



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Fortalecimiento de la lectura crítica de columnas de opinión en estudiantes de grado once de la institución educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga mediante la formulación de preguntas como estrategia pedagógica

Para optar el grado de:

Magister en Educación

Presentado por:

Yeison Rey Ballesteros

Director de trabajo de Grado

Dr. Sergio Daniel Quiroga Flórez

Bucaramanga, Colombia, julio, 2020

Dedicatorias

A Dios por todas las bendiciones que ha puesto en mi vida: familia, amigos, compañeros, y grandes profesores. Igualmente, por darme sabiduría y discernimiento para realizar mi labor docente con vocación.

A mi familia por el apoyo incondicional que he recibido, especialmente en los tiempos difíciles... Este gran logro es una muestra del esfuerzo que han hecho para brindarnos lo mejor de ellos.

A mis estudiantes: “Eagles Prom-2016,” quienes participaron activa y reflexivamente de la estrategia propuesta, la cual dio satisfactorios resultados: la mejor promoción de bachilleres 2009-2018 de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga, de acuerdo con los resultados de las pruebas de Estado: Saber-11; estrategia que les contribuyó en su camino de ingreso a la educación superior.

Agradecimientos

A mi director de trabajo de grado: Doctor Sergio Daniel Quiroga Flórez, quien con su apoyo, comprensión, dedicación y orientación durante el desarrollo del presente trabajo; me ha motivado a seguir creciendo profesional e íntegramente. Deseo expresar mi especial gratitud y gran admiración por sus destacados estudios, cualidades personales, labor académica, ... percibiéndolo como un ejemplo a seguir.

A la Universidad Autónoma de Bucaramanga, en especial a la Doctora Adriana Inés Ávila Zárate, igualmente a la Doctora: Lina María Osorio Valdés por apoyarnos constantemente en el proceso de mejoramiento integral de nuestra labor docente.

A las directivas de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga, Danny Luz Algarín Torres (Rectora) y Paola Uribe Prada, (Coordinadora) por la confianza depositada en mí, al darme la misión de liderar la mejor promoción de bachilleres que hasta el momento ha tendido la institución. Igualmente, por la contribución al brindar espacios para continuar con mi formación profesional.

Resumen

La lectura crítica es fundamental para el desarrollo de los seres humanos, puesto que un lector crítico ostenta mayores competencias transversales que le permiten desarrollarse mejor de forma autónoma e íntegra. No obstante, la mayoría de educandos presentan algunas dificultades al leer críticamente; por consiguiente, se desarrolló la presente investigación que tuvo por objetivo principal fortalecer la lectura crítica de columnas de opinión en los estudiantes de grado once de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga mediante una estrategia pedagógica basada en la formulación de preguntas.

El trabajo investigativo se realizó con diseño metodológico cualitativo y tipo de investigación acción. La fundamentación teórica estuvo esencialmente orientada por los aportes de Daniel Cassany y Stella Serrano referente a lectura crítica; Peter Facione, Linda Elder y Richard Paul con respecto al pensamiento crítico; María Casals y Teun van Dijk con el análisis de columnas de opinión; asimismo, Adriana Buchetti y Ana Taboada con los procesos de formulación de preguntas.

Al finalizar la investigación fue posible percibir que la lectura crítica es transversal a todas las áreas, aunque se desarrolló un trabajo enfocado con columnas de opinión, los desempeños alcanzados con la estrategia de formulación de preguntas: literales, inferenciales y críticas; se reflejaron en varios textos, pues los estudiantes mejoraron los promedios en las áreas evaluadas por el examen Saber-11 2016. Conjuntamente, el Índice Sintético de la Calidad Educativa institucional superó ampliamente, en educación media, la meta de mejoramiento anual establecida por el Ministerio de Educación Nacional.

Palabras clave: lectura crítica, pensamiento crítico, columnas de opinión, formulación de preguntas.

Abstract

Critical reading is fundamental for human being development, since a critical reader holds greater transverse skills which allow him to develop better autonomously and integrally. Nevertheless, the majority of students has difficulty when they critically read; therefore, this research was developed, it aims at achieving main goal to strengthen the critical reading of opinion columns in eleventh grade students from Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga through a pedagogical strategy based on the formulation of questions.

This research was done with qualitative methodological design and type of action research. Theoretic ground was essentially oriented by the contributions of Daniel Cassany, and Stella Serrano, regarding critical reading; Peter Facione, Linda Elder, and Richard Paul concerning critical thinking; María Casals, Rafael Lopez and Teun van Dijk with opinion articles analysis; likewise, Adriana Buchetti and Ana Taboada with the process of formulating questions.

At the end of this research it was possible to perceive that critical reading is transversal to several knowledge areas, although a focused work was developed with opinion column, the performance levels reached with the strategy of formulating questions: literal, inferential and critical; were reflected in several textual typologies, since students considerably improved the averages in the areas evaluated by the test Saber-11 2016. In addition, the Institutional Synthetic Index of Educational Quality far exceeded, in secondary education, the improvement year goal established by the Ministry of National Education.

Key words: critical reading, critical thinking, opinion articles, question formulation.

“Cuando a Sócrates le preguntaron cuál había sido su logro más importante, respondió: Les enseñó a los hombres a preguntar.” (Christensen, 2002, p.111).

Tabla de contenido

| | |
|--|----|
| Introducción..... | 16 |
| 1 Contextualización de la investigación | 21 |
| 1.1 Descripción de la situación problema | 21 |
| 1.1.1 Pruebas PISA 2015, panorama internacional..... | 22 |
| 1.1.2 Índice Sintético de Calidad Educativa en Educación Media 2014-2015..... | 26 |
| 1.1.3 Examen de Estado Saber 11..... | 29 |
| 1.1.4 Resultados de la I.E. Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga en el examen de Estado Saber 11 2014 – 2015..... | 32 |
| 1.1.5 Prueba de Lectura Crítica del examen de Estado Saber 11 2016..... | 33 |
| 1.1.6 Simulacro del examen Saber11 y prueba diagnóstica de lectura crítica..... | 36 |
| 1.1.7 Percepción en la práctica pedagógica..... | 40 |
| 1.1.8 Proyecto educativo institucional y modelo pedagógico de la IELCGSB..... | 41 |
| 1.1.9 Apreciación de algunos estudiantes de grado once de la IELCGSB..... | 42 |
| 1.1.10 Concreción de la situación problema..... | 43 |
| 1.2 Formulación de la pregunta de investigación..... | 46 |
| 1.3 Objetivos | 46 |
| 1.3.1 General..... | 46 |
| 1.3.2 Específicos..... | 46 |
| 1.4 Justificación..... | 47 |
| 1.5 Contextualización de la institución educativa..... | 48 |
| 1.5.1 Breve reseña histórica de la I.E. Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga..... | 50 |

FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA DE COLUMNAS DE OPINIÓN VIII

| | |
|---|-----|
| 2. Marco referencial..... | 54 |
| 2.1 Antecedentes de la investigación | 54 |
| 2.1.1 Ámbito internacional..... | 54 |
| 2.1.2 Ámbito nacional..... | 58 |
| 2.1.3 Ámbito local..... | 61 |
| 2.2 Marco teórico | 64 |
| 2.2.1 Lectura..... | 65 |
| 2.2.2 Competencia..... | 74 |
| 2.2.3 Lectura crítica..... | 77 |
| 2.2.4 Pensamiento crítico..... | 92 |
| 2.2.5 La lectura crítica y el pensamiento crítico. | 104 |
| 2.2.6 Columnas de opinión. | 107 |
| 2.2.7 Análisis crítico del discurso y la lectura crítica de columnas de opinión. | 112 |
| 2.2.8 La pregunta..... | 118 |
| 2.2.9 Estrategia..... | 129 |
| 2.3 Marco legal..... | 132 |
| 2.3.1 Constitución Política de Colombia..... | 133 |
| 2.3.2 Ley General de Educación. | 133 |
| 2.3.3 Lineamientos curriculares de lengua castellana..... | 134 |
| 2.3.4 Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje..... | 135 |
| 2.3.5 Derechos Básicos de Aprendizaje..... | 136 |
| 3. Diseño metodológico..... | 138 |
| 3.1 Tipo de investigación | 138 |

FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA DE COLUMNAS DE OPINIÓN IX

| | |
|--|-----|
| 3.2 Proceso de investigación | 139 |
| 3.2.1 Identificación de necesidades..... | 141 |
| 3.2.2 Diagnóstico de la situación. | 141 |
| 3.2.3 Desarrollo de un plan de acción. | 142 |
| 3.2.4 Acción. | 143 |
| 3.2.5 Reflexión / Evaluación..... | 147 |
| 3.2.6 Final. | 148 |
| 3.3 Población y muestra | 149 |
| 3.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información..... | 149 |
| 3.4.1 Técnicas para obtener la información. | 151 |
| 3.4.2 Instrumentos para recolección de la información. | 154 |
| 3.5 Validación de los instrumentos | 166 |
| 3.6 Resultado y discusión..... | 169 |
| 3.6.1 Categorización..... | 173 |
| 3.6.2 Triangulación. | 175 |
| 3.7 Principios éticos | 176 |
| 4. Propuesta pedagógica | 179 |
| 4.1 Presentación de la propuesta | 179 |
| 4.2 Justificación..... | 180 |
| 4.3 Objetivos | 182 |
| 4.3.1 General | 182 |
| 4.3.2 Específicos | 183 |
| 4.4 Indicadores de desempeño | 183 |

FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA DE COLUMNAS DE OPINIÓN X

| | |
|---|-----|
| 4.5 Metodología | 185 |
| 4.6 Fundamento pedagógico | 187 |
| 4.7 Diseño de actividades..... | 189 |
| 4.7.1 Breve análisis y socialización sobre el documental Colombia Vive, 25 años de resistencia, memorias de un país sin memoria..... | 189 |
| 4.7.2 Columnas de opinión sobre el voto por el SI o el NO en el referendo del proceso de paz colombiano. | 190 |
| 4.7.3 Plan de enriquecimiento lexical: una palabra diaria. | 191 |
| 4.7.4 Instrumento de mediación (IM) sobre las columnas de opinión..... | 192 |
| 4.7.5 IM La argumentación..... | 193 |
| 4.7.6 IM Significado y uso apropiado de los signos de puntuación..... | 194 |
| 4.7.7 IM Marcadores textuales..... | 194 |
| 4.7.8 Presaberes sobre pensamiento crítico – producción textual de los estudiantes. | 195 |
| 4.7.9 IM Estándares de competencia para el pensamiento crítico. | 196 |
| 4.7.10 IM Competencias de lectura crítica y estrategias del lector crítico..... | 197 |
| 4.7.11 IM Análisis Crítico del Discurso. | 198 |
| 4.7.12 IM Daniel Cassany, 22 técnicas para realizar LC. | 199 |
| 4.7.13 IM Las competencias evaluadas y preguntas usadas en la prueba de lectura crítica por el ICFES..... | 200 |
| 4.7.14 Aplicación de pruebas ICFES de LC con CO..... | 201 |
| 4.7.15 IM Formulación de Preguntas: literales, inferenciales y críticas. | 202 |
| 4.7.16 Producción de preguntas tipo ICFES por parte de los estudiantes..... | 204 |
| 4.7.17 Segundo simulacro Saber 11. | 205 |

FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA DE COLUMNAS DE OPINIÓN XI

| | |
|--|-----|
| 4.8 Aspectos destacados | 207 |
| 4.8.1 Incrementos en los promedios de la prueba de LC en los años 2016 a 2018..... | 207 |
| 4.8.2 Aumento en los promedios de las pruebas evaluadas en Saber-11..... | 209 |
| 4.8.3 Mejor promoción de bachilleres IELCGSB: Prom 2016. | 210 |
| 4.8.4 Estudiantes universitarios de la promoción 2016 IELCGSB. | 212 |
| 4.8.5 Ascenso en la clasificación del plantel educativo a nivel nacional..... | 212 |
| 4.8.6 Superación del ISCE en educación media | 215 |
| 4.9 Sugerencias | 217 |
| 5. Conclusiones..... | 218 |
| 6. Recomendaciones | 222 |
| Referencias bibliográficas | 224 |
| Apéndices | 251 |

