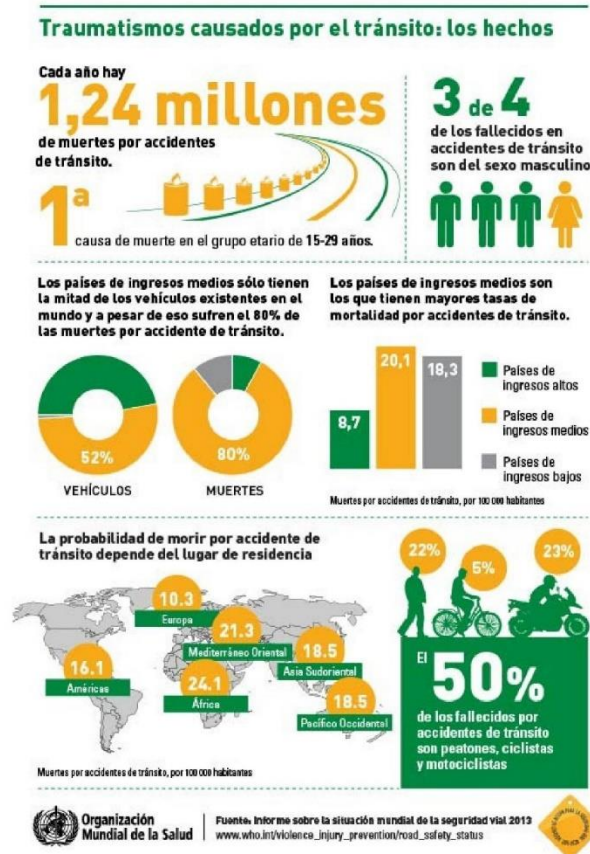
- A. Que en esa comunidad no sucede que haya amor entre esposos.
- B. Que en esa comunidad el amor no es una condición necesaria para el matrimonio.
- C. Que las mujeres de esa comunidad sienten temor a enamorarse de sus esposos.
- D. Que las mujeres de esa comunidad no ven su amor correspondido por sus esposos.

20. 18. De acuerdo con el texto, ¿qué se puede concluir acerca del matrimonio? 3 puntos

Marca solo un óvalo.

- A. Que es una institución que tiene únicamente propósitos económicos y políticos.
- B. Que es la base de la familia en culturas tan diversas y complejas como las nuestras.
- C. Que es una institución que varía dependiendo del contexto histórico y social.
- D. Que es un pacto entre dos individuos que debe basarse en el amor y la confianza.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 19 A 20 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN:



21. 19. Según la infografía, "los países de ingresos medios solo tienen la mitad de los vehículos existentes en el mundo y, a pesar de eso, sufren el 80 % de las muertes por accidente de tránsito". En este enunciado, la conjunción 'a pesar de' cumple la función de

1 punto

Marca solo un óvalo.

- A. resaltar que el índice de muertes por accidente de tránsito en países de ingresos medios es bastante elevado dadas sus condiciones particulares.
- B. oponer el alto número de vehículos en países de ingresos medios frente al bajo porcentaje de muertes por accidente de tránsito.
- C. aclarar que el alto índice de muertes por accidente de tránsito en países de ingresos medios está estrechamente relacionado con el número de autos.
- D. señalar que el índice de muertes por accidente de tránsito en países de ingresos medios puede ser aún más alto de lo dicen las cifras oficiales.

22. 20. Considere la siguiente descripción del contenido de la infografía: «La infografía muestra datos sobre la frecuencia de los accidentes de tránsito en el mundo, y ejemplos relacionados. Además, informa sobre la mortalidad por género, por ingresos, por número de vehículos, por tipo de vehículo y por ubicación regional». Esta descripción es insatisfactoria porque

2 puntos

Marca solo un óvalo.

- A. pasa por alto información esencial contenida en la infografía.
- B. el orden de su contenido no corresponde con el de la infografía.
- C. menciona información que no está presente en la infografía.
- D. omite evidencias que sustentan la información de la infografía.

APÉNDICE E
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Lugar:	
Entrevistador:	Entrevistado:
Tiempo usado:	Asignatura:
Objetivo: Identificar las estrategias metodológicas que acompañen el material educativo para el mejoramiento de los procesos, manejo de información, interpretación y valoración crítica de la competencia lectora en los estudiantes de once.	
Esta entrevista está elaborada con fines educativos y tiene como objetivo describir las estrategias que utilizan los docentes para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de undécimo grado.	
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué es leer para usted?2. ¿Cuál, considera, es el papel del docente en el logro de buenas prácticas de lectura?3. ¿Cómo promueve desde su área la lectura crítica? Comente acerca del proceso privilegia a la hora de realizar el ejercicio de lectura en clase.4. ¿Cuáles características tienen los textos que ha utilizado con mayor frecuencia, en clase, y por qué?5. ¿Cómo evidencia que sus estudiantes han comprendido de manera global el texto?6. Desde su experiencia, cuáles herramientas favorecen la evaluación del aprendizaje, incluyendo las herramientas TIC que haya usadas en la educación remota de emergencia.	

APÉNDICE F
FORMATO DE PREGUNTAS DEL GRUPO FOCAL

Objetivo: Identificar las estrategias metodológicas que acompañen el material educativo para el mejoramiento de los procesos, manejo de información, interpretación y valoración crítica de la competencia lectora en los estudiantes de once.

