

**FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA, A PARTIR DE
APRENDIZAJE BASADO EN TALLERES, EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO
UNDÉCIMO C, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALONSO CARVAJAL
PERALTA, DEL MUNICIPIO DE CHITAGÁ**

JUAN MANUEL OCHOA GAMBOA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PROGRAMAS BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE

BUCARAMANGA 2018

**FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA, A PARTIR DE
APRENDIZAJE BASADO EN TALLERES, EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO
UNDÉCIMO C, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALONSO CARVAJAL
PERALTA, DEL MUNICIPIO DE CHITAGÁ**

JUAN MANUEL OCHOA GAMBOA

Trabajo de Grado presentado para obtener el título de Magíster en Educación.

ASESORA

MG. YOLANDA VILLAMIZAR DE CAMPEROS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PROGRAMAS BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE

BUCARAMANGA 2018

DEDICATORIA

A mi familia, razón de mi esfuerzo y dedicación.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma de Bucaramanga y al programa Becas para la Excelencia Docente del Ministerio de Educación Nacional por haber tenido en cuenta a la Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta y por darme la oportunidad de realizar esta Maestría y por aportar a mi crecimiento académico, con tan excelente grupo de docentes.

A la Magister Yolanda Villamizar de Camperos por su valiosa orientación en todo el proceso, por su calidad humana y académica, por sus observaciones y recomendaciones acertadas y pertinentes, que complementaron y enriquecieron mi investigación y formación personal.

Al señor Rector Nelson Mauricio Rico, a los Coordinadores, a los Docentes y a los Estudiantes del grado Undécimo C de la Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta por su colaboración y apoyo en el desarrollo de la propuesta pedagógica.

A todos aquellos que de una u otra manera contribuyeron en este proceso.

Resumen

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo con el fin de fortalecer la lectura crítica en los estudiantes del Grado Undécimo C, de la Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta, del municipio de Chitagá a través del aprendizaje basado en talleres sustentado en la teoría sobre lectura crítica propuesta por Daniel Cassany.

Analizados los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas saber y en la prueba diagnóstica, se observó que la mayoría de los estudiantes se encuentran en un bajo nivel de este tipo de lectura.

Con base en dichos resultados y teniendo en cuenta el Proyecto Educativo Institucional, se diseñó una propuesta pedagógica fundamentada en la estrategia aprendizaje basado en talleres (ABT) y organizada en una unidad didáctica que consta de dos momentos y con un total de ocho talleres. Durante el desarrollo del proceso se realizó una prueba intermedia y una vez finalizada toda la propuesta se evaluó el avance en lectura crítica a través de una prueba final.

Para el desarrollo del proceso investigativo se tuvo en cuenta el método de Investigación Acción. Se empleó la técnica de observación participante y el instrumento para registrar lo observado fue el diario pedagógico. La población objeto de este estudio fue de 24 estudiantes, del grado Undécimo C, de la Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta del municipio de Chitagá.

Se espera que esta propuesta permita fortalecer la lectura crítica y que este trabajo sirva de referente para quienes adelanten procesos parecidos.

PALABRAS CLAVES: LECTURA CRÍTICA, NIVELES DE LECTURA, UNIDAD DIDÁCTICA, APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Abstract

The present research work was carried out with the purpose of strengthening the critical reading in the students of the Eleventh Grade C, of the Alonso Carvajal Peralta Educational Institution, of the municipality of Chitagá through the design and implementation of a didactic unit sustained in the theory on critical reading proposed by Daniel Cassany.

After analyzing the results obtained by the students in the knowledge tests and in the diagnostic test, it was observed that the majority of the students are at a low level of this type of reading.

Based on these results and taking into account the Institutional Educational Project, a pedagogical proposal was designed based on the workshop-based learning strategy (ABT) and organized into a didactic unit consisting of two moments and a total of eight workshops. During the development of the process an intermediate test was carried out and once the whole proposal was completed, the progress in critical reading was evaluated through a final test

For the development of the investigative process, the Action Research method was taken into account. The participant observation technique was used and the instrument to record what was observed was the pedagogical diary. The target population of this study was 24 students, of the Eleventh C grade, of the Alonso Carvajal Peralta Educational Institution of the municipality of Chitagá.

It is hoped that this proposal will strengthen the critical reading and that this work will serve as a reference for those who follow similar processes.

KEYWORDS: CRITICAL READING, LEVELS OF READING, TEACHING UNIT,
SIGNIFICANT LEARNING.

Tabla de contenido

Capítulo I.....	18
1. Problema de la investigación.....	18
1.1 Descripción del problema	18
1.2 Formulación de la pregunta de investigación.	22
1.3 Objetivos	22
1.3.1 Objetivo General.....	22
1.3.2 Objetivos Específicos	22
1.4 Justificación	23
1.5 Contextualización	25
1.5.1 Municipio de Chitagá.	25
1.5.2 Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta.....	26
Capítulo II.....	29
2. Marco Referencial.....	29
2.1 Antecedentes de la investigación.....	29
2.1.1 Antecedentes Internacionales.	29
2.1.2 Antecedentes Nacionales.....	33
2.1.3 Antecedentes regionales.	35
2.2 Marco teórico.....	36
2.2.1 ¿Qué es leer?.....	37
2.2.2 Literacidad	39
2.2.3 Criticidad	40
2.2.4 Lectura Crítica	43
2.2.5 Didáctica de la Lectura Crítica	47
2.2.6 Alfabetización Crítica.....	49
2.2.7 El Lector Crítico	49
2.2.8 Pensamiento Crítico.....	52
2.2.9 Unidad Didáctica	53
2.2.10 Aprendizaje Basado en Talleres	54
2.3 Marco Legal.....	57
2.3.1 Constitución Política de Colombia (1991).	57

2.3.2	Decreto 1860 de 1994.....	59
2.3.4	Derechos básicos de Aprendizaje V2.	60
Capítulo III	62
3.	Diseño Metodológico	62
3.1	Tipo de Investigación.....	62
3.2.1	Fase de Planificación	65
3.2.2	Fase de Acción.....	66
3.2.3	Fase de Observación.....	67
3.2.3	Fase de Reflexión	68
3.3	Población.....	69
3.4	Instrumentos para la recolección de la información	70
3.4.1	Prueba inicial	70
3.4.2	Diario pedagógico.....	70
3.4.3	Prueba intermedia.	72
3.4.4	Prueba Final.....	72
3.5	La Validación de los Instrumentos	73
3.6	Categorías y Subcategorías	73
3.7	Principios éticos:.....	74
Capítulo IV	75
4	Propuesta Pedagógica.....	75
4.1	Presentación:.....	75
4.2	Justificación	76
4.3	Objetivos	77
4.3.1	Indicadores de desempeño.....	78
4.4	Metodología	78
4.5	Fundamento pedagógico:.....	83
4.6	Diseño de la Unidad Didáctica	84
CAPÍTULO V	88
5.	Análisis de resultados.....	88
5.1	Prueba inicial.	88
5.2	Unidad didáctica	90

5.3 Prueba intermedia	93
5.4 Prueba final	96
5.5 Paralelo de análisis entre prueba inicial y prueba final.....	97
5.6 Triangulación de la información.....	98
Conclusiones.....	104
Recomendaciones	105
Referencias	106
Anexos.....	111

Lista de figuras

Figura 1 Porcentaje de estudiantes según el nivel. Básica secundaria	19
Figura 2 Semáforo de resultados de competencia	20
Figura 3 Resultados históricos pruebas saber 11°	21
Figura 4 Aprendizaje basado en talleres filosóficos (ATF).....	56
Figura 5 Triángulo de Lewin. Proceso de Investigación acción.....	63
Figura 6 La espiral de ciclos de Kemmis.	65

Listado de tablas

Tabla 1 Análisis del porcentaje de estudiantes en cada aprendizaje.	20
Tabla 2 Paralelo entre lector acrítico y lector crítico.....	42
Tabla 3 Categorías y subcategoría de investigación.....	73

Anexos

Anexo 1 Prueba Inicial	111
Anexo 2 Prueba Intermedia.....	115
Anexo 3 Prueba final	119
Anexo 4 Unidad didáctica	124
Anexo 5 Tabla resultado prueba inicial.....	175
Anexo 6 Tabla resultado prueba intermedia.....	176
Anexo 7 Tabla resultado prueba final.....	177
Anexo 8 Evidencia fotográfica.....	178

Introducción

“Ante el mundo multicultural y globalizado en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía, que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento y participe de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista”

Cassany (2003)

La sociedad actual asiste, hoy por hoy, a una división tajante entre los ciudadanos. Posturas antagónicas impulsan a los individuos a mantener puntos de vista radicales. Los medios de comunicación, tan avanzadas y usados en la actualidad, se han convertido en canales en donde las diferencias de opinión se ven expuestas públicamente. Pero ahí no radica el núcleo de esta separación social. El centro del problema está en que los seres humanos, que usan estos medios y que hoy son la mayoría, creen que lo que en ellos se publica es verdad absoluta. No en vano a este tiempo se le denomina la época de la postverdad, es decir, el período en que lo publicado, por ejemplo, en las redes sociales, es lo cierto y lo demás es falso.

Esta equivocada concepción de la verdad está dada por una causa visible: la manipulación del lector virtual. A su vez, esta utilización del individuo tiene un origen: la carencia de la capacidad para interpretar, entender, inferir, contrastar los textos leídos. Es decir, el lector actual se enfrenta a los textos sin herramientas para leer críticamente.

La lectura crítica, entonces, le permite a todo tipo de lector, que lea en cualquier medio, mantener una postura activa ante el texto. Esto es, lo convierte en un interlocutor válido para enfrentar los argumentos, las ideas principales o las tesis de una propuesta

escrita. Se entiende que un lector crítico debe transitar, primero, por la lectura literal y luego por la lectura inferencial para tener unas bases sólidas al acercarse a la lectura crítica.

En las Instituciones Educativas existen, en su mayoría, estudiantes que leen solamente en las redes sociales. Al nacer en un mundo, donde lo digital impera, sus necesidades, ambiciones, modos de comunicarse y relacionarse pasan por lo virtual. Allí leen. Pero, como se mencionó, carecen de formación para enfrentar los textos que consumen cada día, cada instante.

Se trata de estudiantes con poca capacidad de contra argumentar, de reflexionar, de oponerse a lo leído. En especial, en los grados superiores, donde ya debería existir un proceso consolidado de lectura literal, inferencial para posicionarse en la lectura crítica.

En la actualidad, la Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta, del municipio de Chitagá, que no es ajena a ese panorama expuesto, carece de un estudio acerca de las deficiencias, falencias o estados de la lectura crítica en los estudiantes del grado Undécimo.

Por consiguiente, siendo la lectura, y en especial la lectura crítica, un pilar fundamental de la formación de un ser humano responsable, ético, participante social y reflexivo, se hace necesario abordar este significativo aspecto. Formar, entonces, estudiantes con capacidad para leer críticamente es una responsabilidad y una necesidad que se debe asumir desde la docencia.

Asimismo, las Instituciones Educativas y los estudiantes del grado Undécimo deben responder a una exigencia nacional: las Pruebas Saber. Estas, las pruebas, en la mayoría de los casos, son el portal de entrada a una vida exitosa para los educandos que obtienen excelentes puntajes y, para la institución, es el reconocimiento, social y educativo, a la labor en lectura liderada por los docentes de Lengua Castellana. Porque es una realidad visible: las Pruebas Saber están mediadas por la lectura y, en especial, por la lectura crítica.

En consecuencia, se recurre a Daniel Cassany (2010) quien, a través de su mirada reflexiva sobre la lectura crítica, expone una serie de argumentos que fundamentan este trabajo investigativo.

La lectura crítica se sabe elaborada, compleja, humilde, cargada de matices y razonamientos, dúctil, insatisfecha, exploradora, capaz de discutir e, incluso, de cambiar de opinión de forma razonada; es la lectura que aspira a comprender la complejidad de lo humano, psicológico y social, y a transformarlo si es preciso, por el contrario, la crítica se nos representa como sencilla, rápida, directa, simplificadora, autosatisfecha, esquemática y muchos otros adjetivos
Cassany (2010) p. 117.

Estos presupuestos teóricos se materializan en la estructuración de una unidad didáctica que se basa en talleres como estrategia de aprendizaje, y que a su vez propicia la organización del proceso enseñanza-aprendizaje.

Este proyecto sobre Lectura Crítica se enmarca en la investigación de tipo cualitativo y se utiliza la técnica de observación participante. Los datos se registran en el Diario Pedagógico como instrumento primordial.

Esta investigación se estructura en cinco capítulos descritos a continuación.

Capítulo I: Donde se describe y formula el problema, se justifica este trabajo y se plantean los objetivos, tanto el general como los específicos.

Capítulo II: Constituido por el Marco Referencial a partir de la revisión de antecedentes previos a esta investigación, se define el marco teórico, y se expone lo pertinente al marco legal.

Capítulo III: Se expone la metodología utilizada para el desarrollo de esta investigación.

Capítulo IV: Se desarrolla la propuesta pedagógica usando la estrategia denominada aprendizaje basado en talleres (ABT).

Capítulo V: Donde se muestran los resultados obtenidos. Se exponen las conclusiones y recomendaciones que surgen del proceso investigativo.

Capítulo I

1. Problema de la investigación

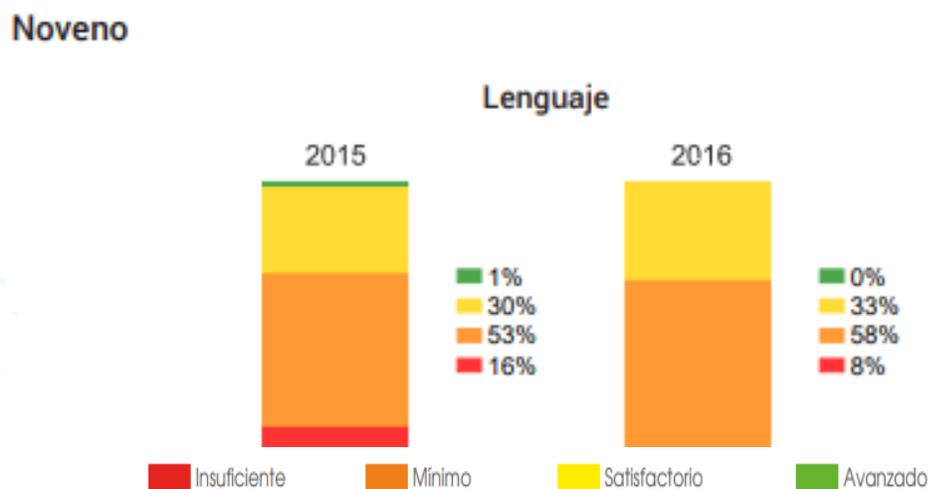
1.1 Descripción del problema

El proceso enseñanza-aprendizaje, en todas las áreas del plan de estudios, de una Institución Educativa Colombiana, pasa por la lectura. Todo texto escrito merece ser leído. Un texto existe porque hay quien lo lea. Es decir, para que haya proceso en lectura se requiere del texto y de un sujeto que lo active: el lector. Solé (1992) manifiesta que “el lector es un sujeto activo que procesa el texto y le aporta su conocimiento, experiencia y esquemas previos.” La base del desarrollo de todas las habilidades está directamente conectada con la lectura. Por ello, en el desarrollo académico y humano de los estudiantes uno de los procesos que tiene mayor exigencia es el proceso lector.

Cuando un estudiante se enfrenta a las pruebas saber 11°, necesita fortalezas en todos los niveles de la comprensión lectora, en especial en el de lectura crítica, para obtener buenos resultados. De hecho, esta afirmación no es exclusiva para la asignatura de Lengua Castellana puesto que, en una Institución Educativa, la lectura es un eje transversal a todas las áreas del currículo.

A partir del análisis de los resultados de las pruebas saber 9°, presentadas en el año 2016 por los estudiantes que actualmente cursan el grado Undécimo, se pudo observar que, aunque los resultados no son del todo malos, se presentan marcadas dificultades en la competencia lectora. Una pequeña cantidad de estudiantes se encuentra en un nivel insuficiente, existe una gran parte de los estudiantes que se encuentra en un nivel mínimo y ningún estudiante se encuentra en nivel avanzado.

Figura 1 Porcentaje de estudiantes según el nivel. Básica secundaria



Tomado de: <https://bit.ly/2KjL9wn>

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede determinar que existen grandes falencias en el proceso lector y por consiguiente en los aprendizajes desarrollados hasta ese momento. Según se evidencia, en el semáforo de resultados de competencia, indicado en el Informe por colegio, del año 2017, en el marco de los documentos reportados para el Día E¹, los aprendizajes que presentan mayores dificultades son:

- Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.
- Identifica información de la estructura explícita del texto.
- Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto.

Estos, según lo evidencia la siguiente tabla.

¹ Desde el año 2015, cuando en Colombia se planteaba la meta de ser la mejor educada, el Día de la Excelencia Educativa – Día E - ha sido una oportunidad para que todo el equipo de cada colegio se concentre en saber cómo están sus procesos y resultados, y pueda acordar acciones conjuntas para alcanzar la Excelencia Educativa, con el apoyo de las Secretarías de Educación y el acompañamiento del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Colombiaaprende.edu.co

Tabla 1 Análisis del porcentaje de estudiantes en cada aprendizaje.

El 64%	no relaciona textos ni moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.
El 60%	no identifica información de la estructura explícita del texto.
El 45%	no relaciona, identifica ni deduce información para construir el sentido global del texto.
El 44%	no evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.
El 41%	no reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.
El 37%	no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.
El 34%	no recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.
El 33%	no reconoce información explícita de la situación de comunicación.
El 31%	no recupera información explícita en el contenido del texto.

Tomado de: <https://bit.ly/2KjL9wn>

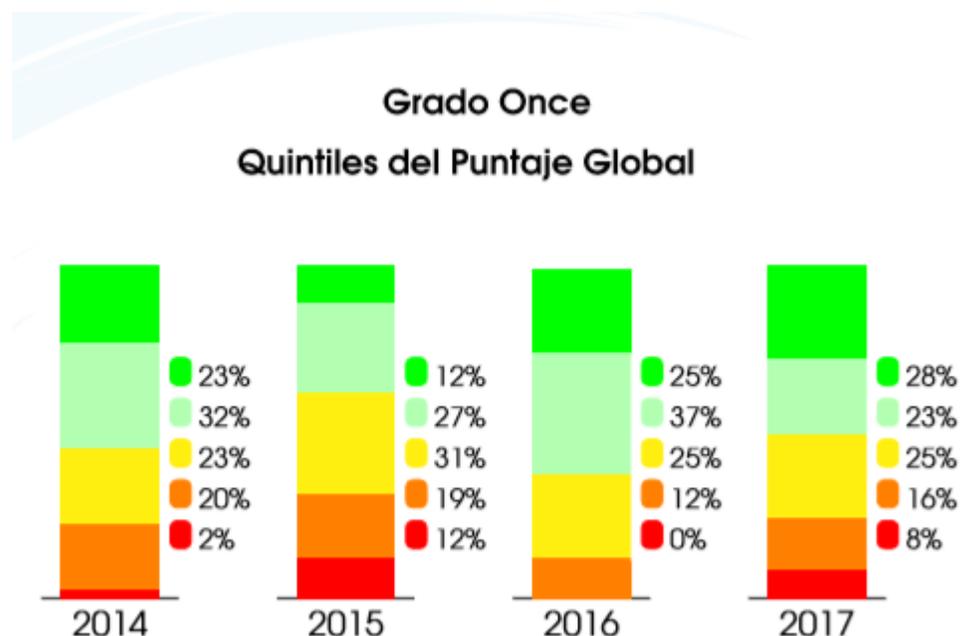
Figura 2 Semáforo de resultados de competencia



Por otra parte, en el análisis de los resultados de las Pruebas Saber 11°, de los años 2014 al 2017, se pudo observar que el rendimiento de los estudiantes, no ha sido constante.

Aunque en el quintil 5 se nota una mejora constante, en el quintil 1 se presentan continuas variaciones especialmente en la cantidad de estudiantes que se encuentran aquí.

Figura 3 Resultados históricos pruebas saber 11°



Tomado de: <https://bit.ly/2KjL9wn>

La existencia de estudiantes en el quintil 1 nos evidencia dificultades en la competencia lectora y todos los resultados en general nos indican que hay una marcada dificultad, especialmente en lo relacionado con la lectura crítica, nivel de lectura que se evalúa en el grado Undécimo.

Dadas las situaciones anteriores, y para obtener un análisis más aterrizado y concreto de la realidad de los sujetos investigados, se diseñó y aplicó, en enero de 2018, una prueba inicial para identificar cómo se encontraban, con respecto a la competencia lectora, los estudiantes del grado Undécimo C.

Analizando la prueba inicial, se ratificó que las dificultades encontradas en las Pruebas Saber 9° y 11°, se corresponden con las aquí halladas.

Además de lo expuesto, es visible que, en la Institución, y en la asignatura de Lengua Castellana de los grados Décimo y Undécimo, se carece de buenos hábitos de estudio, que no ha habido renovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que son muy pocas las estrategias motivadoras e innovadoras hacia el proceso lector, entre otros aspectos de la práctica pedagógica visibilizada antes de abordar este proyecto investigativo.

Entonces, se puede concluir que, en la Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta, del municipio de Chitagá, existe un bajo nivel de lectura crítica en los estudiantes del grado Undécimo C.

1.2 Formulación de la pregunta de investigación.

¿Qué estrategia pedagógica usar para fortalecer la lectura crítica en los estudiantes del Grado Undécimo C, de la Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta, del municipio de Chitagá?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Fortalecer la lectura crítica, desde lo planteado por Daniel Cassany, a través de la estrategia aprendizaje basada en talleres, en los estudiantes del Grado Undécimo C de la Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta del municipio de Chitagá.

1.3.2 Objetivos Específicos

Determinar el nivel de lectura literal, inferencial o crítico, en el que se encuentran los estudiantes del grado Undécimo C, a partir del análisis de los resultados de las pruebas saber y de la prueba inicial.

Diseñar una unidad didáctica fundamentada en la estrategia aprendizaje basado en talleres que permita el fortalecimiento de lectura crítica.

Implementar la unidad didáctica a los estudiantes del grado Undécimo C.

Evaluar el avance en lectura crítica de los estudiantes, del Grado Undécimo C, de la Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta.

1.4 Justificación

“La lectura crítica, es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los razonamientos y a la ideología implícita” (Smith, 1994). Cuando un lector enfrenta un texto debe considerar explicaciones y sentidos alternos a lo evidente en el escrito. Un lector crítico no puede aceptar como verdad absoluta lo expuesto. Poner en duda lo leído, exige del lector una comprensión global del tema, tomando como base sus presaberes, el interés y las expectativas que se tienen frente al texto leído.

Este tipo de lectura, supone también, como lo afirma Olson (1998), “el reconocimiento de que un texto puede ser interpretado de diversos modos, derivando luego, las implicaciones adecuadas para cada uno de esos modos con el fin de verificar esas implicaciones con la evidencia disponible”, Dicho de otra manera, cada lector asigna un sentido al texto. Hay tantos sentidos como lectores existan. Darle un significado al texto es el paso previo para el desarrollo de un pensamiento crítico. Y ese significado parte de la interpretación inicial y luego de las inferencias. Sólo al comprender un texto en su totalidad, descubriendo el mensaje implícito del contenido, más allá de lo literal, hace posible reflexionar sobre su intención, visibilizar sus sentidos tácitos y formarse un juicio con fundamento.

Por lo anterior, un texto que es objeto de reflexión, análisis y contraargumentación es aquel que se ha entendido desde todos sus ámbitos. De tal modo que, la lectura crítica está asociada a una comprensión cabal de la información. Cuando se logra dicho grado de comprensión, el lector, con responsabilidad y claridad, puede aceptar o rechazar las ideas del autor, contrastar las tesis, comparar con otros textos y deducir nuevas significaciones.

En consecuencia, es indispensable que los estudiantes del grado Undécimo C, de la Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta, del municipio de Chitagá, fortalezcan la lectura crítica, mejorando todo el proceso lector, es decir, fortaleciéndose en los niveles de lectura literal, inferencial y, fundamentalmente, en el crítico.

Por lo anterior, se deduce que los estudiantes no están usando los signos de puntuación de manera acertada, además su léxico es pobre, no identifican la estructura textual, se les dificulta reconocer la intencionalidad del texto, no proponen soluciones factibles a las diversas problemáticas que se plantean, no identifican la superestructura y la macroestructura del texto, entre otros.

Por otra parte, el estudiante de esta región, de clima frío y cuya familia está dedicada básicamente a la agricultura mantiene muy pocas expectativas de progreso individual, en lo académico y en lo social. Aunque parezca superficial e irrelevante, esta condición de habitante de un pueblo pequeño, principalmente agrícola, afecta sus opciones de soñar con un futuro mejor, menos aún a través de la lectura. Fortalecer la lectura crítica, entonces, le brindará opciones para cualificar su proyecto de vida.

Y el otro factor que incide en los bajos niveles de lectura está relacionado con las pruebas Saber, obligatorias para todas las Instituciones Educativas y para todos los estudiantes del grado Undécimo. Estas pruebas poco han contribuido a motivar a los

estudiantes para convocarlos al éxito, a pesar de conocer los beneficios, en el nivel personal y profesional, que trae el conseguir excelentes puntajes. Una muestra de la importancia que para los estudiantes tienen estas pruebas es la expresión coloquial y cotidiana de muchos de ellos: - “En los peajes no me van a pedir resultados de las Pruebas Saber” - Por ello, cambiarles su visión sobre estas pruebas es una necesidad urgente. Para que esto suceda se debe instaurar en su imaginario la noción válida y fundamental de la lectura crítica como el camino para no finalizar su ciclo académico y vital en un transporte de carga.

1.5 Contextualización

1.5.1 Municipio de Chitagá.

Chitagá es un municipio colombiano ubicado en el departamento de Norte de Santander, su población es de 11.468 habitantes. Cuenta con diversidad de climas; frío, templado y páramo. Su topografía se compone de zonas montañosas, valles, llanuras y praderas. Su economía se basa principalmente en la agricultura, ganadería y actualmente se evidencia la incorporación de la minería.

Como se ha mencionado anteriormente, la agricultura es la principal fuente económica de los habitantes del municipio, ya que existe variedad de productos agrícolas que dependen del clima de la región. En las zonas denominadas: Chucarima, Carvajal, Cornejo y el Porvenir, los productos de mayor producción y venta son el café y la caña de azúcar.

En las veredas: Tapurcuá, Llano Grande y Carrillo, que son de clima frío, predomina el cultivo de hortalizas y legumbres. En la actualidad se destaca la producción de frutales, pero la mayor comercialización la tiene: el durazno.

En las zonas de páramos, como en la región de Burgua, Lircha, Presidente, Potreritos, Casa vieja, Quikuyes y Piedras, se cuenta con el cultivo de papa en diferentes variedades como: la pastusa, la única, en gran escala; la Tequendama, la R:18, la papa criolla, entre otras.

En cuanto a la ganadería, el municipio se caracteriza por una gran variedad de ejemplares de ganado Bovino, caballar, mular, caprino, porcino, etc. Por otro lado, la minería, en Chitagá, según estudios realizados por Ingeominas, seccional Norte de Santander, se cuenta con una extensa región productora de carbón de la variedad diamante, pero su explotación afecta el ecosistema del páramo de Chitagá, ya que esta mina tiene su inicio en la zona del corregimiento de Presidente.

1.5.2 Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta

La actual Institución Educativa del municipio de Chitagá, Alonso Carvajal Peralta, fue creada por el año 1934, como Colegio para varones, llamado Alfonso López, sostenido por auxilios municipales y más tarde departamentales. En 1941 empieza a funcionar el Colegio para Señoritas con el nombre de Policarpa Salavarrieta. En 1958 por Decreto N° 0200 de junio 20 se fundó la Escuela Normal Rural de Chitagá, cuyo primer Rector fue el Señor Gerson David Aponte. Por Resolución No. 4837 del 15 de octubre de 1970, se autoriza el cambio de modalidad de enseñanza Normalista por la de Bachillerato Clásico.

A partir del año 2007 la Institución Educativa se reconoce con el nombre de Alonso Carvajal Peralta. Está conformada por las sedes: Núcleo Escolar Agrícola, Trino García Peña, Ramón González Valencia, Nuestra Señora Del Carmen y la sede principal Colegio Nacional. Ofrece todos los niveles de educación, desde el preescolar hasta la educación media. Ofrece modalidades técnicas en convenio con el SENA.

Actualmente la Institución Educativa cuenta con 1 Rector, 2 Coordinadores, 43 Docentes y 10 Administrativos, que atienden a una cantidad aproximada de 1.200 estudiantes.

Su visión expresa que al año 2019 La institución Educativa Alonso Carvajal Peralta será reconocida como líder en la región, por sus procesos de cuidado del medio ambiente, la formación de estudiantes técnicos, con valores éticos y calidad académica; investigativos, creativos, y emprendedores, capaces de contribuir a la transformación y al desarrollo de la región.

Tiene por misión formar personas orientadas al crecimiento de sí mismas, con capacidad de establecer relaciones armónicas con sus semejantes y con el ambiente; competentes en el uso de las TIC; incentivando la investigación, para liderar procesos sostenibles de cambio, que contribuyan a mejorar su calidad de vida y al progreso del municipio.

Una parte sustancial de los estudiantes de la Institución Educativa pertenecen al sector rural y las familias son aún muy tradicionalistas en el sentido social, religioso y político.

Con relación a los 24 estudiantes del grado Undécimo C. La mayoría viven en el casco urbano de municipio y algunos en la zona rurales, pero esto no implica que quienes vivan en la zona urbana realicen una lectura crítica adecuada, pues existen otros factores que influyen en los bajos niveles de lectura en los estudiantes.

Se crearía que el nivel educativo de las familias de los estudiantes, en cierta medida, es un generador de esta problemática, puesto que, las oportunidades de continuar su formación académica superior son mínimas debido a los bajos recursos económicos y la marcada tradición de heredar o comprar a los jóvenes vehículos de carga.

Dado lo anterior la mayoría de las familias tienen un nivel educativo mínimo, lo que repercute en que los familiares no le puedan brindar una asesoría adecuada al momento de realizar sus compromisos académicos o motivarlos a crear el hábito de la lectura.

Capítulo II

2. Marco Referencial

2.1 Antecedentes de la investigación

Los trabajos consultados, que se presentan a continuación, aportaron en este proceso investigativo porque

- Proponen diversas conceptualizaciones acerca de la lectura crítica.
- Permiten observar la diferencia que existe entre los libros de texto utilizados en el sector público y en el sector privado, aspecto influyente, aunque no determinante, en la motivación por la lectura
- Ratifican la necesidad imperante de conducir a los estudiantes para que lleguen a la educación superior con mejores procesos lectores.
- Apoyan la urgente necesidad de fortalecer los procesos en lectura crítica.

2.1.1 Antecedentes Internacionales.

El trabajo para optar al título de maestría realizado por Zárate, A. (2010), denominado: *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico* en la Universidad de Pompeu Fabra, Barcelona, plantea la necesidad de realizar una comparación entre los textos guías que da el ministerio de educación del Perú (MED) y los textos de las editoriales Norma y Santillana que utilizan los docentes y los estudiantes de los colegios privados. Textos enfocados a la lectura crítica.

Zárate además sugiere analizar otros aspectos que intervienen directamente en el proceso de comprensión crítica de un texto por parte de los estudiantes. Algunos elementos a tener en cuenta son: la poca cantidad de libros per cápita con los que cuentan las instituciones educativas del sector público, la precariedad de las bibliotecas, el poco interés

de los estudiantes por leer, contrario a esto, en las instituciones educativas del sector privado la compra de los libros es obligatoria por parte de los padres de familia y los estudiantes interactúan con más frecuencia con los libros.

Otro elemento fundamental que plantea Zárte (2010) en su trabajo de grado es la postura con la que las editoriales tanto públicas como privadas enfocan la lectura crítica y el tratamiento metodológico que le dan, en cuanto a las características de los textos, la organización de las lecturas para conformar unidades didácticas y por ende como generan las diferentes actividades enfocadas a la lectura crítica.