Índice de tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1 Colombia en Latinoamérica. Puntajes de Colombia y los países participantes de Latinoamérica y el Caribe en las pruebas Pisa..... | 24 |
| Tabla 2 Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación..... | 29 |
| Tabla 3 Estructura de aplicación del examen de Estado Saber 11 2016..... | 31 |
| Tabla 4 Descripción de los niveles de desempeño de Lectura Crítica – Saber 11 2016..... | 34 |
| Tabla 5 Tipos de textos utilizados en la prueba de Lectura Crítica – Saber 11 | 38 |
| Tabla 6 Competencias, estándares y preguntas de los estándares de competencias en LC | 85 |
| Tabla 7 Competencias y estándares de pensamiento crítico | 99 |
| Tabla 8 Comparación entre la lectura crítica y el pensamiento crítico | 106 |
| Tabla 9 Técnicas e instrumentos utilizados | 150 |
| Tabla 10 Validación de instrumentos | 167 |
| Tabla 11 Categorías, subcategorías y categorías emergentes | 174 |

Índice de figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Resultados históricos de Colombia en las pruebas Pisa | 23 |
| Figura 2. Desempeño promedio de Colombia y los países participantes de Latinoamérica y el Caribe en la prueba de Lectura | 24 |
| Figura 3. Índices Sintéticos de Calidad Educativa (ISCE) en educación Media - IELCGSB | 27 |
| Figura 4. Distribución de los estudiantes según los resultados de la prueba Saber 11. | 28 |
| Figura 5. Comparativo de promedios por asignaturas del examen Saber 11 2015 - 2014 | 32 |
| Figura 6. Promedios de los resultados del primer simulacro Saber 11 BS-11 | 37 |
| Figura 7. Tipos de texto en la prueba de LC en relación conl número de preguntas y al promedio de desacierto en el simulacro Saber 11 BS-11 | 39 |
| Figura 8. Contextualización espacial de la I. E. Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga | 49 |
| Figura 9. Fases de la investigación acción | 140 |
| Figura 10. Ejemplo de triangulación de la información | 176 |
| Figura 11. Modelo de evaluación basado en evidencias | 202 |
| Figura 12. Promedios de los resultados del segundo simulacro Saber 11 BF-11 | 206 |
| Figura 13. Comparativo de promedios de la prueba de Lectura Crítica, Saber-11 2014-2018 .. | 208 |
| Figura 14. Comparativo de los promedios por pruebas de Saber-11 2016, 2015 y 2014..... | 210 |
| Figura 15. Comparativo de promedios globales de Saber-11 2014 - 2018..... | 211 |
| Figura 16. Clasificación de planteles educativos según el examen de Estado Saber-11 2016 ... | 213 |
| Figura 17. Clasificación de planteles educativos según el examen de Estado Saber-11 2017 ... | 214 |
| Figura 18. Clasificación de planteles educativos según el examen de Estado Saber-11 2018 ... | 214 |
| Figura 19. ISCE 2017 en educación media de la IELCGSB | 216 |

Índice de apéndices

| | |
|---|-----|
| Apéndice A. Resultados individuales del primer simulacro BS-11 2016 de la IELCGSB | 251 |
| Apéndice B. Resultados detallados de la prueba de lectura crítica - simulacro BS-11 2016 | 252 |
| Apéndice C. Estudiantes del grado once presentando el simulacro Saber 11 BS-11 2016 | 253 |
| Apéndice D. Percepción estudiantil sobre la prueba de lectura crítica del simulacro BS-11 | 254 |
| Apéndice E. Modelo de diario pedagógico..... | 255 |
| Apéndice F. Consentimiento informado a los estudiantes de grado once | 258 |
| Apéndice G. Rúbrica para estándares de PC | 259 |
| Apéndice H. Rúbrica para estándares de LC | 265 |
| Apéndice I. Registro anecdótico | 269 |
| Apéndice J. Presaberes sobre pensamiento crítico (textos de estudiantes)..... | 271 |
| Apéndice K. Columnas de opinión sobre el referendo del proceso de paz colombiano..... | 274 |
| Apéndice L. Ejemplo de plan de enriquecimiento lexical: una palabra al día..... | 282 |
| Apéndice M. IM Columnas de opinión..... | 285 |
| Apéndice N. IM La argumentación | 292 |
| Apéndice O. IM Significado y uso apropiado de los signos de puntuación | 306 |
| Apéndice P. IM Marcadores textuales | 318 |
| Apéndice Q. IM Estándares de competencia para el pensamiento crítico | 322 |
| Apéndice R. IM Competencias de lectura crítica y estrategias del lector crítico | 337 |
| Apéndice S. IM Análisis Crítico del Discurso..... | 350 |
| Apéndice T. IM Daniel Cassany, 22 técnicas para realizar LC | 358 |
| Apéndice U. IM Las competencias evaluadas y preguntas usadas en LC por el ICFES:..... | 368 |

FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA DE COLUMNAS DE OPINIÓN XV

Apéndice V. Aplicación de pruebas ICFES de lectura crítica con columnas de opinión 376

Apéndice W. IM Formulación de Preguntas: literales, inferenciales y críticas..... 16

Apéndice X. Ejemplos de preguntas elaboradas por estudiantes similares a las del ICFES 35

Introducción

La lectura crítica propicia el desarrollo de personas autónomas, analíticas, respetuosas y con gran capacidad de discernimiento para identificar las intenciones, tanto explícitas como implícitas, en los diversos tipos de texto a los que está expuesto un lector. De acuerdo Cassany (2003a) “la lectura crítica es el único procedimiento didáctico que fortalece un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidades de compromiso con la comunidad” (p.129). Por consiguiente, el fortalecimiento de la lectura crítica (LC) requiere especial atención en la formación escolar, pues es desde las instituciones educativas donde se pretende que los alumnos adquieran y complementen una formación integral, la cual les permita convertirse en ciudadanos competentes que contribuyan al progreso de la sociedad.

En Colombia, las habilidades que comprenden la LC son evaluadas, de forma estandarizada, por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), en los estudiantes que están finalizando sus procesos de educación media con la prueba Saber 11 y educación superior, en los niveles de pregrado, con las pruebas Saber TyT (técnicos y tecnólogos) y Saber Pro (profesionales); siendo de mayor relevancia la prueba Saber 11 ya que, de acuerdo con las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN), es el examen de Estado imprescindible para quienes pretendan continuar con estudios de educación superior.

En ese orden de ideas, el examen de Estado Saber 11 es trascendental en la vida de los estudiantes de grado once, puesto que les permite en algunos casos con puntajes sobresalientes acceder a becas para educación superior; además, la mayoría de universidades toma como criterio de selección los resultados obtenidos en el examen Saber 11; prestando especial atención a la prueba de LC, considerándola como una competencia transversal en los diversos programas de estudio.

Asimismo, los resultados de los estudiantes en el examen Saber 11 tienen gran relevancia para las instituciones educativas, pues son el criterio para la clasificación nacional de los planteles educativos; igualmente los resultados de las pruebas de LC y matemáticas tienen una gran incidencia en el Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE), en educación media, en los componentes de desempeño y progreso.

De acuerdo con lo enunciado anteriormente, se decidió realizar la presente investigación para fortalecer las habilidades que comprenden la LC de columnas de opinión (CO) en los estudiantes de grado once, del año lectivo 2016, en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga (IELCGSB). Las CO fueron seleccionadas, principalmente, por su configuración textual; ya que esta permite apreciar, de forma diáfana, la mayoría de elementos indispensables para desarrollar mejores niveles de desempeño en LC. La estrategia pedagógica (EP) de formulación de preguntas (FP) en sus niveles: literal, inferencial y crítico posibilitaría una mejor comprensión lectora; además, familiarizaría a los estudiantes con la configuración de las preguntas en la prueba de LC del examen de Estado Saber 11.

Los bajos niveles de comprensión de lectura de los estudiantes de la IELCGSB se evidencian en los resultados de los años 2014 y 2015 del examen Saber 11, principalmente en la prueba de LC, lo cual ha tenido consecuencias para la institución, puesto que no se ha logrado una adecuada clasificación del plantel educativo ni un ISCE apropiado; igualmente, para la mayoría de los estudiantes, pues con puntajes bajos es muy difícil que ingresen a la educación superior, ya sea mediante algunos programas de becas o los procesos de admisión de una universidad.

El presente trabajo pretende demostrar que los estudiantes al formular preguntas literales, inferenciales y críticas, basadas en la lectura de CO, similares a las que usa el ICFES en el examen Saber 11, específicamente en la prueba de LC, adquirirían un apropiado nivel de

comprensión crítica del texto. Además, al tener presente el análisis y los parámetros de las preguntas formuladas y liberadas por el ICFES, muy seguramente, en el examen de Estado Saber 11 presentaran menor grado de dificultad al responderlas.

Uno de los principales aportes de la presente investigación sería que la FP en sus niveles: literal, inferencial y crítico, sobre la lectura de CO, como estrategia basada en analizar cómo están diseñadas las preguntas (deconstruirlas), además de fundamentación teórica; para luego crear nuevas con características muy similares a las empleadas por el ICFES, en el examen de Estado Saber-11 de la prueba de LC, contribuiría a mejorar la comprensión crítica, puesto que hace énfasis en algunos aspectos relevantes de los textos.

Con el fortalecimiento de las competencias del lector crítico en los estudiantes de grado once, mediante una EP de FP sobre CO, se pretende mejorar la LC y los resultados en el examen de Estado Saber 11, lo que permitirá a los educandos mejores y mayores oportunidades de ingresar a estudios superiores, además a la institución educativa le dará una mejor clasificación entre los colegios, a nivel local, regional y nacional; asimismo incrementará el ISCE.

De acuerdo a lo enunciado anteriormente, la presente investigación se estructuró en seis capítulos. En el primer capítulo se realiza un análisis de la situación concerniente al inapropiado nivel de LC en los estudiantes de grado once de la institución educativa. Se comienza a abordar la situación problema desde los resultados de Colombia en pruebas internacionales de lectura PISA, luego se analizan los resultados institucionales del ISCE, los resultados de los estudiantes en el examen de Estado Saber 11 y los puntajes en la prueba de LC; posteriormente se tiene como insumo esencial la aplicación de un simulacro diagnóstico, el cual permitió enfocar las dificultades y el tipo de texto en que los estudiantes presentaban mayor grado de desacierto. Después, se tienen en cuenta la percepción en la práctica pedagógica al igual que el PEI y el

modelo pedagógico institucional. Para finalizar este capítulo, las apreciaciones de algunos estudiantes, en las que manifiestan su dificultad para comprender las preguntas y las opciones de respuesta permitió una apropiada concreción de la situación problema.

Con lo anterior, se busca una adecuada contextualización; la cual revele la necesidad de implementar una estrategia novedosa, basada en la FP, que conlleve a los estudiantes a mejorar sus niveles de LC. De igual forma, se incluyen la formulación de la pregunta de investigación, se plantean los objetivos y la justificación del trabajo.

El segundo capítulo se formula el marco referencial, fundamentándose en antecedentes de la investigación tanto internacionales, nacionales y regionales; además se articula un marco conceptual referente a la LC, pensamiento crítico (PC), CO, análisis crítico del discurso (ACD) y FP. Conjuntamente, se enuncian los parámetros de ley inherentes a la LC del área de Lenguaje tales como: Ley General de Educación, Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje y Derechos Básicos de Aprendizaje.

La implementación del diseño metodológico del presente trabajo es descrita en el tercer capítulo, con diseño metodológico cualitativo y tipo de investigación acción, se escogió la población de los 25 estudiantes del grado once de la IELCGSB en año lectivo 2016. Se usaron diferentes instrumentos tales como: prueba diagnóstica, instrumentos de mediación, actividades de enriquecimiento lexical, pruebas de seguimiento y el diario pedagógico. Se realizó un proceso de validación de los instrumentos, así mismo, la obtención y el análisis de datos durante el proceso.