Grado:

Grado:

Lugar:


Lugar:

Esta entrevista está elaborada con fines educativos y tiene como objetivo, Identificar intereses, actitudes y estrategias de lectura de los estudiantes con respecto a la lectura.

Preguntas orientadoras

1. ¿Qué función tiene la lectura para ustedes?
2. ¿Cuál es el formato de lectura más agradable y práctico?
3. ¿Qué clase de contenidos me son atractivos a la hora de leer?
4. ¿Qué estrategia utilizo para retener la información, al leer?
5. ¿Con cuáles metodologías o herramientas les agrada ser evaluados?

APÉNDICE G
GUIA DE ACTIVIDAD #1

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO PATRIA - QUINTA BRIGADA		
	GUIA DE TRABAJO		
	Área de Español y lengua castellana	Grado:	Periodo: Primero
	Numero de guía: 1	Docente: Marly Rodríguez Rey	Tipo de guía: Conceptos y comprensión de lectura
Nombre de estudiante:			

La poesía

Introducción

- Según lo visto y analizado en la clase anterior sobre la **lectura crítica en internet**; consulte en la red, para ampliar la información, acerca de las fuentes confiables de consulta de cualquier tipo y de literatura. Y proceda a numerar los aspectos para tener en cuenta a la hora de compartirla o consultar.
 - Esta guía debe completarse y tenerse a la mano en la siguiente clase para compartirla en pantalla si se le solicita. Y será enviada a la profe al finalizar la clase.

 <p>Y como dijo Mario Benedetti: Y cuando me busques y no me halles, Dirás: Ella era única y era mía. Era</p> <p>Mario Benedetti dijo: Entonces te das cuenta, que no es quien te mueve el piso, sino quien te centra. No es quien te roba el corazón, sino quien te hace sentir que lo tienes de vuelta.</p>	 <p>Defender la alegría como una trinchera defenderla del escándalo y la rutina de la miseria y los miserables de las ausencias transitorias y las definitivas defender la alegría como un principio defenderla del pasado y las pesadillas de los neutrones y de los neutrones de las dulces mímicas y los graves diagnósticos</p> <p>Defender la alegría</p> <p>Si te quiero es porque sos mi amor mi cómplice y todo y en la calle codo a codo somos mucho más que dos</p> <p>tus ojos son mi conjuro contra la mala jornada te quiero por tu mirada que mira y siembra futuro</p> <p>Te quiero</p>
Aspectos no confiables	Aspectos confiables

La poesía

usa

Figuras literarias

Actividad colectiva

JUEGO DE
PALABRAS



<p>1. Metáfora Diga que <u>está feliz</u> sin decir que está feliz</p>	<p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none">• "Y la piel se me erizó de ver tan hermoso paisaje, y hacer algo que me encanta" <p>-</p> <p>-</p>
<p>2. Símil o comparación Compare el <u>observar</u> con otra descripción utilizando</p> <p><u>como</u></p> <p><u>cual</u></p>	<p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none">• "Le clavo la mirada <u>cual águila</u> sobre su presa". <p>-</p> <p>-</p>
<p>3. Hipérbole Aumente o disminuya de manera exagerada un aspecto o característica de</p> <p>- <u>Querer a alguien</u></p>	<p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none">• "Ella es mi <u>todo</u>, es mi vida" <p>-</p> <p>-</p>
<p>4. Metonimia Designar una cosa con el nombre de otra, con la -cual tiene una relación de presencia o cercanía.</p>	<p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none">• "Se tomó un <u>tinto</u> después del almuerzo" <p>-</p> <p>-</p>

<p><u>-Una bebida</u></p> <p><u>-El color de unos ojos</u></p>	
<p>5. Anáfora Repetición rítmica de determinados sonidos o palabras al principio de un verso o de una frase. Utilice:</p> <p><u>-Ni</u></p> <p><u>-Aunque</u></p> <p><u>- A través</u></p>	<p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "A través de sus ojos, a través de su alma. La conocí". <p>-</p> <p>-</p>
<p>6. Prosopopeya o personificación Consiste en atribuir cualidades propias de un ser racional o animado a otro inanimado.</p> <p><u>-Tristeza</u></p> <p><u>-Alegría</u></p>	<p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "La Luna me sonreía desde lo alto del cielo". <p>-</p> <p>-</p>
<p>7. Epíteto Adjetivo que se emplea para atribuirle cualidades al sustantivo a que acompaña.</p> <p><u>Dulce</u></p> <p><u>tierna</u></p> <p><u>paciente</u></p>	<p>Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Dulce espera", se refiere a esperar algo agradable. <p>-</p> <p>-</p>

APÉNDICE I
GUÍA DE ACTIVIDAD #3




En nueve palabras
A mis padres

No siempre de acuerdo con ellos estoy, al final
mi gran e incondicional amor, por ellos siempre doy

APÉNDICE J

GUÍA DE ACTIVIDAD #4

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO PATRIA - QUINTA BRIGADA		
	GUÍA DE TRABAJO		
	Área de Español y lengua castellana	Grado:	Periodo: Primero
	Numero de guía:	Docente: Marly Rodríguez Rey	Tipo de guía: Conceptos y lectura para desarrollar.
Nombre de estudiante:			

Hace uso de las figuras literarias o retóricas

La poesía

Que son formas no convencionales de emplear las palabras para dotarlas de expresividad, vivacidad o belleza, con el objeto de sorprender, emocionar, sugerir o persuadir. Las figuras literarias **son típicas del discurso literario** y de sus distintos géneros: poesía, narrativa, ensayo, drama.