Al finalizar el trabajo, Zárte concluye que la diferencia metodológica es muy sutil, ya que el ministerio de educación y las editoriales privadas como Santillana y Norma utilizan una metodología y una didáctica muy similar en la aplicación de la lectura crítica.

En conclusión, la investigación realizada por Zárte permite tomar un punto de partida al momento de escoger textos para el posterior trabajo de la unidad didáctica, como elemento la presente investigación.

Por otra parte, Ortiz, Jairo. (2012) en su trabajo de grado denominado: *Elaboración de una guía didáctica para el desarrollo de las competencias de la lectura crítica en la materia de ética personal, social y profesional I en la PUCESI* para obtener el título de Magíster con la Universidad de Quito, propone desarrollar una investigación de campo cualitativa dirigida a los estudiantes universitarios, para resaltar la importancia de la lectura crítica en las áreas de ética personal, social y profesional I de las diferentes carreras de la PUCESI (Pontificia Universitaria Católica de Ecuador, Sede Ibarra) , ya que esto permitirá formar el pensamiento crítico.

Por otra parte, los docentes también se benefician de la guía didáctica, pues tienen facilidad, a través de esta, de obtener biografías y diverso material. De la misma manera los

docentes utilizan la guía como preparador de clases y así todo el cuerpo docente llevará a sus estudiantes por el mismo camino.

Otros rasgos sobresalientes del trabajo de grado en cuestión, es que dentro de su amplio marco teórico da a entender muy claro las nociones de Lectura Crítica y sus competencias. Además, estructura una interesante guía dividida en 4 unidades, las cuales cuentan con conceptos, actividades enfocadas a la ética vista de diferentes perspectivas y actividades de evaluación.

Una de las conclusiones más relevantes de la investigación en cuestión, fue el identificar el bajo nivel de lectura crítica y la resistencia a tomar nuevos hábitos de estudio para adquirirla.

La anterior síntesis, ayuda a comprender que el aporte fundamental a la presente investigación es la inclusión de estrategias didácticas innovadoras en el aula, para generar el pensamiento crítico, que conlleva al desarrollo de un lector crítico.

Barranzuela, José (2012) en el trabajo de investigación denominado: *Comprensión Lectora Y Pensamiento Crítico En Estudiantes De Quinto De Secundaria De Una Institución Educativa Militar - La Perla – Callao. Lima – Perú* como requisito para obtener el título de Magíster, presenta un análisis correlacional entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico de estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa militar de La Perla (Callao), 153 estudiantes con edades entre 14 y 18 años participaron en este estudio. La muestra que se utilizó no es de tipo disponible probabilístico, en cuanto fue tomada como una unidad de análisis para los estudiantes de quinto grado de secundaria.

La investigación es descriptiva correlacional. Los instrumentos utilizados fueron: el Test de Comprensión Lectora de Silva y Tapia (1982) y el Test de Evaluación de

Pensamiento Crítico de Milla (2012). Los resultados obtenidos fueron: bajos niveles de comprensión lectora, altos niveles de pensamiento crítico. Existe una relación poco significativa entre ambas variables. Encontrándose también algunas relaciones significativas entre la comprensión lectora y ciertas dimensiones del pensamiento crítico las que varían de 0,045 a 0,225. No hubo diferencias significativas por secciones.

Por otra parte, Martín Susana (2012), en su trabajo denominado: *Un estudio sobre la comprensión lectora en estudiantes del nivel superior de la Ciudad de Buenos Aires*, elaborado dentro de los lineamientos de la Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina, trabajo desarrollado para obtener el título de Magíster en educación, tiene como objetivo principal describir el nivel de comprensión lectora y la producción del lenguaje que presentan los estudiantes cuando ingresan a las distintas carreras de formación técnica superior de los Institutos de Formación Técnica de la Ciudad de Buenos Aires, ya que, la capacidad de comprensión lectora influye en el rendimiento académico en los distintos campos del conocimiento.

Se fundamenta en distintas teorías que explican las relaciones entre la comprensión lectora, la adquisición de competencias y el desarrollo de habilidades de razonamiento. El curso de acción involucra procedimientos cuantitativos y cualitativos. Se presentan resultados de las pruebas que exploran el nivel de comprensión lectora en 139 alumnos que se encuentran iniciando la educación superior. Establece relaciones entre esos resultados y las evaluaciones que realizan profesores y directivos sobre las dificultades detectadas

Baquerizo Carmen, (2013) en el trabajo de grado denominado: *Aplicación de lectura crítica en los procesos de enseñanza - aprendizaje para los estudiantes de segundo año especialización lengua y literatura facultad de filosofía de la universidad de Guayaquil*, propuesta guía de métodos andragógicos. Ecuador. Elaborada para obtener el

título de magister en Docencia y Gerencia en Educación superior hace un aporte valioso al presente trabajo ya que evalúa las falencias en la Aplicación de lectura crítica que tienen los estudiantes y propone una guía que mejore los procesos de aprendizajes mediante los cuales se fortalece el desarrollo de las habilidades en lectura crítica de los estudiantes.

Se buscó por medio del trabajo de investigación generar hábitos de lectura usando nuevas metodologías, técnicas y soluciones didácticas basada en sus realidades socioculturales y se concluye que es urgente hacer un llamado a reformar los sistemas educativos.

Por otra parte, Rosa (2015) en su tesis denominada *“El taller como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en el primer curso de ciclo común del Instituto Manuel Bonilla del municipio de Apacilagua, Choluteca”* para optar al título de Maestría en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morán de Tegucigalpa, desarrolla ampliamente el concepto de taller como estrategia. Plantea que el taller es un elemento potencializador de la participación activa del estudiante ya que el taller “fomenta la iniciativa, la expresividad, el trabajo autónomo y responsable, la innovación y creatividad para actuar frente a problemas... concretos”.

2.1.2 Antecedentes Nacionales.

Salamanca, Luz (2017) con su trabajo de grado titulado *El Desarrollo de la Lectura Crítica a Partir de Grafitis en los Estudiantes de Grado 7° de la Institución Educativa Vicente Borrero Costa, de Cali*, creado como requisito para obtener el título de Magíster en Educación, con la Universidad ICESI, Escuela de Ciencias de la Educación de Cali, Colombia.

Esta investigación, fue desarrollada desde el interés de promover la lectura crítica con los estudiantes del grado 7°, por lo que se basó en la investigación cualitativa interpretativa, que considera las prácticas de aula como partida para la construcción de conocimiento.

De igual manera, manifiesta que enseñar a leer críticamente a partir del grafiti, potencia e integra al aprendizaje, la capacidad para desarrollar lectura más allá del significado literal de un texto, puesto que genera en el educando gusto por profundizar en lo que dicen los autores y al conducir la lectura crítica hacia un ambiente de aprendizaje mediado por los grafitis.

Obtiene como principal conclusión de su investigación que se vislumbra una posibilidad de cambio, de cómo abordar la lectura para el tejido de sociedad y de cómo a partir de los jóvenes se pueden concebir esas posibles transformaciones. Si bien es cierto que las políticas educativas restringen a la lectura como un producto, también, ésta se puede convertir en un mecanismo para empezar a inmiscuirnos en las prácticas de los estudiantes y así darle otro sentido a la relación enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, Rocha (2016), con su trabajo de grado denominado: *La Lectura Crítica: Encuentro De Subjetividades* de la Universidad De Antioquia, para obtener su título de maestría en educación en enseñanza de la lengua y la literatura. Andes, Antioquia, propone procesos de formación de lectores repercutiendo en aspectos de la vida cotidiana.

Para dar una idea más clara acerca de los hallazgos en la investigación realiza una revisión del concepto de la lectura crítica en la escuela, partiendo desde una revisión teórica hasta las reflexiones que genera en la comunidad educativa. Luego, abordan las posturas que hay en la escuela acerca de la lectura digital, así como los encuentros y desencuentros que se generan cuando se trata de establecer si la lectura digital o la análoga es pertinente o

no para llegar a la consolidación de un proceso de lectura crítico y reflexivo. Muestra la lectura crítica y los posibles alcances del contexto en los procesos de lectura orientados desde la reflexión crítica, tales como costumbres, la familia, este capítulo es un reflejo de la influencia de la sociedad en los procesos de formación de lectores críticos en el aula, explicitando aspectos que favorecen. Y otros que llevan a una mejor comprensión acerca de lo importante que es reconocer la realidad del actor social en dichos procesos escolares.

2.1.3 Antecedentes regionales.

Aparicio Bernal (2016) en su trabajo para optar el título de magister en la enseñanza de las ciencias denominado: *Desarrollo de habilidades en lectura crítica con los estudiantes del grado Undécimo del colegio integrado Llano Grande, Girón, Santander*, manifiesta que la lectura es uno de los pilares fundamentales en la enseñanza y aprendizaje de los educandos, ya que básicamente fortalece las capacidades de conocimiento en los individuos. También, dice que la escuela en los últimos tiempos ha tenido dificultades en el fortalecimiento de la lectura crítica de sus estudiantes, porque no se le ha dado la importancia que esta tiene.

En este trabajo se diseña y aplica el proyecto denominado con el fin de determinar el avance en el desarrollo y fortalecimiento de habilidades que permitan la comprensión lectora en niveles de criticidad adecuados a la edad y nivel escolar de los estudiantes.

Logra hacer aportes en el mejoramiento de ambientes de aprendizajes que despertaron el interés y la motivación de los estudiantes y permitió el desarrollo de la lectura crítica.

También se tuvo en cuenta “*La lectura crítica en las pruebas saber 11, explicación teórica y ejercicios*” de Monsalve (2016) Bucaramanga, Colombia. Libro que fue elaborado con el objetivo de ofrecer una guía didáctica y metodológica para los docentes de las

instituciones educativas del departamento de Santander y que a través de este comprendan las exigencias del M.E.N. con respecto a las pruebas externas SABER 11.

Este, que es un referente documental, aporta a este trabajo, la visión y la metodología que plantea el ICFES sobre cómo abordar las pruebas Saber desde los diferentes tipos de textos, filosóficos, continuos, discontinuos, literarios y no literarios. Y a su vez se transversalizan a lo largo de cada uno de ellos los tres niveles de lectura; literal, inferencial y crítico.

Acebedo, M. (2017) propone en su tesis doctoral denominada: *Diagnóstico y propuesta para el diseño efectivo de instrumentos de evaluación de aprendizaje basado en competencias en la Universidad Autónoma de Bucaramanga*, de la universidad de Granada, España, la importancia de adelantar procesos que permitan que el estudiante sea el artífice de su propio aprendizaje, manifiesta que en el desarrollo: “los alumnos tienen un rol altamente dinámico, crítico y reflexivo... el maestro coordina, opera y estructura situaciones de enseñanza en ambientes de aprendizaje, pero no los impone, los socializa y valida desde las necesidades del estudiante y desde el diálogo crítico y argumentado”.

Aporta en tanto a la importancia del proceso de aprendizaje pensado desde la evaluación consciente del proceso, en donde se visualizan elementos propios del ambiente educativo y como un proceso continuo, integral y que siempre está dado no desde el juzgamiento sino hacia el fortalecimiento del aprendizaje.

2.2 Marco teórico

Para el desarrollo de este trabajo, y como soportes teóricos, se abordan aspectos como:

2.2.1 ¿Qué es leer?

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española (2017) iniciamos con un significado literal:

Leer es:

- Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados.
- Comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica. Leer la hora, una partitura, un plano.
- Entender o interpretar un texto de determinado modo.
- En las oposiciones y otros ejercicios literarios, decir en público el discurso llamado lección.
- Descubrir por indicios los sentimientos o pensamientos de alguien, o algo oculto que ha hecho o le ha sucedido. Puede leerse la tristeza en su rostro. Me has leído el pensamiento. Leo en tus ojos que mientes.
- Adivinar algo oculto mediante prácticas esotéricas. Leer el futuro en las cartas, en las líneas de la mano, en una bola de cristal.
- Descifrar un código de signos supersticiosos para adivinar algo oculto. Leer las líneas de la mano, las cartas, el tarot.
- Dicho de un profesor: Enseñar o explicar a sus oyentes alguna materia sobre un texto.

La Real Academia del Lenguaje Español, tiene diferentes acepciones que abarcan desde decodificación de caracteres, ya sean códigos o gráficos hasta entender los pensamientos de alguien, lo que descontextualiza el significado si se va a usar en el proceso

de enseñanza de la lectura crítica. Por este motivo, es necesario citar a diferentes autores que han contextualizado el concepto de leer en la práctica pedagógica.

Solé (1992), va más allá, porque aborda la lectura como un proceso en donde define que “poder leer es comprender e interpretar textos escritos de diverso tipo con diferentes intenciones y objetivos”. Contribuye de manera decisiva a la autonomía de las personas, en la medida en que la lectura es un instrumento necesario para manejarse con ciertas garantías en una sociedad letrada.

De igual manera, Solé (1992), complementa que “el lector es un sujeto activo que procesa el texto y le aporta sus conocimientos, experiencias y esquemas previos. Parte de la idea de que el lector experto atribuye sentido y significado al texto, y rechaza el supuesto de que lo recita (excepto en el caso en que la actividad de lectura responde a ese objetivo: por ejemplo, en la recitación poética).”

En otras palabras, Solé propone que la lectura, no sólo es decodificar una serie de símbolos, sino entender lo que se lee y para qué se lee y lograr descifrar la intención del texto, claro está, desde la subjetividad del lector teniendo en cuenta sus presaberes y esto contribuye a jugar un papel importante en la sociedad en que se desenvuelve.

Por otra parte, Daniel Cassany (2006) realiza diferentes investigaciones acerca de todo lo que concierne a la lectura, y la lleva a otro plano donde mezcla diferentes elementos sociales, culturales y pedagógicos. En este orden de ideas Cassany (2006) manifiesta que: “Leer implica decodificar las palabras del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir todo lo que no se dice Pero la comprensión proviene de la comunidad de hablantes; el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector” al leer detenidamente, encontramos nuevos aportes al concepto de leer, como las inferencias que van más allá de la decodificación literal y el significado. Este último con

dos elementos que no se habían tenido en cuenta en los conceptos literales de leer, como lo son: el autor y el lector. Uno en función del otro y dentro de un contexto, el cual contribuye al significado del texto.

Desde otros puntos de vista, Daniel Cassany (2006) genera, a partir de su experiencia investigativa, los siguientes conceptos de leer a partir de diferentes enfoques de estudio:

- El enfoque lingüístico: Este se refiere al simple hecho de darle un valor semántico único a cada palabra y posteriormente relacionarlos para formar oraciones, también con un significado fijo y finalmente darle un sentido al texto.

- La concepción psicolingüística: Entiende el acto de leer en función del significado que no se encuentra en las palabras y mucho menos que el significado es estático o único. El significado depende de cada lector y de los presaberes y en las circunstancias en las que lee el texto y a su vez de las capacidades cognitivas que cada lector posea.

- El enfoque sociocultural: Atribuye a lo social el verdadero significado de un texto, porque los presaberes se adquieren en la sociedad y en contextos determinados. También, postula que el lector y el autor no se pueden separar, es decir uno complementa al otro para que se puede comprender adecuadamente un texto.

Para concluir y sintetizar, Cassany, Daniel y Castellá, Josep (2010) dicen, "...leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes"

2.2.2 Literacidad

Cassany y Castellá (2010) definen que: la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito

social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, entre otros.

Considerando lo anterior, se podría afirmar que la literacidad tiene en cuenta algunas habilidades propias de un buen lector, que se podrían inscribir en el nivel literal de lectura, como más adelante se explicará, se debe usar adecuadamente el alfabeto materno, el dominio sintáctico debe ser adecuado y se debe tener claridad sobre el contexto en el que fue creado el texto.

Además, la literacidad, se ha venido relacionando equivocada e históricamente con el término alfabetización, que hace referencia a la adquisición del alfabeto y lleva implícito la palabra analfabeta, que connota; incultura, pobreza o dificultades.

Con respecto a lo anterior, Cassany y Castellá (2010) hacen referencia al concepto de letrado: (persona letrada, comunidad letrada) permite establecer una distinción sugerente y útil entre persona alfabetizada (conocedora del alfabeto o iniciada en su uso) y persona letrada (culto, que domina muy bien las prácticas lectoras y escritoras).

También, propone un listado de seis elementos que la literacidad requiere: el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y estatus como individuo, colectivo y comunidad y los valores y representaciones culturales.

2.2.3 Crítica

Cassany y Castellá (2010) citan a (Siegel; Fernández, 2000; Leal Carretero, 2003; Cassany, 2005) "... atribuyen a los filósofos de la Escuela de Frankfurt a partir de los años veinte del siglo pasado el moderno concepto de crítica, que desarrolla una actitud de

revisión, discusión y reformulación de las situaciones sociales, aceptadas comúnmente de manera demasiado irreflexiva”.

Partiendo del postulado anterior, la criticidad se puede entender cómo desarrollar diversas habilidades que lleven a una actitud de reflexión y que permitan analizar el entorno y todo ello que lo compone para tener argumentos suficientes al momento de una confrontación ideológica y finalmente que esto sirva para resignificar el conocimiento que se obtiene de este proceso.

Coincidiendo con la definición de criticidad, Herrera. (2014), y a la luz de los planteamientos de la teoría crítica y sus diversos posicionamientos desde Hegel hasta la Escuela de Frankfurt, dice que el ser humano responde a un interés cognitivo de carácter emancipador, cuyo principal objetivo reside no sólo en comprender la realidad social, sino en transformarla.

Desde este ángulo, la criticidad se entiende como la capacidad que se tiene de liberarse de una falsa realidad social, de no dar por cierto todo lo que se ve, se escucha o se lee y además la habilidad de convertir la forma de actuar y las relaciones del entorno social al que se pertenece.

Ahora bien, en adelante se reunirán los conceptos de literacidad y criticidad, que en últimas son el origen de lectura crítica. De esta tarea se encargan Daniel Cassany y Josep Castellá (2010) en su artículo “Aproximación a la literacidad crítica” donde recopilan un listado de los diferentes puntos de vista y teorías a lo largo de la historia sobre las concepciones de la literacidad crítica:

- No aceptar un texto, sin antes reflexionar sobre él. (Adorno, Habermas)
- transformar la sociedad a través del reconocimiento de las diferencias sociales (Van Dijk, Fairclough, Wodak)

- romper paradigmas (estudios culturales y políticos)
- polifonía textual (Bajtín)
- los textos no se pueden interpretar de manera absoluta. (Derrida, Foucault)
- prestar atención al contexto del texto, (Gee, Barton, Zavala, Ames)

A modo de síntesis, Cassany (2010) p.361 dice:

Ser crítico implica, no ser dogmático sino relativista... no todos consiguen el mismo grado de significación, coherencia o plausibilidad. Hay interpretaciones delirantes y desconectadas del texto y del contexto, que necesitan ser mejoradas... Además, la capacidad crítica tiene consecuencias importantes en la manera en que las personas se enfrentan a los textos. Hay varias actitudes y aptitudes que se están asociadas a la lectura crítica y que suelen ser ausentes de la que no lo es.

A continuación, se presenta un paralelo entre algunas características del lector acrítico y el lector crítico.

Tabla 2 Paralelo entre lector acrítico y lector crítico.

LECTOR ACRÍTICO	LECTOR CRÍTICO
Efectúa una lectura plana y literal.	Efectúa una lectura poliédrica y compleja.
Tiene poco en cuenta el contexto.	Utiliza el contexto (o se da cuenta de que le falta algo y, si es preciso, lo busca o lo pregunta).
Hace una interpretación absoluta: tiende a creerlo todo o nada (o a no importarle).	Hace una interpretación relativa: distingue, selecciona (y puede cuestionar parcialmente el texto).
Tiende a pensar que las cosas son sólo de una manera.	Tiende a pensar que las Cosas cambian según el punto de vista.
Suele aceptar las informaciones cómo se las explican.	Suele cuestionar la veracidad de la información, Su coherencia interna, preguntarse con qué interés se la dan, a quién beneficia, qué clase de persona la ha escrito, etc.
Simplifica los mensajes que lee (y los prefiere simples).	Ama la precisión y considera los matices. Piensa que el resumen puede obviar u ocultar aspectos importantes de un tema.
Tiene y quiere poca información.	Pide mucha información y sabe manejarla.

No se implica en la recepción del mensaje y tiende a la pasividad.	Se implica en el mensaje y se posiciona respecto a su contenido.
Se interesa por pocos temas.	Adopta una actitud activa e interactiva. Se interesa por el mundo que le rodea.
NO le interesan el lenguaje ni la precisión.	Se fija en las palabras y los significados, y le gusta jugar con ellos.
NO analiza el texto, su estructura o su argumentación.	Analiza y juzga los textos según coherencia, su calidad argumentativa, etc.
Hay una actitud pasiva después de la lectura y la comprensión.	Después de leer y comprender, el lector reacciona, habla, actúa, interviene.
En la lectura de estudio, tiende sólo a memorizar y lo hace sin placer.	En la lectura de estudio, tiende a relacionar y a argumentar (e incluso memoriza con placer).

Tomado de: Cassany y Castellá (2010) Aproximación a la literacidad crítica. p. 365.

Los conceptos estudiados anteriormente nos llevan a ahondar todavía más en lo concerniente a comprender el concepto de lectura crítica. Para ello según Cassany (2010), la lectura crítica: “Pretende, a partir de la lectura y la escritura, formar a los ciudadanos con una conciencia democrática que parta de la autonomía”.

2.2.4 Lectura Crítica

Cassany (2003) plantea que “la lectura crítica se sabe elaborada, compleja, humilde, cargada de matices y razonamientos, dúctil, insatisfecha, exploradora, capaz de discutir e, incluso, de cambiar de opinión de forma razonada. Es la lectura que aspira a comprender la complejidad de lo humano, psicológico y social y a transformarlo si es preciso”. Y además que: “Por el contrario, la acritica se representa como sencilla, rápida, directa, simplificadora, autosatisfecha, esquemática y muchos otros adjetivos”.

En el anterior apartado, Cassany da una aproximación al concepto de lectura crítica a partir de sus características más sobresalientes y lo contrasta con lo que no es lectura crítica. De esta manera la entiende como un proceso con demasiadas aristas en los que un lector debe ser hábil y relacionarlas a la par mientras realiza el proceso de lectura. En conclusión, la lectura crítica busca a partir de las opiniones, bien fundamentadas, cambiar

los contextos sociales en las que se crea. También, lograr niveles altos de comprensión superando los niveles anteriores de lectura: literal (leer las líneas) e inferencial (leer entre líneas) y finalmente identificar la intención de texto y los diferentes puntos de vista del discurso.

Herrera (2014) cita a Cassany, (2006), p. 52 dando un concepto desde lo sociocultural que permite distinguir tres planos de la comprensión: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. A grandes rasgos, leer las líneas se refieren a comprender el significado literal, leer entre líneas alude a las inferencias del texto y leer detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la argumentación y la intención a la que apunta el autor.

De hecho, diferenciar la comprensión en estos tres planos es complejo, pero en realidad una verdadera lectura crítica está detrás del discurso enunciado por un sujeto y se logra identificar el contenido escondido que a veces es el más importante.

Finalmente, Cassany en su artículo *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*, cita a Munby (1978), que define la lectura crítica como la capacidad de “interpretar el texto desde fuera”. Este concepto se asimila al propuesto por Cassany, cuando este lo expone cómo leer detrás de las líneas.

2.2.4.1 Planos de la Lectura Crítica

Ahora exploremos un poco más los niveles o planos de lectura como los propone Cassany (2003). Además, analicemos cómo otros autores tienen teorías similares que permiten comprender mejor el proceso de la lectura crítica.

Cassany (2003) expresa que “... existen varios grados o planos de lectura en un mismo texto, Gray (1960; citado por Alderson, 2000) ... ya distinguen “las líneas”, leer

“entre líneas” y leer “detrás de las líneas”, Alderson refiere respectivamente a comprender el significado literal del texto, sus inferencias y hacer una evaluación crítica del mismo”.

Cassany (2003) cita a Gray (1960) y este, reconoce que en un mismo texto se evidencian diferentes tipos de lectura que Cassany, más adelante, los denomina: leer las líneas, leer entre líneas y leer tras líneas. Actualmente el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.) los retoma y los renombra como: niveles de lectura literal, inferencial y crítica, enfocándose en gran medida en los dos primeros niveles y haciendo un pobre acercamiento al plano crítico.

Retomando a Cassany (2003) explica los planos de lectura de la siguiente manera:

- Leer **las líneas**; comprensión literal de las palabras y sus respectivos significados, es decir comprender lo leído o la suma del significado semántico de todas las palabras.
- Leer **entre líneas**; se da cuando el lector tiene la capacidad de realizar inferencias a partir de lo literal, recuperando información del texto, para darle una coherencia global. todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: inferencias, presuposiciones, ironías o doble sentido.
- Leer **tras las líneas**; se da cuando el lector es capaz de comprender qué pretende el autor conseguir con el texto.

Además de tener la capacidad de relacionar el texto con otros discursos, también articular la información del texto con su opinión personal y disponer de información adicional a la planteada en el texto como conocer al autor y en qué contexto socio-cultural se escribió. Finalmente, el lector debe tener la capacidad de tomar una postura frente a este, basada en argumentos y si es posible cambiar la realidad social.

Pareciera, por todo lo anterior, que todo discurso, ya sea escrito, verbal o pictográfico, está situado dentro de un espacio y una temporalidad que le da unas características particulares y a su vez lo enmarca en un conocimiento específico y sin lugar a duda una ideología particular. Por lo que “cada interpretación individual es cierta; constituye un porcentaje de verdad”.

Según Cassany (2006) “La forma más compleja de comprender radica en sumar varias interpretaciones, en poder acceder a lo que entienden personas diferentes de un mismo texto” es decir, para cada texto hay varias interpretaciones, varios significados, varios conocimientos previos.

2.2.4.2 Requerimientos de la lectura crítica

Cassany y Castellá (2010) proponen una serie de requisitos para que se haga una verdadera lectura crítica. A continuación, se mencionan y se clasifican de acuerdo con los planos de lectura propuestos por Cassany.

- Conocer el léxico y las similitudes que se encuentran en el texto (leer las líneas)
- Conocer las expresiones del texto, darles el verdadero significado (leer las líneas)
- Distinguir entre lo imaginario y lo real planteado en el texto (leer las líneas)
- Identificar el punto de vista del autor, respecto al texto (leer entre las líneas)
- Distinguir la ironía, sarcasmo y doble sentido del texto (leer entre las líneas)
- Distinguir la diversidad de voces del texto (leer entre las líneas)
- Valorar la importancia de las diferentes voces dentro del texto (leer entre las líneas)
- Identificar el género discursivo en el que se inscribe el texto (leer las líneas)
- Identificar los argumentos (leer tras las líneas)

- Identificar el propósito o la intención del autor (leer tras las líneas), exponer puntos de vista alternativos (leer tras las líneas)
- Determinar el contexto del texto (leer tras las líneas)
- Analizar discursos previos o posteriores al actual (leer tras las líneas)
- Conocer al autor del texto (leer tras las líneas).

En conclusión, los requisitos para que se dé una lectura crítica son complejos y exigentes, porque se necesita recuperar los imaginarios que se convocan y tomar conciencia de que se trata de un punto de vista parcial, además se debe poder entrever que existen otras múltiples posibles construcciones discursivas de los sujetos convocados, en pocas palabras el lector necesita de conocimientos y habilidades muy específicas para poder leer el texto “tras las líneas”

2.2.5 Didáctica de la Lectura Crítica

Herrera (2014) menciona, algunos de los aspectos que los docentes deben tener en cuenta para fomentar la lectura crítica en sus estudiantes. Estos son:

- Generar sus propias comprensiones de los textos llevados al aula de clase y de esta manera propiciar espacios para la disertación.
- Ser coherente con su forma de actuar y pensar, así será más fácil desarrollar un pensamiento crítico en su área básica o disciplina.
- Ubicar dificultades que requieran diferente solución por parte de los estudiantes para así generar nuevas maneras de pensar y de actuar en el contexto institucional y social en el que la enseñanza ocurre.
- Constantemente tomar el rol de autodidacta, de esta manera enriquece su proceso de autoformación constante para responder con convicción a la formación de un lector crítico.

- Ser un lector habitual, consumado, asiduo, actualizado: “un lector con espíritu de diálogo que pone en tela de juicio sus propios puntos de vista y los de sus estudiantes”
- Poseer alta sensibilidad por los problemas sociales que afectan el bienestar y la calidad de vida de sus estudiantes; preocupación por cultivar tanto la conciencia crítica como el espíritu científico.
- Estar alfabetizado en las gramáticas propias de los textos que selecciona como material de lectura, porque no es lo mismo hacer la lectura de un anuncio publicitario, una película, una pintura —relacionados con los lenguajes propios de la imagen— o un artículo de opinión, un ensayo, una novela, un poema —relacionados con la estructura específica de los textos verbales—, cada uno de los cuales obedece a unas estrategias particulares para su lectura. Tales estrategias deben ser conocidas por el maestro como mediador de dicho proceso.
- En el hacer, y en el marco de una didáctica centrada en la acción, responderse: ¿Con quiénes se va a trabajar la lectura?, ¿Cuál es su propósito?, ¿Qué textos seleccionar?, ¿Cuál va a ser el tema que guía el diálogo?, ¿Qué preguntas para generar la reflexión crítica, constructiva y autónoma? ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Cómo va a darse el proceso de lectura y conversación?, ¿Para qué conversar, dialogar? Estas preguntas olvidadas en la apretada agenda de los docentes, como lo afirman Camilloni (2008) determinan el sentido de un buen diseño de la didáctica de una lectura crítica, atendiendo al concepto de mediación como la intervención acertada que prepara y hace el docente para favorecer el proceso de interacción entre el autor del texto que se lee, el texto y el lector, en un

determinado contexto, para lograr una comprensión y, por ende, una interpretación.

2.2.6 Alfabetización Crítica

Cassany (2003), entiende la alfabetización crítica como la destreza con la que una persona, después de haber adquirido y asimilado una serie de elementos gramaticales, sintácticos y semánticos, es capaz de reflexionar sobre el contexto en el que se desenvuelve.

Desde otro punto de vista, Cassany (2003) cita a Green (2001) quien propone la alfabetización crítica – como las habilidades para construir una crítica personal respecto a todos los temas que nos afecten en la vida, la escuela o el trabajo de modo que nos ayuden a comprender, observar y controlar la dirección que toma nuestra vida

Cassany (2003) cita a Abdullah (1994) específica siete sub-habilidades de alfabetización crítica, las cuales se relacionan íntimamente con la lectura crítica y además se asemejan a las propuestas de otros autores. Esta clasificación pretende ofrecer diferentes elementos para construir test de evaluación de comprensión crítica, de esta manera, cuatro de ellas se tendrán en cuenta para la elaboración de la propuesta pedagógica que ocupa este proyecto de investigación:

- Se deben evaluar las inferencias inductivas
- Se deben evaluar las inferencias deductivas
- Es necesario reconocer el propósito del autor
- Evaluar las fortalezas de los argumentos.

2.2.7 El Lector Crítico

Herrera (2014), El lector o el oyente crítico busca una visión global de “lo que yo entiendo” más “lo que creo que el autor quiere decir y quiere conseguir de mí” junto con “lo que otros lectores van a entender y cómo van a reaccionar”. todo esto para lograr una

representación más ajustada de los efectos que un texto pueda causar en una comunidad, para poder posicionarse respecto a él y para poder actuar políticamente si así lo considera.

Herrera (2014) cita a Beltrán (1997) porque es más específico al dar unas características particulares de un lector crítico, este lo ve como una persona que siente placer al leer, está atento a todos los detalles que compone el texto o la realidad que lo rodea, es perceptivo a todo lo que se dice, se expresa con seguridad ante un público, rompe paradigmas, tiene la capacidad de asombrarse ante una situación determinada. Un lector crítico “es aquel que realiza un proceso de análisis que le permite identificar, clasificar y relacionar una gran variedad e información para luego darle un sentido lógico”.