La propuesta pedagógica ha sido estructurada en el cuarto capítulo, mediante la FP literales, inferenciales y críticas como estrategia implementada, usando varios instrumentos de mediación, de acuerdo con el modelo pedagógico de la institución educativa, diseñados para suplir

necesidades de los estudiantes y cumplir con el objetivo de la propuesta. La creación de preguntas por parte de los estudiantes haría posible que sean actores más activos en sus procesos de aprendizaje, conllevando probablemente a replantear algunas metodologías pedagógicas tradicionales donde el docente formula las preguntas y los estudiantes las responden.

Posteriormente, se enuncian las conclusiones del presente trabajo, resaltando los objetivos alcanzados con la implementación de la EP basada en la FP y su impacto en la comunidad educativa.

Finalmente, se plantean algunas recomendaciones que son fruto del desarrollo del presente trabajo investigativo, basadas principalmente en la implementación de la EP, para futuros trabajos investigativos que pretendan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje inherentes a la LC.

1 Contextualización de la investigación

El presente trabajo de investigación toma como referentes esenciales, para una apropiada contextualización, la percepción desde la práctica pedagógica y los análisis de los factores que incidieron en la situación problema, tales como: resultados en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos: PISA (Programme for International Student Assessment), el Índice Sintético de la Calidad Educativa, los resultados del examen de Estado Saber 11 en los años 2014 y 2015, los puntajes de la prueba de LC y de una prueba diagnóstica (simulacro Saber 11) de la IELCGSB. Lo anterior es fundamental para poder concretar la situación problema, concerniente a la LC, que se presenta en la institución.

Posteriormente, se hace la formulación de la pregunta de investigación; además se enuncian los objetivos: general y específicos; conjuntamente, se realiza un breve análisis sobre el contexto de la institución educativa.

Para finalizar este capítulo, se realiza una justificación haciendo énfasis en los alcances y el impacto en la comunidad educativa que podría tener el presente trabajo investigativo.

1.1 Descripción de la situación problema

La LC requiere especial atención en la educación escolar, pues en las instituciones educativas se procura que los estudiantes adquieran y complementen su formación integral, la cual les permita ser miembros activos, lectores críticos que favorezcan el progreso de las comunidades.

En Colombia, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) evalúa, mediante pruebas estandarizadas, algunas de las habilidades inherentes a la LC, en los estudiantes que están finalizando sus procesos de educación media con la prueba Saber 11 y educación superior, en los niveles de pregrado, con las pruebas Saber TyT (técnicos y

tecnólogos) y Saber Pro (profesionales); teniendo gran importancia la prueba Saber 11, pues es requisito esencial para realizar estudios de educación superior.

De acuerdo con lo enunciado anteriormente, los resultados de los estudiantes de grado once en el examen de Estado Saber 11; y en especial los de la prueba de LC, ya que las competencias de LC son transversales a la mayoría de las pruebas, son de suma importancia para sus proyectos de vida; puesto que significan la oportunidad de ingresar a una universidad, desarrollar estudios de educación superior, y así podrían obtener mejores condiciones de desarrollo personal y social.

Los resultados de los estudiantes de la IELCGSB en la prueba de LC, en la mayoría de los casos en los años 2014 y 2015, serían inapropiados para ingresar a una institución de educación superior; conjuntamente los puntajes obtenidos inciden en el Índice Sintético de Calidad Educativa en Educación Media de la institución, además no tendrían una adecuada correspondencia con el trabajo pedagógico desarrollado en las clases. Por tanto, se pretende analizar los diferentes resultados que se han obtenido hasta el momento, y mediante una prueba diagnóstica, identificar la principal dificultad de los estudiantes en la prueba de LC, para posteriormente plantear acciones encaminadas a mejorar en los estudiantes los niveles de las competencias inherentes a los procesos de leer críticamente.

1.1.1 Pruebas PISA 2015, panorama internacional.

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos: PISA (Programme for International Student Assessment) es un examen estandarizado de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se aplica a algunos estudiantes en la edad de 15 años, sin importar el grado de educación escolar que cursen; esta prueba se realiza cada 3 años, arroja resultados sobre el desempeño de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas

y ciencias. Los resultados obtenidos permiten a las naciones participantes analizar estos datos en relación con diferentes factores y en contraste con otros países, para de esta forma proyectar programas de mejoras educativas.

De acuerdo con el ICFES (2016a), los resultados obtenidos por Colombia en la más reciente aplicación de las pruebas Pisa 2015 evidencia que se han conseguido avances significativos en las 3 áreas evaluadas, durante los años: 2006, 2009, 2012 y 2015, resaltando el área de lectura donde se puede apreciar el mayor progreso; como lo enuncia la siguiente figura:

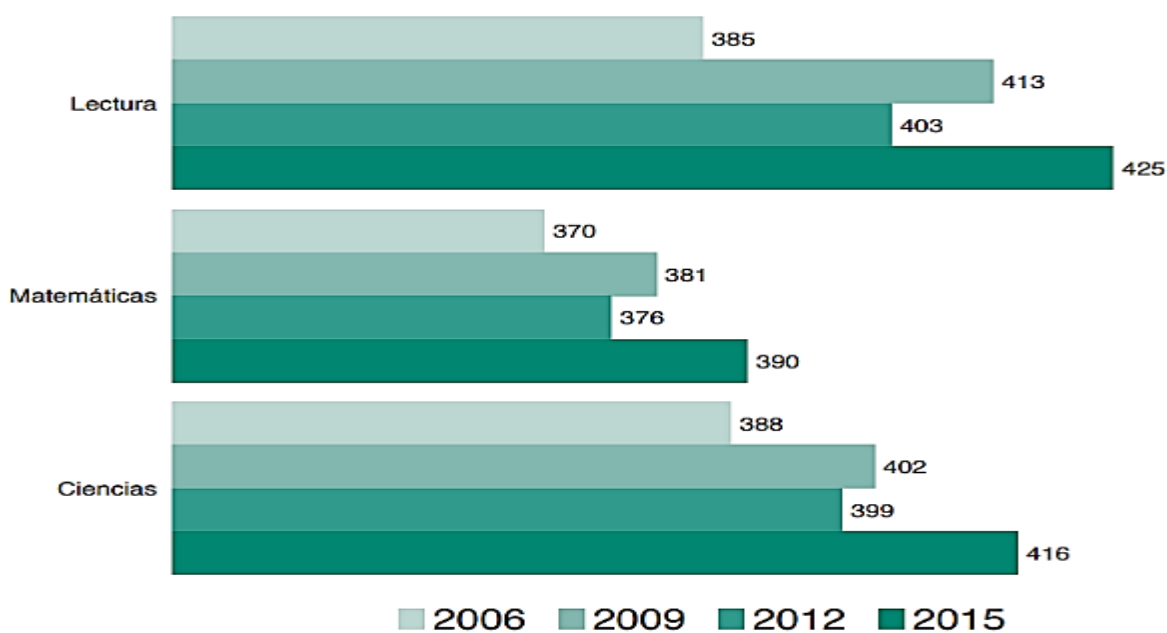


Figura 1. Resultados históricos de Colombia en las pruebas Pisa

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2016a, p.9).

En relación con los puntajes en lectura de Colombia es posible notar el progreso en la última prueba, comparados con otros países latinoamericanos y del Caribe participantes, de acuerdo con la figura que se presenta a continuación:

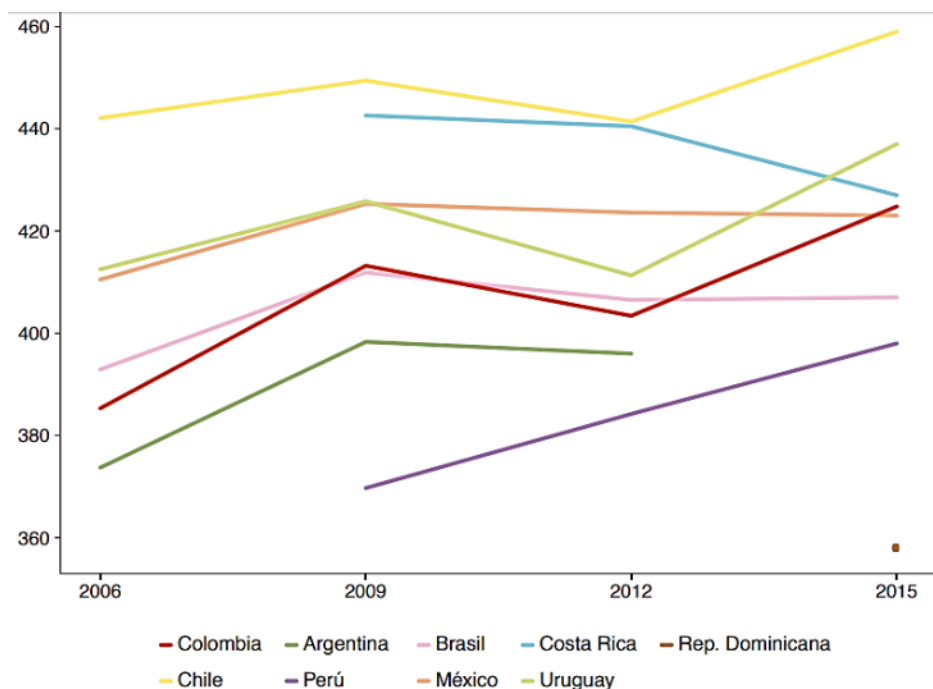


Figura 2. Desempeño promedio de Colombia y los países participantes de Latinoamérica y el Caribe en la prueba de Lectura

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2016a, p.10).

La figura anterior muestra que en las pruebas de lectura Colombia se encuentra por encima de Perú, Argentina y Brasil; sin embargo, el nivel de lectura de los estudiantes colombianos evaluados está por debajo de Chile y Uruguay con una amplia diferencia; lo cual permitiría inferir que hay aspectos susceptibles de mejora en los procesos de lectura de los estudiantes colombianos. Lo anterior se puede evidenciar, de forma más precisa con resultados numéricos, en la siguiente tabla:

Tabla 1

Colombia en Latinoamérica. Puntajes de Colombia y los países participantes de Latinoamérica y el Caribe en las pruebas Pisa

| País | Lectura | Matemáticas | Ciencias |
|------|---------|-------------|----------|
|------|---------|-------------|----------|

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

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2016a, p.11).

La tabla presentada, evidencia la diferencia numérica de puntajes entre Colombia y otros países con características similares participantes de las pruebas Pisa; en lo concerniente a la prueba de lectura, pertinente al presente trabajo investigativo, se puede apreciar que Colombia obtuvo un puntaje de 425 en el año 2015, el mayor de las tres áreas evaluadas; sin embargo, según los resultados publicados por el ICFES (2016a), está distante del promedio de los países de la OCDE que fue de 493, y de puntajes obtenidos por países de la región como Uruguay: 437 y Chile: 459. Por consiguiente, es probable afirmar que hay aún grandes dificultades de lectura en algunos estudiantes colombianos.

Aunque las pruebas Pisa no afirman de manera explícita que se desarrolle una prueba exclusiva de LC, se podría aseverar que implícitamente se evalúan competencias inherentes a los procesos de leer críticamente, puesto que hay preguntas de alta complejidad que requieren que el estudiante realice procesos de evaluación y reflexión con base en los textos presentados. Al respecto la OCDE (2009) determina las competencias a evaluar en la prueba de lectura como

“comprender, utilizar, reflexionar y relacionarse con los textos escritos para alcanzar objetivos personales, desarrollar el conocimiento y el potencial propios, y participar en la sociedad” (p.23).

De acuerdo con lo enunciado anteriormente, es posible afirmar que Colombia durante los años: 2006, 2009, 2012 y 2015 ha mejorado sus puntajes en las pruebas Pisa, especialmente en lectura; no obstante, los puntajes obtenidos están muy distantes del promedio de los países de la OCDE y de las metas planteadas por el MEN, reflejando los bajos niveles de comprensión de lectura, y por ende las competencias esenciales para desarrollar la LC en la mayoría de estudiantes colombianos.

1.1.2 Índice Sintético de Calidad Educativa en Educación Media 2014-2015.

El MEN diseñó el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), con el propósito de medir de forma diáfana y sencilla el nivel de calidad educativa que tienen los colegios de Colombia. Para el MEN (2016a) el ISCE se define como: “la herramienta que permite evaluar de 1 a 10 el proceso educativo de los colegios, con el fin de poder determinar los planes y acciones que se deberán llevar a cabo para lograr el mejoramiento y excelencia educativa” (p.1).