A continuación, algunas de las figuras literarias más utilizadas y sus ejemplos. Que luego, se identificarán en la canción escogida.

<p>1. Metáfora La metáfora es la relación sutil de analogía o semejanza que se establece entre dos ideas o imágenes.</p>	<p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Tus ojos son verde selva". Para indicar que el color de los ojos se asemeja al color de la selva.
<p>2. Símil o comparación El símil o comparación consiste en establecer una relación de semejanza entre dos elementos que viene introducida por un elemento relacional explícito.</p>	<p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Eres fría como el hielo". • "Se arrojó sobre ella cual águila sobre su presa".
<p>3. Hipérbole La hipérbole tiene lugar cuando se aumenta o disminuye de manera exagerada un aspecto o característica de una cosa.</p>	<p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Le pedí disculpas mil veces". Es una manera de explicar que se pidió disculpa de manera reiterada. • "Te amo hasta el infinito y más allá". Expresa un amor sin fin. • "Lloró ríos de lágrimas al partir". Se refiere a que la persona lloró mucho.
<p>4. Metonimia La metonimia consiste en designar una cosa con el nombre de otra, con la cual tiene una relación de presencia o cercanía.</p>	<p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Siempre bebe un jerez después de la comida", en referencia al vino que se produce en dicha región. • "Los jóvenes juraron lealtad a la bandera", para indicar que se juró lealtad al país.
<p>5. Anáfora La anáfora consiste en la repetición rítmica de determinados sonidos o palabras al principio de un verso o de una frase.</p>	<p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Aquí todo se sabe, aquí no hay secretos". • "Ni esperanza fallida, ni trabajos injustos, ni pena innecesaria", del poema "En paz", de Amado Nervo.
<p>6. Prosopopeya o personificación La prosopopeya o personificación es el procedimiento retórico que consiste en atribuir cualidades propias de un ser racional animado a otro inanimado.</p>	<p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "La Luna me sonreía desde lo alto del cielo". • "El reloj nos grita la hora".
<p>7. Epíteto El epíteto es el adjetivo que se emplea para atribuirle cualidades al sustantivo a que acompaña.</p>	<p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Rudo camino", se refiere a un difícil camino. • "Dulce espera", para indicar que la espera para saber algo aún no ha acabado. • "Tierna alegría", para referirse a que un sentimiento de ternura.
<p>8. Aliteración</p>	<p>Ejemplos:</p>

La aliteración consiste en la repetición de un mismo sonido o sonidos similares, sobre todo consonánticos, en una misma frase u oración con la finalidad de producir cierto efecto sonoro en la lectura.

- "Infame turba de nocturnas aves"; Fábula de Polifemo y Galatea, Luis de Góngora y Argote
- "Los suspiros se escapan de su boca de fresa", del poema "Sonatina" de Rubén Darío, los suspiros son emulados con la repetición del sonido fricativo de la s.

Desarrollar actividad 2

Nota: Actividad a realizar en parejas o individual. Más de dos estudiantes, anulará la entrega.

Seleccione una canción en español, no reguetón y con toque formal y/o romántico que permita un análisis de las figuras literarias arriba nombradas. Siguiendo las instrucciones

Extraiga la letra completa de la canción, sin repeticiones del coro u otras estrofas. Coloque su respectivo título y autores.

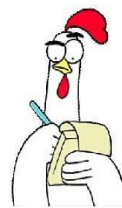
1. Proceda a identificarlas, seleccionar toda la línea que corresponda y resáltela con un color de su elección (cada figura literaria debe estar resaltada con diferente color)
2. Luego, dar clic en **Revisar – Nuevo comentario** y generar un comentario que permita la justificación e interpretación de esta.

Ejemplo:

En ésta no
Sin bandera
En ésta no
Nuestra historia nunca comenzó
Tal vez en otra vida
Pueda darte todo lo que siento ahora
Tal vez en otra vida
Me toque en tu cuerpo contemplar la aurora
Tal vez en otra vida seamos tú y yo
Y cante nuestra piel con una misma voz
Tal vez en otra vida
Beba de tu boca todas esas ansias
Tal vez en otra vida
Este amor distante acorte las distancias
Tal vez en otra vida se nos dé la luz
Tal vez en otra vida seas primero tú
En esta vida no



Análisis de figuras literarias en mi canción:



Comentado [MRR1]: Metáfora
- Algo no finiquitado, una forma de decir que los sentimientos no fueron claros.
-Ver la belleza del cuerpo femenino
-Demostrar ese amor con besos apasionados

Comentado [MRR2]: Personificación
- Se le atribuye voz a la piel
- Se e atribuye al amor la capacidad humana de ser distante

Comentado [MRR3]: Anáfora
Repetición de la expresión señalada.