Herrera (2014) cita a Serrano (2008) quien define al lector crítico como aquel que tiene la capacidad de alejarse de la postura del autor, también que es ingenioso al momento de escribir sus puntos de vista acerca de un texto leído usando metáforas, analogías o construyendo sus propias redes conceptuales para darse a entender.

Según Serrano todo lo anterior es posible si el lector crítico cumple con cuatro características, estas son: descifrar el código de los textos escritos, ya que estos comparten valores, ideologías, actitudes que influyen en su comprensión; participar en la comprensión e interpretación del significado de los textos; usar diferentes textos de la cultura, situados en variados entornos culturales y sociales; analizar críticamente y transformar el significado.

Las miradas que acabamos de analizar nos llevan a enriquecer el concepto de lector crítico, a partir de lo expuesto por Daniel Cassany en dos momentos, uno en 2003 y el otro en 2006, así pues:

Según Cassany (2003) una persona que se considere como lector crítico, es aquella que comprende “autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los

puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean”, de igual manera, “...el que utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para representar sus opiniones”. Además, el que toma conciencia del contexto, es decir el que identifica las condiciones socio culturales en la que fue creado el texto y finalmente el que “...puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los textos anteriores”.

Para terminar y teniendo en cuenta lo anterior, Cassany (2006) propone una serie de veintidós habilidades que todo lector crítico debe poseer:

- Identificar el propósito: del autor, del lector....
- Descubrir las conexiones: ¿dónde se sitúa el texto? ¿A quién refiere?
- Retrata el autor: ¿Qué sabe? del autor? ¿Cómo se le valora en su comunidad?
- Descubrir su idiolecto: ¿Cómo utiliza la escritura el autor? rasgos particulares?...
- Rastrear la subjetividad: del autor
- Detectar posicionamientos 7- Descubrir lo oculto
- Dibujar mapa sociocultural: Contrasta lo que dice, lo que uno sabe, lo que calla y lo que enfatiza
- Identificar el género y describirlo
- Enumerar los contrincantes del autor
- Hacer listado de voces ... listado de citas literarias, palabras de otros textos....
- Analizar las voces incorporadas
- Leer el nombre de los protagonistas

- Verificar la solidez y fuerza del discurso. Argumentos
- Hallar las palabras disfrazadas metáforas... ironías
- Analizar la jerarquía informativa datos centrales y secundarios
- Definir los propósitos del que lee
- Analizar la sombra del lector
- Acuerdos y desacuerdos entre autor y lector
- Imaginar la interpretación de otro
- Identificar fragmentos fundamentales
- Meditar sobre la reacción al leerlo

2.2.8 Pensamiento Crítico

Ahora bien, todos los aspectos estudiados con lo que respecta a lectura crítica convergen en la macro habilidad denominada pensamiento crítico, que tiene como objetivo generar la responsabilidad al momento de emitir juicios u opiniones, además de tolerancia al pensamiento de otros y el intercambio de ideas en contextos determinados.

Cassany (2003) cita a Klooster (2001) quien propone que el pensamiento crítico se conforma a partir de la lectura y la escritura. Además, menciona 5 características fundamentales que debe poseer un individuo con pensamiento crítico: el lector a partir de su individualidad genera el pensamiento crítico; para lograr un pensamiento crítico se debe tener más conocimiento o información del texto leído; la lectura debe partir de dudas e inquietudes, para que haya motivación; generar argumentos para debatir o aprobar al autor, y, por último, comparar y contrastar las ideas extraídas del texto con otros textos. “En conjunto, el pensamiento crítico busca fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia a las de los otros y el intercambio libre de ideas”.

Por la misma línea de pensamiento encontramos a Herrera (2014), ella propone que el pensamiento crítico visto desde la enseñanza de la lectura y la escritura busca que la persona tenga la habilidad de problematizar todo lo que parece obvio, de llevar a otro plano lo dicho o escrito en un discurso, de ser capaz de reflexionar sobre cosas del cotidiano vivir para poder desarrollar el pensar con criterio para decidir y actuar.

Para concluir Herrera (2014) cita a Campos (2007) que propone el pensamiento crítico como el juicio deliberado y autorregulado resultante del análisis, la síntesis, la evaluación, la inferencia y la explicación de consideraciones conceptuales, metodológicas y contextuales; es un proceso indispensable en la práctica investigativa; es una fuerza liberadora en educación y un recurso fundamental y valioso en la vida personal, ciudadana y profesional del individuo.

El pensador crítico es generalmente inquisitivo, curioso, bien documentado, inquieto, de mente abierta, flexible, justo en sus valoraciones, prudente al exponer sus juicios, claro en los temas objeto de discusión, presto a reconsiderar y replantear una postura, organizado en asuntos complejos, dispuesto a mirar el problema objeto de solución desde diversas perspectivas y caminos para lograrla, respetuoso de la opinión ajena, diligente en el rastreo de información, relevante y persistente en la búsqueda de resultados.

2.2.9 Unidad Didáctica

Para el desarrollo de la propuesta, se tuvo en cuenta lo expuesto por Escamilla (1993), en cuanto a la definición de unidad didáctica.

La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y

significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso. Escamilla (1993). Pág. 39

Dado que se pretende el fortalecimiento de la lectura crítica, es necesario asumir un proceso en donde se adecuen unos momentos específicos y en donde se pueda orientar de una manera organizada cada uno de los pasos que lleven a adelantar un adecuado desarrollo de la competencia lectora. Para esto, se utiliza la unidad didáctica como elemento organizador del proceso de enseñanza aprendizaje.

2.2.10 Aprendizaje Basado en Talleres

Los talleres como estrategia de aprendizaje facilitan la obtención de los nuevos conocimientos. Al ser un proceso interrelacionado entre compañeros se facilita la confrontación de opiniones y perspectivas acerca de una temática específica. De esta manera, la diversidad de apreciaciones genera el desarrollo de un conocimiento individual y colectivo.

Así mismo, los talleres abren la posibilidad que cada estudiante, de acuerdo a sus presaberes, tomen un punto de partida para su elaboración. Dado que las experiencias que ha tenido cada estudiante a lo largo de su vida le ayudan a desarrollar habilidades específicas y de esta manera podrá abordar el taller con un bagaje académico más amplio

El taller hace posible la interacción y fortalecimiento de habilidades que permiten el desarrollo integral y un pensamiento crítico, cuya meta es la liberación de las opiniones. Con el uso del taller como estrategia de aprendizaje se pretende que el estudiante aprenda a pensar por sí mismos, a partir de un diálogo vivo con otros, exponiendo lo pensado y construyendo acuerdos sobre las diferencias.

Monroy (2017) cita a Brenifier (2007) quien propone que “Dicha práctica entraña tres momentos, interdependientes y circulares: problematización, conceptualización y argumentación”. De igual manera los sustenta así:

El primer momento es la problematización, se encarga de generar en el estudiante dudas o inquietudes, es decir activa los presaberes. Esto se puede lograr a través de preguntas o paratextos (imágenes, títulos, palabras, entre otros) con la intención producir diversas hipótesis que al final del taller serán corroboradas con las de los demás compañeros y a partir de este momento se inicia la generación de un pensamiento crítico.

En un segundo momento aparece la conceptualización, que hace referencia a la articulación del pensamiento del otro, leído y entendido por el estudiante, y contrastado con la hipótesis realizada en el primer momento, esto lleva a la autocrítica.

Finalmente, en el tercer momento se da la argumentación, la que conlleva al estudiante a generar su propio conocimiento y al ser socializado enriquecer el conocimiento colectivo, lo que facilita que tenga la posibilidad de reflexionar acerca de la opinión de los otros, ya sean sus compañeros de clases o los autores de los diferentes textos que hacen parte del taller.

Por otra parte, Monroy (2017) cita a Pürro (2013) quien postula que el uso de talleres “... fortalecen las Competencias Sociales y Cívicas, tales como: civilidad, tolerancia, rechazo de prejuicios y estereotipos, habilidades de comunicación.” Lo que

concuenda con la expuesto por Cassany (2003) “... La lectura crítica pretende formar a los ciudadanos con una conciencia democrática que parta de la autonomía”.

Figura 4 Aprendizaje basado en talleres filosóficos (ATF)



Elaborado por: Monroy (2017). Recuperado de: <https://bit.ly/2KSzuVn>

La figura anterior relaciona los tres momentos expuesto por con los posibles productos y competencias que se pretenden abordar a partir del desarrollo de talleres en el aula de clase. De igual manera guarda relación estrecha con lo planteado por Cassany (2003) cuando menciona que “el conocimiento se usa para problematizar cualquier hecho... todo conocimiento es interesante y necesario, ya que, genera diferentes puntos de vista y, por ende, espacios para la contradicción.”

2.3 Marco Legal

El presente trabajo de grado se enmarca en la siguiente normatividad.

2.3.1 Constitución Política de Colombia (1991).

Artículo 20 "Objetivos generales de la educación básica. Son objetivos generales de la educación básica:

- Propiciar 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, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo;
- Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente;
- Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana;
- Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua;
- Fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa, y
- Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano".

Esta ley es más específica al referirse al cómo debe ser impartida la educación en nuestro país, por tanto y las habilidades que se deben desarrollar en los estudiantes, puntualmente las habilidades comunicativas, las cuales son las que se pretenden fomentar con este trabajo de investigación.

Artículo 67

"La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley".

Artículo 70

"El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación".

Es indispensable citar los anteriores artículos de la constitución colombiana porque la educación es un derecho y un servicio público, el cual, el estado debe garantizar en todo el territorio nacional para que sus ciudadanos alcancen una formación integral.

2.3.2 Decreto 1860 de 1994.

En su Capítulo V, establece las orientaciones curriculares. En relación con el presente trabajo de investigación ofrece los siguientes soportes legales: Se establece la autonomía "para estructurar el currículo en cuanto a contenidos, métodos de enseñanza, organización de las actividades formativas, culturales y deportivas", teniendo como base las orientaciones los fines de la educación, los indicadores de logro del Ministerio de Educación y los Lineamientos curriculares del mismo, expresando además las necesidades de aplicar estrategias y métodos pedagógicos activos y vivenciales que incluyan, entre otros, la exposición y el taller de trabajo, muy propias del área de lenguaje. Ministerio de Educación Nacional (1994).

2.3.3 Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje

En cuanto a los estándares básicos de lenguaje que se tiene en cuenta para enmarcar esta investigación, aquellos que tenga que ver con la comprensión e interpretación textual de los grados décimo y once, estos son:

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

2.3.4 Derechos básicos de Aprendizaje V2.

Los DBA, en su conjunto, hacen más claros los aprendizajes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la unificación de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son claros en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo.

Los DBA V2 están dados con base en los Lineamientos Curriculares y en los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Delimitan el camino a seguir y son la base para alcanzar los estándares propuestos para cada grado.

Los DBA V2, específicos del grado once que se usarán como referente para este trabajo de investigación serán:

Primero, participa en escenarios académicos, políticos y culturales; asumiendo una posición crítica y propositiva frente a los discursos que le presentan los distintos medios de comunicación y otras fuentes de información,

Segundo, 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.

Tercero, comprende que los argumentos de sus interlocutores involucran procesos de comprensión, crítica y proposición.

Finalmente, compara diversos tipos de texto, con capacidad crítica y argumentativa para establecer relaciones entre temáticas, características y los múltiples contextos en los que fueron producidos. Ministerio de Educación Nacional (2017).

Entonces, tanto las normas legales como las normas técnicas proporcionan limitaciones al investigador. Las primeras lo obligan a respetar un marco jurídico porque se está en una sociedad regida por leyes que organizan y mantienen el orden social. Estas normas permiten que la investigación no desborde sus límites en tanto se está trabajando con seres humanos. Aquí son de utilidad porque se labora con estudiantes menores de edad, se desarrolla el proyecto al interior de una institución educativa regida por leyes y se proponen soluciones a un problema que es de responsabilidad de docentes colombianos, regidos por una Constitución legal.

Y las segundas, aunque de cumplimiento voluntario, presentan orientaciones válidas para un camino seguro en el campo investigativo.

Capítulo III

3. Diseño Metodológico

3.1 Tipo de Investigación

El marco del convenio UNAB – MEN, recomienda el diseño e implementación de procesos cualitativos orientados hacia la investigación acción.

La investigación cualitativa tiene como punto de partida los paradigmas crítico social, constructivista y dialógico. Como indica Latorre (2005) se entiende la investigación-acción, en un marco pedagógico, como la “descripción de una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo”.

A su vez, el conjunto de actividades contenidas en la unidad didáctica propuesta, están sujetas a la planificación, a la acción, a la observación y a la reflexión etapas propuestas en la espiral de ciclos de Kemmis (1984) quien define la investigación-acción como “una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia”.

Kemmis incluye al estudiante como agente autorreflexivo del proceso educativo, lo que hace que su postulado aporte significativamente al trabajo de investigación.

Por otra parte, es indispensable citar a Lewin (1946) que propone un triángulo que contempla la necesidad y un vínculo inseparable entre la investigación, la acción y la formación, como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional

Figura 5 Triángulo de Lewin. Proceso de Investigación acción.



Tomado de: <https://bit.ly/2tl2wGJ>

Cada uno de los vértices del triángulo ilustra los diferentes procesos que los participantes del acto de enseñanza-aprendizaje deben cumplir, además de las tres dimensiones del proceso reflexivo. En últimas, la finalidad de la investigación acción propuesta por Lewis es mejorar la práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.

Finalmente, Elliott (1993) define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. En este caso Elliot, parte del ámbito social del docente y de las situaciones particulares escolares, con el fin de comprender más a fondo sus prácticas educativas por medio de un diagnóstico y las posteriores acciones que van encaminadas a resolver las necesidades encontradas. También, le asigna a la investigación acción algunas características que la hacen más puntual y clara.

- “La investigación-acción adopta una postura teórica, según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión”.

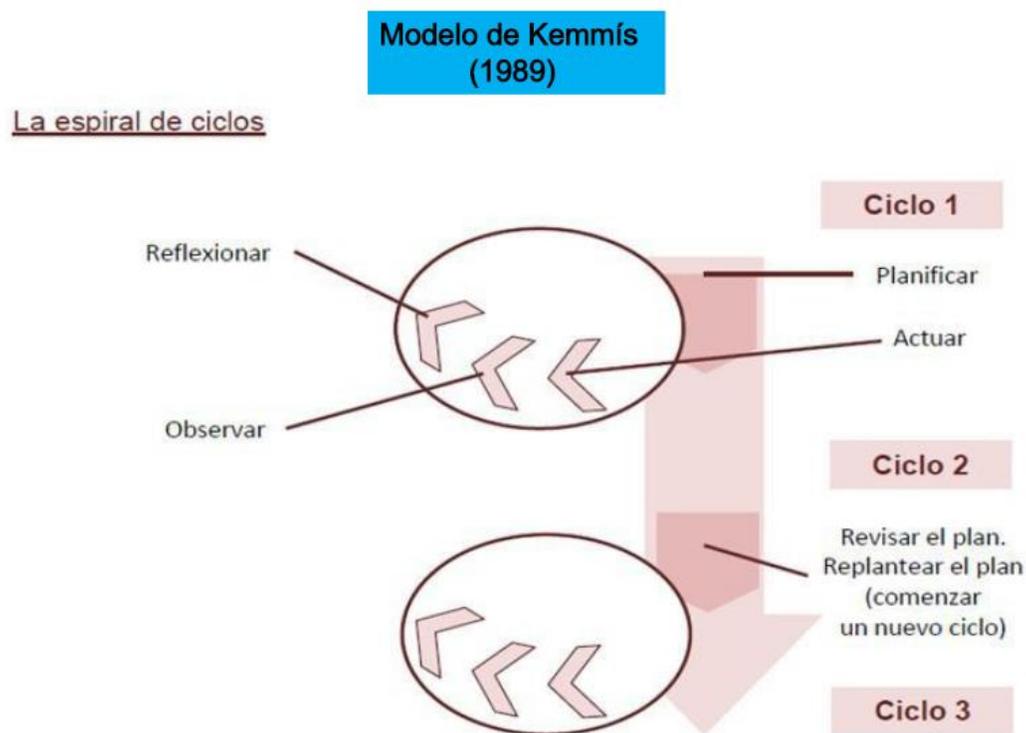
- “La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director”. Los hechos se interpretan como acciones y al interior de las relaciones humanas.
- “Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, ella describirá y explicará lo que sucede con el mismo lenguaje utilizado por ellos”. En el contexto planteado para la investigación se maneja un lenguaje coloquial que hace parte del tejido social. En el proceso de la investigación se respetó este aspecto, aunque en la transcripción escrita se trató de utilizar un lenguaje técnico.

3.2 Proceso de investigación

El proceso de investigación que se implementó en la presente propuesta está basado en lo propuesto por Kemmis (1989), quien adopta y replantea el modelo de Lewin (1946), para aplicarlo a la enseñanza. El proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la institución educativa.

Así pues, este proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción.

Figura 6 La espiral de ciclos de Kemmis.



Tomado de: <https://bit.ly/2trDcv>

3.2.1 Fase de Planificación

Una vez encontrado el problema y luego de indagar a los teóricos que aportarían a este proceso, se inició con el diseño de la Unidad Didáctica, que permitiera contrarrestar las falencias encontradas. Para esto, se tuvo en cuenta lo planteado por Cassany (2010) en cuanto a los momentos propios del proceso para la adquisición de la competencia lectora, que se plasmó en las sesiones propuestas a desarrollar por los estudiantes del grado Undécimo C.

Para que este primer acercamiento al problema o necesidad de investigación en el que se centró esta propuesta fuese más aterrizado en la realidad y al contexto propio de los estudiantes del grado Undécimo C, se elaboró una prueba inicial basada en diferentes

simulacros creados por el Ministerio de Educación Nacional en el marco de las Pruebas Saber 11°.

Una vez identificado el problema, se plantearon los objetivos a alcanzar. Paralelo al anterior proceso, se indagó sobre diferentes investigaciones a nivel internacional, nacional y local, concernientes con el problema general que motivó esta investigación y que dieron luces conceptuales y metodológicas. De igual manera, se investigaron referentes teóricos y conceptuales que guiarán el proceso para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes del grado Undécimo C y así lograr una adecuada organización de los elementos propios del proceso. Para esto, se retomaron los postulados de Daniel Cassany, siendo este uno de los principales investigadores y teóricos que soportó el trabajo investigativo desde la lectura crítica y todo lo que ella implica además del pensamiento crítico como consecuencia de una lectura adecuada.

Después de un análisis a los diferentes planteamientos y dada la condición actual de los estudiantes frente a los textos continuos, se planteó la importante necesidad de acercar a los estudiantes al manejo de textos discontinuos.

La fase de planeación estuvo en continuo proceso de reestructuración dado el mismo sistema en espiral plantado.

3.2.2 Fase de Acción

Teniendo en cuenta todo el andamiaje elaborado en la primera fase, el plan para superar las debilidades encontradas en los diagnósticos se llevó a la práctica a través del diseño y ejecución de una unidad didáctica, pensada desde el constructivismo. Así, cada

estudiante pudo relacionar sus presaberes con el nuevo conocimiento y participó de forma activa y reflexiva.

Para la ejecución de la propuesta se establecieron criterios específicos, se llegaron a acuerdos con los estudiantes y se hizo claridad sobre cada uno de los momentos que se desarrollaron durante cada taller. Al igual que la metodología que se usó para la evaluación del aprendizaje.

Es importante resaltar que, en esta fase, se usaron herramientas tecnológicas como vídeo proyector, tablets y computadores, y una ayuda virtual como el Internet, con el fin de generar ambientes motivadores para el aprendizaje.

También, se hizo indispensable crear criterios para evaluar las acciones ejecutadas. Por eso, se crearon una serie de categorías y respectivas subcategorías de análisis, que puntualizaron lo que se iba a valorar en el proceso.

Continuamente, en el desarrollo de cada taller se repensó y se evaluó el proceso. Se inició paralelamente la observación y se comenzó a plasmar en el diario pedagógico todos los datos obtenidos.

3.2.3 Fase de Observación

La etapa de observación se dio, antes, durante y después de las acciones que buscaron fortalecer los niveles de lectura crítica de los estudiantes del grado Undécimo C. Partiendo de esta idea, un instrumento fundamental fue el diario pedagógico, en el cual se registraron todos los detalles relevantes observados, tanto en el desarrollo de la unidad didáctica, como en la actitud de los estudiantes frente a las estrategias y ambientes de aprendizajes utilizados y la efectividad de las actividades que conformaron la unidad didáctica.

En este punto fue muy importante el registro adecuado de la información, ya que el diario pedagógico fue el principal instrumento aportante para el análisis de los resultados. La observación también fue una fase de continuo replanteamiento y permitió encontrar falencias, proponer mejoras, y fortalecer los procesos.

3.2.3 Fase de Reflexión

En esta etapa, se debe hacer una mirada crítica y reflexiva de la planificación, las acciones y la observación, para replantear, si es necesario, los contenidos de la unidad didáctica, las estrategias, los ambientes de aprendizaje, en fin, todo aquello que, de acuerdo con la teoría que enmarca la investigación, no sea adecuado o procedente.

Con base en lo anterior fue necesario, a lo largo del desarrollo de las acciones, replantear los siguientes aspectos:

- El tiempo de aplicación de cada una de las sesiones; ya que se extendían demasiado y los estudiantes perdían el interés en las actividades.
- Cada taller tiene un momento denominado “propone”. Esta actividad se asignaba como tarea y cierto número de estudiantes llegaban sin hacer nada. Esto motivó a que las futuras sesiones se realizarán en su totalidad dentro del salón de clase.
- Cada archivo fue enviado a los dispositivos móviles personales de los estudiantes para que, en casa, los utilizaran en posteriores consultas. Pero, con el pasar de las sesiones, debido a algunas excusas esgrimidas por ellos para no usar el celular, fue necesario asignar una Tablet, de la institución, a cada estudiante para ser usada dentro del aula de clase y así cumplieran las actividades.
- En cuanto al desarrollo de las sesiones, en pareja, se modificó porque solo trabajaba un estudiante. Entonces, para estas actividades los estudiantes hicieron un paralelo

donde, cada uno de ellos, contestaba las preguntas y así se evidenciaba el trabajo de los dos.

- Se detectó, durante el desarrollo de la unidad didáctica, la necesidad de hacer modificaciones de contenido, las cuales fueron incluidas transversalmente en las sesiones finales de la propuesta pedagógica.

En tanto el proceso se plantea como un sistema cíclico, requiere de una permanente mirada y de un constante replanteamiento, que, por tanto, permite una mejora continua. De esta manera se entiende que este proceso investigativo transcurrió todo el tiempo entre la planeación, la acción, la observación y la reflexión.

3.3 Población

En la Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta del municipio de Chitagá, se cuenta con 76 estudiantes en el grado Undécimo, distribuidos en tres grupos.

De los cursos anteriores, se asume para esta investigación el grupo Undécimo C como la población participante en el desarrollo del proceso investigativo, ya que, en dicho grupo, el investigador labora como docente del área de Lengua Castellana.

Se seleccionó este grupo porque era el grupo que presentaba mayores falencias en el proceso lector, porque académicamente era el grupo que presentaba el rendimiento más bajo y porque, según todos los compañeros docentes, era el grupo más difícil. Además, en el transcurso de los años anteriores se pudo observar que la mayoría de los estudiantes pertenecientes a este grupo carecían de hábitos de lectura, de buen manejo de entonación y puntuación al realizar lectura en voz alta y en el desarrollo cotidiano del área no participaban de forma activa ni eran propositivos frente a las diferentes situaciones que se les planteaban en el desarrollo de las clases.

Este grupo está conformado por un total de 24 estudiantes. Sus edades oscilan entre los 15 y 18 años. En el grupo hay 15 mujeres y 9 hombres. De la totalidad de estudiantes del grupo, 9 pertenecen al sector rural.

Por otra parte, la mayoría de los hombres de este grupo reflejaban en sus actitudes y forma de pensar que no tiene aspiraciones en su vida académica y a su vez que la lectura no les representaba ningún beneficio económico al igual que las pruebas saber.

Los 24 estudiantes del grado Undécimo C pertenecen a los estratos 1 y 2. El nivel educativo de las familias de los estudiantes no les permite aportar al desarrollo académico de ellos y en ocasiones son los mismos padres quienes promueven el desinterés de los estudiantes por el aprendizaje.

3.4 Instrumentos para la recolección de la información

3.4.1 Prueba inicial

La prueba inicial fue el instrumento usado para corroborar los resultados publicados por el ICFES. Como se necesitaban resultados más recientes y más específicos de los sujetos, se elaboró un test con todas las características propias de la Prueba Saber 11°, teniendo en cuenta cuadernillos liberados por el ICFES.

Se aplicó la prueba con un total de 16 preguntas, 5 evaluaban el nivel literal, 6 evaluaban el nivel inferencial y 5 evaluaban el nivel crítico.

Posteriormente fue analizada la prueba, desde cada una de sus preguntas, para de este modo, lograr un punto de partida más cercano a la realidad del grupo Undécimo C. Ver anexo 1.

3.4.2 Diario pedagógico

Latorre (1996) define al diario pedagógico como:

Es un escrito personal en el que puede haber narrativa, descripción, relato de hechos, incidentes, emociones, sentimientos, conflictos, observaciones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, pensamientos, hipótesis y explicaciones, entre otros. Puede estar lleno de apuntes rápidos, espontáneos, autocríticos y con cierto matiz autobiográfico, donde se da constancia de los acontecimientos propios y del entorno. En síntesis, constituye un lugar desde donde se puede usar la escritura, fotos, mapas, dibujos, esquemas, etc. para: Reflexionar y pensar por escrito sobre las experiencias vividas, Documentar y sistematizar la experiencia.

El diario pedagógico, permitió analizar aquellos elementos que, con la fugacidad del tiempo, se podían perder u olvidar. También permitió contrastar las observaciones con la teoría. La observación llevó a conclusiones relevantes para alcanzar los objetivos propuestos.

El diario pedagógico está compuesto en general por la identificación, la descripción de la actividad, la reflexión y los aspectos a mejorar y se utilizó para registrar las observaciones realizadas durante cada una de las sesiones, para esto, fue importante tener en cuenta las subcategorías planteadas. Luego, en la reflexión, se retomaron los aspectos más relevantes que posteriormente sirvieron para identificar los elementos que requerían mejora.

Fecha:	
Grado:	Docente:
Taller No:	Tema:
Descripción de la taller	
Reflexión	
Aspectos a mejorar	

El diario pedagógico se convirtió en un instrumento muy importante ya que lo plasmado allí fue de gran utilidad al momento del análisis de los resultados.

3.4.3 Prueba intermedia.

Siendo coherentes con el proceso de la investigación planteada por Kemmis, en donde se considera necesario un proceso reflexivo constante, fue necesario hacer un alto para evaluar e identificar posibles mejoras, por este motivo se realizó un test intermedio, también ajustado a la estructura de las Pruebas Saber, dadas por el ICFES para el área de lenguaje. A partir de los resultados obtenidos, se pudo determinar que sí era necesario realizar modificaciones al proceso. Ver anexo 2.

3.4.4 Prueba Final.

Al finalizar la ejecución de la propuesta pedagógica, se realizó una prueba dónde se evaluaron los avances del trabajo de investigación, dicha prueba guardaba coherencia estructural con las anteriores y estaba acorde a lo propuesto por el ICFES. De esta manera, se identificó, con mayor claridad, los avances obtenidos al fortalecer la lectura crítica en los estudiantes del grado Once C. Ver anexo 3.

3.5 La Validación de los Instrumentos

Los instrumentos utilizados en el presente trabajo de investigación, aunque algunos fueron obtenidos directamente del Ministerio de Educación Nacional y el ICFES, tuvieron una revisión, en cuanto a su intencionalidad, funcionamiento y adecuación, por parte de un par académico docente Mg. Claudia Villamizar, de la Coordinadora de la Institución Mg. Eufemia Carrillo y de la directora de proyecto Mg. Yolanda Villamizar de Camperos.

3.6 Categorías y Subcategorías

Para realizar la siguiente categorización y subcategorización, con la cual se pretende analizar los datos obtenidos con los diferentes instrumentos de recolección de información, se retomaron de los niveles de desempeño que el ICFES evalúa en las pruebas de Lectura Crítica saber 11°, además algunos planteamientos dados por Daniel Cassany en su amplio estudio de la Lectura Crítica.

Tabla 3 Categorías y subcategoría de investigación.

CATEGORÍAS		SUBCATEGORÍAS	
Leer las líneas (Nivel literal)	(A)	Describe las características que conforman un texto	(A 1)
		Recupera información explícita del texto	(A 2)
		Identifica la estructura de los textos que lee	(A 3)
Leer entre líneas (nivel inferencial)	(B)	Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes del texto	(B 1)
		Establece relaciones intertextuales	(B 2)
		Identifica la intención textual	(B 3)
Leer tras las líneas (nivel crítico)	(C)	Selecciona elementos locales del texto y elabora sus argumentos	(C 1)
		Accede a diferentes posturas temática de interés	(C 2)
		Moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos	(C 3)

Tomado de: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. ICFES, 2018.

3.7 Principios éticos:

En el proceso investigativo se ofreció a los estudiantes, partícipes de la propuesta, toda la información pertinente al proceso. Los estudiantes, tuvieron la posibilidad de hacer preguntas y de recibir respuesta a sus dudas.

Ya que la mayoría de los participantes de la propuesta pedagógica fueron menores de edad y, sabiendo que se requería tomar de ellos evidencias fotográficas, se solicitó a los padres de familia de la totalidad de los estudiantes que dieran su autorización para la participación de su hijo, bajo el siguiente formato.

Yo _____ identificado (a) con cédula de ciudadanía número _____, actuando como acudiente del estudiante _____ del grado Undécimo C, AUTORIZO que participe en la propuesta pedagógica en el asignatura de lengua castellana, desarrollada por el docentes Juan Manuel Ochoa Gamboa. También, AUTORIZO la recolección de evidencias fotográficas y videos.

En constancia de lo anterior firmo: _____

Capítulo IV

4 Propuesta Pedagógica

4.1 Presentación:

Hoy en día los docentes, generalmente los de lenguaje, deben desarrollar en los estudiantes la lectura crítica, pues se tiene la convicción que, con una adecuada lectura, se tendrá éxito en las pruebas externas. Estas pruebas son las que evalúan la calidad de la educación en Colombia. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos hechos por los docentes, al querer desarrollar esta habilidad en sus estudiantes, los resultados no son los mejores.

Por este motivo, se decide retomar esta necesidad y replantearla desde una mirada inductiva, es decir, particularizando las necesidades específicas de los estudiantes, del grado Undécimo C de la Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta de Chitagá, se espera llegar al fortalecimiento de la lectura crítica.

Estas particularidades se obtienen del análisis de resultados de las pruebas saber 9º-2016, presentadas por los actuales estudiantes del grado Undécimo C y de la aplicación de la prueba inicial enmarcada por los lineamientos del ICFES.

De este modo se puede llegar a la planeación e implementación de una unidad didáctica fundamentada en el aprendizaje basado en talleres, que contenga las actividades necesarias para desarrollar la lectura crítica.

Así, se le debe dar un nuevo enfoque didáctico y metodológico al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y más aún si se pretende que los estudiantes lleguen a un nivel crítico o que por lo menos se inicie la cimentación de unas bases sólidas para gradualmente forjar esta competencia. No solo para obtener un buen puntaje en las pruebas externas, sino también, que sea una herramienta para la vida diaria, que le permita al

estudiante analizar y reflexionar sobre todo lo que lo rodea y pueda dar a conocer de forma coherente y argumentada sus puntos de vista.

Por otra parte, la presente propuesta pedagógica está enmarcada dentro de la investigación cualitativa, debido a que lo más relevante durante el proceso es planear, actuar, analizar y reflexionar sobre la realidad y el contexto escolar en el que se desenvuelven los estudiantes y, de esta manera, estar más cercanos a las necesidades que pueden generar los bajos niveles de lectura crítica, como lo demuestran las pruebas externas.