Los parámetros establecidos por el MEN (2016a) para calcular el ISCE se resumen en cuatro factores:

- **Progreso:** evidencia el mejoramiento que ha tenido la institución educativa comparada con el anterior año lectivo, otorga una máxima de 4.
- **Desempeño:** representa el promedio de los resultados de los alumnos en los exámenes Saber, en las pruebas de Matemáticas y Lenguaje del año anterior; concede una puntuación máxima de 4.

- **Eficiencia:** Corresponde al número de estudiantes aprobados y promovidos al siguiente grado de formación, se toma como referencia la información del sistema integrado de matrícula (SIMAT) del anterior año lectivo; asigna una puntuación máxima de 1.
- **Ambiente escolar:** Corresponde a los entornos y contextos de las aulas de clase; establece una puntuación máxima de 1.

De acuerdo con los parámetros enunciados anteriormente, la IELCGSB en los años 2014 y 2015, resultados que fueron reportados en los años 2015 y 2016 respectivamente, obtuvo en educación media los siguientes Índices Sintéticos de Calidad Educativa:

| Año | Desempeño | Progreso | Eficiencia | ISCE | MMA |
|------|-----------|----------|------------|------|------|
| 2016 | 2,49 | 0,22 | 2,00 | 4,71 | 4,33 |
| 2015 | 2,43 | 0,00 | 1,86 | 4,29 | |

Figura 3. Índices Sintéticos de Calidad Educativa (ISCE) en educación Media de la IELCGSB Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2016b). Caja de materiales, Día E, informe ISCE.

La figura anterior permite evidenciar que los ISCE en educación Media, que conciernen directamente a este trabajo investigativo, de la IELCGSB en los años 2014 y 2015 son bajos, en especial el factor de desempeño que constituye el promedio de los resultados de los estudiantes en el examen Saber 11, en las pruebas de Matemáticas y LC del año anterior; por tanto el presente trabajo de investigación pretende contribuir para elevar este factor en el año 2016, que será reportado en el año 2017, desde la prueba de LC; y de esta forma mejorar y mantener el ISCE en educación Media de la institución educativa.

El factor de Progreso del ICSE de la IELCGSB de los años 2014 y 2015, años anteriores al presente trabajo de investigación, que constituye el mejoramiento que ha tenido la institución educativa, se presentan en la siguiente figura:

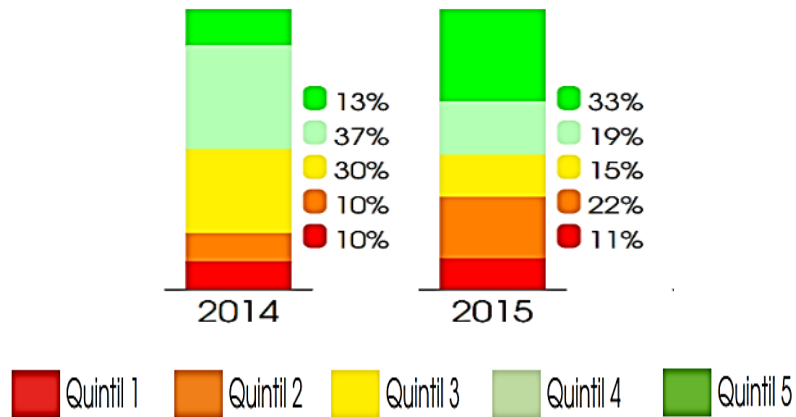


Figura 4. Distribución de los estudiantes según los resultados de la prueba Saber 11.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2016b). Caja de materiales, Día E, informe ISCE.

La anterior figura permite observar que el mejoramiento en educación Media de la I.E. Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga en los años 2014 y 2015 no ha sido apropiado, puesto que aumentó el porcentaje de estudiantes en quintil 1 y 2 que es donde se encuentran los estudiantes con niveles de desempeño insuficientes del examen de Estado Saber 11; aunque hubo un aumento en el número de estudiantes del quintil 5 en el año 2015 del 20%, donde se ubican estudiantes de nivel de desempeño avanzado, no fue suficiente puesto que disminuyeron los quintiles 4 y 3 que son donde se sitúan a los estudiantes con niveles de desempeño satisfactorio.

Desde el análisis del ISCE de educación Media de la IELCGSB en los años 2014 y 2015, principalmente en los factores de Desempeño y Progreso que dependen directamente de los resultados de las pruebas Saber 11, representando el 80% del ISCE; se puede evidenciar que hay una situación problema con respecto al bajo ISCE en educación Media de la institución; por consiguiente, el presente trabajo de investigación pretende contribuir en la solución de dicho

aspecto por mejorar, mediante una EP que fortalezca la LC en los estudiantes, mejorando los resultados en el examen Saber 11 y así disminuya esencialmente el porcentaje de estudiantes en los quintiles 1 y 2 de nivel insuficiente; logrando con esto el aumento del ISCE de educación Media de la institución.

1.1.3 Examen de Estado Saber 11.

El examen de Estado Saber 11, aplicado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), a los estudiantes de los colegios que están finalizando sus procesos de educación media, contenía las siguientes áreas a evaluar: lenguaje, filosofía, matemáticas, sociales, biología, física, química, inglés y profundización interdisciplinar; esta estructura se mantuvo desde el año 2000 hasta el primer examen del año 2014.

A partir del segundo semestre de 2014, es decir, la segunda prueba Saber 11 aplicada en ese año, el ICFES aplica el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación, el cual fue publicado y socializado a partir de noviembre del año 2013. ICFES (2013a) sustenta que las principales modificaciones tienen por objetivo alinear las diversas pruebas que aplica el ICFES en los niveles de educación básica, media y profesional; como lo sintetiza la siguiente tabla:

Tabla 2

Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación

| Saber 3° | Saber 5° | Saber 9° | Saber 11° | Saber pro |
|------------------|-------------------------|--------------------------|------------------------------------|-----------------------------|
| Lenguaje | Lenguaje | Lenguaje | Lectura Crítica | Lectura Crítica |
| Matemáticas (RC) | Matemáticas (RC) | Matemáticas (incluye RC) | Matemáticas (incluye RC) | Razonamiento Cuantitativo |
| | Competencias Ciudadanas | Competencias Ciudadanas | Sociales y Competencias Ciudadanas | Competencias Ciudadanas |
| | Ciencias Naturales | Ciencias Naturales | Ciencias Naturales | Pensamiento Científico (EE) |
| | | | Inglés | Inglés |

| | | |
|--|--|-------------------------|
| | | Comunicación Escrita |
| <i>Nota:</i> RC = Razonamiento Cuantitativo. | EE = Examen específico para ciertos tipos de programas. | |
| Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2013a, p.31). | | |

De acuerdo con la tabla anterior, de forma general se puede apreciar la alineación gradual de los exámenes aplicados por el ICFES en los ciclos formales de educación, así mismo, se mencionan las pruebas del examen de Estado Saber 11 a partir del segundo semestre del año 2014. Al mismo tiempo, de acuerdo con el documento: Hacia un sistema integrado de evaluación de resultados de aprendizaje: Alineación de SABER 11°, el examen de Estado para el ingreso a la educación superior tendrá las siguientes modificaciones:

- La prueba de Lectura Crítica reúne las anteriores pruebas de lenguaje y filosofía, además evalúa la lectura de textos continuos y discontinuos, incluyendo en los continuos los textos de tipo filosóficos.
- La prueba de Matemática brinda un sub-puntaje: Razonamiento Cuantitativo.
- La prueba de Sociales y Competencias Ciudadanas evalúa saberes de la Constitución, el pensamiento social, el análisis de perspectivas, el pensamiento sistémico y la reflexión crítica. Además, produce un sub-puntaje de Competencias Ciudadanas.
- La prueba de Ciencias Naturales articula las pruebas de Biología, Física y Química alrededor de las competencias que evalúan en común. Asimismo, incorpora el componente de Ciencia, Tecnología y Sociedad.
- Se incluyen 2 preguntas abiertas en cada prueba, excepto en la prueba de inglés. (ICFES, 2013b, pp.20-21).

La estructuración del examen de Estado Saber 11 a partir de la segunda aplicación del año 2014 se mantuvo, con excepción de algunas variaciones mínimas en los porcentajes del valor de

algunos tipos de preguntas, hasta la segunda aplicación del año 2016. Posteriormente, a partir del año 2017 se suprimieron las preguntas abiertas y se incluyó una encuesta Socioeconómica al final de cada una de las sesiones de la prueba.

La estructura del examen Saber 11 que concierne a la presente investigación es la usada en la segunda aplicación del año 2016, puesto que esta distribución fue la que la población objeto de estudio tuvo en su examen de Estado para el ingreso a la educación superior. A continuación, se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 3

Estructura de aplicación del examen de Estado Saber 11 2016

| | Pruebas | Preguntas cerradas | Preguntas abiertas | Total preguntas en cada cuadernillo | Tiempo máximo por sesión |
|----------------|-------------------------|--------------------|--------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| | Matemáticas 1 | 26 | 2 | | |
| Primera sesión | Lectura crítica | 38 | 2 | 117 | 4 horas y 30 minutos |
| | Sociales y ciudadanas 1 | 22 | | | |
| | Ciencias naturales 1 | 27 | | | |
| Segunda sesión | Sociales y ciudadanas 2 | 24 | 2 | | 4 horas y 30 minutos |
| | Matemáticas 2 | 24 | | 126 | |
| | Ciencias naturales 2 | 29 | 2 | | |
| | Inglés | 45 | | | |

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2016b, p.14).

1.1.4 Resultados de la I.E. Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga en el examen de Estado Saber 11 2014 – 2015.

En el presente trabajo de investigación se analizaron los resultados de los exámenes Saber 11 de los años 2014 y 2015 de la IELCG, puesto que estos conservan de forma esencial la estructura de las pruebas con que será evaluada la población objeto de estudio. Los promedios obtenidos durante estos dos últimos años en cada una de las pruebas se evidencian en la siguiente figura:

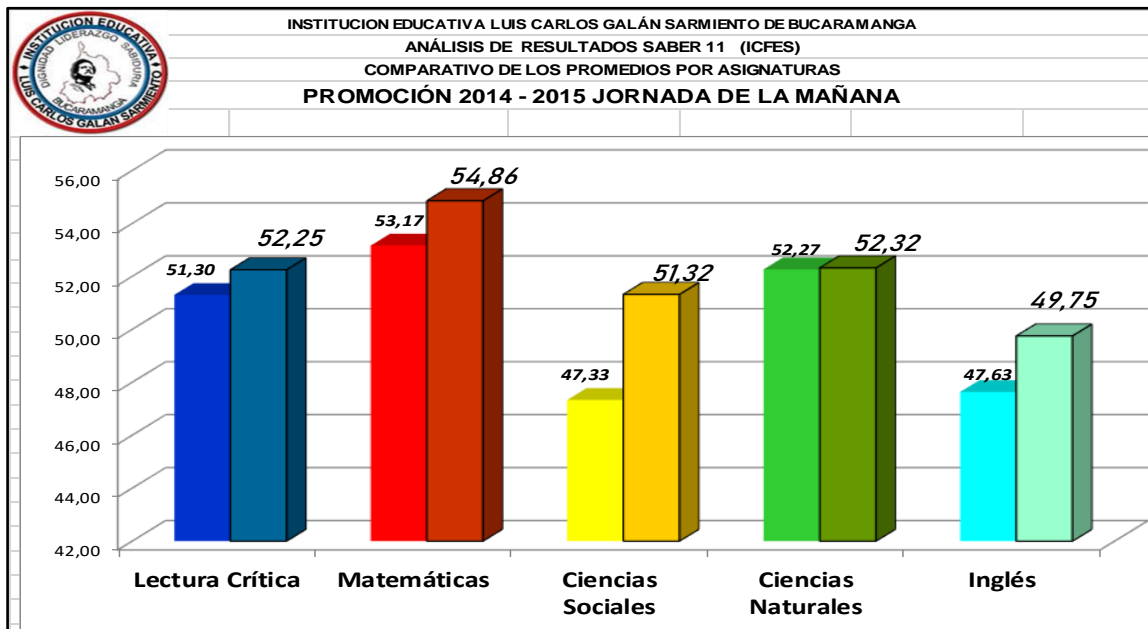


Figura 5. Comparativo de promedios por asignaturas del examen de Estado Saber 11 2015 - 2014

Fuente: ICFES: Resultados Saber 11. Elaboración propia.