APÉNDICE K

GUIA DE ACTIVIDAD #5



INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO PATRIA - QUINTA BRIGADA		
GUIA DE TRABAJO		
Área de Español y lengua castellana	Grado:	Periodo: Primero
Numero de guía: 3	Docente: Marly Rodríguez Rey	Tipo de guía: Conceptos y aplicación
Nombre de estudiante:		

Mario Benedetti

Su poesía hecha canción

Figuras literarias

<p>1. Metáfora La metáfora es la relación sutil de analogía o semejanza que se establece entre dos ideas o imágenes.</p>	<p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> "Tus ojos son verde selva". Para indicar que el color de los ojos se asemeja al color de la selva.
<p>2. Símil o comparación El símil o comparación consiste en establecer una relación de semejanza entre dos elementos que viene introducida por un elemento relacional explícito.</p>	<p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> "Eres fría como el hielo". "Se arrojó sobre ella cual águila sobre su presa".
<p>3. Hipérbole La hipérbole tiene lugar cuando se aumenta o disminuye de manera exagerada un aspecto característica de una cosa.</p>	<p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> "Le pedí disculpas mil veces". Es una manera de explicar que se pidió disculpa de manera reiterada. "Te amo hasta el infinito y más allá". Expresa un amor sin fin. "Lloró ríos de lágrimas al partir". Se refiere a que la persona lloró mucho.
<p>4. Metonimia La metonimia consiste en designar una cosa con el nombre de otra, con la cual tiene una relación de presencia o cercanía.</p>	<p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> "Siempre bebe un jerez después de la comida", en referencia al vino que se produce en dicha región. "Los jóvenes juraron lealtad a la bandera", para indicar que se juró lealtad al país.
<p>5. Anáfora La anáfora consiste en la repetición rítmica de determinados sonidos o palabras al principio de un verso o de una frase.</p>	<p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> "Aquí todo se sabe, aquí no hay secretos". "Ni esperanza fallida, ni trabajos injustos, ni pena inmerecida", del poema "En paz", de Amado Nervo.
<p>6. Prosopopeya o personificación La prosopopeya o personificación es el procedimiento retórico que consiste en atribuir cualidades propias de un ser racional o animado a otro inanimado.</p>	<p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> "La Luna me sonreía desde lo alto del cielo". "El reloj nos grita la hora".
<p>7. Epíteto El epíteto es el adjetivo que se emplea para atribuirle cualidades al sustantivo a que acompaña.</p>	<p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> "Rudo camino", se refiere a un difícil camino. "Dulce espera", para indicar que la espera para saber algo aún no ha acabado. "Tierna alegría", para referirse a que un sentimiento de ternura.

8. Aliteración

La aliteración consiste en la repetición de un mismo sonido o sonidos similares, sobre todo consonánticos, en una misma frase u oración con la finalidad de producir cierto efecto sonoro en la lectura.


Ejemplos:

- "Infame turba de nocturnas aves". Fábula de Polifemo y Galatea, Luis de Góngora y Argote
- "Los suspiros se escapan de su boca de fresa", del poema "Sonatina" de Rubén Darío, los suspiros son emulados con la repetición del sonido fricativo de la s.

Desarrollar actividad

Nota: Actividad a realizar en parejas o individual. Más de dos estudiantes, anulará la entrega.

Siga las instrucciones

1. Escuche los poemas sugeridos, en YOUTUBE. Ojo. Algunos están modificados para canción.
2. Seleccione uno de los poemas a su gusto.
3. Realice la búsqueda de este poema escogido, en internet. Asegúrese de que, con esta referencia, usted haga  una búsqueda confiable en la red, del poema original y **completo**.
4. Proceda a identificar las figuras literarias como en la anterior actividad. seleccionar toda la línea o parte que corresponda y **resáltela** con un color de su elección (cada figura literaria debe estar resaltada con diferente color)
5. Luego, dar clic en **Revisar – Nuevo comentario** y generar un comentario que permita la justificación e interpretación de esta.

Sugerencia 1: <https://www.youtube.com/watch?v=8CJcxvHU6eM>

Sugerencia 2: <https://www.youtube.com/watch?v=rwivEVwkyXw>

Sugerencia 3: <https://www.youtube.com/watch?v=ZxJxLGb6Ns>



APÉNDICE L

GUÍA CRONOGRAMA DE EXPOSICIONES Y ACUERDOS



Víctor Hugo

1. Realicemos una búsqueda rápida en la red, acerca de la obra.

2. ¿Cuál consideran, es la manera, adecuada y practica para introducirnos a la lectura de “los miserables”?

3. Lluvia de ideas

- Basado en la historia real de un homicida que se redimió y se convirtió en policía.
- Su tema principal es la injusticia social en el S. XIX y uno de sus subtemas, la pobreza.
- Esta novela es una expresión y manifiesto en contra de la opresión.
- Los personajes viven la historia de la Rebelión de junio en 1832.
- Esta influenciado por la política, ética, justicia y religión y la discusión sobre el bien y el mal.
- Víctor Hugo es un poeta, dramaturgo, novelista romántico francés.

- Muy pronto fue considerado el jefe de las filas del romanticismo francés y sus obras contienen gran parte de lo misterioso y sobre natural.