La unidad didáctica permite la planificación del proceso desde un eje integrador teniendo en cuenta diversos conceptos y tópicos del currículo escolar siempre basada en talleres como estrategia aprendizaje. Desde ella el docente, como orientador del proceso de aprendizaje, podrá evaluar y reflexionar constantemente sobre su desarrollo y, si es necesario, realizar las adaptaciones pertinentes para alcanzar el objetivo fundamental.

En síntesis, la lectura crítica se debe fortalecer desde las aulas de clase, con metodologías novedosas que generen motivación en los estudiantes, teniendo en cuenta los presaberes, las necesidades, los contextos, las habilidades de los estudiantes y todo lo que contribuya a su fortalecimiento.

4.2 Justificación

Los diferentes motivos que llevaron al diseño de esta propuesta pedagógica surgen del análisis de los resultados de las pruebas saber 9°- 2016, presentadas por los estudiantes que, en la actualidad cursan el grado Undécimo C. En estos resultados se pudo observar que los estudiantes presentan deficiencias en la prueba de lenguaje, basada fundamentalmente en procesos de lectura.

Por otra parte, es evidente, en las aulas de clase, el bajo nivel de comprensión lectora visibilizado en las limitaciones al abordar un texto para su interpretación, obtención de inferencias y juicio crítico.

La mayoría de los jóvenes que cursan la secundaria y, más notorio aún en, aquellos próximos a graduarse, no realiza una lectura interpretativa, inferencial o crítica. No identifican adecuadamente los elementos literales e inferenciales de los textos, ya sean escritos, orales, gráficos, gestuales, entre otros. En consecuencia, no alcanzan una lectura crítica, teniendo en cuenta que cada nivel de lectura es requisito del siguiente.

La implementación de la presente propuesta pedagógica pretende, a través de los talleres que conforman la unidad didáctica, contribuir a la reflexión de cada estudiante sobre el contexto en el que se desenvuelve, ya sea: social, educativo, cultural, democrático y por qué no, próximamente, profesional. Dicho con otras palabras, cada estudiante debe tener la capacidad de comparar, analizar, sintetizar y elaborar sus propios puntos de vista con lo que vea, viva, lea y sienta a su alrededor.

4.3 Objetivos

Fortalecer el nivel de lectura literal por medio de textos discontinuos.

Realizar actividades que promuevan la lectura inferencial, mediante la producción textual.

Elaborar discursos orales a partir de la estrategia juegos de roles, donde se evidencia la capacidad de asimilar, interpretar, expresar diferentes puntos de vista y contrastar ideas, que son pertinentes al lector crítico.

Motivar a los estudiantes, a partir del desarrollo de talleres, para que desarrollen un adecuado hábito lector.

4.3.1 Indicadores de desempeño

Describe las características que conforman un texto.

Recupera información explícita del texto.

Identifica la estructura de los textos que lee.

Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes del texto.

Establece relaciones intertextuales.

Identifica la intención textual.

Selecciona elementos locales del texto y elabora sus argumentos.

Accede a diferentes posturas temática de interés.

Moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.

4.4 Metodología

La propuesta pedagógica está centrada en el fortalecimiento de la lectura crítica, desde los planteamientos de Daniel Cassany, en los estudiantes del grado Undécimo C, de la Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta, del municipio de Chitagá a través del desarrollo del aprendizaje basado en talleres que están organizados una unidad didáctica

La unidad didáctica **Lectura Crítica, forjadora de caminos** fue pensada a partir de los aprendizajes en que los estudiantes presentan mayores falencias, de acuerdo con lo hallado en el análisis de las Pruebas Saber. Dichos aprendizajes son:

- Identifica información de la estructura explícita del texto
- Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto
- Relaciona y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenido ideológico.

Con base en esto, la unidad didáctica se estructura en dos momentos, el primero, hace referencia a los dos primeros aprendizajes, donde se desarrollan actividades

concernientes a textos discontinuos como el mapa mental, la historieta, el aviso publicitario y la infografía.

MOMENTO 1. Constituido por:

- Taller 1: Sesión 1 La inferencia
- Taller 2: Sesión 2 La infografía
- Taller 3: Sesión 3 La historieta
- Taller 4: Sesión 4 El aviso publicitario
- Taller 5: Sesión 5 El mapa mental
- Taller 6: Sesión 6 El sentido global de texto a partir de la inferencia
- Prueba intermedia.

El segundo momento tiene que ver con el tercer aprendizaje. En este último se trabaja a partir de textos discontinuos y continuos como el texto expositivo y el texto argumentativo.

MOMENTO 2. Constituido por:

- Taller 7: Sesión 7 Relaciones textuales
- Taller 8: Sesión 8 Juego de roles

Cada uno de los momentos cuenta con una identificación y contextualización básica: nombre del taller, asignatura, grado de aplicación, tiempo y docente responsable de las actividades a desarrollar. Cada taller tiene una duración aproximada de 5 horas.

Igualmente se hace una introducción de la parte normativa dando a conocer el estándar y el derecho básico con su respectivo aprendizaje. Luego la evidencia que se obtendrá, el componente y competencia a trabajar, y los ejes temáticos que se abordan con su respectivo objetivo general. Por último, los recursos a utilizar durante todo el proceso de los talleres.

Cada uno de los ocho talleres planteados, en los dos momentos, contempla los siguientes elementos estructurales:

- **Comunica:** se dan las orientaciones iniciales y se hace una invitación para comenzar el desarrollo del taller. En esta etapa se inicia con un análisis literal de la información.
- **Denota:** en esta fase se exploran los saberes previos de los estudiantes y se encaminan a la temática de estudio. Al igual que la etapa anterior se evalúa el nivel de lectura literal.
- **Connota:** aquí se da inicio al nivel de lectura inferencial, orientando las actividades a la búsqueda de sentidos tácitos del texto.
- **Valora:** en esta etapa, del taller de aprendizaje, se presenta una breve información correspondiente al tema principal de la misma. Aquí también se busca evaluar el nivel inferencial del estudiante.
- **Conceptualización:** al llegar a esta etapa se encuentra información más profunda de la temática de interés, con la que el estudiante ampliará su conocimiento y será capaz de desarrollar las siguientes fases del taller. Aquí se busca evaluar el nivel literal e inferencial del estudiante.
- **Propone:** en esta fase del taller pedagógica, se propone una serie de actividades de producción textual por parte del estudiante, donde se evaluará el nivel crítico de lectura, ya que se ha trabajado lo suficiente en lo literal e inferencial en las etapas anteriores.
- **Competencia TIC:** es un espacio para que las herramientas y ayudas tecnológicas y virtuales cumplan el papel de motivante y contribuyan en el desarrollo de la lectura crítica, ya que el estudiante actual es un usuario constante de ellas.

- **Evaluación:** se da a lo largo del desarrollo de las sesiones. Se formaliza a través de tres tipos: heteroevaluación, que se refiere a la entrega de todas las actividades propuestas en el taller pedagógica, participación en clase, liderazgo y todo lo que el docente considere incluir en este tipo de evaluación. Coevaluación, entre compañeros se evalúa el desarrollo del taller desde las perspectivas que el docente considere. Autoevaluación, cada uno de los estudiantes valora el trabajo personal realizado a lo largo del taller pedagógica.
- **Valora tu clase:** es un espacio diseñado para el docente investigador. Cumple la función de diario pedagógico. Se escriben los aspectos sobresalientes, a mejorar, incidencias de la clase, aportes de los estudiantes y posibles recomendaciones para las sesiones futuras.

Las diferentes temáticas que propone la unidad didáctica se relacionan entre sí, ya que a medida que se introducen los nuevos tópicos se plasman actividades que buscan retroalimentar las ya realizadas y evaluadas. De esta manera cada taller que conforma la unidad didáctica se retroalimenta y genera cohesión.

Para el desarrollo de cada uno de los talleres se planteó un trabajo participativo, que permitiera que el estudiante se convirtiera en el artífice de su aprendizaje. La mayoría de ellos se plantearon para el trabajo en parejas, pero dando lugar a que cada uno de sus integrantes expresara y plasmara sus puntos de vista.

Cada taller fue entregada a los estudiantes en formato virtual para generar en ellos mayor interés, ya que se observó que todo lo que tenía que ver con manejo de dispositivos móviles les atraía.

Inicialmente se realizaba una explicación generalizada sobre el desarrollo del taller. Luego cada estudiante empezaba con el desarrollo de cada una de las actividades. Cuando

surgían dudas solicitaban acompañamiento y después de unas sesiones, los mismos estudiantes empezaron a apoyarse en aplicaciones del celular para lo pertinente al trabajo como el diccionario digital y buscadores de información en Internet. También, se incentivó la colaboración entre compañeros y el buen trato entre ellos.

El acompañamiento se realizó de una manera continua pero siempre en busca de que el estudiante liderara su aprendizaje y fuera más propositivo. Se incentivó el trabajo colectivo, la importancia del respeto por la opinión del otro y la necesidad de crear criterio.

Cada estudiante presentó el desarrollo de cada taller individual o grupalmente, según la indicación dada. Al final de cada uno se entregaba un producto que evidenciara el aprendizaje en medio físico.

En cuanto a la evaluación, siempre se coevaluó el proceso, en tanto que el producto final de cada taller era entregado a diferentes compañeros quienes valoraban el trabajo realizado y hacían observaciones teniendo en cuenta diferentes aspectos como el desarrollo completo de las actividades, presentación y orden del trabajo escrito, ortografía y lo más importante de todo: la producción textual. Por otra parte, se realizó la autoevaluación, donde algunos estudiantes elegidos al azar o en ocasiones voluntariamente daban a conocer qué aprendieron en cada taller, qué les llamó la atención o qué les gustaría investigar más a profundidad en casa.

Para finalizar, se llevaba a cabo la heteroevaluación, donde se valoraba por parte del docente y de forma general el desarrollo de las actividades de cada uno de los talleres. También, al final fue importante recibir las opiniones de los estudiantes con respecto al planteamiento del taller para identificar los aspectos a mejorar y las fortalezas existentes.

4.5 Fundamento pedagógico:

La Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta del municipio de Chitagá tiene como fundamento pedagógico el modelo constructivista.

Cada estudiante es el responsable de construir su conocimiento a partir de sus perspectivas sociales y experiencia de vida, reestructurando los pre-saberes con los nuevos saberes adquiridos durante el proceso de aprendizaje.

En este orden de ideas, se considera al docente como un orientador del estudiante en la adquisición y construcción del conocimiento mediante la actividad y la experiencia. Allí juega un papel importante el currículo por procesos, que debe estar abierto y permeable a la influencia del contexto en el cual está inmerso la Institución Educativa.

Piaget (1981) define el aprendizaje como “un proceso de construcción donde el estudiante es parte activa. El aprendizaje depende en gran medida de los estímulos físicos y mentales..., además le da gran importancia al desarrollo cognitivo de los estudiantes”. En otras palabras, los estímulos que reciba el estudiante para incitar el aprendizaje deben ser adecuados para su edad, contextualizados y que le produzcan contradicciones. De esta manera, se pueden reacomodar los saberes antiguos con los recién adquiridos.

Por otra parte, Ausubel (1963) expone que “la verdadera adquisición del conocimiento se da en el momento que los estudiantes confrontan los saberes previos con los nuevos, siendo ente activo del proceso de enseñanza.”. De la misma manera, Ausubel menciona algunas estrategias para alcanzar un verdadero aprendizaje significativo. Estas se pueden entender como: proporcionar actividades que logren despertar el interés del alumno; crear un clima armónico donde el alumno sienta confianza hacia el profesor; proporcionar actividades que permitan al alumno opinar; intercambiar ideas y debatir; explicar mediante

ejemplos; guiar el proceso cognitivo de aprendizaje y crear un aprendizaje situado en el ambiente sociocultural.

4.6 Diseño de la Unidad Didáctica

GRADO: Undécimo C	TIEMPO: 11 semanas
TÍTULO: Lectura crítica, forjadora de caminos.	
DESCRIPCIÓN: Esta unidad didáctica fundamentada en el aprendizaje basado en talleres consta de dos momentos específicos que tienen como fin, en cada uno de ellos, realizar actividades que permitan fortalecer los dos aprendizajes seleccionados a partir del análisis de resultados de las Pruebas Saber. Cada momento está distribuido de la siguiente manera. <ul style="list-style-type: none">- Momento uno: Taller 1: sesión 1 a Taller 6: sesión 6. Textos discontinuos.- Momento dos: Taller 7: sesión 7 y Taller 8: sesión 8. Textos continuos. Con cada uno de los talleres se pretende que los estudiantes recorran los tres niveles de lectura planteados por Daniel Cassany - lectura de las líneas, entre líneas y tras las líneas - y así lograr que la competencia lectora se fortalezca.	
OBJETIVO: Fortalecer la lectura crítica a partir del manejo constante de los textos discontinuos y continuos.	
INDICADORES DE LOGRO: <ul style="list-style-type: none">✓ Describe las características que conforman un texto.✓ Recupera información explícita del texto.✓ Identifica la estructura de los textos que lee.✓ Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes del texto.✓ Establece relaciones intertextuales.✓ Identifica la intención textual.✓ Selecciona elementos locales del texto y elabora sus argumentos.✓ Accede a diferentes posturas temática de interés.✓ Moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.	

MOMENTO 1	MOMENTO 2
TALLERES: Sesión 1 a la 6	TALLERES: Sesión 7 y 8
ESTÁNDAR Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa	ESTÁNDAR Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad a argumentativa.
DERECHO BÁSICO DE APRENDIZAJE: Expresa, con sentido crítico, cómo se articulan los códigos verbales y no verbales en diversas manifestaciones humanas y da cuenta de sus implicaciones culturales, a sociales e ideológicas	DERECHO BÁSICO DE APRENDIZAJE Comprende que los argumentos de sus interlocutores involucran procesos de comprensión, crítica y proposición.
APRENDIZAJE: Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto	APRENDIZAJE: Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos
TEMÁTICAS: La Inferencia La infografía La historieta El aviso publicitario El mapa mental El sentido global del texto	TEMÁTICAS Relaciones textuales Texto expositivo Juego de roles.

Cada una de los talleres fue elaborada en un formato atractivo, pensando en la necesidad de generar en el estudiante mayor interés, motivación y apasionamiento para el momento del desarrollo. Ver Anexo 4

4.7 Experiencias exitosas

Las experiencias exitosas producto de esta propuesta se pudieron hallar a partir de dos elementos principales:

- Su influencia, en los estudiantes, como personas en formación.
- El desarrollo de lectura crítica.

Con base en estos dos elementos se pueden considerar como exitosas las siguientes experiencias:

4.7.1 Relaciones humanas.

Al inicio, algunos estudiantes no tenían un comportamiento bueno, eran apáticos para el desarrollo de actividades y no respetaban la palabra de los demás compañeros. Este grupo, era el más difícil de los tres Undécimos, según las expresiones de los demás docentes. Después del proceso, se pudo observar una transformación en algunas conductas de los estudiantes. Ya la mayoría de ellos presentaron mayor interés en la realización de actividades y muchísimo mayor sentido de respeto por el otro. Al finalizar el proceso, el grupo Undécimo C se convirtió en el grupo más unido.

4.7.2 Avance académico.

En un comienzo en el grupo era considerado como el de mayores dificultades académicas, los resultados de ellos en las pruebas no eran sobresalientes. Con el proyecto se logró que, en la realización de simulacros y evaluaciones institucionales, estos estudiantes se destacaran en los resultados obtenidos y fueran señalados positivamente por los demás docentes y estudiantes.

4.8 Estrategia relevante para el plan de acción institucional.

En la Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta, ya existía una propuesta institucional que fue creada por docentes que también fueron beneficiados con el programa Becas para la Excelencia Docente en cohortes anteriores.

La estrategia que se aporta, desde esta investigación, al plan de acción institucional de la propuesta ya existente consiste en la creación de una página web inicialmente diseñada para intranet que se denominada “**Lectura crítica, forjadora de caminos**” en donde se replica esta propuesta, pero de modo digital. El estudiante puede acceder a ella una vez se instale el software en un dispositivo móvil. En esta página se encuentra, también, un banco digital de libros que incluye desde la colección semilla hasta diversos tipos de textos.

CAPÍTULO V

5. Análisis de resultados

Una vez analizadas las pruebas Saber y la prueba inicial, se encontró que el nivel de lectura crítica de los estudiantes presentaba dificultades, específicamente, en algunos aprendizajes.

Para el fortalecimiento de la lectura crítica se diseñó e implementó una unidad didáctica, basadas en la teoría propuesta por Daniel Cassany.

Este proyecto apunta en su análisis hacia los resultados visibles alcanzados a partir de la aplicación de la propuesta pedagógica. Es decir, se analiza la Unidad Didáctica que involucra los dos momentos y, por supuesto, los 8 talleres desarrollados y cuya observación fue registrada en el diario pedagógico. Al final se analizan los resultados de la prueba final aplicada.

5.1 Prueba inicial.

Tiempo de aplicación: 60 minutos.

Objetivo: Determinar el nivel de lectura (literal, inferencial y crítico reflexivo) de los Estudiantes del grado Undécimo C de la Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta.

Muestra: 24 estudiantes

Observante: Juan Manuel Ochoa Gamboa.

Ver anexo 5 Tabla de resultados prueba inicial

Todo el proceso de aplicación de los instrumentos de recolección de información inicia el día anterior a la aplicación de la prueba inicial, puesto que, se sensibilizó a los estudiantes acerca de la importancia del proyecto de investigación que se aplicaría en el grupo. Se les recordó los resultados de las Pruebas Saber lenguaje 9°, además, se hizo

énfasis en los aprendizajes evaluados que tuvieron el resultado negativo más alto, al igual que los desempeños del año anterior en las diferentes asignaturas.

Una vez concluida y analizada la prueba inicial, se pudo determinar que más de la mitad de los estudiantes que hacen parte de la muestra, presenta dificultades para alcanzar la lectura de las líneas, esto es la lectura literal. Tan solo **E 16** logró responder las preguntas en su totalidad de este nivel de forma satisfactoria. Es decir, los estudiantes no describen las características que conforman un texto, no recuperan información explícita del texto y no identifican la estructura de los textos que leen. Además, que, con dificultad, identifican fenómenos semánticos básicos: sinónimos y antónimos y poco identifican relaciones como contraste, similitud y complementación, entre textos presentes.

En las preguntas en donde se evalúa la lectura entre líneas, tampoco se evidencian resultados buenos. Únicamente **E 6, E 8, E 12, E 16, E 17 y E 20**, respondieron acertadamente la mayoría de las preguntas que evalúan este nivel. **E 16** fue el estudiante que más acertó. Esto quiere decir que una gran parte de los estudiantes del grado Undécimo C presenta dificultad para recuperar información implícita de la organización, tejido y componentes del texto. Además, en algunas ocasiones no establecen relaciones intertextuales y pocas veces identifican la intención textual.

Por otra parte, en el nivel de lectura tras las líneas, **E8** respondió bien todos los ítems, **E 4, E 16, E 18, E 22 y E 24** respondieron sólo una pregunta mal, lo cual indica que más de la mitad de la muestra poblacional presenta dificultades al momento de enfrentarse con una lectura de nivel crítico.

Por ende, se reafirmó que es necesario prestar gran atención al proceso que lleva a la lectura crítica. Para esto, se deben fortalecer prioritariamente los siguientes aprendizajes:

- Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.
- Identifica información de la estructura explícita del texto.
- Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto

De acuerdo con los tres elementos analizados anteriormente se hace evidente que la base para una lectura crítica conforme a lo postulado por (Cassany, 2003) se refiere a que entendemos la lectura detrás de las líneas como un tipo complejo de lectura que exige los niveles más altos de comprensión y requiere los planos previos como leer las líneas -literal- y leer entre líneas -inferencial-. Es decir, si no se tiene plena conciencia de qué se leyó, cómo se leyó, para qué se leyó, difícilmente se llegará a una lectura crítica.

5.2 Unidad didáctica

Tiempo de aplicación: 11 semanas

Objetivo: Fortalecer los procesos de lectura de líneas, lectura entre líneas y lectura tras las líneas en los estudiantes del grado undécimo C de la Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta.

Muestra: 24 estudiantes

Observante: Juan Manuel Ochoa Gamboa.

Momento uno

El presente análisis se divide en dos partes, la primera, las debilidades y avances alcanzados hasta el taller seis y la segunda con las debilidades y fortalezas presentadas en el taller siete y ocho. Siempre comparándolas con las pruebas iniciales, intermedia y final.

Durante el desarrollo de la unidad didáctica y usando el diario pedagógico como herramienta de recolección de información se evidenciaron dos aspectos que se clasifican

en actitudinales y de habilidades necesarias para leer adecuadamente cualquier tipo de texto. En la muestra poblacional de este proyecto de investigación, los estudiantes **E1, E2, E3, E6, E11, E15, E19 y E21** muestran una apatía muy marcada por leer, lo cual genera indisposición en los demás estudiantes y, por consiguiente, hay poca concentración para realizar una adecuada lectura.

Así mismo, una parte del grupo no se preocupa por escuchar las indicaciones u orientaciones que se dan para desarrollar una actividad. En este aspecto actitudinal, la totalidad de los estudiantes están muy encasillados en la metodología tradicional, lo que tiene como consecuencia que **E2, E21, E11, E15 y E19** en todo momento reproduzcan la información, es decir, cualquier respuesta es tomada literalmente del texto, no sintetizan ni crean sus propias respuestas. Los estudiantes restantes en ocasiones caen en esta deficiencia.

Por otra parte, un aspecto que se debe resaltar y que se da durante el desarrollo de las sesiones 1 y 2 de la unidad didáctica, en más de la mitad del grupo, es que se evidencian pocas estrategias para la comprensión de lectura, tan sólo **E9, E16, E4, E8, E17 y E20**, subrayan ideas principales, preguntan o buscan palabras desconocidas y resaltan enunciados que no entienden, para posteriormente preguntar al docente. De igual manera la gran mayoría del grupo conoce pocas palabras y no infiere posibles significados de acuerdo con el contexto.

Es oportuno decir ahora que todos los estudiantes al leer en voz alta no usan los signos de puntuación, y si intentan hacerlo, lo hacen de forma inadecuada, esto implica que no le están dando el sentido pertinente al texto y por consiguiente harán una lectura literal defectuosa. Esto conlleva a una baja comprensión e interpretación. Lo anterior puede tener como consecuencia que no se comprendan frases, figuras literarias, que no identifiquen las

ideas principales del texto, que no realicen anticipaciones en los textos que leen y no argumenten sus puntos de vista u opiniones.

Por otra parte, se observó que a la mitad del grupo no les gusta dibujar, y esta es una buena estrategia para estimular la imaginación, favorece la concentración y mejora las grafías.

Antes de continuar, vale la pena aclarar que se toma el taller seis como punto de referencia para hacer el análisis porque es allí donde se congregan todos los tópicos trabajados del taller uno a la cinco. En la sexta, a partir de un mapa mental titulado: “Concentrarse en la era de la distracción” se hizo retroalimentación, de modo práctico, de lo visto anteriormente. Es decir, allí debieron crear: una infografía, una historieta, un texto expositivo y un aviso publicitario.

Al llegar a este punto, en el taller seis, y después de una continua reestructuración, a partir de la observación y la reflexión, los estudiantes que se mencionan en las sesiones 1 y 2 de la unidad didáctica mejoraron notablemente su actitud, pues el uso de tabletas digitales, video proyectores y celulares generó motivación e interés hacia la lectura.

En este punto se puede observar que hay una sutil mejora en la mayoría de los estudiantes. Tan sólo **E2, E3, E21 y E22** continúan en un nivel bajo.

Para concluir, y recordando el objetivo de esta primera parte de la unidad didáctica, se pudo determinar que hay avances en la comprensión de diferentes tipos de textos discontinuos, mediante las inferencias y el análisis de sus componentes. Esto, que se planteó al iniciar el proceso con el fin de fortalecer la lectura de las líneas – nivel literal – y la lectura entre líneas - nivel inferencial-, tuvo un impacto positivo en más de la mitad de la muestra poblacional, como lo evidenció la prueba intermedia y el diario pedagógico.

5.3 Prueba intermedia

Tiempo de aplicación: 60 minutos.

Objetivo: Determinar el avance de los diferentes niveles de lectura en los estudiantes del grado Undécimo C de Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta.

Muestra: 24 estudiantes

Docente: Juan Manuel Ochoa Gamboa

Ver anexo 6 Tabla de resultados prueba intermedia

La prueba intermedia se aplicó para comprobar la efectividad de la unidad didáctica de lectura crítica hasta el momento. Dicha prueba contenía dos textos continuos, dos textos discontinuos y un paralelo textual. Se generaron 15 preguntas que evaluaban los tres niveles planteados por el ICFES de la siguiente manera: 5 preguntas para el nivel literal, 5 preguntas para el nivel inferencial y 5 preguntas para el nivel crítico.

Después de aplicada la prueba intermedia a los estudiantes del grado Once C, se realizó su respectivo análisis dando como resultado lo siguiente:

Los estudiantes **E 1, E 2, E3, E 4, E 7, E 9, E 10, E 12, E 13, E 15, E 18, E 19, E 21, E 22, E 24**, que son más de la mitad de la muestra poblacional, respondieron de forma errada por lo menos 1 de las preguntas de tipo literal. Según esto se puede afirmar que una de las causas por las cuales la lectura crítica está en nivel bajo es porque no se tiene claridad en identificar los elementos locales del texto, al igual que el significado de palabras y no se recupera información explícita del texto.

Por otra parte, en las preguntas que evalúan el nivel inferencial, solo los estudiantes **E 8 y E 23** respondieron acertadamente en su totalidad las preguntas de este nivel, además, también respondieron de forma adecuada las preguntas del nivel literal. Entonces, se

entendió que una apropiada lectura literal conlleva a una comprensión textual adecuada en el nivel inferencial. Sin embargo, la gran mayoría de estudiantes contestaron de manera errada entre 2 y 5 respuestas.

Así mismo, los resultados a las preguntas que evalúan el nivel crítico indicaron que sigue existiendo grandes falencias en la lectura crítica. Sólo E12 respondió de forma acertada las preguntas para este nivel, a pesar de haber contestado una pregunta mal en el nivel literal y otra en el nivel inferencial. Esta observación da fuerza al argumento que tanto el nivel literal e inferencial son la base para generar la lectura crítica y por ende un pensamiento crítico. El resto de grupo, es decir, 23 estudiantes contestaron mal entre tres y cinco preguntas de este nivel.

Finalmente, con el análisis de la prueba intermedia se puede concluir que los estudiantes de Undécimo C, después de haber realizado 6 sesiones de la unidad didáctica, han fortalecido, en una parte significativa, la lectura literal, pues más de la mitad del curso identifica algunos elementos locales del texto, reconocen la estructura textual, describe las características que conforman un texto y recupera información explícita del texto. Sin embargo, **E2, E3, E5, E13, E19 y E21**, aún presentan dificultades para alcanzar estos aprendizajes

Momento dos

Su objetivo era relacionar textos partiendo de los saberes previos para el desarrollo del pensamiento crítico. En torno a este eje se pensaron, planearon y desarrollaron las diferentes actividades. Durante la ejecución de las sesiones siete y ocho se percibieron las siguientes necesidades en gran parte de la muestra poblacional: se les dificulta realizar un mapa conceptual, no usan conectores textuales en su producción escrita, las consultas que realizan son muy superficiales, tiene poco conocimiento o saberes previos sobre las

temáticas trabajadas en las sesiones y nuevamente los textos de una o dos páginas generan apatía en los estudiantes **E2**, **E3** y **E21**.

Teniendo en cuenta lo anterior, al momento de desarrollar el taller ocho, toda la muestra poblacional se motivó e inició una indagación más profunda de la temática a trabajar, recuperando información tanto explícita como implícita de los textos leídos. Realizaron encuestas y entrevistas a diferentes personalidades del municipio, al rector de la Institución Educativa, al sacerdote, al alcalde, a la psicóloga, a la doctora del puesto de salud, a una madre de familia y a una estudiante, para obtener información de primera mano.

Además, observaron diferentes videos y leyeron diversos textos tanto continuos como discontinuos, todo con el fin de realizar una buena puesta en escena en la actividad final que fue el juego de roles. Esta actividad se representó como un programa de televisión.

Durante el anterior proceso, más de la mitad del grupo evidenció en su trabajo buenas descripciones literales, caracterización y diferenciación de estructura textual. Relacionaron diferentes tipos de textos para obtener puntos de partida para su producción textual, usando conectores de forma adecuada y dejando ver su punto de vista de una manera clara y coherente.

Se pudo concluir que las diferentes actividades planteadas a lo largo del desarrollo de los talleres como estrategia de aprendizaje para fortalecer la lectura crítica en los estudiantes del grado Undécimo C, tuvo un impacto positivo en más de la mitad de la muestra objeto de la propuesta, pues al final de esta, tan solo cinco estudiantes continuaron

con algunas dificultades que tenían al inicio del proceso. No obstante, estos estudiantes avanzaron significativamente en su actitud frente a la lectura y trabajo en grupo.

5.4 Prueba final

Tiempo de aplicación: 60 minutos.

Objetivo: Identificar los avances alcanzados después del desarrollo de la unidad didáctica de lectura crítica en los estudiantes del grado Undécimo C de la Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta.

Muestra: 24 estudiantes

Observante: Juan Manuel Ochoa Gamboa.

Ver anexo 7 Tabla de resultados prueba final

Al finalizar todo el proceso de ejecución de la unidad didáctica de lectura crítica, se pudo evidenciar, a través de la prueba final, un avance satisfactorio en gran parte de la muestra, pues tan sólo: **E2, E3 y E13** erraron en dos respuestas y **E21** con tres respuestas erradas. Aunque, a algunos, se les dificulta cumplir los objetivos planteados al iniciar el proceso de aplicación del instrumento pedagógico, en cuanto a lectura de las líneas o nivel literal de lectura.

Después de esto, se realizó el análisis de la lectura entre las líneas o nivel inferencial, donde existe un constante con la prueba diagnóstica, la prueba intermedia y el desarrollo de la unidad didáctica de lectura crítica, porque los estudiantes **E1, E2, E13, E18, E21, E22** son los que tienen un desempeño bajo en este nivel de lectura con un índice de error en las respuestas de entre dos y tres respuestas fallidas. Los demás estudiantes del grupo, es decir diecisiete de ellos, sólo tuvieron una respuesta errada y **E16** las respondió correctamente en su totalidad. Esto hace suponer que hubo un avance satisfactorio con

respecto a la prueba inicial, ya que seis estudiantes, a pesar de responder mal dos preguntas, avanzaron en este nivel de lectura.

Del nivel de lectura tras las líneas o lectura crítica se puede decir que este nivel fue aprovechado al máximo en el momento que la unidad didáctica planteó la actividad de juego de roles debido al interés que generó en los estudiantes. Por este motivo, se pudo analizar, a partir de la prueba final, que los estudiantes **E1, E2, E7, E10, E13, E14 y E19** tuvieron una sola pregunta errónea en la prueba final, **E22** respondió en dos ocasiones inadecuadamente y **E21** respondió mal en tres ocasiones.

Seis estudiantes no alcanzaron totalmente los objetivos planteados al iniciar el proceso de ejecución de la unidad didáctica de lectura crítica. Estos estudiantes, a pesar de desarrollar las actividades planteadas y hacerlo de forma activa no logran superar la lectura de las líneas o nivel literal y así mismo la lectura entre líneas o nivel inferencial de lectura.

5.5 Paralelo de análisis entre prueba inicial y prueba final

El siguiente paralelo de resultados se hará partiendo de lo analizado en la prueba inicial y la prueba final, tomando como base los tres niveles de lectura, leer las líneas, leer entre líneas y leer tras las líneas que vistos desde el ICFES serían nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico, respectivamente. También se analizan algunos elementos motivacionales que se hallaron durante el proceso.