Teniendo en cuenta los resultados de los dos últimos años, se puede apreciar que se ha elevado un poco el promedio de las áreas evaluadas; sin embargo, la mayoría de los docentes y los directivos de la institución, de manera informal, han manifestado que se han esperado puntajes más altos que correspondan con las diversas estrategias desarrolladas en las clases de grado once, especialmente en las áreas que se evalúan en Saber 11.

Esta situación ha tenido consecuencias para la institución, puesto que no se ha logrado una adecuada clasificación del plantel educativo por parte del ICFES, asimismo, su ISCE no está

acorde con los procesos pedagógicos desarrollados. Igualmente, estos promedios reflejan que para la mayoría de los estudiantes sus puntajes no serían satisfactorios ya que con estos resultados es muy difícil que ingresen a la educación superior, ya sea mediante los programas de becas o la admisión a una universidad.

1.1.5 Prueba de Lectura Crítica del examen de Estado Saber 11 2016.

La prueba de LC es una parte esencial del examen Saber 11, puesto que mide de cierta forma las capacidades de lectura de un estudiante para asumir una posición de valoración objetiva frente a algún tipo de texto. ICFES (2016b) enuncia: “La prueba de Lectura crítica evalúa las competencias necesarias para comprender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados” (p.16).

Posteriormente, la información concerniente a las competencias que serán evaluadas en la prueba de LC se presentan de forma más amplia; esencialmente ICFES (2016b) enuncia que la prueba de LC pretende evaluar tres competencias: “las capacidades de identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto, comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y, finalmente, reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido” (p.16). Lo anterior con el propósito de dar una mayor articulación a los cambios en la estructura del examen Saber-11, puesto que “tanto los estándares de lenguaje como los lineamientos de filosofía propuestos por el MEN resaltan el pensamiento crítico como un aspecto fundamental de la formación” (ICFES, 2013a, p.19).

En ese orden de ideas, es necesario trabajar de forma conjunta desde las áreas de Lenguaje y Filosofía en la IELCGSB para fortalecer la LC de los estudiantes, principalmente en los estudiantes de grado once que realizarán la prueba Saber 11.

Para el presente trabajo investigativo es pertinente indagar por los niveles de desempeño que se esperan de los estudiantes en la prueba de LC, de acuerdo con el ICFES (2016b) “consisten en una descripción cualitativa de las habilidades y conocimientos que podrían tener si se ubican en determinado nivel” (p.20). Conocer las descripciones de estos rangos de desempeño (evidencias), correspondientes al examen Saber 11 del segundo semestre de 2016, con que será evaluada la población objeto de estudio; permitirá tener mayor claridad de los criterios de valoración que aplica el ICFES en la prueba de LC. Por consiguiente, en la siguiente tabla se presentan:

Tabla 4

Descripción de los niveles de desempeño de la prueba de Lectura Crítica – Saber 11 2016

| Nivel de desempeño | Descripción | |
|--|--|--|
| Insuficiente Puntaje en la prueba de 0 a 35 | El estudiante que se ubica en este nivel probablemente identifica elementos literales en textos continuos y discontinuos sin establecer relaciones de significado. | |
| Mínimo Puntaje en la prueba de 36 a 50 | El estudiante que se ubica en este nivel comprende textos continuos y discontinuos de manera literal. Reconoce información explícita y la relaciona con el contexto. | Para clasificar en este nivel, el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Identifica información local del texto. • Identifica la estructura de textos continuos y discontinuos. • Identifica relaciones básicas entre componentes del texto. • Identifica fenómenos semánticos básicos: sinónimos y antónimos. • Reconoce en un texto la diferencia entre proposición y párrafo. • Reconoce el sentido local y global del texto. • Identifica intenciones comunicativas explícitas. • Identifica relaciones básicas: contraste, similitud y complementación, entre textos presentes. |
| Satisfactorio | Además de lo descrito en el nivel mínimo, el | Para clasificar en este nivel, el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Jerarquiza la información presente en un texto. |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Puntaje en la prueba de 51 a 65</p> | <p>estudiante que se ubica en este nivel interpreta información de textos al inferir contenidos implícitos y reconocer estructuras, estrategias discursivas y juicios valorativos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Infiere información implícita en textos continuos y discontinuos. • Establece relaciones intertextuales: definición, causa-efecto, oposición y antecedente -consecuente, entre textos presentes. • Reconoce la intención comunicativa del texto. • Relaciona marcadores textuales en la interpretación de textos. • Reconoce la función de figuras literarias. • Identifica el uso del lenguaje en contexto. • Analiza y sintetiza la información contenida en un texto. • Identifica la estructura sintáctica en textos discontinuos. • Establece la validez de argumentos en un texto. |
| <p>Avanzado</p> <p>Puntaje en la prueba de 66 a 100</p> | <p>Además de lo descrito en los niveles mínimo y satisfactorio, el estudiante reflexiona sobre la visión de mundo del autor (costumbres, creencias, juicios, carácter ideológico-político y posturas éticas, entre otros). Asimismo, da cuenta de elementos paratextuales significativos presentes en el texto. Finalmente, valora y</p> | <p>Para clasificar en este nivel, el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propone soluciones a problemas de interpretación que subyacen en un texto. • Evalúa contenidos, estrategias discursivas y argumentativas presentes en un texto. • Relaciona información de dos o más textos o fragmentos de texto para llegar a una conclusión. • Aplica conceptos de análisis literario para caracterizar diferentes elementos en un texto. • Reconoce los contextos como elementos importantes en la valoración de un texto. • Selecciona elementos locales y construye argumentos que sustentan una tesis con base en textos relacionados. • Asume una postura crítica frente a los planteamientos de un texto. • Plantea hipótesis de lectura a partir de las ideas presentes en un texto. |

contrasta los
elementos
mencionados
con la posición
propia.

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2016b, pp.20-21).

Los bajos niveles de comprensión de lectura de los estudiantes de la IELCGSB, se evidencian en los resultados de los dos últimos años principalmente en la prueba de LC; Por tanto, el presente trabajo de investigación pretende, mediante una EP enfocada en alcanzar las descripciones (evidencias) de los niveles de desempeño: mínimo, satisfactorio y avanzado; fortalecer las competencias de lectura de los estudiantes para asumir una posición objetiva de valoración de los textos presentes en la prueba de LC.

1.1.6 Simulacro del examen de Estado Saber 11 y prueba diagnóstica de lectura crítica.

Con el propósito de recoger y analizar datos para evaluar e identificar las principales dificultades de los estudiantes, en las diversas competencias evaluadas en el examen Saber 11, la IELCGSB contrató con Asesorías Académicas Milton Ochoa, una empresa líder en evaluación externa que ha asesorado a algunas instituciones educativas exitosas del país, la realización de dos simulacros Saber 11; junto con un apropiado análisis, realimentación y sugerencias a los docentes por parte del personal experto en evaluación por competencias de cada una de las áreas evaluadas. Los resultados generales de este primer simulacro se muestran en la siguiente figura:



SIMULACROS - TABLERO DE GESTIÓN

Nombre: INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALAN SARMIENTO

Calendario: A

Ciudad: BUCARAMANGA - SANTANDER

Prueba: Simulacro BS-11

| Promedio | Matemáticas | | Ciencias Naturales | | | Sociales y Ciudad. | | Lectura Crítica | Inglés | Global |
|-------------------|--------------|------------|--------------------|----------|------------|--------------------|--------|-----------------|--------|--------|
| | Cuantitativo | Específico | Ciencias Naturales | Sociales | Ciudadanas | Lectura Crítica | Inglés | Definitiva | | |
| Mejores Promedios | 73 | 69 | 76 | 68 | 78 | 70 | 85 | 72 | 362 | |
| Nacional | 41 | 30 | 40 | 38 | 46 | 47 | 39 | 41 | 203 | |
| Ciudad | 46 | 34 | 46 | 43 | 50 | 52 | 45 | 46 | 229 | |
| Plantel | 39 | 31 | 41 | 33 | 47 | 44 | 34 | 39 | 195 | |

| Grado | Salón | Prueba | Matemáticas | | Ciencias Naturales | | | | Sociales y Ciudad. | | Lectura Crítica | Inglés | Definitiva | Global | Evaluados |
|-------|-------|-----------------|--------------|------------|--------------------|--------|----------|-----------------|--------------------|------------|-----------------|--------|------------|--------|-----------|
| | | | Cuantitativo | Específico | Química | Física | Biología | Cie, Tec. y Soc | Sociales | Ciudadanas | Lectura Crítica | Inglés | | | |
| 11 | 1 | Simulacro BS-11 | 39 | 31 | 40 | 36 | 40 | 48 | 33 | 47 | 44 | 34 | 39 | 195 | 25 |

| Niveles de desempeño | |
|----------------------|------------|
| Superior | (65 100] |
| Alto | (45 65] |
| Básico | (25 45] |
| Bajo | (0 25] |

Figura 6. Promedios de los resultados del primer simulacro Saber 11 BS-11

Fuente: Asesorías Académicas Milton Ochoa (2016).

De acuerdo con la anterior figura, se puede apreciar que los promedios obtenidos por los estudiantes en el primer simulacro se encuentran en niveles de desempeño básico, exceptuando el promedio de la prueba de competencias ciudadanas; por tanto, no son satisfactorios para la institución. Con base en lo anterior, es posible inferir que la mayoría de los estudiantes del grado once de la IELCGSB del año 2016 no han desarrollado de forma apropiada las competencias requeridas para presentar la prueba de Estado Saber-11. De igual forma, los puntajes individuales evidencian los bajos niveles de lectura en los estudiantes, que podría influir no solamente en la prueba de LC, sino también en las demás pruebas (ver Apéndice A).

Para comprender mejor los alcances de la aplicación del primer simulacro BS-11, en lo que respecta al asunto central del presente trabajo investigativo: la LC; en primera instancia es imprescindible tener en cuenta los tipos de textos utilizados por el ICFES, específicamente en la prueba de LC - Saber 11, los cuales se enuncian en la tabla siguiente:

Tabla 5

Tipos de textos utilizados en la prueba de Lectura Crítica – Saber 11

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

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2016b, p.18).

La información anterior deja en evidencia que los estudiantes afrontaran diversos tipos de textos durante la prueba de LC, muchos de estos no se estudian de forma apropiada en algunas instituciones educativas, lo cual conllevaría a deducir que los estudiantes podrían presentar cierto grado de dificultad al no estar familiarizados con las diversas clases de texto con que son evaluados.