4. Categorización de la información.

Categorías y subcategorías para analizar		Participantes	Cómo exponer los temas
Datos adicionales	Datos curioso o inspiración de la novela	1 SANTIAGO FERNÁNDEZ Julián Álvarez Juan D león Juan Diego Páez	<p>Exposición libre. Concretamos características</p> <ul style="list-style-type: none"> • No videos largos • No lecturas largas • No diapositivas saturadas • Si apoyo visual. • Dinamizar con videos cortos (5 minutos máx.), el video apoya la explicación, pero no puede reemplazar la exposición. • Evaluación de la información de manera creativa con alguna herramienta o juego. <p>Observaciones: LAS EXPOSICIONES SON CONTINUAS CLASE A CLASE.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 exposiciones por clase • Un solo estudiante expone del grupo. Es escogido al azar.
	Sobre el escritor Víctor Hugo	2 DANIEL LOPEZ Jose Suarez Arley Bayona Santiago Ortega	
Contextos	Social	3 ANDRÉS PABÓN Sara Valdivieso Oscar Bautista Jose Duarte	
	Político	4 EMELY T. Natalia Quintero Michelle Gómez Valeria Herrán Marianna Cabeza	
	Religioso	5 KAREN SIERRA Lizeth Ardila Angela Ordoñez Luis Diaz Galvis	
	Literario Romanticismo	6 MANUEL PINILLA William Rico Kerem Sarmiento	

		Juan D Villamizar	
Temas		7	
	Ética, justicia,	NATALY OSMA David Vargas Matius Antolínez Juan D Ramirez	
	El bien y el mal , la misericordia	8 RONALD HERNANDEZ Santiago Ávila Carlos Lombana Andrés Goez	

APÉNDICE M

GUÍA - DISEÑO DE CONTENIDO AUDIOVISUAL

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO PATRIA - QUINTA BRIGADA		
	GUÍA DE TRABAJO		
	Área de Español y lengua castellana	Grado:	Periodo: segundo
	Numero de guía:	Docente: Marly Rodríguez Rey	Tipo de guía: Trabajo colaborativo y producción
Nombre de estudiante:			

La intimidad de los parques

Bucaramanga

1. Abordemos la siguiente frase

"El sentido de pertenencia a la historia del espacio es invisible en la memoria de las actuales generaciones de Bucaramanga"

Preguntas de apoyo

¿Comprenden la expresión, sentido de pertenencia?

¿A qué se refiere con historia del espacio?

¿Por qué hace referencia a la memoria de las nuevas generaciones?

Imagen de apoyo (Parque Garcia Rovira, rodeado de la iglesia de San Laureano, La alcaldía y El palacio de justicia.)

¿Conocen e nombre de este parque o su ubicación?

¿pueden caracterizar el tipo de bumangueses que frecuentan este parque?

¿O el comercio informal que se ubica en este?





2. Con el objetivo de:

Generar conciencia crítica frente a la concurrencia en los diferentes espacios de la ciudad. Específicamente, al reconocimiento de la identidad de los parques, en un ejercicio de construcción cultural que requiere de un proceso de aprendizaje social que define los modos de vida del bumangués.

Vamos a hacer el ejercicio investigativo acerca de estos y a hacer un trabajo en equipo, para mostrarle a nuestros compañeros y ¿por qué no? Al resto del colegio un “Museo del parque bumangués”

Así que, verán aquí algunos de los parques más tradicionales de la ciudad, sobre los que ustedes van a realizar este ejercicio y escoger su equipo de trabajo

Nombre del Parque	Equipo de trabajo Nombres
García Rovira	
Centenario	
Santander	
Romero	
Antonia Santos	
Turbay	
Benjamín Herrera	
Solón Wilches	
La Libertad	
San Pio	
De los Edecanes	
De los Comuneros	
José de San Martín	

3. Plan de elaboración

Indagar

- Indagar la memoria histórica de cada uno de los parques. A través de fuentes documentales, periódicos, archivo fotográfico, consultas en la red. Esta indagación, incluye la consulta de los aspectos arquitectónicos, ecológicos, culturales y patrimoniales.
- Visitar los parques, plasmar en la fotografía el día a día de estos.
- Recoger testimonios orales de los vendedores, de los visitantes, de la experiencia propia y de los "viejos" de nuestro hogar, que nutran el trabajo. (Construcción colectiva, de un derrotero de preguntas opcionales que guiarán la observación y la indagación a los personajes de los parques)
- -Les recomiendo las páginas del Instituto Municipal de cultura y Turismo de Bucaramanga quienes comparten información de interés para este trabajo en [Facebook](#), [Instagram](#) y [Twitter](#). De igual manera, muchos artículos de Vanguardia Liberal comparten información.

Crear

Una producción audiovisual, a partir de la recolección de todos estos testimonios gráficos que serán narrados y descritos por los mismos estudiantes, entorno a los comportamientos y características socioculturales que identificaron en cada uno de los parques, e identificando alternativas del cuidado de espacios sociales acompañados de comportamientos cívicos aptos para la convivencia.

Recomendaciones de programas de video y edición: Filmora 9, Movie Maker, Apps VivaVideo, InShot, KineMaster.

Exponer en el Museo cultural del parque bumangués:


Exposición de los trabajos audiovisuales ante la clase y ¿por qué no? Al colegio. Generar el espacio de opinión frente a las otras producciones

4. La siguiente es un guion de elaboración para orientar las partes y el contenido de la producción audiovisual. EN cada una de estas partes se explica brevemente lo que debe contener y así mismo, permite recolectar la información de manera ordenada para su edición.