Niveles de lectura	Prueba inicial	Prueba final
leer las líneas (nivel literal)	Al observar los resultados de la prueba diagnóstica se determinó que la gran mayoría de los estudiantes no describen las características que conforman un texto, tampoco recuperan información explícita del texto y no identifica la estructura de los textos que lee. La pequeña parte restante lo hacen con dificultad, además, se logró concluir que todo el	Al finalizar la ejecución de la unidad didáctica de lectura crítica, y evaluarla con la respectiva prueba se pudo evidenciar un avance significativo en la lectura de las líneas o nivel literal, ya que tan sólo los estudiantes E2, E3, E13 y E21, no alcanzaron satisfactoriamente el desarrollo de los objetivos propuestos, aparte de ello, también se puede concluir que más de la mitad de la muestra poblacional inició con

	<p>grupo prefiere reproducir contenidos antes que crear los propios, tienen un léxico muy limitado, lo cual les impide comprender enunciados y finalmente al momento de leer en voz alta no usan adecuadamente los signos de puntuación.</p>	<p>la creación de texto propios argumentando su punto de vista, después de haber consultado con diversas fuentes temas de su interés, al igual que ampliaron su léxico y mejoró sustancialmente la comprensión de enunciados complejos, por ende se supone que la lectura igualmente mejoró.</p>
<p>leer entre líneas (nivel inferencial)</p>	<p>Como consecuencia del bajo nivel de la lectura de las líneas o nivel literal, la lectura entre líneas o nivel inferencial se evidenció que gran parte de la muestra poblacional no recupera información implícita de la organización, tejido y componentes del texto, tampoco establece relaciones intertextuales ni identifica la intención textual. A excepción de E6 y E12.</p>	<p>Como resultado de todo el proceso de ejecución de la unidad didáctica de lectura crítica y al aplicar la prueba final se puede decir que los estudiantes E1, E2, E13, E18, E21, aún presentan algunas dificultades para alcanzar los objetivos planteados de forma satisfactoria, vale la pena resaltar que algunos de estos estudiantes también estuvieron presentes con bajos resultados en la prueba diagnóstica inicial en la lectura de líneas o nivel literal.</p>
<p>leer tras las líneas (nivel crítico)</p>	<p>Finalmente, al analizar el nivel de lectura, leer tras las líneas o crítico, el cual se pretende fortalecer con el desarrollo de la unidad didáctica de lectura crítica, también se puede analizar que todo el grupo tiene debilidades propias de este nivel, como: no seleccionan elementos locales del texto y elabora sus argumentos, además no acceden a diferentes posturas temática de interés y no movilizan saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.</p>	<p>Ahora demos paso al análisis del nivel de lectura, tras las líneas o crítica. aquí se pudo analizar a partir de la prueba final que evalúa este nivel de lectura que los estudiantes: E1, E2, E7, E10, E13, E14 y E19 tuvieron una sola pregunta errónea en la prueba final, E22 respondió en dos ocasiones inadecuadamente y E21 respondió mal en tres ocasiones. Dicho lo anterior, se puede decir, para concluir que tan sólo entre cinco y seis estudiantes aproximadamente no alcanzaron totalmente los objetivos planteados al iniciar el proceso de ejecución de la unidad didáctica de lectura crítica.</p>
<p>Factor actitudinal</p>	<p>De otro lado, se identificó en gran parte de la muestra poblacional otros factores que se hicieron más evidentes durante el desarrollo de la unidad didáctica de lectura crítica, como: apatía a leer, poca concentración, poca escucha, no conocían estrategias de lectura y finalmente, los estudiantes están muy acostumbrados a la metodología tradicional</p>	<p>Al finalizar la ejecución de las diferentes actividades propuestas en la unidad didáctica se pudo observar que más de la mitad de los estudiantes de la muestra poblacional mejoró en las diferentes actitudes que mostraban al inicio y durante el desarrollo de la propuesta pedagógica, esto pudo ser uno de los motivos que llevó al mejoramiento de la lectura a nivel crítico.</p>

5.6 Triangulación de la información

La triangulación de la información, está estructurada desde tres perspectivas, la teoría, los hallazgos y el análisis personal del investigador, lo cual permitirá establecer la estrecha relación entre estas y su alta incidencia en el contexto educativo.

Teoría	Hallazgos	Análisis
<p>Cassany (2006) afirma: “Leer implica decodificar las palabras del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir todo lo que no se dice el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector” (p 13)</p> <p>Cassany (2006) explica: “leer las líneas es comprender el significado literal (la suma del significado semántico de todas sus palabras)” p 55</p>	<p>Al responder la prueba diagnóstica se evidencia que toda la muestra poblacional a excepción de E16, no leen adecuadamente, por lo tanto, no construyen una interpretación global de los textos leídos.</p>	<p>Al interpretarse las palabras de Cassany y compararlas con el hallazgo citado, se puede concluir que, si no hay una adecuada decodificación y todo lo que esta implica, el lector no podrá inferir los posibles significados locales ni globales de los textos leídos.</p>
<p>Herrera (2014) postula que “La lectura crítica es un tipo complejo de lectura que exige niveles más altos de comprensión; requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencial, intenciones, etc.) del texto” p 64.</p>	<p>Después de haber analizado la prueba diagnóstica, la prueba intermedia y la prueba final, se encuentra que los estudiantes E2, E3, E13 y E21 no pueden desarrollar perfectamente las habilidades necesarias para alcanzar el nivel literal de lectura, lo cual conlleva a que los resultados de los posteriores niveles de lectura sean deficientes.</p>	<p>La secuencia en el desarrollo de las actividades enfatizadas en lo postulado por la autora demuestra que cada nivel de lectura es un requisito previo indispensable para el siguiente nivel de lectura, por este motivo se avanza significativamente con la gran mayoría del grupo en los tres niveles de lectura.</p>

<p>Gray 1960 (como se citó en Alderson, 2000) se refiere a la lectura crítica como “comprender el significado literal del texto, sus inferencias y hacer una evaluación crítica del mismo”</p> <p>Cassany (2003) “el lector crítico puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores” p114</p>	<p>Al finalizar el taller siete de la unidad didáctica, de lectura crítica forjadora de caminos, gran parte de la muestra poblacional reflexiona sobre el tema del aborto, generando diferentes preguntas acerca del tema y a su vez plasmándolas en textos argumentativos cortos, con sus propios puntos de vista.</p>	<p>Tan solo después de que los estudiantes realizaron la lectura de diferentes textos e investigaciones pudieron obtener conceptos más complejos para realizar inferencias adecuadas y a su vez construir sus propios textos vinculados a partir de la reflexión.</p>
<p>Herrera (2014) expresa: “el lector crítico, es alguien más que un decodificador de signos. No solo debe dar cuenta del significado de un texto, sino también, reflexionar en torno a su práctica comprensiva y al conocimiento que se desprende de ella” p 65.</p>	<p>Durante el desarrollo del taller ocho, la totalidad de los estudiantes, realizaron una encuesta basada en todos los textos consultados, escritos, icónicos y de video, con lo que generaron un debate, en el cual apropiaron el conocimiento.</p>	<p>En esta etapa de la unidad didáctica la gran mayoría del grupo aparte de comprender los textos leídos y observados, llevaron a la práctica el conocimiento que les generó, ya que fueron conscientes de la intención de los textos creados y de su finalidad.</p>
<p>Beltrán 1993a (como se citó en Herrera, 2014) dice: “un lector crítico realiza un proceso de análisis que le permite identificar, clasificar y relacionar dichos signos y luego, el arduo trabajo de interpretarlos, así se busca el</p>	<p>Todas las sesiones de la unidad didáctica fueron pensadas desde la identificación, clasificación y relación de información. Al finalizar la propuesta pedagógica se haya que</p>	<p>De acuerdo con Beltrán, para llegar a una lectura crítica se debe superar un proceso basado en la identificación, la clasificación y la relación de los componentes del texto. Este proceso fue planteado a lo largo de la unidad didáctica</p>

<p>sentido profundo de la vida cotidiana” p 37.</p>	<p>casi la totalidad de los estudiantes lograron hacer estos pasos para fortalecer la lectura crítica.</p>	<p>de lectura crítica, obteniendo buenos resultados en gran parte de la muestra poblacional.</p>
<p>UNESCO (1988) la lectura crítica consiste en la capacidad del individuo para acceder a la diversidad de textos producidos por otros y también para producir otros nuevos, de modo que, como ciudadano, pueda encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento. Además, Cassany (2004) p 18. menciona que “para comprender tanto los implícitos de los enunciados, la ideología del autor, sus referentes culturales o sus procedimientos de razonamiento y construcción del conocimiento como la propia estructura y organización del texto, se requiere también conocimientos y estrategias lingüísticas para reconocer el género discursivo; asimismo, se necesita el desarrollo de una atención respetuosa de lo diverso, de interés por el otro y de</p>	<p>Al finalizar la segunda parte de la unidad didáctica de lectura crítica, en el taller siete y ocho, la gran mayoría de estudiantes consultó de forma activa diversos textos, continuos, discontinuos y videos, realizaron entrevistas, planteadas de diversas perspectivas e ideología y a partir de ellos generaron una confrontación con sus presaberes, enriquecieron su conocimiento y dominio del tema, finalmente realizaron una puesta en escena con el juego de roles.</p>	<p>Cuando se analizan los resultados de todo el proceso de la propuesta pedagógica, lo expuesto en la teoría toma sentido, pues el tener muchos puntos de vista con diversos textos que toquen el mismo tema hace que el estudiante entienda que los argumentos de cada uno de los autores que son respetables, que no importa la ideología o la intención, que lo fundamental es enriquecer el conocimiento individual y así tener sus propios argumentos y poder crear sus propios textos enmarcados en una estructura narrativa consciente para defender o contra argumentar otros autores.</p>

<p>respeto por los argumentos esgrimidos.”</p>		
<p>Cassany (2006) dice “leer Entre líneas, Es lo que se deduce de las palabras, las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc”. p 56 También, Cassany y Castellá (2010) p 365. Afirman que “es necesario desarrollar las siguientes habilidades para ser un lector crítico: a) recuperar las connotaciones que concurren en las distintas palabras y expresiones del discurso. b) identificar la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice (incluidos los usos de ironía, doble sentido, sarcasmo, etc.). c) identificar la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice (incluidos los usos de ironía, doble sentido, sarcasmo, etc.) d) identificar el género discursivo empleado. e) poder exponer puntos de vista alternativos a cada uno”.</p>	<p>Al analizar las preguntas que evaluaban leer entre líneas en la prueba diagnóstica se encuentra que los estudiantes E1, E2, E3, E4, E5, E7, E10, E11, E13, E14, E15, E18, E19, E21, E22, E23 y E24 no realizaban adecuadamente las inferencias planteadas en las preguntas de cada texto. Así mismo, en la prueba intermedia los estudiantes E1, E3, E7, E13, E14, E18, E20 y E21, con respecto a la prueba diagnóstica, continuaban sin fortalecer este nivel de lectura, a pesar las actividades desarrolladas en la unidad didáctica y finalmente, en la última prueba los estudiantes E1, E2, E13, E18, E21, que estaban presentes en los análisis de las pruebas anteriores, no avanzaron en este nivel de lectura. Sin embargo, de dieciséis estudiantes en la prueba diagnóstica se pasó a cinco en la prueba final, incorporando en las sesiones de la unidad</p>	<p>Gracias a Cassany y Castellá, queda claro que para llegar a la lectura crítica se debe cumplir un proceso exhaustivo, que inicia desde la comprensión del significado de las palabras, y la organización de estas para poder entender frases, enunciados, párrafos y textos, y gracias a ello concebir lo que no está escrito y la intención. Todo lo anterior da pautas para comprender qué tipo de texto se está leyendo, puntos de vista y contextos. Lo dicho anteriormente no se logra en diez semanas de ejecución de la propuesta pedagógica, pero sí se puede decir que se creó un hábito de estudio y de lectura que arrojó resultados positivos, teniendo en cuenta que gran parte de la muestra poblacional se preocupa por buscar el significado de las palabras desconocidas, indaga sobre enunciados poco comprensibles, en sus creaciones textuales dan a conocer sus puntos de vista, se preocupan por la estructura textual y lo más importante de todo respetan las creaciones de los compañeros.</p>

	<p>didáctica lo postulado por Cassany y Castellá.</p>	
<p>Cassany y Castellá (2010) p. 365. “La capacidad crítica tiene consecuencias importantes en la manera en que las personas se enfrentan a los textos. Hay varias actitudes y aptitudes que se están asociadas a la lectura crítica y que suelen ser ausentes de la que no lo es. Existen combinaciones intermedias según el lector, el texto que se lee, el interés por el tema, la función del acto de lectura e, incluso, factores poco controlables como la hora del día, el cansancio”.</p>	<p>Al iniciar el proceso de desarrollo de la unidad didáctica de lectura crítica se observa en la mitad de la muestra poblacional diferentes actitudes que no contribuyen en la ejecución de esta, actitudes como: apatía al leer, poca concentración y poca escucha a las indicaciones, lo cual llevó a generar una serie de cambios en los tipos de textos y herramientas pedagógicas con el fin de captar la atención de todo el grupo.</p>	<p>Al observar el desarrollo de los tipos de lecturas ya sean, leer las líneas, leer entre líneas o leer tras las líneas, desde otro punto de vista diferente al académico y conceptual, es necesario analizar las actitudes que tiene el lector al igual que las condiciones que lo rodean, lo planteado anteriormente se relaciona estrechamente con lo planteado por los autores, ya que esta situación fue el primer inconveniente para alcanzar los objetivos del presente trabajo de investigación, pero gracias a sus planteamientos se replantea lo planeado y tuvo un efecto positivo en la muestra poblacional.</p>

Conclusiones

Se logró identificar que existen falencias en el proceso lector, principalmente en el nivel de lectura crítica. Dado que los niveles de lectura literal e inferencial también presentan debilidades, el proceso lector no es adecuado. A partir de la prueba inicial se pudo determinar los aprendizajes que requerían mayor atención para alcanzar el fortalecimiento de la lectura crítica.

A partir del desarrollo de la propuesta pedagógica se logró fortalecer la lectura crítica en los estudiantes del grado Undécimo C, de la Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta, lo que indica que la propuesta fue pertinente y efectiva. Aunque es necesario indicar que este proceso resulta tener un avance lento.

Se comprendió que la adquisición de la competencia lectora es un proceso que requiere de un adecuado manejo, pues para que el nivel crítico se desarrolle pertinentemente se necesita que el nivel inferencial y el nivel literal estén muy bien manejados.

La mayoría de los estudiantes del grado Undécimo C, de la Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta, fortaleció la lectura crítica, a partir del desarrollo de la unidad didáctica fundamentada en el aprendizaje basado en talleres, al igual que se logró mejorar cada uno de los niveles del proceso lector en la mayoría de los estudiantes.

Recomendaciones

Se hace necesario el desarrollo de un proceso adecuado en cuanto a la adquisición de la competencia lectora, ya que, si se realiza un pertinente manejo en el nivel literal, se podrá acceder fácilmente al desarrollo del nivel inferencia y del nivel crítico.

Se recomienda generar estrategias adecuadas con el contexto escolar para que los estudiantes enriquezcan el léxico, realicen una lectura consciente y generen un hábito lector, ya que esto favorece la lectura literal y por consiguiente, la interpretación y comprensión lectora.

También se recomienda usar continuamente textos discontinuos, ya que ellos permiten desarrollar la lectura inferencial con más facilidad.

Se debe orientar al estudiante a consultar diferentes puntos de vista u opiniones. De esta manera pueden ampliar el conocimiento sobre una temática y lograr tomar una postura y argumentar sus aprendizajes.

Es indispensable traer al aula o fuera de ella, actividades que generen interés y motivación hacia la lectura, que desarrollen la imaginación, que permita participar en debates de opiniones, que lleven a realizar diversas consultas y posturas sobre el mismo tema, que propicie el uso de herramientas tecnológicas y que permita al estudiante ser él, el protagonista de su proceso de aprendizaje.

Referencias

- Acebedo, M. (2017). *Diagnóstico y propuesta para el diseño efectivo de instrumentos de evaluación de aprendizaje basado en competencias en la Universidad Autónoma de Bucaramanga*. Tomado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/26505137.pdf>
- Alvarez, L. García, K. y Torres, A. (2011). Estrategias para el aprendizaje significativo y su relación con el rendimiento académico en inglés. *Synergies Venezuela* n° 6 - 2011 pp. 67-80. recuperado de <https://bit.ly/2HTZjr1>
- Avendaño de Barón, G.S. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>
- Baquerizo, C. (2013) Aplicación de lectura crítica en los procesos de enseñanza aprendizaje para los estudiantes de segundo año especialización lengua y literatura facultad de filosofía de la universidad de Guayaquil. Propuesta guía de métodos andragógicos. Recuperado de: <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/1023/1/TESIS%20CARMEN%20BAQUERIZO.pdf>
- Barca, González, Núñez, Valle. (1999) Estrategias De Aprendizaje. Revisión Teórica Y Conceptual. *Revista Latinoamericana De Psicología* 1999 Volumen 31 - N° 3. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>
- Barranzuela, J. (2012) Comprensión Lectora Y Pensamiento Crítico En Estudiantes De Quinto De Secundaria De Una Institución Educativa Militar. Recuperado de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1096/1/2012_Barranzuela_Comprensión%20lectora%20y%20pensamiento%20crítico%20en%20estudiantes%20d

[e%20quinto%20de%20secundaria%20de%20una%20institución%20educativa%20militar-%20La%20Perl.pdf](#)

Bernal, Castro, Herráiz, Martínez, Prieto, Rodríguez y Zabala, y (2011) Investigación Acción, Métodos de investigación en Educación Especial. 3ª Educación Especial. Recuperado de <https://bit.ly/1Q04Tzf>

Bernal, D. (2016) Desarrollo de habilidades en lectura crítica con los estudiantes del grado undécimo del colegio integrado llano grande Girón/Santander. Recuperado de: <http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/1083/1/PROYECTO%20PARA%20%20ENTREGAR%20PDF.pdf>

Corrales A. (2009). La Programación A Mediano Plazo Dentro Del Tercer Nivel De Concreción: Las Unidades Didácticas. Emasf, Revista Digital De Educación Física. Recuperado de http://emasf.webcindario.com/La_programacion_a_medio_plazo_dentro_del_tercer_nive_%20de_concrecion_unidades_didacticas.pdf

Cassany D. (2003) Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>

Cassany D. y Castellá J. (2010) Aproximación a la literacidad crítica, Recuperado de: <https://bit.ly/2FNMQz4>

Cassany D. (2006) Tras las líneas Sobre la lectura contemporánea. Ed. Anagrama. Barcelona Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf>

Constitución Política de Colombia. (1991). Obtenido de <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-67>

Constitución Política de Colombia. (1991). Obtenido de

<http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-70>

Elliot J. (2000) La investigación-acción en educación. Ediciones Morata, S. L. p. 5 – 7.

Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>

Escamilla Amparo (1992) Unidades didácticas una propuesta de trabajo en el aula, LUIS VIVES (EDELVIVES), pag. 39.

Escamilla, A. (1995) Unidades didácticas una propuesta de trabajo en el aula. Madrid: luis vives (edelvives).

Estándares básicos de competencias (2004). Recuperado de

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Herrera G. (2014). La enseñanza de la lectura crítica en la perspectiva de una pedagogía del sujeto, Ruta Maestra, ed. 10. Recuperado de: <https://bit.ly/2reS7eG>

Jauregui R. (2003) ensayo sobre la lectura crítica. Universidad de Los Andes - Facultad de Humanidades y Educación. Recuperado de

https://ramonjauregui.files.wordpress.com/2014/03/ensayo1_jauregui_ramon.pdf

Latorre, A. (1996). El Diario como Instrumento de Reflexión del Profesor Novel. *Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara: Ed. Ferloprint.

Latorre A. (2005) La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.

Editorial Graó, de IRIF, S.L. España. Recuperado de <https://bit.ly/2sDS5wI>

Ley 115 de febrero 8 de 1994, Recuperado de:

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-168292.html>

- Mengual A. y Mira J. (2007) Educación Física y su didáctica II. tema 2 las unidades didácticas. Recuperado de <https://bit.ly/2JrKCLM>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias. Recuperado de <http://www.mineducación.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). Decreto 1290. Bogotá, Cundinamarca, Colombia. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Monsalve, J. (2016) La lectura crítica en las pruebas saber 11, explicación teórica y ejercicios. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/313229931/Lectura-Critica-en-Las-Pruebas-Saber-11-Jhon-Alexander-Monsalve-Florez>
- Monroy, E. (2017). Ateliers d'apprentissage du philosophe (AAP) o Aprendizaje basado en Talleres filosóficos (ATF). Colombia: Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10596/13331>
- Ortiz, J. (2012). Elaboración de una guía didáctica para el desarrollo de las competencias de la lectura crítica en la materia de ética personal, social y profesional I en la PUCESI. Recuperado de: <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/7271>
- Real Académica de la Lengua Española, (2018) recuperado de <http://dle.rae.es/?id=N3m3mKb>
- Rocha, Y. (2016). *La Lectura Crítica: Encuentro De Subjetividades*. Recuperado de: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2173/1/PA0458_yesikaandrearocha_lecturacritica.pdf

Rosa, R. (2015) *El taller como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en el primer curso del ciclo común del Instituto Manuel Bonilla del municipio de Apacilagua, Choluteca*. Recuperado de: www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/el-taller-como-estrategia-didactica-para-mejorar-la-comprension-lectora-en-el-primer-curso-de-ciclo-comun-del-instituto-manuel-bonilla-del-municipio-de-apacilagua-choluteca/ tesis de maestría sobre realización de aprendizajes basado en talleres.

Ruiz M. (2011) Políticas Públicas En Salud Y Su Impacto En El Seguro Popular En Culiacán, Sinaloa, México. Recuperado de http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/enfoque_cualitativo.html

Salamanca, L. (2017) El Desarrollo de la Lectura Crítica a Partir de Grafitis en los Estudiantes de Grado 7° de la Institución Educativa Vicente Borrero Costa, de Cali. Recuperado de: http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/82427/2/salamanca_lectura_critica_2017.pdf

Serrano, M. (2008) El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614569011.pdf>

SOLÉ, I. (1992), *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graò.

Solé, (1998) estrategias de lectura. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>

Zárate, A. (2010). La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico. Recuperado de: <https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/6322/TREBALL%20COMPLET.pdf>

Anexos.

Anexo 1 Prueba Inicial



INSTITUCIÓN EDUCATIVA
Alonso Carvajal Peralta
Resolución No 3821 de 30 de octubre de 2017
REG. SED Libro 5 Folio 348 Nov
NIT: 890.501.419-1

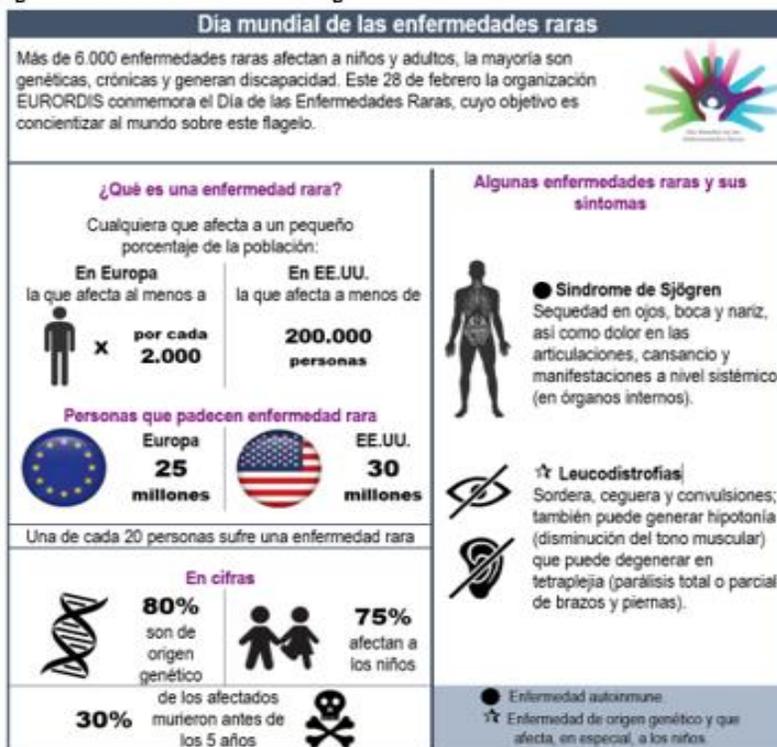


PRUEBA DIAGNÓSTICA

Objetivo: Determinar el nivel de lectura (literal, inferencial y crítico reflexivo) de los Estudiantes del grado undécimo de la I.E. Alonso Carvajal Peralta.

Tiempo de aplicación: 60 minutos.

Responde las preguntas 1 a la 6 de acuerdo con el siguiente texto.



Texto adaptado de: López, A. (2015). *Un puñado de datos e infografías en el Día Mundial de las Enfermedades Raras* [Blog]. Recuperado de: <http://goo.gl/c5SOQM>

1. En la expresión "...articulaciones, cansancio, fiebre y manifestaciones a nivel sistémico (en órganos internos)", los paréntesis son utilizados para:

- hacer una precisión.
- desarrollar una abreviatura.
- insertar la opinión del autor.
- indicar una omisión en una cita textual.

2. Las imágenes que están al lado de los textos de las enfermedades:

- añaden información adicional al texto.
- agregan elementos estéticos al texto.
- indican una postura contraria al texto.
- ejemplifican los contenidos del texto.



3. La infografía anterior ofrece información acerca de enfermedades raras a

través de la:

- A. instrucción sobre la prevención de estas enfermedades.
- B. exposición de una serie de datos y síntomas.
- C. narración de algunos datos importantes.
- D. explicación de las causas de las enfermedades.

4. De las siguientes frases la que te permite ampliar información sobre la manera en que la medicina puede tratar las enfermedades raras es:

- A. "La panorámica de las enfermedades que aquejan a nuestra especie es a menudo borrosa, porque algunos gobiernos retienen las cifras comprometedoras o las maquillan".
- B. "La atención sanitaria de las personas afectadas por una enfermedad minoritaria requiere de sistemas con atención primaria, especializada y unidades de investigación".
- C. "La medicina actual se ve afectada por el sobre diagnóstico de enfermedades que no ocasionarán el fallecimiento de una persona y cuyo tratamiento no aportará ningún beneficio".
- D. "La búsqueda imparable de nuevas enfermedades pueden causar impactos negativos sobre la ciudadanía y la sostenibilidad de los sistemas de salud".

5. Si quieres escribir un texto en el que expliques acerca de las enfermedades raras a lectores expertos en el tema será:

- A. una reseña crítica.
- B. un ensayo.
- C. una columna de opinión.
- D. un artículo académico.

6. En el texto, la imagen sirve para:

- A. exponer una de las causas de la leucodistrofia
- B. indicar que la leucodistrofia es una enfermedad inofensiva.
- C. explicar que la leucodistrofia puede causar la muerte.
- D. resaltar que la leucodistrofia afecta la audición.



Responde las preguntas 7 a la 9 de acuerdo con el siguiente texto



7. algunos de los tópicos (temas) a los que se refieren las caricaturas son:

- A. El fraude electoral, la guerra versus la paz, la incapacidad de la registraduría
- B. La manipulación a los medios, la corrupción en las campañas, el ausentismo
- C. La falta de credibilidad, la confusión de los electores, el clientelismo.
- D. La ausencia de verdad, el oportunismo, la ignorancia del electorado



8. El título más apropiado para la primera caricatura sería:

- A. "Los más votados"
- B. "Lo mejor del debate"
- C. "¿Y las propuestas? "
- D. "diálogo de sordos"

9. Ambas caricaturas están realizadas con el propósito de:

- A. Indicar la situación contradictoria a la que se enfrenta el país gracias al libre ejercicio de la democracia
- B. Sopesar alternativas en medio de un debate caracterizado por la ausencia de propuestas claras
- C. Anticipar el resultado de la contienda de manera que se sepa el perfil del nuevo mandatario
- D. Ironizar el sentido de las elecciones en Colombia y el modo de obtener votos por parte de los candidatos.

Responde las preguntas 10 a la 12 de acuerdo con el siguiente texto

Banksy, más que un artista

Banksy es el seudónimo de un popular artista del grafiti inglés. Se cree que nació en Yate, localidad cercana a Bristol en 1974, pero los datos acerca de su identidad son inciertos. Su trabajo, en su gran mayoría son piezas de sátiras sobre política, cultura pop, moralidad y etnias. Combina escritura con grafiti, con estarcidos con plantilla.

Sus obras se han hecho populares al ser visibles en varias ciudades del mundo, especialmente en Londres. Banksy oculta su identidad real a la prensa general. Muchos periódicos han apuntado que su nombre podría ser Robert Banks o Robin Banks, pero este rumor podría haberse originado a partir de una broma por la similitud fonética entre el nombre "Robin Banks" y "robbing banks" ("robando bancos" en inglés).

Texto Tomado de: <http://www.oliskul.net/2009/03/banksy-mas-que-un-artista/>



Imágenes tomadas de: <http://artanonimo2.blogspot.com/2012/05/banksy.html> y <http://elcomercio.pe/mundo/actualidad/famosa-foto-nina-que-mata-napalm-guerra-vietnam-cumple-40-anos-noticia-1424247>

A la izquierda, un grafiti de Banksy, a la derecha una de las fotografías más conocidas sobre la guerra de Vietnam.

10. En el grafiti, la crítica que realiza el autor se refiere a:

- A. la falta de medidas de prevención sobre la niñez que convive en medio de conflictos internacionales cada vez más graves
- B. la manipulación que ejercieron ciertos países sobre los medios de consumo para distraer la atención de eventos violentos
- C. la doble moral frente al tratamiento que se le da a la infancia en un contexto de guerra en el que los niños son víctimas.
- D. la insuficiencia de la fantasía popular para tratar y resolver problemas específicos de la población con mayor pobreza del mundo

11. Teniendo en cuenta lo mencionado en el texto acerca de la identidad de Banksy, sería verdadero afirmar que:

- A. se ha creado una mala imagen sobre su personalidad puesto que se le asocia con el mundo criminal
- B. el artista asume grandes riesgos al momento de realizar sus obras puesto que ahora es famoso y expone su reputación
- C. su interés en las creaciones artísticas no nace de buscar un reconocimiento así mismo sino a la obra.
- D. se adquiere mayor popularidad en la medida que el anonimato



12. La manera de ver el mundo del autor de estas obras (Banksy) podría catalogarse como:
- A. profunda, pues se basa en eventos sociopolíticos e históricos y no en opiniones particulares.
 - B. devastadora, ya que no deja en pie soluciones a las situaciones
 - C. antinatural, pues opone mundos ficticios creando burlas salidas de tono sobre hechos concretos
 - D. trascendental, ya que propone alternativas en medio de la obra

Responde las preguntas 13 a la 16 de acuerdo con el siguiente texto



<https://bit.ly/2dPREdn>

13. La imagen anterior resulta claramente paradójica. Teniendo en cuenta que una paradoja ofrece un contenido aparentemente contradictorio, es correcto afirmar que lo paradójico del anuncio radica en:
- A. El concepto de belleza planteado desde la imagen de una mujer sin rostro
 - B. Que, siendo un anuncio publicitario, no evidencia anuncio de ninguna categoría
 - C. La utilización de recursos publicitarios para cuestionar los efectos de la publicidad.
 - D. Que promueve la eliminación de las imperfecciones a partir de una figura imperfecto
14. La publicidad evidencia un proceso de comunicación. El emisor de este anuncio podría ser:
- A. Una clínica de estética que promueve la belleza como condición para pertenecer a esta sociedad
 - B. Una comunidad religiosa que rechaza contundente mente el manejo de la apariencia sobre la esencia
 - C. Un cirujano plástico amante de la belleza y la perfección femenina, como garante del éxito
 - D. Un grupo que combate el efecto consumista que la publicidad ejerce en el ser humano.
15. Teniendo en cuenta los recursos publicitarios evidentes en el anuncio, es correcto inferir que cuestiona directamente:
- A. La industria de la cosmética
 - B. El sentido de la estética
 - C. La industria de la moda
 - D. Las cirugías reparadoras.
16. En contexto sociocultural que permite entender esta manifestación anti-publicitaria corresponde con el de una sociedad.
- A. ELITISTA, donde lo importante es pertenecer a un grupo privilegiado social y económicamente
 - B. DE LA IMAGEN, donde el éxito va asociado a la belleza y la juventud.
 - C. HEDONISTA, que busca la felicidad en el placer, por lo que evita cualquier imperfección que provoque dolor
 - D. INDIVIDUALISTA, donde los que poseen los medios tienen el privilegio para comprar la perfección publicitaria en los medios de comunicación



PRUEBA INTERMEDIA

Objetivo: Determinar el avance de los diferentes niveles de lectura en los estudiantes del grado 11 C de Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta.