En lo que concierne al presente trabajo de investigación, la prueba diagnóstica de LC arrojó información valiosa para orientar, apropiadamente, la EP con la que se pretende fortalecer las competencias necesarias para desarrollar, de forma adecuada y en diversas descripciones de niveles de desempeño, lectores críticos en la institución. Uno de los principales datos fue el grado de acierto en relación con al tipo de texto empleado en la prueba, información que se sintetiza en la figura siguiente:



INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO DE BUCARAMANGA
 ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA PRUEBA DE LECTURA CRÍTICA - PRIMER SIMULACRO 2016
 SIMULACRO SABER BS-11 2016 ASESORÍAS ACADÉMICAS MILTON OCHOA
 TIPOS DE TEXTO CON RELACIÓN AL NÚMERO DE PREGUNTAS Y AL PROMEDIO DE DESACIERTO

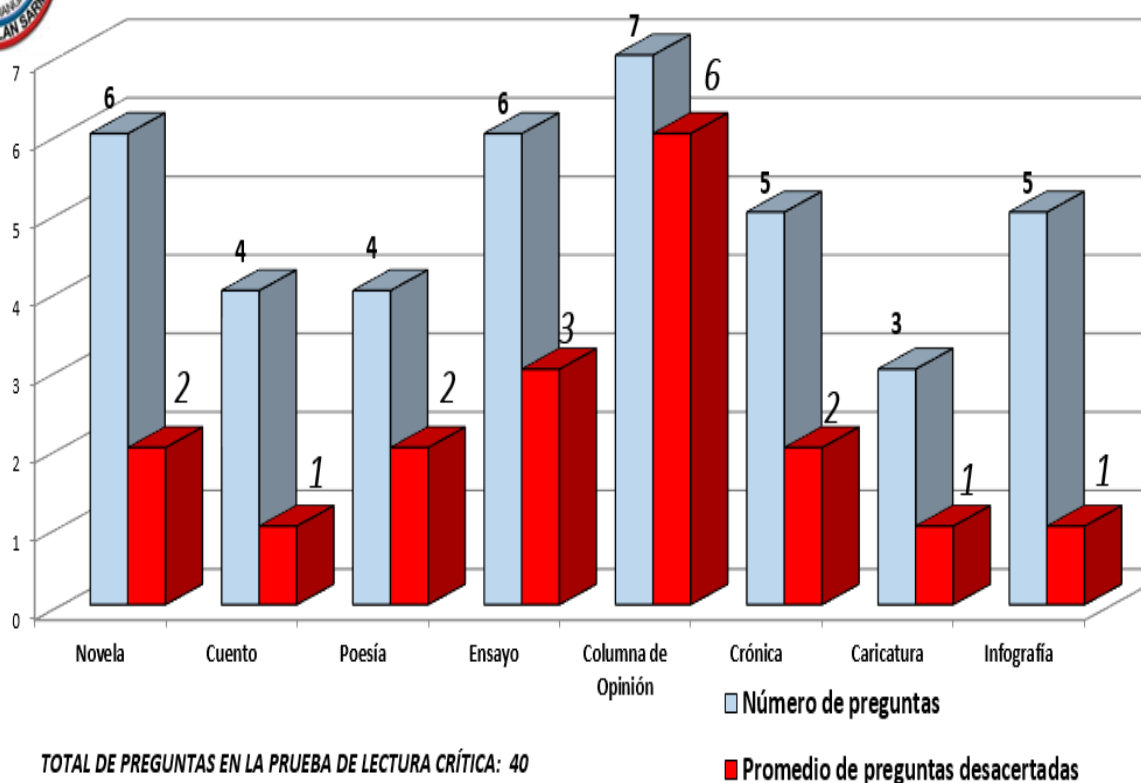


Figura 7. Tipos de texto en la prueba de LC en relación con el número de preguntas y al promedio de desacierto en el simulacro Saber 11 BS-11

Fuente: Asesorías Académicas Milton Ochoa (2016). Elaboración propia.

La información presentada en la figura anterior, permite evidenciar que los estudiantes son evaluados, tanto en el simulacro como en la prueba real de LC, con un mayor número de preguntas emanadas de textos argumentativos que corresponden a CO. Así mismo, es posible apreciar que los estudiantes en promedio desacertaron en 6 de las 7 preguntas de la CO, las cuales en el simulacro BS-11 corresponden a los ítems 42 a 48 (ver Apéndice B); siendo la lectura de este tipo de texto argumentativo la de mayor desacierto, en contraste con las demás clases de texto con los que son evaluados en la prueba de LC.

Para este trabajo investigativo fue muy relevante conocer el tipo de texto en el que los estudiantes presentan los menores puntajes, dadas las condiciones del primer simulacro, en situaciones muy semejantes a las del examen de Estado (ver apéndice C), con una prueba de LC muy similar a la real; pues de esta manera es factible proyectar una propuesta, de forma más adecuada a las necesidades de la población objeto de estudio, para suplir el inapropiado desarrollo de los niveles de las competencias evaluadas. Por consiguiente, es muy probable afirmar que es esencial enfocar la estrategia propuesta en fortalecer la LC de CO.

1.1.7 Percepción en la práctica pedagógica.

Partiendo del ejercicio formativo en el aula, el docente investigador ha reflexionado sobre las dificultades y carencias de la mayoría de los estudiantes de grado once para leer de forma crítica, se perciben falencias en los procesos inherentes a la LC en los alumnos, tales como: expresión de opiniones sin argumentos sólidos, apatía hacia la lectura, credibilidad casi total a la información difundida en los principales medios de comunicación, falta de tolerancia ante ideas diferentes, generalizaciones frecuentes en sus textos orales y escritos, entre otros.

Igualmente, el punto de vista de los docentes de grado once de la IELCGSB aporta mayores luces para poder concretar, de forma más acertada, la situación problema de los bajos niveles de LC en los estudiantes; algunos profesores, de manera informal, principalmente de las áreas de ciencias sociales y filosofía, han manifestado que la mayoría de los estudiantes presentan dificultad para abordar críticamente textos en los que el autor expresa y argumenta su opinión sobre algún tema. Situación problema que se pretende dar solución adecuada mediante la aplicación de la propuesta pedagógica del este trabajo investigativo.

Los primeros informes académicos institucionales al igual que los resultados del primer simulacro BS-11 confirman deficiencias en los procesos de lectura de los educandos. Así mismo, los docentes de matemáticas y física manifiestan que la mayoría de los estudiantes no comprenden las situaciones argumentativas y propositivas de ciertos tipos de ejercicios, por tanto, se les dificulta sacar los elementos necesarios para dar solución a los problemas planteados.

En ese orden de ideas, se puede evidenciar que algunos docentes reconocen deficiencias en los estudiantes para realizar lectura de textos diversos, los cuales requieren que el estudiante tenga la capacidad de valorar y proponer a partir de la LC del escrito. Lo anterior, aporta mayor fundamento a la concreción de la situación problema presentada en los estudiantes de grado once de la IELCGSB en relación con los bajos niveles de LC de textos argumentativos.

1.1.8 Proyecto educativo institucional y modelo pedagógico de la IELCGSB.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la IELCGSB enuncia la relevancia que se le da a los procesos de lectura de los estudiantes galanistas, se asume la habilidad de leer como una de las herramientas transversales para la adquisición de conocimiento; asimismo, dentro de su misión se pretende la formación integral de estudiantes que lleguen a ser ciudadanos reflexivos, consolidándose como líderes sociales (IELCGSB, 2016). En ese orden de ideas, fortalecer las competencias inherentes para leer críticamente es un requerimiento indispensable que busca aportar al cumplimiento de la misión institucional, así los estudiantes tendrán mayor capacidad de discernimiento con la información que les presenten en diversos contextos, llegando a ser miembros críticos y líderes de su comunidad.

En lo concerniente al modelo pedagógico de la IELCGSB, la modificabilidad estructural cognitiva orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje en la institución. Fundamentado en los trabajos de Piaget y Vygotsky, el psicólogo israelí Reuven Feuerstein desarrolla su teoría concibiendo al ser humano como un complejo sistema que se encuentra en cambio constante; por lo tanto, es modificable. Feuerstein (1990) manifiesta que la modificabilidad del individuo depende de la mediación en el proceso de aprendizaje, puesto que el mediador escoge el estímulo de acuerdo con las características propias del individuo y del contexto, induciendo al aprendiz a ser más consciente en su formación, aumentando la autonomía para dar respuestas satisfactorias a las exigencias planteadas.

Teniendo en cuenta lo enunciado anteriormente, se evidencian más razones que justifican la necesidad de implementar una propuesta educativa que esté acorde con el PEI y el modelo pedagógico de la IELCGSB; la cual contribuya en el fortalecimiento de las competencias inmanentes a los procesos de leer críticamente en los estudiantes de grado once, induciéndolos a una mayor formación autónoma; donde el docente es mediador y el estudiante toma un papel activo y consciente en su proceso de aprendizaje. Por consiguiente, la propuesta proyectada del presente trabajo investigativo aportaría a la misión de la institución en la formación integral de líderes sociales.

1.1.9 Apreciación de algunos estudiantes de grado once de la IELCGSB.

El estudiante es el principal actor en los procesos de aprendizaje, puesto que es él el directo favorecido del trabajo desarrollado en el aula. Por tanto, su percepción de la situación problema es trascendental, ya que permitirá puntualizar las necesidades de los estudiantes y algunos aspectos a desarrollar en la implementación de la propuesta pedagógica.

Después de la aplicación del primer simulacro, se recogieron algunos escritos de los estudiantes de grado once de la IELCGSB donde expresaban sus puntos de vista sobre a la aplicación de la prueba; en lo que respecta a este trabajo investigativo: la prueba de LC, se pudo observar que la mayoría de estudiantes manifestaba que el texto de mayor dificultad fue la CO, debido a que algunos vocablos eran desconocidos para ellos; además en relación con las preguntas, ciertos estudiantes expresan que son difíciles de responder ya que muchas respuestas no se encontraban en el texto (ver apéndice D).

De acuerdo a lo enunciado anteriormente, se puede aseverar que es evidente la necesidad de focalizar la propuesta del presente trabajo investigativo, en fortalecer la LC de CO, al igual que mejorar la comprensión de las clases de preguntas con que son evaluados los estudiantes en este tipo de texto.

1.1.10 Concreción de la situación problema.

Desde la práctica pedagógica del docente investigador, al inicio del presente trabajo, fue posible percibir algunas de las dificultades de la mayoría de estudiantes, de grado once de la IELCGSB, para realizar procesos apropiados de LC. Por tanto, en primera instancia, se procedió a visualizar la situación problema desde los resultados de Colombia en las pruebas internacionales PISA, evidenciando que, aunque se han tenido algunos avances en los procesos de lectura, los resultados muestran que la mayoría de estudiantes colombianos no poseen las bases para leer de forma crítica.

Posteriormente, se analizó el Índice Sintético de Calidad Educativa en Educación Media correspondientes a los años 2014 y 2015, señalando que debido a los bajos resultados en el

examen de Estado Saber 11 la IELCGSB no había obtenido un ISCE conveniente en relación con sus procesos educativos.

La configuración del examen de Estado Saber 11, imprescindible para el ingreso a la educación superior en Colombia, fue estudiada en la siguiente instancia; debido a que este examen es el que presentará la población objeto de estudio. Luego, se revisaron los resultados obtenidos por los estudiantes de la IELCGSB en Saber 11 durante los años 2014 y 2015, ya que durante estos años se desarrollaron pruebas de LC.

Seguidamente se indagó sobre la prueba de LC, se hizo especial énfasis en la descripción de los niveles de desempeño; ya que con estos parámetros los estudiantes son evaluados. Además, se analizaron los resultados de un simulacro que sirvió como prueba diagnóstica de las áreas evaluadas; en especial la prueba de LC arrojó información muy relevante sobre el tipo de texto en el que los estudiantes presentaron mayor desacierto: CO.

Con base en estos resultados y fundamentación teórica se pudo establecer que las CO por su tipología textual, permiten evaluar de una mejor forma los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítica. Puesto que el autor hace evidente su punto de vista de algún tema y usa su retórica con el propósito de convencer al lector que su tesis es verídica. Cassany (2003a) manifiesta como un requerimiento de la LC: “identificar la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice (incluidos los usos de ironía, doble sentido, sarcasmo, etc.) y poder neutralizar los efectos que causa en la comprensión del significado” (p.118). Estos elementos enunciados por Cassany están presentes de forma directa en las CO.

El PEI y el modelo pedagógico de la IELCGSB se analizaron en la siguiente instancia, con el propósito de estudiar los lineamientos de los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionales, pretendiendo con esto proyectar una propuesta pedagógica, enfocada en el rol dinámico y

reflexivo del estudiante, acorde con las características del modelo de modificabilidad estructural cognitiva.

Posteriormente, la apreciación de algunos estudiantes fue fundamental; puesto que permitió puntualizar la estrategia propuesta en el presente trabajo investigativo, ya que la mayoría de los estudiantes manifestaron no estar familiarizados con el tipo de preguntas de la prueba de LC, pues muchos de ellos afirmaron buscar algunas respuestas de forma literal en el texto.

De acuerdo al análisis de los diversos factores inherentes a la situación problema, es factible evidenciar que los bajos resultados en la prueba de LC se deben principalmente a los inapropiados niveles de lectura de los estudiantes, a la insuficiente LC de CO y a la falta de conocimiento del tipo de preguntas con que son evaluados. Por consiguiente, es posible proponer que, si el estudiante se instruye en la formulación y análisis del tipo de preguntas con las que va a ser evaluado, utilizando CO para realizar LC, siendo activo y consciente en su proceso de aprendizaje, mejorará sus niveles de desempeño y obtendrá mayores resultados en el examen de Estado Saber 11, lo cual le permitirá más probabilidades de ingreso a la educación superior.