Guion de elaboración	
Información introductoria: Descripción histórica, origen del nombre, arquitectónica y documental	Apoyo grafico a usar: Describir
El presente: describir el uso actual del parque, quienes lo frecuentan, qué hay alrededor del parque. Cómo se ve en la actualidad.	Apoyo grafico a usar: Describir
Indagar sobre los visitantes frecuentes del parque: Qué observamos en la visita al parque, qué actitudes tienen, ¿lo cuidan?, a qué van...	Apoyo grafico a usar: Describir

<p>Entrevistas o registro gráfico: Los vendedores informales también hacen parte de la cultura de un parque, de la ciudad. Aquellas personas que permanecen un largo tiempo disfrutando del parque. Procurar la entrevista.</p>	<p>Apoyo grafico a usar: Describir</p>
<p>Cierre: Una perspectiva u opinión crítica, dará cierre a el trabajo elaborado, donde todo el equipo reflexiona acerca del uso que se le dan a estos espacios y su nivel de interés, generado por esta actividad.</p>	<p>Apoyo grafico a usar: Describir</p>

APÉNDICE N

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO PATRIA - QUINTA BRIGADA		
	GUIA DE TRABAJO		
	Área de Español y lengua castellana	Grado:	Periodo: segundo
	Numero de guía:	Docente: Marly Rodriguez Rey	Tipo de guía: Trabajo colaborativo y producción
	Nombre de estudiante:		

Sintetizar

La habilidad de sintetizar consiste en la capacidad de contar en un texto con un número determinado de palabras las ideas importantes y que se requieren para comprenderlo.

Vamos a trabajar un sencillo ejercicio de sinterización de un texto PASO A PASO, para luego convertirlo en un mapa mental que dará cuenta de esta habilidad de sintetización. Siguiendo los pasos.

1. Escoge uno de los textos que aparecen relacionados a continuación. Lee cada uno de los títulos para que escojas el que más te interese.
 - a. [Sin mujeres casadas y con un solo hotel: los fascinantes detalles de las Olimpiadas de la Grecia Antigua](#)
 - b. [El contaminante que persiste en las ciudades más de 20 años después de su prohibición \(y su impacto devastador en los niños\)](#)
 - c. [La covid-19 quizás no se vaya nunca: ¿cómo aprendemos a convivir con ella?](#)
 - d. [Olímpicos: cómo se vive en la "burbuja" de los Juegos de Tokio, los más extraños de la historia](#)
2. Leo, analizo y comprendo la siguiente información

LAS IDEAS EN EL TEXTO

• IDEA PINCIPAL:

Todo texto se organiza a partir de **una serie de informaciones**, pero siempre hay una que es **la más importante** y aparece (aunque no siempre) de manera textual.

• IDEAS SECUNDARIAS:

Ideas que complementan la información manifestada en la idea principal

(ejemplificaciones, extensiones, especificaciones, etc.).

IDEAS PRINCIPALES Y SECUNDARIAS

¿Cómo aparece la idea principal?

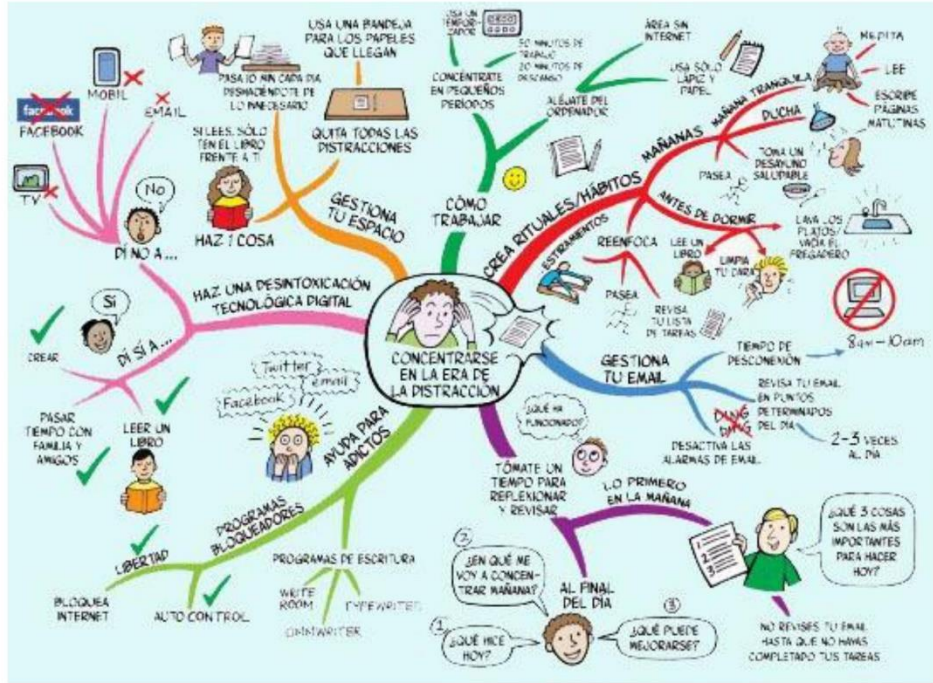
En un párrafo, puede aparecer primero la idea principal y luego las ideas secundarias.