Tiempo de aplicación: 60 minutos.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 3 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO:

MÁS HUMEDAD Y CALOR

* El aumento del nivel de los mares se debe en parte al hecho de que el agua se dilata al subir la temperatura. Hay mucha agua en los océanos, e incluso un aumento del 1,5 °C hace que se dilate bastante. Desde 1900, el nivel del mar se ha elevado unos quince centímetros, y sigue subiendo. Además, las temperaturas más cálidas harían que empezaran a fundirse los casquetes de hielo de Groenlandia y de la Antártida.

Si los casquetes de hielo se fundiesen del todo (lo que tardaría un buen tiempo, desde luego), el agua se vertería en el mar y el nivel de éste se elevaría unos sesenta metros. Lugares tales como los Países Bajos, Bangladesh, Delaware y Florida quedarían totalmente cubiertos por las aguas.

Incluso existe la posibilidad que se dé un círculo vicioso. Al calentarse más el agua, disminuye su capacidad de disolver dióxido de carbono. Esto significa que parte del dióxido de carbono que contiene en solución se desprendería y pasaría a la atmósfera, donde actuaría para calentar todavía más la Tierra.

Este no es un descubrimiento que se hiciese de pronto en 1988. Hacía años que los científicos reflexionaban sobre el efecto invernadero y se preocupaban por él. Yo mismo escribí un artículo, que se publicó en una revista en agosto de 1979, en el que decía mucho de lo que he expuesto aquí. En otras palabras, hace más de diez años que di la voz de alarma, pero desde luego nadie me escuchó.

Ahora, debido al calor y a la sequía de 1988, la expresión “efecto invernadero” se ha hecho familiar y la gente presta atención. Pero las temperaturas suben y bajan de manera irregular y es posible que los dos próximos años sean un poco más fríos que 1998, aunque la tendencia general es que las temperaturas vayan en aumento. Si esto ocurre, me imagino que la gente se olvidaría de nuevo de aquello hasta que llegue un año, en un futuro próximo, que sea peor que 1988.

Pero ¿qué podemos hacer para resolver el problema? Para empezar, debemos quemar menos carbón y petróleo. Su combinación vierte constantemente dióxido de carbono a la atmósfera (junto con sustancias contaminantes, como los compuestos de azufre y nitrógeno, atrapan el calor y son también peligrosos para los pulmones).

Tomado de: Asimov Isaac, (1999). Fronteras y otros ensayos. Barcelona: Ediciones, Grupo Zeta pp. 225-226.

* Contexto modificado con respecto a su versión original.

1. Según el texto, el aumento del nivel de los mares se debe a que
- el agua se dilata al subir la temperatura.
 - el agua pierde la capacidad de disolver dióxido.
 - en el calor el agua aumenta y disminuye su densidad.
 - en el calor los casquetes de hielo se funden totalmente.



2. El texto anterior cumple una labor educativa en la medida en que

- A. alerta al lector sobre las causas y consecuencias de un fenómeno.
- B. explica al lector los orígenes y desarrollo de un fenómeno.
- C. informa al lector sobre el nivel que alcanzará el mar en algunos años.
- D. convence al lector del riesgo de vivir en los países bajos.

3. El último párrafo del texto permite

- A. resumir lo anotado.
- B. concluir la tesis.
- C. proponer una solución.
- D. cerrar la discusión.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 4 A 7 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO:

UN CUENTO

Después de largos días de paciencia, logró armar un barquito de esos que se forman pieza por pieza dentro de una botella.

Cerró la botella con un corcho y la puso en la sala de su casa, sobre la chimenea. Allí la mostraba orgullosamente a sus amigos.

Un día, viendo el barquito, notó que una de sus pequeñas ventanas se había abierto, y a través de ella observó algo que lo dejó asombrado: en una sala como la suya, estaba otra botella igual a la suya, pero más pequeña, con otro barquito adentro como el suyo. Y la botella estaba siendo mostrada a sus amigos por un hombrecito diminuto que no parecía sufrir por el hecho de estar dentro de una botella. Sacó el tapón y con unas pinzas cogió al hombrecito, pero lo apretó de tal manera que lo ahogó.

Entonces el hombre escuchó un ruido. Volvió la vista y descubrió asustado que una de las ventanas de la sala se había abierto. Un ojo enorme lo atisbaba desde fuera. Lo último que alcanzó a mirar fue unas enormes pinzas que avanzaban hacia él como las fauces de un animal monstruoso.

Armando Fuentes Aguirre (México)

Tomado de: Antología de los 100 minicuentos, publicados por la revista Eukóreo. Aniversario 21. Bustamante Zamudio Guillermo y Kremer Harold. (2003). Bogotá. Deriva Ediciones. p. 45

4. En el texto, el narrador

- A. da a conocer las acciones, los pensamientos y sentimientos de los personajes.
- B. cuenta lo que siente y le ocurre a él mismo.
- C. relata lo que otros le contaron sobre un hecho.
- D. deja que los personajes hablen y cuenten con sus propias palabras lo que les ocurre.

5. Por la manera como se presenta la información, se puede decir que el texto es

- A. un relato mítico con características verosímiles.
- B. una leyenda tradicional, en la que ocurre un hecho insólito.
- C. un cuento fantástico, en el que ocurren hechos inverosímiles.
- D. una anécdota infantil con características maravillosas.



6. En la historia, el hombre que armó el barquito

- A. vivía en un mundo que cabía en una botella.
- B. era experto en la construcción de barcos.
- C. disfrutaba de la compañía de todos sus amigos.
- D. gustaba de destruir cosas con sus pinzas

7. En el texto, la expresión “Un día” permite

- A. dar inicio a la narración de la historia.
- B. ubicar un evento en el tiempo de la historia.
- C. mostrar el momento en el que finaliza la historia.
- D. señalar el tiempo que dura la historia.

RESPONDE LA PREGUNTA 8 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN:



Mil. (2013, marzo 8). [Caricatura]. El Tiempo, secc. Opinión.

8. Con la expresión del cartel, el autor pretende

- A. cuestionar que se celebre el Día de la Mujer mas no el día del hombre.
- B. criticar irónicamente algunas celebraciones culturales cuestionando su sinceridad.
- C. resaltar los trabajos cotidianos que llevan a cabo las mujeres.
- D. ilustrar los hechos que originaron la celebración del Día de la Mujer



RESPONDA LAS PREGUNTAS 9 A 13 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Traumatismos causados por el tránsito: los hechos

Cada año hay

1,24 millones

de muertes por accidentes de tránsito

1^a

causa de muerte en el grupo etario de 15-29 años.



3 de 4

de los fallecidos en accidentes de tránsito son del sexo masculino



Los países de ingresos medios sólo 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.

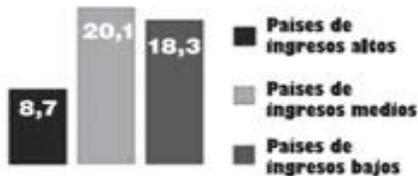


VEHÍCULOS



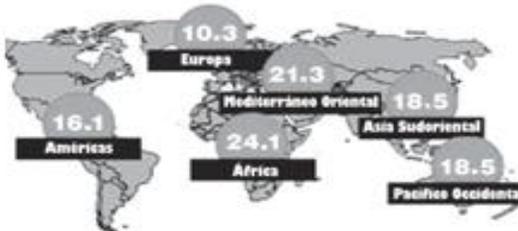
MUERTES

Los países de ingresos medios son los que tienen mayores tasas de mortalidad por accidentes de tránsito.



Muertes por accidentes de tránsito, por 100.000 habitantes

La probabilidad de morir por accidentes de tránsito depende del lugar de residencia



Muertes por accidentes de tránsito, por 100.000 habitantes



El 50%

de los fallecidos por accidentes de tránsito son peatones, ciclistas y motociclistas



Organización Mundial de la Salud

Fuente: informe sobre la situación mundial de la seguridad vial 2013
www.who.int/violence_injury_prevention/road_safety_status



9. 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

- 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

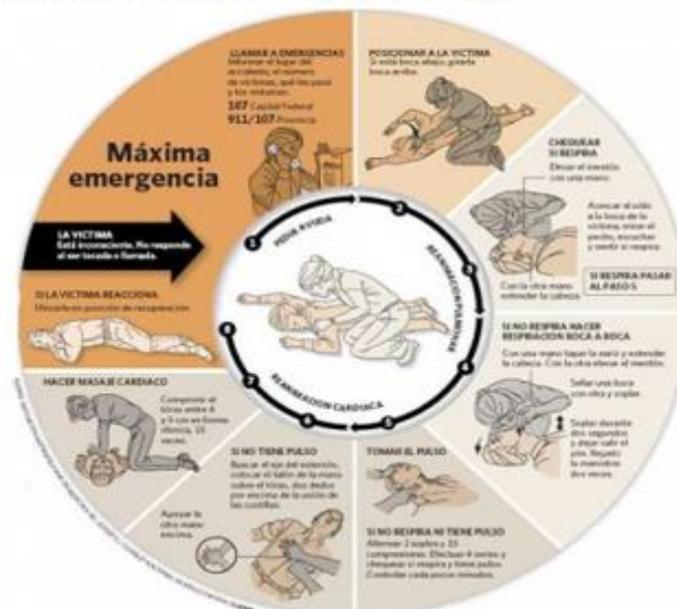


PRUEBA FINAL

Objetivo: Determinar el avance de los diferentes niveles de lectura en los estudiantes del grado 11 C de Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta.

Tiempo de aplicación: 60 minutos.

Responda las preguntas 01 a 04 de acuerdo con la siguiente información



1. Cuál de las siguientes opciones presenta una información relevante que falta en la infografía?
 - A. Qué etapa de la reanimación corresponde a la imagen del centro
 - B. Cuáles son los síntomas que presenta el paciente que va a ser reanimado
 - C. Qué formación debe tener una persona para poder reanimar a otra.
 - D. Qué duración y en qué lugar ocurre cada etapa del proceso de reanimación
2. De acuerdo con la infografía, En qué momento se requiere proceder a efectuar una reanimación cardiaca?
 - A. Después de confirmar que la víctima no reacciona
 - B. Después de comprobar que la víctima no tiene pulso
 - C. En el momento en que la víctima muestra problemas de respiración.
 - D. En caso de que ningún otro método de reanimación haya funcionado
3. Cuál de las siguientes opciones NO presenta una buena razón para incluir imágenes en la infografía?
 - A. La descripción verbal se debe acompañar de un ejemplo gráfico
 - B. Se debe ilustrar en qué lugares se puede llevar a cabo la reanimación
 - C. Se le debe aclarar al lector qué debe hacer en cada etapa de la reanimación
 - D. Se deben representar los pasos que debe dar una persona para reanimar a otra.
4. En caso de que la víctima no respire, qué procedimiento se sugiere seguir en la infografía?
 - A. Saltar al paso 5 (tomar el pulso)
 - B. Llamar a un número de emergencias
 - C. Realizar una respiración boca a boca
 - D. Llevar a cabo una respiración cardiopulmonar.



RESPONDA LAS PREGUNTAS 5 A 8 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

EL FIN DE LA SOLEDAD

¿Qué quiere el yo contemporáneo? Quiere ser reconocido, quiere estar conectado, quiere visibilidad. Si no ante millones de personas como en un reality o en el show de Oprah, entonces ante cientos de ellas en Twitter o Facebook. Esta es la característica que nos define, así es como nos volvemos reales ante nosotros mismos: al ser vistos por otros. El gran pavor contemporáneo es el anonimato.

Nuestro más grande miedo no es la asfixia de la masa sino el aislamiento de la manada. La urbanización dio lugar a la suburbanización y con ésta vino la amenaza universal de la soledad. La familia se hizo cada vez más pequeña o se disgregó, las mamás dejaron el hogar para irse a trabajar. De la chimenea electrónica pasamos al televisor en cada cuarto. Incluso en la niñez, y por supuesto en la adolescencia, todos estábamos atrapados en nuestro propio nido. Los altos índices de criminalidad y peor aún, las crecientes tasas de pánico moral desterraron a los niños de las calles. La costumbre de salir por el barrio con tus amigos, habitual en el pasado se había vuelto algo impensable. Estábamos perdidos en el espacio.

En medio de esas circunstancias, internet llegó como una bendición sin paralelo. No podemos negarlo. Internet ha permitido que gente aislada se comunique entre sí y que personas marginadas se encuentren entre ellas. El padre ocupado puede estar en contacto con sus amigos lejanos. Pero como el tamaño de internet ha crecido, se ha vuelto inabarcable en muy poco tiempo. Hace diez años escribíamos correos en computadores de escritorio y lo transmitíamos a través de una conexión telefónica. Ahora enviamos mensajes de texto desde nuestros celulares, montamos fotos en Facebook y somos seguidores de completos extraños en Twitter, un constante flujo de contacto mediado, virtual, imaginario o simulado nos mantiene conectados al enjambre electrónico, aunque el contacto, o por lo menos el contacto persona a persona, resulta cada vez menos importante. Parece que la meta ahora es simplemente es ser conocido, convertirse en una especie de celebridad en miniatura. ¿Cuántos amigos tengo en Facebook? ¿Cuántas personas leen mi blog? ¿Cuántas entradas aparecen el google con mi nombre? La visibilidad asegura nuestra autoestima y se vuelve un sustituto del contacto real; hace mucho era fácil sentirse solo, ahora es imposible estarlo.

5. En el último párrafo, el autor plantea que el ser humano contemporáneo
 - A. no puede sentirse solo al estar conectado a las redes sociales.
 - B. siempre ha deseado ser una persona pública que aparece en *reality shows*.
 - C. tiene un gran número de amigos y seguidores en Facebook y Twitter.
 - D. considera que las relaciones sociales son tan importantes como las virtuales.

6. De acuerdo con el autor, ¿qué “desterró” a los niños de las calles?
 - A. las madres que salieron a trabajar y el televisor en la habitación.
 - B. los altos índices de criminalidad y de pánico moral.
 - C. la urbanización y la suburbanización de las ciudades
 - D. las redes sociales de internet como Facebook y Twitter.

7. Considere los siguientes enunciados del texto anterior:
 1. “un constante flujo de contacto virtual nos mantiene conectados al enjambre electrónico”
 2. “No hace mucho era fácil sentirse solo, ahora es imposible estarlo”¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor la relación entre los enunciados 1 y 2?
 - A. El enunciado 1 es la tesis del autor, el enunciado 2 la antítesis.
 - B. El enunciado 1 es una razón del autor a favor del enunciado 2
 - C. El enunciado 2 es una razón en contra del enunciado 1
 - D. El enunciado 2 es la tesis del autor, el enunciado 1 es la antítesis.

8. ¿Cuál de los siguientes enunciados representa la conclusión del texto?
 - A. la ciudad, en la época moderna, se ha convertido en un laberinto amenazante.
 - B. Internet ha permitido que personas aisladas puedan establecer contacto con otros.
 - C. debido al desarrollo y efusión de las redes sociales, es más difícil estar solo.
 - D. La soledad persiste a pesar del auge y popularidad de las redes sociales virtuales.



RESPONDA LAS PREGUNTAS 5 A 8 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

EL FIN DE LA SOLEDAD

¿Qué quiere el yo contemporáneo? Quiere ser reconocido, quiere estar conectado, quiere visibilidad. Si no ante millones de personas como en un reality o en el show de Oprah, entonces ante cientos de ellas en Twitter o Facebook. Esta es la característica que nos define, así es como nos volvemos reales ante nosotros mismos: al ser vistos por otros. El gran pavor contemporáneo es el anonimato.

Nuestro más grande miedo no es la asfixia de la masa sino el aislamiento de la manada. La urbanización dio lugar a la suburbanización y con ésta vino la amenaza universal de la soledad. La familia se hizo cada vez más pequeña o se disgregó, las mamás dejaron el hogar para irse a trabajar. De la chimenea electrónica pasamos al televisor en cada cuarto. Incluso en la niñez, y por supuesto en la adolescencia, todos estábamos atrapados en nuestro propio nido. Los altos índices de criminalidad y peor aún, las crecientes tasas de pánico moral desterraron a los niños de las calles. La costumbre de salir por el barrio con tus amigos, habitual en el pasado se había vuelto algo impensable. Estábamos perdidos en el espacio.

En medio de esas circunstancias, internet llegó como una bendición sin paralelo. No podemos negarlo. Internet ha permitido que gente aislada se comunice entre sí y que personas marginadas se encuentren entre ellas. El padre ocupado puede estar en contacto con sus amigos lejanos. Pero como el tamaño de internet ha crecido, se ha vuelto inabarcable en muy poco tiempo. Hace diez años escribíamos correos en computadores de escritorio y lo transmitíamos a través de una conexión telefónica. Ahora enviamos mensajes de texto desde nuestros celulares, montamos fotos en Facebook y somos seguidores de completos extraños en Twitter, un constante flujo de contacto mediado, virtual, imaginario o simulado nos mantiene conectados al enjambre electrónico, aunque el contacto, o por lo menos el contacto persona a persona, resulta cada vez menos importante. Parece que la meta ahora es simplemente es ser conocido, convertirse en una especie de celebridad en miniatura. ¿Cuántos amigos tengo en Facebook? ¿Cuántas personas leen mi blog? ¿Cuántas entradas aparecen el google con mi nombre? La visibilidad asegura nuestra autoestima y se vuelve un sustituto del contacto real; hace mucho era fácil sentirse solo, ahora es imposible estarlo.

5. En el último párrafo, el autor plantea que el ser humano contemporáneo
 - A. no puede sentirse solo al estar conectado a las redes sociales.
 - B. siempre ha deseado ser una persona pública que aparece en *reality shows*.
 - C. tiene un gran número de amigos y seguidores en Facebook y Twitter.
 - D. considera que las relaciones sociales son tan importantes como las virtuales.

6. De acuerdo con el autor, ¿qué “desterró” a los niños de las calles?
 - A. las madres que salieron a trabajar y el televisor en la habitación.
 - B. los altos índices de criminalidad y de pánico moral.
 - C. la urbanización y la suburbanización de las ciudades
 - D. las redes sociales de internet como Facebook y Twitter.

7. Considere los siguientes enunciados del texto anterior:
 1. “un constante flujo de contacto virtual nos mantiene conectados al enjambre electrónico”
 2. “No hace mucho era fácil sentirse solo, ahora es imposible estarlo”¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor la relación entre los enunciados 1 y 2?
 - A. El enunciado 1 es la tesis del autor, el enunciado 2 la antítesis.
 - B. El enunciado 1 es una razón del autor a favor del enunciado 2
 - C. El enunciado 2 es una razón en contra del enunciado 1
 - D. El enunciado 2 es la tesis del autor, el enunciado 1 es la antítesis.

8. ¿Cuál de los siguientes enunciados representa la conclusión del texto?
 - A. la ciudad, en la época moderna, se ha convertido en un laberinto amenazante.
 - B. Internet ha permitido que personas aisladas puedan establecer contacto con otros.
 - C. debido al desarrollo y efusión de las redes sociales, es más difícil estar solo.
 - D. La soledad persiste a pesar del auge y popularidad de las redes sociales virtuales.



RESPONDA LAS PREGUNTAS 9 Y 10 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACION



"Llegó hablando de cosas muy raras... Bondad, Amor Tolerancia, Caridad, cuando lo que necesitamos es seguridad, casa, pan y trabajo. Pero lo que nos hizo sospechar más, es que nunca lo vimos en la televisión"

9. De la caricatura se puede inferir que la televisión

- A. es el medio de comunicación más influyente
- B. Generalmente transmite información veraz
- C. Inculca valores informados
- D. Es lo que necesita el pueblo.

10. ¿Cuál de los siguientes enunciados NO es compatible con la caricatura?

- A. NO hay espectáculo más terrible que la ignorancia en acción
- B. Quien se mete de redentor sale crucificado
- C. Amaos los unos a los otros.
- D. Por su boca muere el pez.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 11 A 14 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

EL LABERINTO DE LA SOLEDAD

A todos, en algún momento, se nos ha revelado nuestra existencia como algo particular, intransferible y precioso. Casi siempre esta revelación se sitúa en la adolescencia. El descubrimiento de nosotros mismos se manifiesta como un sabernos solos; entre el mundo y nosotros se abre una impalpable, transparente muralla: la de nuestra conciencia. Es cierto que apenas nacemos nos sentimos solos; pero niños y adultos pueden trascender su soledad y olvidarse de sí mismos a través de juego o trabajo. En cambio, el adolescente, vacilante entre la infancia y la juventud, queda suspenso un instante ante la infinita riqueza del mundo. El adolescente se asombra de ser. Y al pasmo sucede la reflexión: inclinado sobre el río de su conciencia se pregunta si ese rostro que aflora lentamente del fondo, deformado por el agua, es el suyo. La singularidad de ser - pura sensación en el niño- se transforma en problema y pregunta, en conciencia interrogante. A los pueblos en trance de crecimiento les ocurre algo parecido. Su ser se manifiesta como interrogación: ¿qué somos y cómo realizaremos eso que somos? Muchas veces las respuestas que damos a estas preguntas son desmentidas por la historia, acaso porque eso que llaman el "genio de los pueblos" sólo es un complejo de reacciones ante un estímulo dado; frente a circunstancias diversas, las respuestas pueden variar y con ellas el carácter nacional, que se pretendía inmutable. A pesar de la naturaleza casi siempre ilusoria de los ensayos de psicología nacional, me parece reveladora la insistencia con que en ciertos periodos los pueblos se vuelven sobre sí mismos y se interrogan. Despertar a la historia significa adquirir conciencia de nuestra singularidad, momento de reposo reflexivo antes de entregarnos al hacer. "Cuando soñamos que soñamos está próximo el despertar", dice **Novales**. No importa, pues, que las respuestas que demos a nuestras preguntas sean luego corregidas por el tiempo; también el adolescente ignora las futuras transformaciones de ese rostro que ve en el agua: indescifrable a primera vista, como una piedra sagrada cubierta de incisiones y signos, la máscara del viejo es la historia de unas facciones amorfas, que un día emergieron confusas, extraídas en vilo por una mirada absorta. Por virtud de esa mirada las facciones se hicieron rostro y, más tarde, máscara, significación, historia.



La preocupación por el sentido de las singularidades de mi país, que comparto con muchos, me parecía hace tiempo superflua y peligrosa. En lugar de interrogarnos a nosotros mismos, ¿no sería mejor crear, obrar sobre una realidad que no se entrega al que la contempla, sino al que es capaz de sumergirse en ella? Lo que nos puede distinguir del resto de los pueblos no es la siempre dudosa originalidad de nuestro carácter -fruto, quizá, de las circunstancias siempre cambiantes-, sino la de nuestras creaciones. Pensaba que una obra de arte o una acción concreta definen más al mexicano -no solamente en tanto que lo expresan, sino en cuanto, al expresarlo, lo recrean- que la más penetrante de las descripciones.

11. La frase "inclinado sobre el río de su conciencia" constituye una
- comparación entre el asombro y la conciencia
 - metáfora de pensar sobre uno mismo
 - exageración sobre la adolescencia
 - personificación de un río
12. El tema del primer párrafo es
- el despertar de la conciencia en la adolescencia.
 - las transformaciones de la pubertad.
 - la vanidad del adolescente.
 - el laberinto de la soledad.
13. ¿Cuál de las siguientes frases del anterior fragmento contiene una valoración personal del autor?
- "la preocupación por el sentido de las singularidades de mi país (...) me parecía hace tiempo superflua y peligrosa".
 - "Cuando soñamos que soñamos está próximo el despertar".
 - "Muchas veces las respuestas que damos a estas preguntas son desmentidas por la historia (...)".
 - "Como una piedra sagrada cubierta de incisiones y signos".
14. Por su tono y contenido, el texto es un ejemplo de
- una crónica periodística.
 - un manifiesto político.
 - un ensayo literario.
 - una novela juvenil.



RESPONDA LA PREGUNTA 15 DE ACUERDO CON LA HISTORIETA.

15. ¿Cuál de los siguientes enunciados se puede concluir de lo expuesto en las cuatro viñetas?
- Si el niño va al cielo, el cielo no puede ser un lugar feliz para la gente.
 - si los tigres y la gente van al cielo, no es posible que ambos sean felices allí.
 - si los tigres que van al cielo no se comen a la gente, el niño no sería feliz en el cielo.
 - si los tigres no van al cielo, ninguna persona que vaya al cielo los echaría de menos.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA
Alonso Carvajal Peralta
Resolución No 3821 de 30 de octubre de 2017
REG. SED Libro 5 Folio 348 nov.
NIT: 890.501.419-1



UNIDAD DIDÁCTICA LECTURA CRÍTICA.

Taller: Relaciones y deducciones de información para construir el sentido global del texto discontinuo.

Asignatura: Lengua castellana. **Grado:** Once C. **Duración:** 30 horas **Docente:** Juan Manuel Ochoa G.



ESTANDAR.

Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa



DERECHO BÁSICO DE APRENDIZAJE.

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



APRENDIZAJE.

Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.



EVIDENCIA.

Entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto.



COMPONENTE.

Semántico
Sintáctico



PROCESO.

lectura



COMPETENCIA.

Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes los textos.



EJES TEMÁTICOS.

- La inferencia
- La infografía
- La historieta
- El aviso publicitario
- El mapa mental



OBJETIVO.

Comprender las características que distinguen diferentes tipos de textos discontinuos mediante las inferencias y el análisis de sus componentes.



RECURSOS.

- Computador
- Celular
- Video Beam
- Historietas
- Mapas mentales
- Infografías
- revistas
- periódicos
- tijeras
- colbón
- hojas
- colores



Sesión No 1

Las inferencias

(5 horas)

ACTIVIDADES.



COMUNICA.

1. Reúnete en parejas y observa los siguientes textos discontinuos
2. Responde las siguientes preguntas.

La gripe

Provocada por un virus que ataca sobre todo a las vías respiratorias superiores, la nariz, la garganta, los bronquios, y raramente a los pulmones

Los síntomas

- Síntomas: fuerte fiebre, dolores musculares y de cabeza, congestión nasal, tos seca, garganta irritada, escalofríos y malestar general
- El virus se transmite fácilmente por vía aérea
- Cada año, la población mundial afectada oscila entre el 5 y 15%
- Entre 250.000 y 500.000 personas mueren al año en el mundo
- Desde 2000 murieron unas 250 personas por la gripe aviar

La gripe porcina

Los cerdos pueden estar infectados por virus aviares y humanos

Los virus gripales porcinos normalmente sólo afectan a los cerdos pero a veces traspasan la barrera entre especies

La gripe porcina es más peligrosa si se transmite de hombre a hombre. Es el caso del virus H1N1 actual.

La transmisión del virus

El virus entra en el cuerpo

Penetra por la rinofaringe

Abandona estas células para buscar otras nuevas

El virus utiliza la proteína neurominidasa para entrar en las células

Se reproduce en las células respiratorias que el virus reprograma para multiplicarse

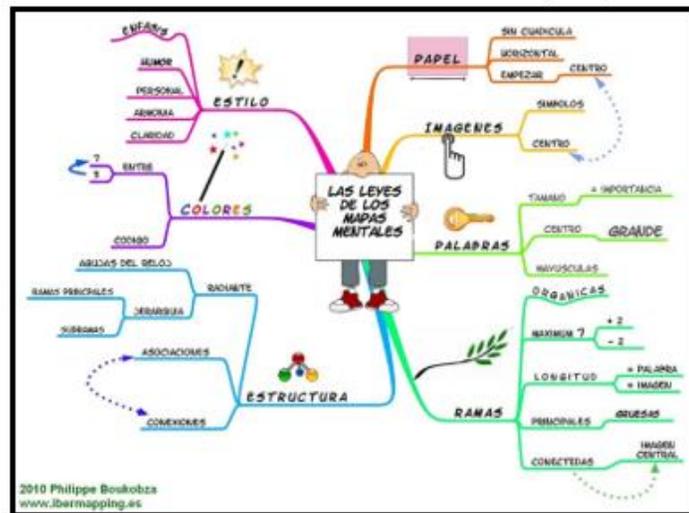
Pandemias de gripe en el siglo XX

1918	Gripe española: 40 a 50 millones de muertos	1957	Gripe asiática: 2 millones de muertos	1968	Gripe de Hong Kong: 1 millón de muertos
------	---	------	---------------------------------------	------	---

Fuente: DHS, CDC www.AFP



<https://bit.ly/2oTb1Wc>



<https://bit.ly/2qdkw40>



DENOTA.

3. Realiza un listado de elementos y características que conforma cada texto de forma individual y luego compártelo con tu compañero para complementar la información.
4. Elabora un cuadro comparativo donde resaltes las diferencias de cada uno de los textos observados.



CONNOTA.

5. Cuál crees que es la intención de cada uno de los textos
6. Partiendo de la respuesta anterior, escribe cómo te pueden servir para tu vida cada uno de los textos.



VALORA.

La inferencia en la lectura es una estrategia fundamental en el proceso de la interpretación. Además, es el proceso lógico mediante el cual obtenemos una conclusión analizando el contenido de ciertas premisas. De lo que se trata es de obtener una conclusión sobre la base de un proceso de razonamiento implícito que no siempre se adecúa a las normas rigurosas de la ciencia de la lógica.

7. ¿por qué es las inferencias son tan importantes para nuestra vida diaria?



CONCEPTUALIZACIÓN.:

8. lee atentamente el concepto de inferencia y luego realiza las actividades propuestas después del texto.

El concepto general de Inferencia es tomado de McKoon y Ratcliff (citado por León, 2003:24): cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él, además de ser representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído. La definición en sí misma implica un ejercicio mental no necesariamente consciente o voluntario, y una capacidad o facultad natural más o menos desarrollable de acuerdo con diversas características



contextuales. Esta definición general comparte con Parodi (2005) la perspectiva psicolingüística con que se aborda: la definimos como el conjunto de procesos mentales que -a partir de la información

textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee- un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado (Parodi, 2005:51).

REFERENCIA: Cisneros Mireya, Olav Giovanni, Rojas Ilene. (2010) La Inferencia En La Comprensión Lectora De La Teoría A La Práctica En La Educación Superior. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/381-la-inferencia-en-la-comprension-lectora-de-la-teoria-a-la-prctica-en-la-educacion-superiorpdf-BNk9F-libro.pdf>

- Busca el significado de palabras desconocidas
- Con tus palabras escribe qué es una inferencia
- ¿Qué se necesita para realizar una inferencia?
- Escribe 5 frases donde dejes lugar a la inferencia



PROPONE.

9. Elabora un texto discontinuo (infografía, historieta, mapa mental o aviso publicitario) donde trates un tema de interés, teniendo en cuenta que el lector debe inferir su intención.
10. Intercambia el texto creado con un compañero y evalúalo teniendo en cuenta los siguientes criterios:
 - Buena presentación
 - Tema de interés
 - Claridad al exponer el tema en el texto
 - Cumple o no con la intención en el lector al generar inferencias



COMPETENCIA TIC.

- consulta en internet noticias de la actualidad del país o el mundo
- ayúdate usando una herramienta de office o una página de internet que te facilite la creación del texto discontinuo.



EVALUACIÓN:

HETEROEVALUACIÓN:

- Entrega de taller completamente desarrollado.
- Participación en clase y socialización del taller.
- Texto discontinuo con todos los elementos y características necesarias.

COEVALUACIÓN:

- En mesa redonda los estudiantes valoran sus creaciones dando recomendaciones.

AUTOEVALUACIÓN:

- Cada estudiante expresa qué aprendió de la clase, dice que se le dificultó y si pudo alcanzar el objetivo del taller.



VALORACIÓN DE LA SESIÓN.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA
Alonso Carvajal Peralta
Resolución No 3821 de 30 de octubre de 2017
REG. SED Libro 5 Folio 348 nov.
NIT: 890.501.419-1



Sesión No 2

La Infografía

(5 horas)

ACTIVIDADES.