De acuerdo a lo enunciado anteriormente, llevar a cabo la implementación de una propuesta, utilizando una EP, basada en la FP, para fortalecer la LC de CO en estudiantes de grado once de la IELCGSB, sería trascendental en los procesos de aprendizaje y enseñanza en el aula; puesto que contribuiría en mejorar en los estudiantes las competencias inherentes a los procesos de leer críticamente.

1.2 Formulación de la pregunta de investigación

¿De qué manera es posible fortalecer la lectura crítica de columnas de opinión en los estudiantes de grado once de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga?

1.3 Objetivos

1.3.1 General.

Fortalecer la lectura crítica de columnas de opinión en los estudiantes de grado once de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga mediante una estrategia pedagógica basada en la formulación de preguntas.

1.3.2 Específicos.

- Analizar los aspectos por mejorar y fortalezas de los procesos inherentes a la lectura crítica de columnas de opinión en los estudiantes de grado once, en el año lectivo 2016, de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga.
- Diseñar una estrategia pedagógica basada en la formulación de preguntas que permita el fortalecimiento de los procesos de la lectura crítica de columnas de opinión en estudiantes de grado once.
- Implementar la estrategia pedagógica diseñada y fundamentada en formulación de preguntas en estudiantes de grado once.
- Identificar el nivel de efectividad de la estrategia pedagógica implementada para el fortalecimiento de la lectura crítica de columnas de opinión en los estudiantes de grado once.

1.4 Justificación

El desarrollo de las competencias inmanentes a los procesos de leer críticamente es un eje transcendental en la educación, dado que un lector crítico posee mejores y mayores destrezas que le propician ser un actor proactivo en su formación académica, personal, espiritual y cívica. De acuerdo con Argudín y Luna (2012) la LC “favorece la correcta resolución de problemas. Es la lectura reflexiva, que se basa en el análisis lógico y en la inferencia para juzgar el valor de lo que se lee” (p.10). Infortunadamente, en Colombia la LC empezó a dársele mayor relevancia en la educación media a partir del año 2014, cuando se ingresó la prueba de LC en el examen de Estado Saber 11. De acuerdo a lo anterior, en el presente trabajo investigativo se presenta una propuesta de intervención en el aula que pretende contribuir en el fortalecimiento de la LC de CO, mediante una EP basada en la FP, en los estudiantes de grado once de la IELCGSB.

La intervención pedagógica se hace indispensable debido a los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes, que se reflejan en los resultados de las pruebas internas y externas (Saber 11); además, a las deficiencias en el PC y LC de los estudiantes de grado once, las cuales no les permiten obtener adecuados puntajes en las pruebas donde requieran realizar una valoración reflexiva del texto, principalmente en las CO. La prueba de LC del examen Saber 11 es muy relevante para los estudiantes que finalizan sus estudios de educación media, pues es uno de los criterios de selección para ingresar a algunas universidades; pues estos estudios superiores conllevarían a futuros desempeños en diversas profesiones, los cuales posibilitarían el desarrollo personal, familiar y social en la comunidad.

Igualmente, los puntajes de los educandos en Saber 11 poseen gran importancia para las instituciones educativas, ya que son el factor para la clasificación nacional de los planteles; así

mismo los resultados de las pruebas de LC y matemáticas son los elementos para medir los componentes de desempeño y progreso, en educación media, del ISCE.

En ese orden de ideas, se determinó desarrollar el presente trabajo investigativo que pretende fortalecer las competencias inherentes a la LC de las CO en los estudiantes de grado once, del año lectivo 2016, en la IELCGS. Se optaron las CO, pues fue el tipo de texto donde los estudiantes presentaron mayor nivel de desacierto en la prueba diagnóstica, además, por su configuración textual; ya que esta posibilita percibir la mayoría de factores requeridos para desarrollar mejores niveles de desempeño en LC. La EP de FP en sus niveles: literal, inferencial y crítico posibilitaría mejor comprensión y valoración de los textos; además, habituaría a los estudiantes con la estructura de las preguntas en la prueba de LC de Saber 11, lo que conllevaría a un menor grado de desacierto.

Teniendo en cuenta lo enunciado anteriormente, es posible afirmar que el fortalecimiento de las competencias del lector crítico, a través de la FP como EP, podría optimizar los puntajes en la prueba de LC del examen Saber 11, lo que permitirá a los educandos mejores y mayores oportunidades de ingresar a estudios superiores, lo cual les posibilitaría progresar a nivel personal, familiar y social. Conjuntamente, a la IELCGSB le incrementará el ISCE, además le daría una apropiada clasificación entre los colegios, a nivel local, regional y nacional.

1.5 Contextualización de la institución educativa

La Institución Educativa Luís Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga; entidad de carácter oficial, se encuentra ubicada en el departamento de Santander, en la ciudad de Bucaramanga, barrio Estoraques, comuna 17. Cuenta con una población de 648 estudiantes, 32 docentes, 2 directivos docentes y 4 administrativos.

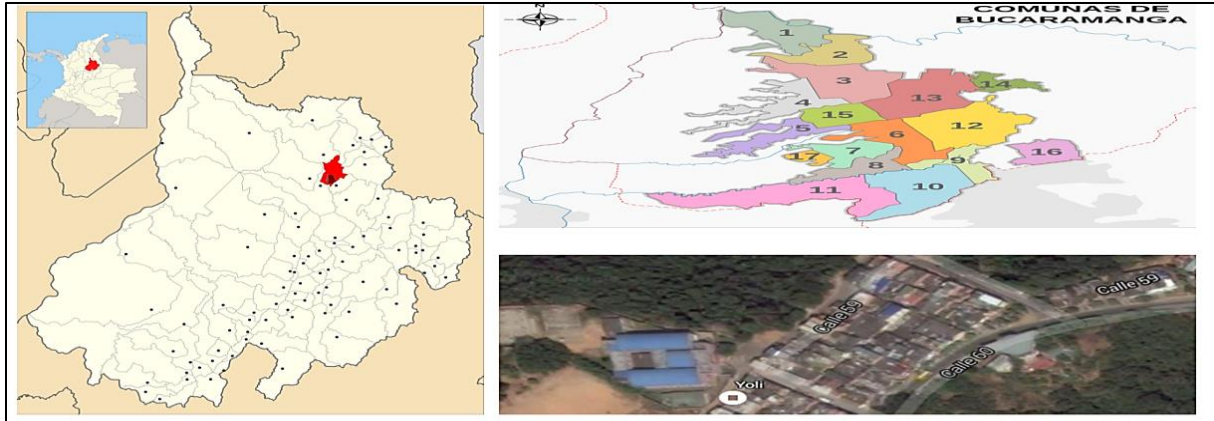


Figura 8. Contextualización espacial de la I. E. Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga

Fuente: <http://bit.ly/1jkFbwS>

La mayoría de los estudiantes se encuentran en un contexto social vulnerable, donde se presentan problemas como: inseguridad, drogadicción, familias disfuncionales, violencia intrafamiliar, desplazamiento forzado, padres con bajo nivel de escolaridad, entre otros... Las diversas dificultades intrafamiliares se observan en casi todos los estudiantes, y en algunos casos ellos las manifiestan de forma verbal o con sus comportamientos dentro o fuera del aula de clase; igualmente estas carencias en el hogar se reflejan en los procesos de aprendizaje, y por tanto, en sus resultados académicos. Lo que genera una atmosfera que no contribuye con la formación académica e integral de los educandos.

La mayoría de los padres de familia y/o acudientes tienen un nivel de escolaridad de primaria incompleta; son personas de escasos recursos que ven en sus hijos la posibilidad de progreso de sus familias; aunque en muchos casos no los apoyan con los recursos que tienen a su alcance, puesto que en algunas situaciones prefieren consumir alcohol u otras sustancias psicoactivas que invertir en el bienestar de sus hijos... No obstante, la mayoría de los padres de familia y/o acudientes reconocen que el progreso del estudiante, la familia y la sociedad se alcanza principalmente por medio de la culminación de la educación media y estudios superiores.

Las principales fuentes de ingresos de los pobladores de este sector están dadas por sus trabajos en las microempresas de calzado, donde los padres y/o acudientes de la mayoría de los estudiantes trabajan para ganar semanalmente de acuerdo con las tareas realizadas. Lo anterior ha conllevado a que, mediante procesos de reflexión dentro de algunas asignaturas, los estudiantes vean la educación superior como un medio para obtener mejores condiciones laborales y sociales en su vida futura, realización de una parte esencial en sus proyectos de vida; una forma factible de lograr entrar a la universidad es mediante buenos resultados en la prueba de Estado Saber 11, especialmente, en la prueba de LC.

1.5.1 Breve reseña histórica de la I.E. Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga.

Conocer de forma sucinta la historia de la IELCGSB permite tener una mejor perspectiva para comprender las diversas situaciones que se podrían presentar en la implementación de la estrategia propuesta. Por consiguiente, luego de realizar un estudio, se pudo obtener la siguiente reseña histórica del PEI de la IELCGSB:

1991. A partir del mes de noviembre llegan los primeros habitantes a la Urbanización Estoraques.

1992. En el mes de marzo se organiza la primera Junta de Acción Comunal y se inicia las gestiones para el nombramiento de docentes y construcción de la escuela en la Urbanización.

1993. En el mes de enero se asigna cuatro (4) docentes ubicados en dos casas en arriendo y se da inicio a la actividades académicas con tres (3) grados de primero y uno (1) de segundo de primaria para un total de 102 estudiantes. Mediante acuerdo N° 032 del 8 de Junio de 1993 el Concejo Municipal autoriza el funcionamiento de la Concentración Escolar de la Urbanización Estoraques y se le asigna el nombre LUIS CARLOS GALAN SARMIENTO.

1994. Inician actividades académicas con doce (12) docentes en cuatro casas en arriendo y se completa el ciclo de pre-escolar a quinto de primaria. El día 18 de agosto se inaugura la actual planta física y de inmediato se trasladan docentes y educandos a esta y terminan el año lectivo 387 estudiantes. Mediante resolución N° 12437 de 28 de octubre de la Gobernación de Santander se integra la Concertación Escolar Luis Carlos Galán sarmiento al Instituto Nacional de Enseñanza Media Diversificada INEM Custodio García Rovira siendo asignada como sede H.

2005. Mediante resolución N° 0226 del 21 de febrero de la Secretaria de Educación del municipio de Bucaramanga se eleva a INSTITUCION EDUCATIVA LUIS CARLOS GALAN SARMIENTO y se independiza del Instituto Nacional de Enseñanza Media Diversificada INEM Custodio García Rovira e inicia de manera gradual el bachillerato con tres (3) cursos para el grado sexto y uno (1) para el grado séptimo.

2006. Con una planta de personal de dos directivos docentes, dos administrativos, 25 docentes se labora en dos jornadas con un total de 709 estudiantes en los grados de pre-escolar hasta el grado octavo de Bachillerato,

2007. En febrero se inicia el proyecto de la segunda fase de la construcción de la institución, siendo entregada dicha obra a finales de julio del mismo año. A finales de este año se inaugura la sala de informática, dotada con 40 computadores, internet y aire acondicionado. A la vez se inicia la proyección de la Sala de Bilingüismo.

2008. Se inicia la Educación Media con el grado decimo. Primera promoción de bachilleres académicos del programa Educación para adultos sección nocturna con 36 estudiantes. Se pone en funcionamiento la sala de Bilingüismo con 20 computadores, la biblioteca y sala de lectura Jorge Isaac. Se implementó programas y proyectos a través de alianzas estratégicas

como apoyo a la formación integral; danzas, música, deportes, nutrición, inicia el programa de Universidad del pueblo. Se obtiene el título de campeones departamentales de Yudo. Se construye la segunda cancha deportiva. Por concurso se escoge la bandera del colegio.