3. Extraigo las ideas organizándolas en el siguiente cuadro

Título:	
Idea principal	Idea secundaria
-	-
-	-
Conclusión del texto:	

Ejemplo de mapa mental.




APÉNDICE Ñ

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO PATRIA - QUINTA BRIGADA		
	GUIA DE TRABAJO		
	Área de Español y lengua castellana	Grado:	Periodo:
	Numero de guía:	Docente: Marly Rodríguez Rey	Tipo de guía: Trabajo colaborativo y producción
Nombre de estudiante:			

Desempeño:

Interpreta en forma crítica la información difundida en los medios de comunicación, identificando sus características, valorando los diferentes grupos humanos teniendo en cuenta los aspectos étnicos, lingüísticos, sociales y culturales del mundo contemporáneo, a la vez que respetar la diversidad de criterios y posiciones ideológicas que surgen en ellos.

www.aj.com
Wednesday, July 27, 2011
Over 11000 users



EL TEXTO ARGUMENTATIVO

La argumentación

La argumentación es una variedad discursiva que consiste en defender una idea o tesis mediante pruebas y razonamientos (argumentos).

El objetivo del texto argumentativo es, por tanto, probar o demostrar una idea o tesis, oponerse, persuadir al receptor (lector o interlocutor) sobre determinados comportamientos, ideas o hechos. Por tanto, el razonamiento tiene que ser claro, lógico y no contradictorio. En los textos argumentativos no se intenta reflejar objetivamente una realidad, sino una interpretación de la misma.

Normalmente en el texto argumentativo hay partes de texto expositivo (en las que se proporcionan informaciones que sirven para la argumentación), divagaciones personales y anécdotas.


Partes de los textos argumentativos

<p>TESIS</p> <p>Idea que se defiende y que se pretende demostrar mediante argumentos.</p>	<p>ARGUMENTOS</p> <p>Pruebas y razonamientos que sostienen la tesis y que permiten al emisor convencer al receptor. Los argumentos pueden ser de dos tipos: racionales (argumento de autoridad, argumento de analogía, datos objetivos, razonamiento lógico, ejemplificación...) o afectivos (argumento emocional, argumento de competencia...).</p>	<p>CONCLUSIÓN</p> <p>Se reformula la tesis y se resume todo lo dicho con claridad.</p>
--	---	---

Estructura

Deductiva: se expone al principio la idea principal, la tesis, y luego se aportan las razones, ejemplos (argumentos) que apoyan o ejemplifican la tesis y que se reafirma en la conclusión.

Inductiva: se proporcionan ejemplos y argumentos, y luego se explica la tesis que se quiere demostrar.



Características

Estructura en párrafos Marcadores discursivos Coherencia Repetición	Sintaxis compleja Modalidad enunciativa Subjetividad Repetición
--	--

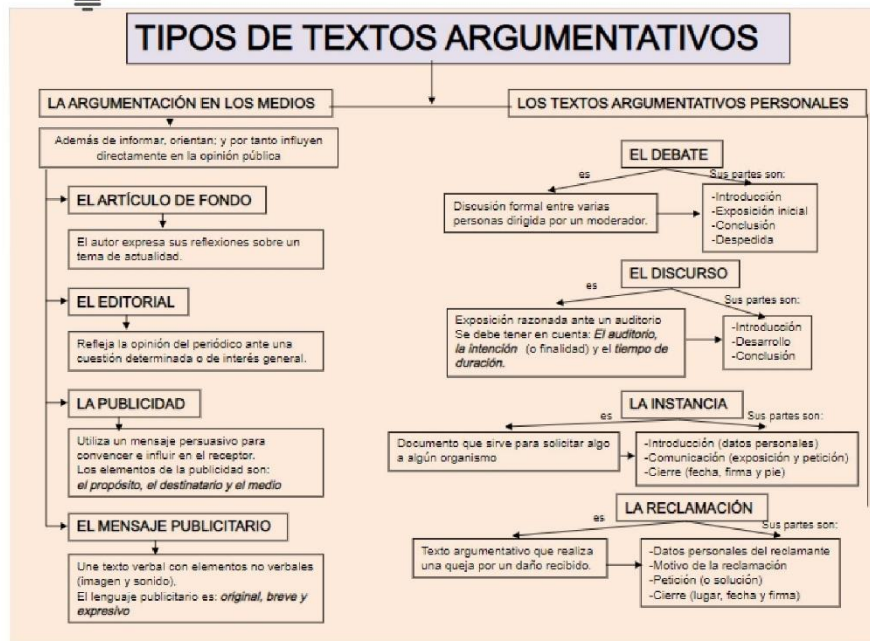
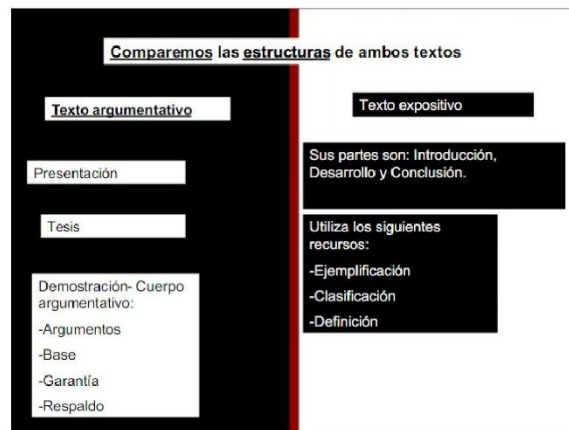
Después de la explicación dada en clase y leer la anterior infografía que resume EL TEXTO ARGUMENTATIVO, realice la actividad a continuación; teniendo en cuenta la información que aquí aparece.