COMUNICA.

1. El salón se organiza en mesa redonda, se escogen tres estudiantes a quienes se les delega la función de:
 - **Moderador:** Será quien dé el turno de la palabra para las intervenciones.
 - **Secretario:** Será quien tome apuntes de lo dicho por los compañeros.



DENOTA.

2. Se proyecta en el video beam la siguiente infografía



<https://bit.ly/2Ebw3t5>

UNIDAD DIÁCTICA – LECTURA CRÍTICA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CONVENIO M.E.N.



3. Los estudiantes responderán las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el tema principal de la infografía?
- ¿Qué imágenes presenta la infografía?
- ¿Cómo está organizada la información?
- ¿Qué elementos relacionan el texto con la imagen?
- ¿El tipo de letra es llamativo?



CONNOTA.

4. ¿cuál es la intencionalidad de la infografía?
5. ¿qué alimentos de los que presenta la infografía consumes y cuáles no, por qué?
6. ¿cómo podría mejorar tu vida si pones en práctica la información brinda en la infografía?



VALORA.

En esta era de la sobreabundancia de la información y la exigencia para la liberación de los datos públicos (opendata), son muchas las posibilidades de visualización de esta información. Evidentemente requiere un importante trabajo previo de documentación, selección y gestión de los datos, y finalmente elegir un sistema claro y eficaz de mostrar y compartir esta información.

Las infografías, aunque no son nada nuevo, están ganando mucha popularidad en todos los medios y también son una manera muy interesante de trabajar didácticamente cualquier tema, ya que además de las competencias transversales de gestión de la información, alfabetización digital, la investigación, el espíritu crítico y la construcción de conocimiento, podemos trabajar cualquier temática y hacerlo de forma transversal en diferentes asignaturas. Hay muchos datos abiertos sobre aspectos de geografía, sociología, medio ambiente, tendencias, etc. a nivel mundial, que se pueden interpretar desde las matemáticas, la lengua, ciencias sociales, ciencias naturales, y hasta dónde nos llegue la imaginación.

Recuperado de: <https://bit.ly/2Gt0bSu>

7. Escribe algunas razones por las cuales crees que es tan importante organizar la información.



CONCEPTUALIZACIÓN.:

LA INFOGRAFÍA

Es un diseño gráfico en el que se combinan textos y elementos visuales con el fin de comunicar información precisa sobre variadas temáticas (científicas, deportivas, culturales, literarias, etc.). Este recurso aproxima al lector a los elementos, ideas o acontecimientos más importantes de un determinado tema, como: dónde ocurrió, cómo se llevó a cabo, cuáles son sus características, en qué consiste el proceso, cuáles son las cifras, etc.

Para Qué Textos Se Usa La Infografía

La infografía es pertinente para aclarar textos de temática complicada, cronología de acontecimientos, línea biográfica, casos policiales, hechos históricos, descubrimientos, accidentes, etc. Sin embargo, se puede aplicar a cualquier tipo de texto siempre que el propósito sea hacer más sencilla la información.

Características De La Infografía

Favorece la comprensión, ya que incluye textos e imágenes que le ofrecen agilidad al tema. Permite que materias complicadas puedan ser comprendidas de manera rápida y entretenida. Responde a las preguntas qué, quién, cuándo, dónde, cómo y por quién, pero, además, incluye aspectos visuales. Debe ser sencillo, completo, ético, bien diseñado y adecuado con la información que presenta.

Estructura De La Infografía

- ✓ **Titular:** Resume la información visual y textual que se presenta en la infografía. Es directo, breve y expreso. Si se considera conveniente puede acompañarse de una bajada o subtítulo en el que se indique el tema a tratar, pero es opcional.
- ✓ **Texto:** Proporciona al lector en forma breve toda la explicación necesaria para comprender lo que la imagen no puede expresar.
- ✓ **Cuerpo:** Contiene la información visual que puede presentarse a través de gráficos, mapas, cuadros estadísticos, diagramas, imágenes, tablas, etc. También, se considera la información tipográfica explicativa que se coloca a manera de etiquetas y que pueden ser números, fechas o palabras descriptivas. Dentro de la información visual siempre hay una imagen central que prevalece por su ubicación o tamaño sobre las demás y de la cual se desprenden otros gráficos o textos.
- ✓ **Fuente:** Indica de dónde se ha obtenido la información que se presenta en la infografía.



- ✓ **Crédito:** Señala el nombre del autor o autores de la infografía, tanto del diseño como de la investigación. Nota: Es recomendable indicar la fuente y crédito con una tipografía de menor tamaño y en una ubicación que no distraiga la atención del lector.

Recuperado de: <https://bit.ly/2l0dWi4>

8. Con tus palabras escribe qué es una infografía.
9. ¿Cuál es objetivo de la infografía?
10. Escribe las principales características de la infografía.



PROPONE.

11. Se retomarán las infografías trabajadas en las clases anteriores. Crea un cuadro comparativo donde señales las características de cada una de las infografías.
12. Consulta un tema de interés que se ajuste a la estructura general de las infografías y crea la tuya. Puedes usar herramientas tecnológicas para crearla.



COMPETENCIA TIC.

13. Comparte tu infografía a través del perfil de Facebook de la institución educativa y el grupo de WhatsApp.



EVALUACIÓN:

HETEROEVALUACIÓN:

- Entrega de taller completamente desarrollado.
- Participación en clase y socialización del taller.
- infografía con todos los elementos y características necesarias.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA
Alonso Carvajal Peralta
Resolución No 3821 de 30 de octubre de 2017
REG. SED Libro 5 Folio 348 nov.
NIT: 890.501.419-1



COEVAUCIÓN:

- A través del perfil de Facebook de la institución educativa valora las creaciones de tus compañeros y sugiere recomendaciones.

AUTOEVALUCIÓN:

- Cada estudiante expresa qué aprendió de la clase, dice que se le dificultó y si pudo alcanzar el objetivo del taller.



VALORACIÓN DE LA SESIÓN.



Sesión No 3

La Historieta

(5 horas)

ACTIVIDADES.



COMUNICA.

1. De forma individual observa las siguientes historietas y luego responde las preguntas.



<https://bit.ly/2uKmrBN>



matador

<https://bit.ly/2GwPv13>



<https://bit.ly/2Ehw0bc>



DENOTA.

2. Realiza un cuadro comparativo donde describas:
 - las características de cada una de las historietas.
 - Qué entiendes en cada una de ellas
 - A qué público pueden ir dirigidas
 - Un posible título para cada historieta



CONNOTA.

3. ¿Cómo se ven reflejadas cada una de las temáticas tratadas en las historietas anteriores en tu comunidad?
4. ¿Cuál podría ser una posible solución para cada uno de los problemas que reflejan las historietas anteriores?
5. ¿Te has visto afectado, o un familiar cercano, por las problemáticas planteadas en las historietas analizadas?



VALORA.

Los libros de historietas y las tiras cómicas publicadas por los periódicos constituyen uno de los géneros más leídos en la actualidad, tanto en nuestro país como en muchas otras naciones del mundo.

A primera vista, dicha modalidad de expresión aparece como un simple medio de entretenimiento. El mismo nombre que se les suele dar de *tiras cómicas* o *comics* apunta a esta característica. Sin embargo, gran parte de las historietas publicadas distan de ser cómicas, aunque muchas sí lo son. De hecho, las historietas abordan una gran cantidad de temas: aventuras guerreras, historias policiales, historias románticas y eróticas, fantasías temporales (incursiones al mundo del pasado y del futuro), fantasía pura (seres del subconsciente), la historia, la política, la ciencia, etc.

Recuperado de: <https://bit.ly/2GSbq6s>

6. Escribe un texto corto donde menciones la opinión que tienes de las historietas y el porque te gustan o no.



CONCEPTUALIZACIÓN.:

LA HISTORIETA

Una historieta es una estructura narrativa que se forma por la secuencia de pictogramas, fotogramas, o dibujos, en los que puedes incluir elementos de escritura fonética. Las características de la historieta son: Incluye un relato, integra en su narración descripciones verbales, ya sean en primera o en segunda persona, junto con representaciones icónicas de lo que sucede en la narración. Generalmente presenta personajes estereotipados, e integra onomatopeyas que son representaciones gráficas que indican un estado de ánimo, un ruido, música, etcétera.

¿Cómo puedo elaborar una historieta?

De acuerdo con las necesidades del tema a desarrollar, y del grupo social al que va dirigido puedes diseñar una historieta, ya sea de tipo educativo, comercial, cultural, social o político.

Para diseñarla debes conocer y considerar:

- ✓ Las características del receptor de la misma: Edad, intereses, nivel escolar, nivel intelectual (de ser posible), preferencias en cuanto a forma y contenido del mensaje y las circunstancias para la lectura.
- ✓ Definir los propósitos y actividades a realizar con el material.



- ✓ Definir lo más importante del tema a comunicar. De qué manera las imágenes apoyarán el desarrollo de conceptos y habilidades cognitivas.
- ✓ De qué manera se usará esta historieta y de qué manera se trabajará.
- ✓ Qué información complementaria al tema debe proporcionarse.

Con los elementos anteriores es suficiente para elaborar una historieta. Desarrolla el texto siguiendo un orden lógico. Usa un lenguaje verbal e icónico apropiado al perfil del lector.

PRINCIPALES ELEMENTOS DE UNA HISTORIETA.

- ✓ **Viñeta:** Consiste en el cuadro que representa cada instante de la historieta. De forma general, tiene forma rectangular. Se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.
- ✓ **Dibujo:** Los dibujos son los encargados de representar la historia. Tienen que ir dentro de las viñetas.
- ✓ **Bocadillo:** Consiste en el espacio donde se escribe lo que piensan o dicen los personajes. Está formado por dos partes. La primera de ellas es el globo y en su interior va el texto. La segunda parte es el rabillo, que se encarga de señalar al personaje que está hablando.
- ✓ **Texto:** Consiste en la parte escrita de la historieta. Se puede utilizar algunos recursos para saber en cada momento la forma en la que lo está expresando. Por ejemplo, utilizar mayúsculas puede significar que está gritando. También es capaz de señalar movimiento y distancias especiales.
- ✓ **Cartela:** En este caso, se está haciendo referencia a la parte de la historia que cuenta el narrador. Suele estar escrito dentro de recuadro en la parte superior de la viñeta.
- ✓ **Onomatopeya:** Un recurso utilizado para la representación de un sonido. Puede estar dentro o fuera del bocadillo.
- ✓ **Metáforas visuales:** Son gráficos que se usan para expresar contenidos relacionados con el funcionamiento psicológico o emocional de los personajes. Un ejemplo puede ser la aparición de una bombilla sobre la cabeza de un personaje para transmitir que ha tenido una idea.
- ✓ **Figuras cinéticas:** Se trata de gráficos que se utilizan para dar la sensación de movimiento de los personajes y los diferentes objetos. Un ejemplo de esto podría ser una nube detrás de un coche.
- ✓ **Código gestual:** Los gestos también son muy importantes a la hora de las historietas. Con ellos se pueden llegar a representar determinada información. Por ejemplo, el cabello erizado expresa temor



Recuperado de:

Tecnología educativa. Capítulo 4. Los medios en la educación. Recuperado: 6 de diciembre, 2011,
de: http://gc.initelabs.com/recursos/files/r157r/w13639w/TecnoEduc_2aEd_04.pdf

<https://educacion2.com/cuales-los-elementos-de-una-historieta/>

- 7. Observa diferentes historietas y en sobre cada una de ellas identifica los elementos anteriores.**



PROPONE.

- 8. Con diferentes historietas que podrás encontrar en el periódico, en revistas o descargarla de internet, recorta las siluetas de los personajes y con ellas crea tu propia historieta, teniendo en cuenta todos los elementos analizados. Además, recuerda dentro la narración de la historieta dejar espacio para las inferencias del lector.**



COMPETENCIA TIC.

- 9. Consulta un tema de actualidad con el que puedas crear tu historieta**
10. Comparte tu historieta en el grupo de WhatsApp del salón.



EVALUACIÓN.:

HETEROEVALUACIÓN:

- Entrega de taller completamente desarrollado.
- Participación en clase y socialización del taller.
- Historieta con todos los elementos y características analizadas.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA
Alonso Carvajal Peralta
Resolución No 3821 de 30 de octubre de 2017
REG. SED Libro 5 Folio 348 nov.
NIT: 890.501.419-1



COEVALUACIÓN:

- A través del grupo WhatsApp del salón valora las creaciones de tus compañeros y da sugerencias y recomendaciones.

AUTOEVALUACIÓN:

- Cada estudiante expresa qué aprendió de la clase, dice que se le dificultó y si pudo alcanzar el objetivo del taller.



VALORACIÓN DE LA CLASE.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA
Alonso Carvajal Peralta
Resolución No 3821 de 30 de octubre de 2017
REG. SED Libro 5 Folio 348 nov.
NIT: 890.501.419-1



Sesión No 4

El Aviso Publicitario

(5 horas)

ACTIVIDADES.



COMUNICA.

1. Se reunirán en grupo de tres estudiantes.
2. Observarán los siguientes avisos publicitarios

Aviso publicitario N° 1

<https://bit.ly/2pAuA7>



Descubre nuestros
TRATAMIENTOS CAPILARES

- * Hair Detox
- * Hair Fuerza
- * Hair Sensitivo
- * Hair Restaurador
- * Hair Styling



Aviso publicitario N° 2

<https://bit.ly/2oTb1Wc>

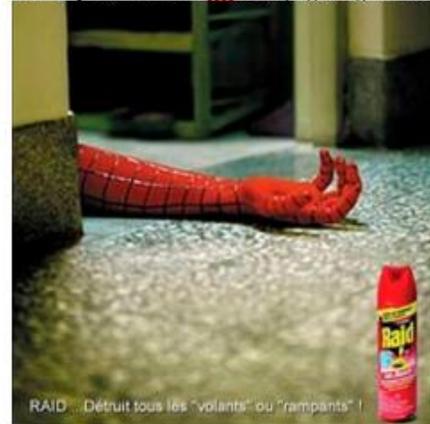


Aviso publicitario N° 3

<https://bit.ly/2oTb1Wc>



Aviso publicitario N° 4 <https://bit.ly/2oTb1Wc>





INSTITUCIÓN EDUCATIVA
Alonso Carvajal Peralta
Resolución No 3821 de 30 de octubre de 2017
REG. SED Libro 5 Folio 348 nov.
NIT: 890.501.419-1



Aviso publicitario N° 5

<https://bit.ly/2oTb1Wc>



Aviso publicitario N° 6

<https://bit.ly/2oTb1Wc>



Aviso publicitario N° 7

<https://bit.ly/2oTb1Wc>



Aviso publicitario N° 8

<https://bit.ly/2EoIL8x>



Aviso publicitario N° 9

<https://bit.ly/2uShNBS>





DENOTA.

1. **Elabora un cuadro comparativo y describe literalmente cada uno de los avisos publicitarios**
2. **Elabora un nuevo cuadro comparativo donde escribas qué tienen en común y en qué se diferencian los avisos publicitarios No1 y No 2, de igual manera los avisos publicitarios N°3 y No 4. Luego los avisos publicitarios No 5, No 6 y No 7. Finalmente, los avisos publicitarios N°8 y No 9.**



CONNOTA.

3. **¿Con cuál o cuáles de los avisos publicitarios te sientes identificado, por qué?**
4. **En tu municipio, los avisos publicitarios No 5, No 6 y No 7, tendrían un impacto positivo en los habitantes, justifica tu respuesta.**
5. **¿Cuál es el aviso publicitario, ya sea impreso, televisivo o radial, que más te llama la atención y por qué?**



VALORA.

La publicidad es, en pocas palabras, información. Ya sea que estemos anunciando un nuevo producto o servicio, compartiendo información de precios, avisando sobre nuevos puntos de venta, o simplemente recordando y reforzando la imagen de una marca, todo tiene que ver con transmitir información. Desde tiempos pasados, la publicidad ha sido de gran ayuda en el mundo de los negocios, al promover una sana competencia entre empresas. Su objetivo principal es decirle al mundo que tenemos algo interesante que ofrecer y puede tratarse de cualquier cosa, desde un evento, una nueva línea de producto o una campaña política. Puede tomar la forma de avisos impresos, espectaculares, radio, televisión y ahora también las redes sociales.

La publicidad es un fenómeno constantemente presente en nuestras vidas y podemos señalar al surgimiento de este fenómeno hacia mitades o fines del siglo XIX cuando las sociedades de masas



comenzaban a generarse. En este sentido, la publicidad depende en gran modo de la formación de una sociedad de masas que pueda acceder de manera masiva a la alfabetización, a la información y al consumo, siendo estos tres pilares propios y necesarios de la publicidad.

La publicidad es una forma de comunicación. Para la mayoría de las empresas es una herramienta clave para el éxito. Un error muy común y grave es asumir que de manera automática los consumidores están al tanto de lo que tenemos que ofrecerles. Por si fuera poco, la competencia hoy en día es tal, que lo más probable es que otras empresas estén haciendo lo mismo que nosotros y tenemos que mostrarle a nuestro mercado

recuperado de: <https://bit.ly/2GBRdON>



CONCEPTUALIZACIÓN.

AVISO PUBLICITARIO

El aviso publicitario es un mensaje que se hace con la intención de que las personas puedan conocer un producto, hecho, acontecimiento o algo similar, por eso, es que los avisos publicitarios forman parte de las compañías, debido a que los avisos están vinculados con un propósito convincente y están encauzados a la promoción de artículos, los productos y los servicios.

El aviso publicitario es un soporte visual, auditivo o audiovisual de corta duración que transmite un mensaje en el cual se limita a un hecho fundamental o un conocimiento, indique de carácter publicitario, que forma parte de la publicidad. Los avisos publicitarios tienen varias partes que se toman en cuenta para hacer efectivo el modo en el cual se quiere comunicar el mensaje, ellos antes de hacer un aviso publicitario deben tener una cantidad de ideas a la hora de hacer el mensaje que se va anunciar y es recomendable que sigan diversos tipos de pautas.

En caso de que vayan a usar personas los avisos publicitarios, se puede seleccionar o elegir personajes famosos, en el cual incrementa los niveles de atracción del producto publicitado. La composición del aviso debe ser sencillo para que pueda ser el centro de atención. Los colores de los avisos son interesantes porque atraen la atención de las personas. En los avisos donde colocan modelos humanos, el rostro de la persona debe ser más grande de su tamaño natural.



Partes del aviso publicitario

✓ Encabezado

El titular es un aspecto importante de un aviso de publicidad. A menudo aparece en la parte superior de un aviso o en el medio para que inmediatamente atraiga la atención de clientes potenciales. Los encabezados contienen unas palabras de texto y deben ser directos y al punto para no abrumar a los lectores. Tu titular debe hacer una promesa al lector, indicando lo que descubrirá si continúa leyendo el resto del aviso. El titular y su promesa deben abordar una preocupación, problema o interés que tienen tus consumidores.

✓ Subtítulo

A subtítulo aparece directamente bajo el titular. El texto es generalmente más pequeño y da una visión más clara del producto que se está vendiendo, mientras que detalla más por qué el cliente debería seguir leyendo. El subtítulo puede ser de la longitud de una oración.

✓ Beneficios

Tus potenciales clientes quieren saber cómo pueden mejorar sus vidas si utilizan el producto o servicio que estás promoviendo. Por esta razón, es importante convertir las características de tu producto o servicio en beneficios. Si estás vendiendo un microondas, una característica es los tiempos de cocción rápidos y un beneficio podría ser que los padres pasan menos tiempo en la cocina y las familias comen más rápido. Puedes enumerar tus beneficios en viñetas, como palabras individuales o incluso en forma de párrafo.

✓ Imagen

Mientras que no todos los avisos contienen imágenes, muchas empresas utilizan imágenes de sus productos o personas que utilizan sus productos, para agarrar el interés del consumidor. Asegúrate de que la imagen que utilices se ajuste a la escala del aviso y sea clara. Si no utilizas una imagen de tu producto, puedes incluir una imagen de tu logotipo.

✓ Llamada a la acción

Conseguirás que tus clientes potenciales actúen respecto de tu oferta al incluir una llamada a la acción en tu aviso. La llamada a la acción por lo general aparece al final de un aviso y se utiliza para agregar un sentido de urgencia. Debe instruir a los clientes qué medidas deben tomar para comprar tu artículo o contratar un servicio a través de tu empresa. Puede pedir a los clientes que visiten tu sitio de Internet, llamen para reservar una cita o pasen por tu ubicación.

✓ Slogan

es un término inglés que se utiliza en el medio de la publicidad para referirse a una consigna que generalmente es de carácter comercial o político, formando parte de una propaganda con la finalidad de crear y darle forma a una idea, lo importante es que dicha frase sea sencilla de recordar para las personas.



EVALUACIÓN.

HETEROEVALUACIÓN:

- Entrega de taller completamente desarrollado.
- Participación en clase y socialización del taller.
- Entrega de aviso publicitario con todos los elementos y características estudiadas.

COEVALUACIÓN:

- Los avisos publicitarios se rotarán en todo el salón para que los compañeros los valoren, de sugerencias y recomendaciones.

AUTOEVALUACIÓN:

- Cada estudiante expresa qué aprendió de la clase, dice que se le dificultó y si pudo alcanzar el objetivo del taller.



VALORACIÓN DE LA CLASE.



Sesión No 5

El Mapa mental

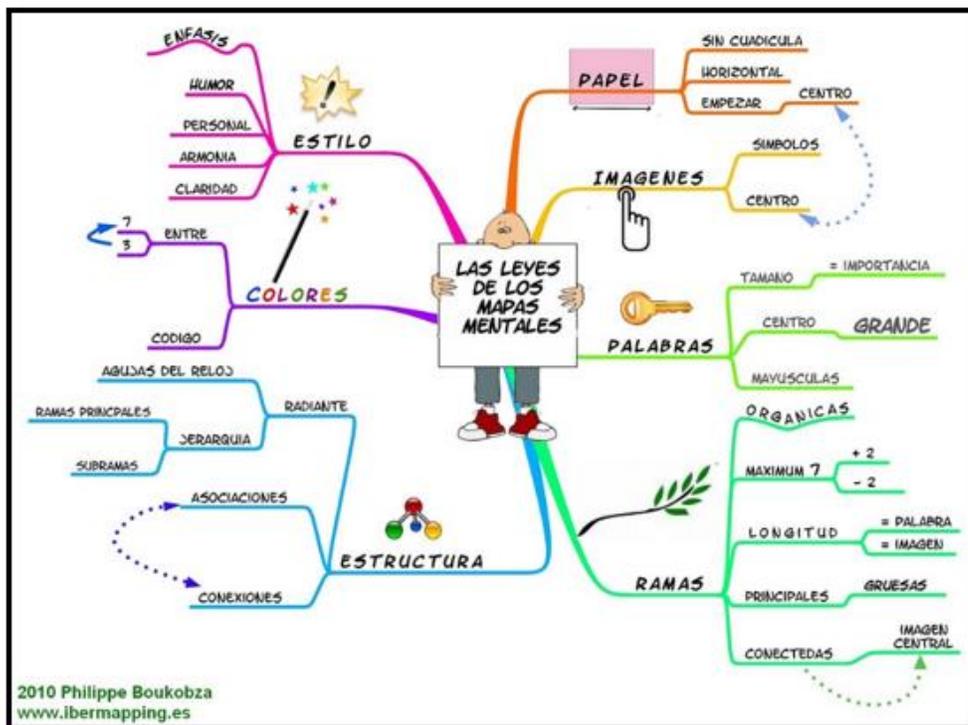
(5 horas)

ACTIVIDADES.



COMUNICA.

1. Reúnete con otro compañero y observa el siguiente texto discontinuo



<https://bit.ly/2adkw40>



DENOTA.

2. Responde las siguientes preguntas.

- ¿Qué características tiene el texto?
- ¿Qué crees que el autor del texto tuvo en cuenta para crearlo?
- ¿Cuál sería la forma correcta de leer el texto de manera lógica y coherente?



CONNOTA.

3. ¿En qué situaciones de tu vida podrías usar el mapa mental?
4. ¿qué tema te gustaría exponer a través de un mapa mental?
5. ¿Cuál es tu opinión de esta estrategia para sintetizar información?



VALORA.

Los mapas mentales facilitan el aprendizaje, puesto que permiten a los alumnos representar sus ideas utilizando de manera armónica las funciones cognitivas de los hemisferios cerebrales. Podríamos afirmar que es más fácil entender un concepto cuando lo “visualizamos” por medio de la imaginación.

Según los expertos, las conexiones cognitivas ocurren gracias a que la actividad lógica y racional controlada por nuestro hemisferio izquierdo que se complementa con la capacidad creativa y la disposición emocional hacia los objetos, reguladas por el hemisferio derecho.

Mediante estas conexiones, las neuronas se comunican entre sí formando una red de almacenamiento y procesamiento de información. Cada vez que incorporamos datos nuevos por la vía perceptual o reflexiva, las conexiones sinápticas forman “circuitos de enlace” por los que fluye la nueva información y se conecta con la ya existente para poder ser “comprendida”. Por medio de esta red sináptica, el cerebro asocia los nuevos contenidos mentales con todo el bagaje de



conocimientos previos y logra la asimilación de los datos más recientes a nuestros esquemas ya establecidos.

El mapa mental funciona como una red, a partir de un concepto central, principal, del que ramifican otros de carácter secundario, vinculados con el primero, configurándose así un gráfico que muestra las diferentes dimensiones o aspectos de un mismo tema.

Recuperado de: <https://bit.ly/2GDgmNo>

6. ¿Cuál es el objetivo de los mapas mentales?
7. ¿cuál es la opinión de los expertos de los mapas mentales?
8. ¿Cuáles son los beneficios de trabajar con mapas mentales?



CONCEPTUALIZACIÓN.:

CÓMO HACER UN MAPA MENTAL

Paso 1: Define y Ubica la Idea Principal.

Para comenzar a elaborar tu mapa mental, debes colocar el título en el centro de la hoja. El título se refiere a la idea central de tu trabajo que puede ser: “Cambio climático”, “La fotosíntesis”, “Las TICS en la educación”, entre otros. Debe ir acompañado de una imagen que cause impacto y permita al lector saber cuál es el tema, con sólo recibir esa primera impresión de este.

Ejemplo: un mapa titulado “Inteligencia emocional” que muestra la imagen de un cerebro y un corazón en actitud de acuerdo o negociación.

Sin recibir más información que esa, el lector asume que se tratará de estrategias para manejar las emociones (corazón) de una forma más racional (cerebro) y, de esta forma percibe la información más importante de manera inmediata, que determinará su interés en el resto del mapa mental. Por ello es tan importante una buena representación gráfica del título, que no tiene que ser necesariamente muy compleja, puede ser sencilla pero explícita.



Paso 2: Organiza los Subtemas



Comienza a trazar a partir del título, en orden de relevancia y en sentido de las agujas del reloj, una serie de ramificaciones gruesas llamadas subtemas, las cuales se refieren a aquellos aspectos generales que brindarán información específica al lector.

Ejemplo: si tu mapa se trata sobre el “Cuidado de la piel” de seguro hablarás de: limpieza, alimentación, cosméticos e hidratación, o tal vez quieras enfocarlo en aspectos como: mañana, tarde y noche. Todo depende de cómo desees estructurar tu mapa, qué tipo de información quieras brindar y en qué puntos enfocarás su contenido.

En esta imagen, el tema es la planificación de una reunión, por ende, el primer subtema elegido por el autor fue la fecha de esta, luego el lugar, y así sucesivamente, siguiendo el sentido de las agujas del reloj para indicar la relevancia. Nota que los subtemas o ramificaciones principales son siempre palabras claves y genéricas.

Paso 3: Desglosa los Subtemas



A partir de los subtemas comienza a separar información específica ramificación, disminuyendo un poco el tamaño de la letra a medida que plasmas información más puntual, cuidando que siga siendo legible. Acompaña cada elemento con una imagen o símbolo que la identifique, así como flechas para ayudar a relacionar las ideas de ser necesario.

Puedes desglosar ramificaciones las veces que necesites, pero recuerda que la idea es simplificar lo más que puedas el contenido, no deben ser oraciones ni frases largas.



Observa cómo en el ejemplo, a partir de los subtemas, se desglosa información mucho más específica. Generalmente se mantiene siempre el mismo color para indicar al lector que la información pertenece a una misma ramificación.

Paso 4: Utiliza Diferentes Combinaciones de Colores

Es recomendable usar más de tres colores diferentes en un mapa mental para causar mayor impacto en el hemisferio derecho del cerebro y así retener y comprender la información de forma efectiva. Se sugiere utilizar colores como el rojo y el naranja para el título o el centro de tu mapa mental, colores tibios como el verde y el marrón para las ramas secundarias y colores fríos como azul y blanco para las ramas más lejanas. Sin embargo, esto no es una regla, ya que puede cambiar dependiendo de la temática y de tu diseño.

Paso 5: Ensayo y Error

Lo interesante de un mapa mental es que produce en el individuo un Brainstorm o “lluvia de ideas”, esto significa que tus ideas irán surgiendo a medida que vayas trabajando en tu mapa, por lo cual es totalmente normal que estés terminando tu creación y recuerdes algún detalle importantísimo

que pasaste por alto. No pasa nada, simplemente trabaja primero con un borrador y agrega cuantas hojas necesites hasta quedar satisfecho con la información plasmada.

Recuperado de: <https://bit.ly/2wvzgQd>

9. Realiza una síntesis del texto anterior, es recomendable que leas párrafo a párrafo y vayas sintetizando el texto con tus propias palabras. (parfrasear)



PROPONE.

10. Teniendo en cuenta el mapa mental propuesto anteriormente, crea un texto expositivo.

Adjunto a esta sesión encontrarás un documento con conectores lógicos según su función, los cuales se recomiendan usar para la elaboración del texto.

11. Consulta en internet un texto expositivo que cumpla con las características necesarias para crear un mapa mental y elabora el tuyo.



COMPETENCIA TIC.

12. Descarga de internet diferentes mapas mentales, léelos y socializa el que más te llamó la atención con tus compañeros.
13. Tienes la opción de crear tus infografías en una pagina especializada para tal fin.



EVALUACIÓN.

HETEROEVALUACIÓN:

- Entrega de taller completamente desarrollado.
- Participación en clase y socialización del taller.
- Entregar el texto expositivo y la infografía con los criterios planteados en el taller.

COEVALUACIÓN:

- Por medio de una proyección en video beam cada estudiante socializará la infografía creada para que sus compañeros den sugerencias y recomendaciones.

AUTOEVALUACIÓN:

- Cada estudiante expresa qué aprendió de la clase, dice que se le dificultó y si pudo alcanzar el objetivo del taller.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA
Alonso Carvajal Peralta
Resolución No 3821 de 30 de octubre de 2017
REG. SED Libro 5 Folio 348 nov.
NIT: 890.501.419-1



VALORACIÓN DE LA CLASE.



Sesión No 6

El Sentido global del texto a partir de La inferencia

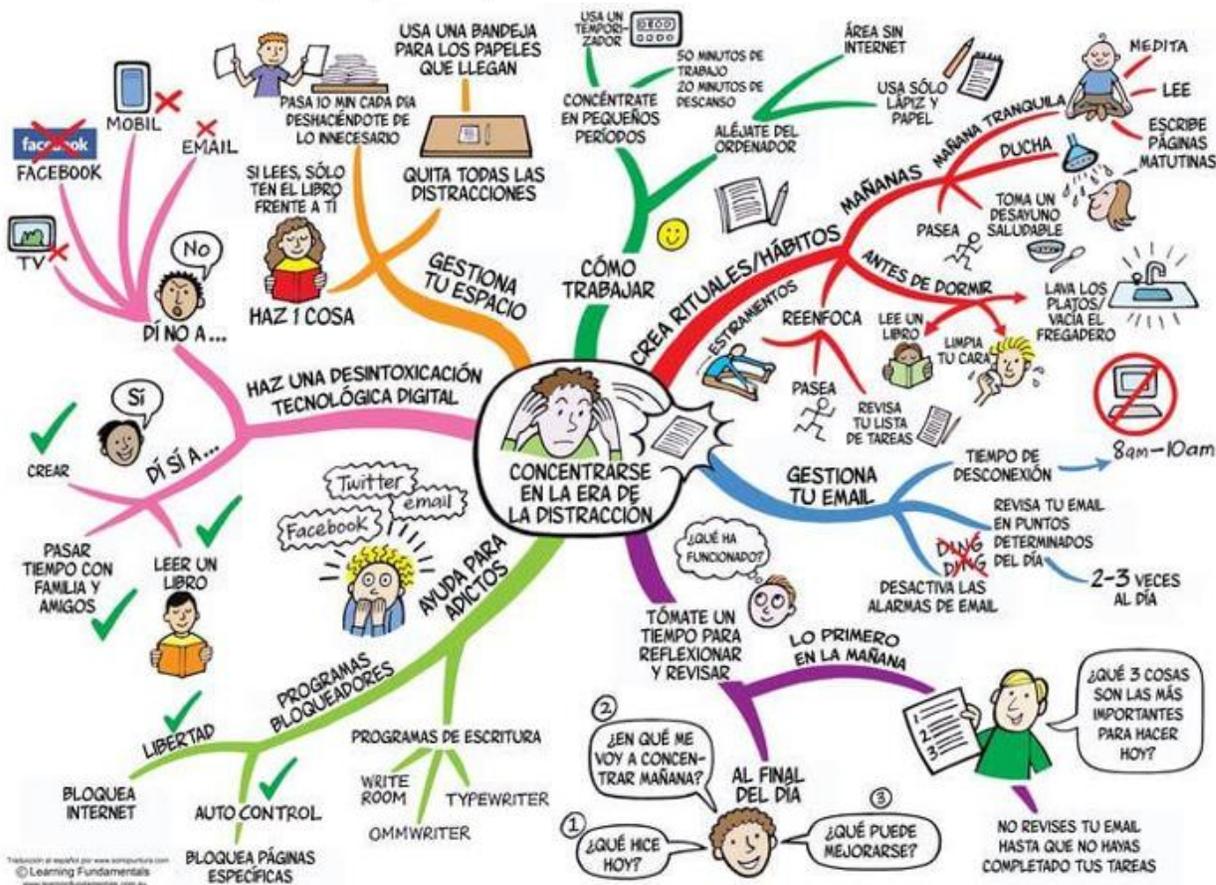
(5 horas)

ACTIVIDADES.



COMUNICA.

1. Individualmente interpreta el siguiente mapa mental.



<https://bit.ly/2jtnZDQ>



DENOTA.

1. ¿Cuál es el tema principal del mapa conceptual?
2. ¿Cuáles son los subtemas?
3. ¿Es llamativo, por qué?



CONNOTA.

4. ¿Por qué crees que el autor del texto quiso crear un mapa mental con este tema?
5. Qué hay de cierto y falso en el mapa mental de acuerdo con tu experiencia personal
6. Qué otras soluciones puedes plantear para que las distracciones de la era actual no afecten a la humanidad.



VALORA.

Para lograr tener una concentración plena es necesario que la persona tenga un objetivo planteado y lógicamente depende del interés y motivación que se suscite. Las posibilidades tecnológicas pueden ser un factor de desconcentración debido a que son utilizadas como distracción y no como instrumento de información. Los jóvenes piensan en redes sociales o juegos en vez de estudios a causa de la tecnología, dice Héctor Ibarra, licenciado en Ciencias de la Educación.

DESCONCENTRACIÓN. Una persona puede distraerse no solo a causa de la tecnología, hay otros factores como los problemas emocionales, que hacen que el ser humano pierda la concentración teniendo el problema el resto del día en la mente, asegura el profesional.

Por otra parte, Briceida Moreno, trabajadora social, menciona que actualmente este problema se da a causa de la falta de afectividad o por las discusiones en los hogares. Los adolescentes por lo general se dejan llevar por los "amigos" y esto causa que la persona tenga otras distracciones, a veces negativas.

En las instituciones educativas se opta por sacar destrezas mediante juegos y relatos, incentivando a la concentración del estudiante. Con algunos alumnos hay que trabajar con más dedicación, debido a que logran distraerse rápidamente, indica Norma Menéndez, licenciada en Ciencias de la Educación.



Por otra parte, Los profesionales en educación coinciden en que muchas distracciones se producen por la poca estimulación en el hogar, es importante que el padre se preocupe por cada actividad de su hijo y a la vez se informe de todo lo que realice.

También señalan que los problemas o discusiones en casa, como las peleas entre padres, hacen que los hijos tengan problemas en el aprendizaje.

Las instituciones actualmente se preocupan por conocer el por qué un estudiante tiene un bajo rendimiento académico que muchas veces es ocasionado por la poca concentración. Cuando esto sucede, desde la escuela o colegio se hace un seguimiento del estudiante para conocer las causas, explica Briceida Moreno.

Hoy en día los padres laboran muchas horas y por esta razón pueden llegar a descuidar a sus hijos, se recomienda que les den tiempo para dialogar con ellos y así lograr una estabilidad mental en el niño, aportando seguridad y confianza, dice Ibarra.

Texto adaptado y recuperado de: <https://bit.ly/2qdkw40>

7. ¿para qué concentrarnos?
8. ¿Según el autor cuáles son algunas causas de la desconcentración?
9. ¿cuáles crees que pueden ser las consecuencias de no concertarse?



PROPONE.

10. Con base en el mapa mental “concentrarse en la era de la distracción” elabora:

- Una infografía
- Un texto expositivo
- Una historieta
- Un aviso publicitario



COMPETENCIA TIC.

11. Puedes usar herramientas tecnológicas para elaborar los textos
12. Consulta en internet imágenes o información adicional para complementar los temas.



EVALUACIÓN.

HETEROEVALUACIÓN:

- Entrega de taller completamente desarrollado.
- Participación en clase y socialización del taller.
- Elaboración de:
 - Una infografía
 - Un texto expositivo
 - Una historieta
 - Un aviso publicitario

COEVALUACIÓN:

- Voluntariamente los estudiantes expondrán sus creaciones ante el grupo con el fin de que sus compañeros den sugerencias y recomendaciones.

AUTOEVALUACIÓN:

- Cada estudiante expresa qué aprendió de la clase, dice que se le dificultó y si pudo alcanzar el objetivo del taller.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA
Alonso Carvajal Peralta
Resolución No 3821 de 30 de octubre de 2017
REG. SED Libro 5 Folio 348 nov.
NIT: 890.501.419-1



VALORACIÓN DE LA CLASE.



UNIDAD DIDÁCTICA LECTURA CRÍTICA.

Taller: Relación de textos a partir de saberes previos y la reflexión de estos.

Asignatura: Lengua castellana. **Grado:** Once C. **Duración:** 15 horas. **Docente:** Juan Manuel Ochoa G.



ESTANDAR.

Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.



DERECHO BÁSICO DE APRENDIZAJE.

Comprende que los argumentos de sus interlocutores involucran procesos de comprensión, crítica y proposición.



APRENDIZAJE.

Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.



EVIDENCIA.

Establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto expositivo.
Establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados.
Reconoce contenidos valorativos presentes en un texto.
Contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en él.



COMPONENTE.

Semántico.



PROCESO.

Lector.



COMPETENCIA.

Comunicativa.



EJES TEMÁTICOS.

Texto informativo
Texto argumentativo
Juego de roles



OBJETIVO.

Relacionar textos partiendo de los saberes previos para el desarrollo del pensamiento crítico.



RECURSOS.

Texto argumentativo, Texto expositivo, Textos discontinuos, Talleres, Computador, Video Beam y Videos



INSTITUCIÓN EDUCATIVA
Alonso Carvajal Peralta
Resolución No 3821 de 30 de octubre de 2017
REG. SED Libro 5 Folio 348 nov.
NIT: 890.501.419-1



COEVALUACIÓN:

- Se observará el video del debate y a con base en este realizarán sugerencias

AUTOEVALUACIÓN:

- Cada estudiante expresa qué aprendió de la clase, dice que se le dificultó y si pudo alcanzar el objetivo del taller.



VALORACIÓN DE LA CLASE.



Sesión No 7

Relaciones textuales

ACTIVIDADES.

(10 horas)



COMUNICA.

1. De forma individual observa las siguientes imágenes y a continuación responde las preguntas.

PARATEXTOS

Imagen 1.



<http://bit.ly/2FTYcSU>



INSTITUCIÓN EDUCATIVA
Alonso Carvajal Peralta
Resolución No 3821 de 30 de octubre de 2017
REG. SED Libro 5 Folio 348 nov.
NIT: 890.501.419-1



Imagen 2.



<http://bit.ly/2GIYD3I>

Imagen 3.



<http://bit.ly/2FotUFa>



DENOTA.

2. Al observar las imágenes y responde:

- Describe cada una de las imágenes
- En qué contexto se puede estar dando cada imagen.



CONNOTA.

3. Al observar las imágenes anteriores

- Qué infieres de cada una.
- Qué relaciones pueden tenerlas tres imágenes
- Elabora un texto corto donde des tu opinión acerca del tema a trabajar posteriormente.



VALORA.

La palabra aborto proviene del latín abortus, que a su vez deriva del término aborior. Este concepto se utilizaba para referir a lo opuesto a orior, o sea, lo contrario a nacer. Por lo tanto, el aborto es la interrupción del desarrollo del feto durante el embarazo, cuando éste todavía no haya llegado a las veinte semanas. Una vez pasado ese tiempo, la terminación del embarazo antes del parto se denomina parto pretérmino.

En pocas palabras, el aborto implica interrumpir el embarazo, impidiendo que el feto se desarrolle y nazca un niño.

4. Observa los siguientes videos donde se reflejan los diversos puntos de vista acerca del aborto.

- <https://www.youtube.com/watch?v=gkln4Bforj8> (PUNTO DE VISTA LEGAL)
- <https://youtu.be/y0BaqIS8yD8> (PUNTO DE VISTA DE LA IGLESIA)
- https://youtu.be/_18IAvi3K-Q (PUNTO DE VISTA DE MUJERES QUE ABORTARON)
- <https://youtu.be/QOrXI95gv7g> (PUNTO DE VISTA MÉDICO)
- <https://youtu.be/85macWLHZ3w> (EL ESPECTADOR)



5. Escribe lo más sobre saliente de cada uno de los videos observados.



CONCEPTUALIZACIÓN.:

TEXTO EXPOSITIVO

El conjunto coherente de enunciados con intención comunicativa se conoce como texto. El adjetivo expositivo, por su parte, hace referencia a aquel o aquello que expone (es decir, que pone algo de manifiesto o que lo da a conocer).

Estos dos conceptos nos permiten acercarnos a la definición de texto expositivo. Se trata de los textos cuyo propósito es transmitir información y difundir conocimientos acerca de un determinado tema. Se caracterizan, por lo tanto, por la exhibición de datos objetivos junto a sus correspondientes explicaciones.

El texto expositivo puede ir dirigido al público en general o a un grupo de lectores con intereses específicos. Por eso puede distinguirse entre los textos expositivos divulgativos (que apuntan a un amplio rango de personas y no requieren de conocimientos previos sobre el tema que tratan) y los textos expositivos especializados (los cuales, dado su elevado grado de dificultad, exigen conocimientos previos relacionados con su contenido).

La estructura más habitual del texto expositivo incluye un concepto central junto a un amplio abanico de información complementaria. Asimismo, se suele estructurar a través de una presentación, un desarrollo y una conclusión. Al finalizar su lectura, se espera que el lector haya adquirido nuevos conocimientos gracias a la efectiva presentación de los temas por parte del autor.

La descripción detallada, la comparación de conceptos, los ejemplos y las definiciones son algunos de los recursos lingüísticos más utilizados por la mayor parte de los autores de este tipo de textos. Con respecto al formato en el cual suelen encontrarse, se pueden mencionar las enciclopedias, los manuales, las revistas científicas, los artículos periodísticos e incluso las reglas de un juego de mesa, redactadas en su correspondiente folleto de instrucciones.

A menudo se presenta el punto central y se procede a definir una serie de conceptos relacionados que resultan indispensables para la comprensión del primero; finalmente, cuando se cuenta con todas las herramientas necesarias, se retoma el tema principal y se expone detalladamente. Esta estructura debería reflejar el crecimiento intelectual de los lectores, que comienzan con una idea vaga de lo que quieren aprender y se convierten, luego de la lectura, en conocedores de una materia.

Cuando se trata de temas muy extensos, muy amplios, los textos se suelen dividir en dos o más partes, tal y como sucede con los textos científicos y ciertos artículos periodísticos presentados en forma episódica.



Es muy importante recordar que un texto expositivo no debería incluir opiniones, especialmente aquellas que puedan provocar a los lectores de manera negativa; algunos ejemplos son los comentarios de tipo racista o antirreligioso, o bien el desprecio hacia una persona famosa o compañía. Dichos elementos son propios del texto amarillista, dado que buscan generar reacciones violentas en el público, y son el punto de partida de controversias y agresiones verbales, que en la actualidad tienen lugar principalmente en Internet.

Recuperado de: <https://bit.ly/2x4Blj8>

6. Sintetiza el texto anterior por medio de un mapa conceptual.

7. Lee los siguientes textos

Texto N°1

TEXTO EXPOSITIVO

UNA VISIÓN OBJETIVA SOBRE EL ABORTO

El Aborto se puede definir como la culminación de un embarazo antes de que el feto pueda vivir de forma independiente fuera del vientre de la madre. La Organización Mundial de la Salud (OMS) hace una definición de una forma de aborto denominado inseguro y lo califica como un procedimiento para terminar un embarazo realizado por personas que carecen de las habilidades necesarias o en un ambiente que no esté en conformidad con los estándares médicos mínimos, o ambas cosas.

De forma tal que, para la OMS, existen dos formas; una segura y otra insegura. En algunos países, si ocurre antes de las 24 semanas de embarazo, por causas naturales, es considerado espontáneo y se le denomina involuntario.

El aborto espontáneo según SEGO (Sociedad Española de Cirugía y Obstetricia), se define como la expulsión o extracción de un feto o embrión que tenga por peso menos de 500 gramos o unas 22 semanas de embarazo. También queda dentro de la definición cualquier producto de gestación de edad o de peso de embarazo que no sea viable, como un huevo no embrionado, una mola hidatiforme u otras. Esto sin importar si es deliberado o no. Incluso si hay vida.

Este tipo presenta varias formas clínicas que van desde la amenaza de aborto, pasando por el inevitable, el completo, el retenido, el séptico y el de repetición. La calificación no está estandarizada; pero estos son, de forma aproximada, los términos más usados.

Pero existe otro tipo de procedimiento que es conocido como inducido y es causado deliberadamente con el fin de interrumpir el embarazo (ya sea bajo la observación médica o no).



Tomar la decisión para terminar un embarazo es extremadamente personal y varía drásticamente de un individuo a otro, en algunas sociedades es aceptada bajo determinadas circunstancias; pero en otras puede ser considerado un acto criminal. Si se está considerando, se debe pensar cuidadosamente acerca de lo que es correcto antes de tomar la decisión.

Se debe consultar a padres, médico u otro adulto de confianza que pueda ayudar con esta elección. Hay que considerar que esto tendrá una repercusión muy importante en la vida actual y futura. Los consejeros en las clínicas de salud de la mujer, como la Planificación Familiar, pueden proporcionar información acerca de las diferentes opciones (como la interrupción del embarazo, la adopción o la crianza de los hijos) y el efecto que cada uno pueda tener.

Toma en cuenta que la OMS estimó que para 2008 se realizaron 22 millones de abortos inseguros, una cifra alarmante indudablemente. De esos 22 millones, 47.000 provocaron muertes y más de 5 millones llevaron a serias complicaciones. Complicaciones como: abortos incompletos, hemorragias, infecciones, perforación del útero, entre otras.

El otro problema, es quizás, que si se es menor de edad se requiere de la autorización y presencia de los padres para poder practicarse legalmente. Lo que en el caso de adolescentes puede hacer que huyan de esta opción por miedo a reprimendas y rechazo social.

Esta es una realidad de todas las clases sociales; pero cuando no se tienen los recursos económicos se está en desventaja y muchos recurren a lo que pueden manejar, como procedimientos al margen de la ley, con personas no calificadas que se valen de la desesperación de quien sufre el problema. Nunca falta quien ofrece una solución natural al embarazo no deseado y en algunos casos, proponen remedios caseros.

Es importante que se conozcan las plantas que contengan químicos y puedan ayudar en este proceso; pero se debe tener cuidado, la reacción de las personas a esos químicos es diferente y pueden ocasionar graves daños a la salud, así como conducir a la muerte. Quizás no se logre este

propósito, pero si puede ocasionar malformaciones al feto, así que hay recomendamos encarecidamente pensarlo varias veces antes de tomar esta opción.

Recuperado de: <https://bit.ly/2o61ZpY>



TEXTOS DISCONTINUOS

Texto N°2



<http://bit.ly/2u223vH>



Texto N°3

ASÍ ES EL PROYECTO PARA REGULAR EL ABORTO

PELIGRO DE VIDA PARA LA MADRE	INVIABILIDAD DEL FETO	VIOLACIÓN
<p>Al cumplirse alguno de los requisitos anteriores, la mujer podrá acudir a un centro asistencial por su propia voluntad y manifestar por escrito su decisión de interrumpir el embarazo.</p>		
 <p>Un médico debe entregar un diagnóstico por escrito y luego ser ratificado por otro profesional. En caso de existir peligro para la vida de la madre, se puede prescindir de este paso.</p>	<p style="text-align: center;"> >18</p> <p>Para mujeres mayores de 18 años, sólo es necesaria su voluntad, pero no más allá de las 12 semanas de gestación.</p>	
 <p>En el caso de embarazo ectópico, no se requerirá de la autorización para interrumpir el embarazo.</p>	<p style="text-align: center;"> 14 a 18</p> <p>Entre 14 y 18 años, es necesaria la voluntad de la mujer e informar el hecho a uno de sus padres. En caso de no haberlos, la menor debe designar a otro adulto para ser notificado. No pueden tener más de 18 semanas de embarazo.</p>	
 <p>El centro asistencial debe entregar por escrito información sobre las alternativas a la interrupción del embarazo, incluyendo programas de apoyo social y económico disponible.</p> <p>Finalmente, si no hay cambio de parecer, se realiza la intervención.</p>	<p style="text-align: center;"> <14</p> <p>Para menores de 14 años, es necesaria su voluntad y la autorización de uno de sus padres. En caso de no existir, los decide el Tribunal de Familia competente. No pueden tener más de 18 semanas de gestación.</p>	
<p>¿En qué consiste la objeción de conciencia?</p>  <p>El médico podrá abstenerse de realizar la interrupción del embarazo. Su decisión la debe notificar al director del hospital en forma escrita. El establecimiento está en la obligación de asignar a otro profesional.</p> <p>En caso de que la mujer requiera atención inmediata, quien manifiesta objeción de conciencia no podrá excusarse para realizar la intervención.</p>		

<http://bit.ly/2G9Z60s>



PROPONE.

8. Sintetiza la información del texto N°1 a través de un mapa conceptual.
9. De acuerdo con la intencionalidad del texto N°2 escribe tu opinión en un texto corto.
10. Elabora un texto expositivo a partir del texto N°3. Recuerda usar los conectores textuales.
11. Teniendo en cuenta todos los conceptos, datos, testimonios, textos leídos y observados durante la sesión de aprendizaje crea tu propio texto expositivo.



COMPETENCIA TIC.

12. Consulta información adicional en internet para que complementes los puntos anteriores



EVALUACIÓN.

HETEROEVALUACIÓN:

- Entrega de taller completamente desarrollado.
- Participación en clase y socialización del taller.
- Consultas realizadas sobre el tema trabajado

COEVALUACIÓN:

- Los trabajos propuestos por los estudiantes serán intercambiados entre ellos, para que realicen sugerencias.

AUTOEVALUACIÓN:

- Cada estudiante expresa qué aprendió de la clase, dice que se le dificultó y si pudo alcanzar el objetivo del taller.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA
Alonso Carvajal Peralta
Resolución No 3821 de 30 de octubre de 2017
REG. SED Libro 5 Folio 348 nov.
NIT: 890.501.419-1



VALORACIÓN DE LA CLASE.



SESIÓN 8

Juego de roles

(5 horas)

ACTIVIDADES.



COMUNICA.

1. se creará un grupo de 6 estudiantes, los cuales representaran los roles de: Sacerdote, abogado, médico, madre de familia, rector de la institución educativa y psicóloga.
Los demás estudiantes se dividirán en 6 grupos y tendrán como objetivo consultar el tema a profundidad desde el punto de vista de las profesiones a representar por sus compañeros.



DENOTA.

2. Elabora una encuesta con la que puedas obtener la información necesaria de cada una de las personalidades que vas a representar.
3. Elabora un listado de elementos necesarios para consultar acerca del aborto.



CONNOTA.

4. ¿Cuál es la importancia de tener varios puntos de vista de un tema o una situación?
5. ¿En qué momento de tu vida has tenido que recurrir a diferentes puntos de vista para aclarar o solucionar una inquietud?



VALORA.

“Escribir era una de las cosas que Val hacía mejor que Peter. Los dos lo sabían. Incluso, Peter lo mencionó una vez, cuando dijo que él siempre veía lo que los otros odiaban más de sí mismos para intimidarlos, mientras que Val siempre veía lo que los otros apreciaban más de sí mismos, para adularlos. Era una forma cínica de decirlo, pero era verdad. Valentine podía inculcar su punto de vista a los demás; podía convencerles de que querían lo que ella quería que quisieran. Peter, por otro lado, sólo podía hacerles temer lo que él quería que temieran”.

Orson Scott Card

Recuperado de: <https://bit.ly/2HjA3qw>

6. ¿cuál es tu inferencia del texto anterior?



CONCEPTUALIZACIÓN.:

JUEGO DE ROLES

Un juego de rol es un juego interpretativo-narrativo en el que los jugadores asumen el «rol» de personajes imaginarios a lo largo de una historia o trama en la que interpretan sus diálogos y describen sus acciones. No hay un guion a seguir, ya que el desarrollo de la historia queda por completo sujeto a las decisiones de los jugadores. Por esta razón, la imaginación, la narración oral, la originalidad y el ingenio son primordiales para el adecuado desarrollo de esta forma dramática. En cierto modo los juegos de rol son la versión adulta de los juegos de fantasía infantiles, como «policías y ladrones», «mamá y papá» o «indios y vaqueros», en los que los niños se imaginan ser un personaje que en realidad no son.

Otro aspecto que diferencia a los juegos de rol de otros juegos es que cada jugador interpreta a un personaje único y diferente, con personalidad y características distintas, dependiendo del deseo del jugador a la hora de crear su personaje, o de los requisitos del director de juego en el momento de repartirlos. El concepto básico es que los jugadores persiguen un fin común, y deben cooperar entre ellos (aunque a veces esta regla no se cumple), y los personajes pueden ser complementarios; unos destacan en habilidades y capacidades físicas, otros en intelectuales o sociales, y, si la temática del

juego lo permite, otros pueden tener habilidades místicas (magia, milagros, etc.). Todas esas características se indican en una hoja de personaje, que varía según el sistema de juego.

Recuperado de: <https://bit.ly/2iGNNQk>



7. Con tus palabras escribe un concepto de juego de roles
8. Qué características tiene el juego de roles



PROPONE.

9. Dirígete a donde cada uno de los personajes que vayas a representar en el juego de roles y aplícale la encuesta creada.
10. Lee la información obtenida y prepara tus intervenciones en el juego de roles
11. Disfrázate del personaje que entrevistaste
12. Defiende tu punto de vista en un debate que se realizará a modo de programa de televisión.



COMPETENCIA TIC.

13. Un estudiante Grabará en video el debate



EVALUACIÓN.:

HETEROEVALUACIÓN:

- Entrega de taller completamente desarrollado.
 - Participación en clase y socialización del taller.
- Entrevistas
Consultas adicionales

Anexo 5 Tabla resultado prueba inicial

COD	LECTURA DE LÍNEAS					LECTURA ENTRE LÍNEAS						LECTURA DETRÁS DE LAS LÍNEAS				
	No 1	No 5	No 14	No 6	No 15	No 2	No 3	No 4	No 7	No 11	No 13	No 8	No 9	No 10	No 12	No 16
E 1	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X		X	X	X
E 2	X	X	X	X		X	X		X		X	X	X	X	X	
E 3	X	X	X		X	X			X	X	X	X		X		X
E 4		X			X				X	X	X		X			
E 5		X		X	X				X	X	X	X			X	
E 6		X	X		X						X			X	X	
E 7		X	X		X				X	X	X			X		X
E 8		X			X				X		X					
E 9				X	X			X			X		X	X	X	X
E 10		X	X		X				X	X	X					X
E 11	X	X	X				X		X		X		X			X
E 12		X		X	X						X	X	X	X		X
E 13		X		X	X		X		X	X	X		X	X	X	X
E 14		X	X		X				X	X	X			X		
E 15		X	X		X	X		X	X	X	X	X		X		
E 16									X		X	X				
E 17			X		X		X			X		X		X	X	
E 18		X	X				X		X	X	X					X
E 19		X		X	X	X		X	X		X		X	X		X
E 20			X		X				X		X					X
E 21	X	X		X	X		X		X	X	X	X				X
E 22		X	X		X				X	X	X			X		
E 23		X	X					X	X	X	X	X		X		X
E 24		X	X						X	X	X		X			

Anexo 6 Tabla resultado prueba intermedia

COD.	LECTURA DE LÍNEAS					LECTURA ENTRE LÍNEAS					LECTURA DETRÁS DE LAS LÍNEAS				
	No 3	No 5	No 6	No 7	No 9	No 1	No 2	No 4	No 10	No 13	No 8	No 11	No 12	No 14	No 15
E 1				X	X		X	X	X		X	X	X		
E 2	X	X		X	X				X	X	X	X	X		
E 3		X		X	X		X	X	X			X		X	
E 4								X		X	X				
E 5	X						X					X		X	
E 6								X		X		X	X		
E 7				X				X	X	X	X	X	X	X	X
E 8												X			
E 9					X	X	X				X	X			
E 10	X						X			X	X	X		X	X
E 11		X					X				X	X	X		
E 12			X						X						
E 13			X	X			X	X		X				X	X
E 14							X		X	X	X	X		X	
E 15			X		X			X	X		X	X		X	X
E 16								X						X	
E 17			X				X		X			X		X	
E 18				X	X		X	X		X				X	
E 19		X					X				X		X	X	X
E 20							X	X	X		X	X	X		
E 21	X				X	X	X		X	X	X	X		X	
E 22		X	X	X		X				X	X		X	X	
E 23															
E 24				X				X		X	X	X	X		

Anexo 7 Tabla resultado prueba final

COD.	LECTURA DE LÍNEAS					LECTURA ENTRE LÍNEAS					LECTURA DETRÁS DE LAS LÍNEAS				
	No 3	No 5	No 11	No 15	No 8	No 1	No 4	No 7	No 10	No 13	No 2	No 6	No 9	No 12	No 14
E 1				X			X		X		X		X		
E 2		X	X			X		X				X		X	
E 3		X		X						X			X		
E 4							X				X				
E 5			X			X									X
E 6					X				X			X			
E 7			X					X				X		X	
E 8							X						X		
E 9				X				X						X	
E 10	X							X				X		X	
E 11		X							X			X			
E 12								X						X	
E 13		X		X			X		X			X	X		
E 14							X						X		X
E 15			X							X			X		
E 16											X				
E 17								X					X		
E 18			X				X		X					X	
E 19							X					X	X		
E 20									X					X	
E 21		X	X		X		X	X	X		X	X			X
E 22	X						X			X		X		X	
E 23									X				X		
E 24									X						X

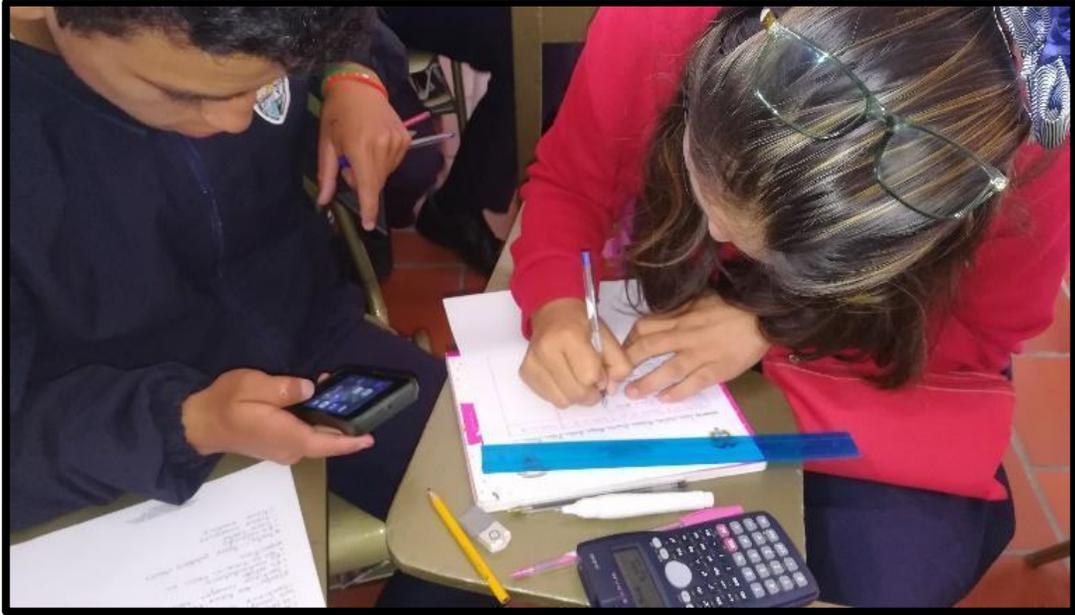
Anexo 8 Evidencia fotográfica



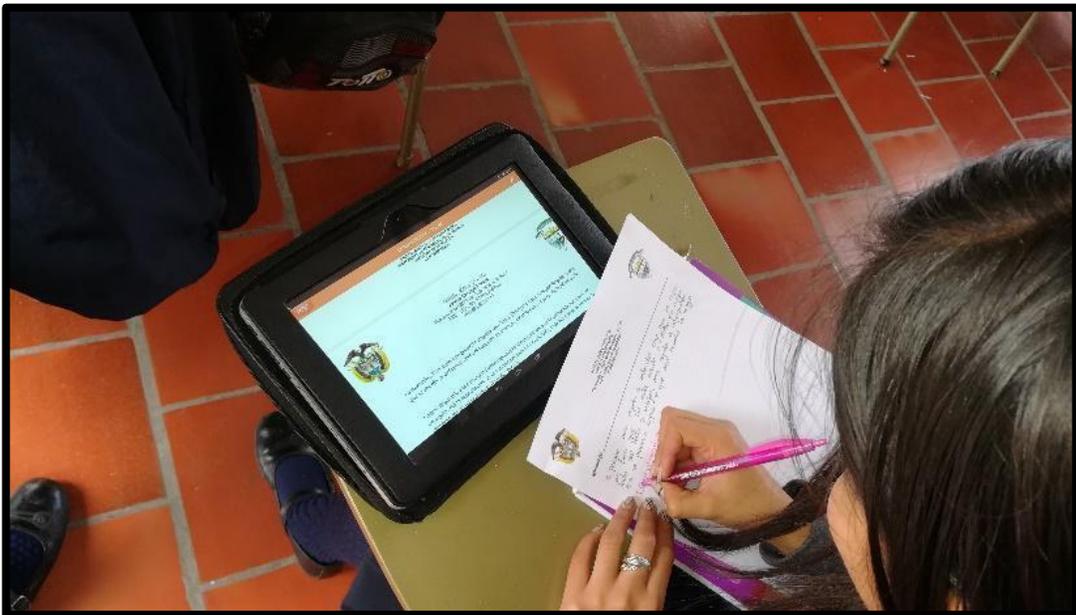
Análisis de historietas



Actividad de comparación textual



Descripción de características textuales



Actividad de presaberes



Conceptualización de infografía



Elaboración de texto argumentativo



Elaboración de aviso publicitario



Puesta en escena de juego de roles