Comprendo

Tipos de argumentación

- ❖ **Argumentación de ejemplo:** La ejemplificación muestra con casos concretos lo que queremos decir. Se trata de explicar casos concretos, situaciones y / o anécdotas que ilustran lo que queremos decir con nuestra tesis.
Por ejemplo: Una persona escribe a la sección cartas al director de un periódico local para quejarse de los trastornos que ocasionan las obras que están llevando a cabo en las calles de su pueblo, y cuenta una aparatosa caída que ha presenciado recientemente en una de esas calles en obras.
- ❖ **Contra argumentación:** Se trata de refutar, contradecir o presentar como erróneas otras opiniones o argumentos contrarios a los que nosotros estamos defendiendo.
Por ejemplo: Un político está dando un discurso electoral en el que no se limita a defender con argumentos su propio programa para convencernos de que es la mejor opción, sino que a la vez ataca, contradice o desmonta los razonamientos de los otros partidos políticos.
- ❖ **Argumentación por analogía:** En el caso de los argumentos por analogía, se trata de establecer una comparación entre el caso o la opinión que se defiende y otro caso u otra situación similar. Es como decir: "Lo que es válido o se acepta en un caso debe valer también en este caso que estoy exponiendo".
Por ejemplo: Un niño intenta convencer a sus padres de que le dejen ir a una fiesta. Sus padres insisten en que es demasiado joven y el niño argumenta que a su amigo de la misma edad que él sí le dejan ir.
- ❖ **Argumentación por autoridad:** Se trata de utilizar en nuestra argumentación las palabras o la opinión de ciertas personas de prestigio, o que se consideran autoridades en el tema que nos ocupa. Viene a decir: "Esta persona que es experta piensa lo mismo que yo, así que tengo que estar en lo cierto y por tanto debes creerme".
Por ejemplo: Una persona escribe un artículo sobre los errores que cometen muchos padres hoy en día en la educación de sus hijos y cita palabras textuales de alguna publicación de un psicólogo o pedagogo de reconocido prestigio.
- ❖ **Argumento de datos y cifras:** cifras porcentajes y datos comparados que transmiten sensación de veracidad. Por ejemplo: "Cada vez que la concentración de partículas aumenta en diez microgramos por metro cúbico de aire, el número de muertes por ataques cardíacos aumenta en un 1,4 % y los casos de enfermedades respiratorias, en un 3,4%".
- ❖ **Argumentos racionales.** Los argumentos racionales son aquellos que se basan en las ideas y verdades admitidas y aceptadas por el conjunto de la sociedad. Un ejemplo de argumento racional para apoyar la tesis «No hay que contaminar el mar» sería el siguiente: El mar es una fuente de vida.








Actividad

Identifique su código y diríjase al artículo que le haya correspondido. Léalo e identifique la información solicitada. En el cuadro Azul. Las bombillas que aparecen en cada uno de los descriptores hacen referencia a que lo que se solicita, se encuentra en esta guía de trabajo.

	Artículo y enlace directo	Estudiantes
1	Martín Hilbert: "La verdadera fuente de poder de las redes ha sido llevarnos a nuestro narcisismo, enojo, ansiedad, envidia, credulidad y, por cierto, a nuestra lujuria"	1 a 5
2	"El dilema de las redes sociales" 3 cambios para retomar el control sobre tu vida en las redes según Justin Rosenstein, creador del botón "Me gusta" en Facebook	6 a 10
3	"Como 'Black Mirror' en la vida real": la preocupación de Alexandria Ocasio-Cortez y otros congresistas en EE.UU. por el uso de la tecnología de reconocimiento facial	11 a 16
4	Marta Peirano y la economía de la atención: "Somos menos felices y menos productivos que nunca porque somos adictos"	17 a 23
5	Qué es el "oscuro" capitalismo de la vigilancia de Facebook y Google y por qué lo comparan con la conquista española	24 en adelante

Título 	
Identifique el Tipo de texto argumentativo 	
Cuál es el tema general del texto	
¿Cuál es la posición del autor respecto al tema? (Escribir la tesis).	

Cuerpo de la Demostración	Identifique los Tipos de Argumentos Que se pueden encontrar 	Fragmento del tipo de argumento encontrado
Cuál es la Conclusión del texto		

APÉNDICE O

COMPETENCIAS Y EVIDENCIAS DE LA PRUEBA

(Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), 2017)

Competencia	Evidencia
1. Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	<ul style="list-style-type: none">1.1 Entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto.1.2 Identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay).
2. Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	<ul style="list-style-type: none">2.1 Comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes.2.2 Identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto.2.3 Comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto.2.4 Identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo.2.5 Identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto (discontinuo).
3. Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	<ul style="list-style-type: none">3.1 Establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto (argumentativo o expositivo).3.2 Establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados.3.3 Reconoce contenidos valorativos presentes en un texto.3.4 Reconoce las estrategias discursivas en un texto.3.5 Contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en este.