2009. Primera promoción de bachilleres. Se inaugura la sala AVA Ambientes Virtuales de Aprendizaje con 27 computadores, se dota y se mejora el auditorio, sala de audiovisuales. Se inicia el programa de integración con el SENA Técnico en mantenimiento de computadores y redes. Anfitriones del VIII Encuentro Nacional de Instituciones Educativas Luis Carlos Galán Sarmiento con más de seis delegaciones y 600 participantes.

2010. Se implementa el modelo pedagógico de Modificabilidad Cognitiva. Se inaugura la sala de informática para preescolar InfoKids y el Taller de mantenimiento de computadores y redes, programa de integración con el SENA. Se obtuvo el tercer puesto a nivel municipal en infraestructura y espacios pedagógicos, nominados al premio Cream Helado y certificados en la implementación del proyecto Líderes Siglo XXI a la calidad educativa.

2011. Se hace entrega del Laboratorio de Física y Química, se realiza la dotación de mobiliario y material didáctico para desarrollar el programa de Gempa en los grados primeros. Se gradúa la tercera promoción de bachilleres del diurno y la cuarta promoción de bachilleres CLEI de la sección nocturna. Se alcanza el nivel MEDIO en prueba del ICFES.

2012. El 17 de abril, toma posesión del cargo de rector el Esp. Luswin Alberto Román Rueda, en reemplazo de la Mag. Dora Herrera Anaya. Se realiza la dotación de implementos deportivos para el área de Educación física y se acondiciona la cancha múltiple con la instalación de la malla de cerramiento para evitar la pérdida de balones. Se instala la concertina sobre la totalidad del muro de cerramiento, garantizando seguridad y protección a la comunidad escolar.

2014. Toma posesión del cargo de rector el Mg. Yurbin Buitrago, quien adelanta las labores de revisión y refinamiento del actual pacto de convivencia y el sistema de evaluación institucional.

2015. Se inicia el proceso de Certificación en Calidad con el INCONTEC, en el mes de Marzo, ente que dio el aval para la certificación en procesos educativos.

2015. En septiembre de este año es traslado de la Institución el Mg. Yurbrin Buitrago, por lo cual la rectoría es asumida por el Lic. Luswin Alberto Román, quien se desempeña en el cargo hasta diciembre, en ese mes la Mg. Danny Luz Algarín es posesionada como rectora en propiedad debido al concurso de méritos docente (IELCGSB, 2016, p.5).

2. Marco referencial

En este segundo capítulo se presenta el marco de referencia que soporta el presente trabajo investigativo. En primera instancia, se enuncian los principales antecedentes documentales que contribuyeron desde sus hallazgos en focalizar la estrategia propuesta. En segundo lugar, el marco teórico, donde las nociones esenciales para esta investigación son apropiadas desde diferentes perspectivas de los teóricos más relevantes en cada aspecto a tratar. Finalmente, en el marco legal se presenta la actual legislación educativa colombiana inherente al desarrollo de la presente de investigación.

2.1 Antecedentes de la investigación

Los trabajos investigativos consultados tanto a nivel internacional, nacional y regional han contribuido, esencialmente, con referentes relevantes sobre cómo direccionar una apropiada estrategia para fortalecer la LC de CO, mediante la FP. Aunque en la cuidadosa búsqueda, en las principales bases de datos, no se encontró una única investigación que reúna los ejes temáticos fundamentales del presente trabajo; las investigaciones citadas han aportado orientaciones en cada una de las temáticas desarrolladas.

2.1.1 Ámbito internacional.

Allani (2015) desarrolló un trabajo de investigación doctoral titulado: *Ideological discourse structures in opinion articles: a cross-cultural study* (estructuras del discurso ideológico en los artículos de opinión: estudio cultural comparativo). El estudio investigativo analiza críticamente las estructuras ideológicas del discurso de los expertos en política exterior sobre el tema de la guerra de Irak. La investigación procuró conseguir dos objetivos: por una parte, pretende

examinar la construcción del contexto en el discurso de las CO, concibiendo el contexto discursivo “como una producción controlada por los modelos mentales o contextuales de los expertos.” Por otra parte, la investigación busca determinar las ideologías subyacentes en las estrategias argumentativas usadas por los expertos.

Los autores más relevantes que referencia este trabajo investigativo son: Teun van Dijk (1998, 2001, 2002, 2008 y 2009), Noam Chomsky (1988, 1992 y 2003), Sara Rubinelli (2009), Douglas Walton (1996, 2007, 2009 y 2010) y van Eemeren & Grootendorst (2004); con temáticas concernientes a las estructuras ideológicas del discurso, la construcción del contexto en el discurso y las ideologías que subyacen a las estrategias de argumentación.

La metodología es analítica y combina herramientas del ACD ACD, específicamente del enfoque sociocognitivo propuesto por van Dijk (1998, 2008), con las de la teoría pragmático-dialéctica de van Eemeren & Grootendorst (2004) e igualmente las de la retórica clásica; para indagar el corpus que consta de sesenta CO de circulación internacional (treinta columnas de prensa estadounidense y treinta de prensa árabe).

Se destacan en sus conclusiones que las ideologías nacionalistas de los autores cuyas CO fueron analizadas “forman precondiciones institucionales que facilitan el uso de las maniobras estratégicas en el discurso argumentativo.” Además, en lo concerniente a las estrategias de confrontación retórica, los textos cuyos autores son de origen árabe “expresan su disenso o proponen consejos estratégicos a los responsables norteamericanos o internacionales;” por otra parte, los autores norteamericanos “tienden a polarizar sus posturas contra sus oponentes o a cambiar de tema para evitar un posible enfrentamiento con su audiencia.”

El trabajo investigativo enunciado anteriormente es concerniente debido a que se centra en indagar las estructuras del discurso ideológico en las columnas de opinión, así como las

diferentes estrategias argumentativas usadas por los autores con el propósito de exhortar a su audiencia según su objetivo discursivo. Igualmente, esta investigación toma como corpus los textos de opinión producidos por autores de dos posturas ideologías confrontadas radicalmente.

Ishiwa (2012) llevó a cabo una investigación doctoral cuyo título fue: Mecanismos de generación de preguntas sobre textos expositivos con contenido científico: Identificación de obstáculos y papel de las metas de lectura. El objetivo principal del trabajo fue el estudio de los mecanismos responsables de la formulación de preguntas cuando se leen textos expositivos con contenido científico.

Los principales autores referenciados fueron: Jean Piaget (1926, 1959, 1972 y 1974), August Flammer (1981), Hans van der Meij (1988, 1990, 1993, 1994 y 1998), Rosenshine, Meister, & Chapman (1996), Harper, Etkina, & Lin (2003), Cerdán, Vidal-Abarca, Martínez, Gilabert, Gil (2009), Rouet & Vidal-Abarca (2002) y van Dijk, T. & Kintsch, W. (1978 y 1983); con temas referentes a los procesos cognitivos inherentes a la formulación de preguntas, principalmente, en los estudiantes.

La metodología principal desarrollada por el autor es cualitativa con un enfoque etnográfico, son relevantes los instrumentos usados como análisis documental, las entrevistas, las pruebas escritas, la observación participante, y tres trabajos experimentales desarrollados durante la investigación donde se puede apreciar una metodología mixta, basada en lo cualitativo con apoyo constante de lo cuantitativo.

Dentro de sus hallazgos más relevantes se encuentra que el número y clase de preguntas que generan los estudiantes indican los objetivos diversos de los lectores, además de los procesos implícitos en la lectura; es decir, que si las preguntas de los estudiantes no son apropiadas (en su

complejidad y número) para su nivel de formación, esto se debería a los inapropiados objetivos de procesamiento de la información en la lectura.

El anterior trabajo es relevante puesto que desarrolla tópicos relacionados con procesos cognitivos inherentes a la FP, enmarcándolas como elementos de inspección en la comprensión de lectura; comprensión asociada a una mayor enunciación de interrogantes explicativos que predictivos. Además, el autor propone una taxonomía de preguntas que está directamente relacionada con las dificultades que los lectores hallan cuando intentan realizar una representación mental del contenido leído.

Zárate (2010) realizó una investigación titulada: la lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria, concepción y tratamiento metodológico. El director de este estudio fue Daniel Cassany. La investigación pretendió analizar y comparar la concepción de la LC y su tratamiento metodológico en los libros de texto del Ministerio de Educación del Perú y de las editoriales privadas de educación secundaria en el Perú.

Los principales autores referenciados fueron: Daniel Cassany (2006 y 2009), Teun van Dijk (2009), Richard Paul (1989), Catherine Wallace (2009) y Cervetti, Pardales y Damico (2001); con tópicos inherentes a el PC, la LC y la literacidad crítica.

La metodología es descriptiva y explorativa, se sustenta en el análisis cualitativo y cuantitativo de los textos y las actividades de LC que se proponen en los libros de texto; haciendo uso de instrumentos como el análisis de los libros de texto, los textos de lectura y las actividades propuestas (preguntas de comprensión según niveles de comprensión: literal, inferencial o crítico).

Entre sus conclusiones se destaca: “leer es responder preguntas y comprender es responder “correctamente” esas preguntas... La lectura se concibe como un proceso, ya que hay actividades

antes, durante y después de la lectura (tipo literal, inferencial y crítico), con énfasis en las actividades después de la lectura.”

El anterior estudio es pertinente dado que toma la LC como objeto de estudio, además porque para el autor, en los libros de texto de educación secundaria del Perú, la LC (en sus tres niveles) es inherente a la formulación y solución de preguntas; así mismo, la población en que se enfoca el trabajo investigativo corresponde a los últimos niveles de educación antes del ingreso a la educación universitaria.

2.1.2 Ámbito nacional.

Álvarez (2016) llevó a cabo un trabajo de investigación cuyo título fue: Estrategias para el mejoramiento de la Lectura Crítica en estudiantes de noveno grado del Colegio Antonio Nariño de Cajicá, Cundinamarca. La investigación tuvo como principal objetivo proponer una EP para el mejoramiento de la LC a partir de la comprensión de los procesos de aprendizaje, los problemas de enseñanza y la evaluación de las metodologías desarrolladas por parte de los docentes de la institución mencionada.

Los autores más relevantes que referencia este trabajo investigativo son: Antonio Viñao (2002), Natalia Bernabeu (2001), Yolanda Argudín y María Luna (1995 y 2006), Daniel Cassany (2004 y 2006), Isabel Solé (1996 y 2007), van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983), Lev Vygotski (1988) y Jean Piaget (1979); con temáticas referentes, principalmente, a los procesos de aprendizaje, formas de lectura, comprensión lectora y LC.

La investigación tuvo un enfoque mixto ya que utilizó herramientas cualitativas y cuantitativas, fue de tipo descriptiva y se centralizó en el método de investigación acción. Los principales instrumentos usados en el trabajo investigativo fueron: la entrevista y la encuesta tanto a estudiantes como a docentes.

Se destacan en sus conclusiones que las dificultades de lectura básica, trascendían a la LC debido a que algunos estudiantes no cuentan con una apropiada competencia en los dos anteriores niveles: literal e inferencial, esenciales para que haya LC.

El trabajo investigativo enunciado anteriormente es pertinente debido al enfoque metodológico y el objeto de estudio, asimismo, debido a que toma como punto de partida de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la LC, llegando a proponer una estrategia para mejorarla en los estudiantes de noveno grado de una institución pública de Cundinamarca.

Vargas (2015) realizó una investigación titulada: Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de la LC el caso del grado noveno. El objetivo principal del trabajo fue “desarrollar la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia como habilidades de pensamiento crítico en las estudiantes de noveno grado, mediante una estrategia didáctica centrada en la comprensión de la estructura narrativa del cine, en la consecución de sus niveles de lectura crítica.”

Los principales autores referenciados fueron: Daniel Cassany (2006 y 2009), Margarita De Sánchez (1993), John Eliot (1991 y 1994), Gabriel García (2011), Isabel Solé (1996), Jorge Mejía (2006) y Neyla Pardo (2001); con temas referentes a los procesos inherentes al PC, la narrativa en el cine y la LC.

La metodología se enmarca en un enfoque cualitativo de diseño investigación acción, centrado en labor activa del estudiante en su proceso de aprendizaje. Utiliza instrumentos como la observación participante, cuestionarios, textos expositivos y argumentativos producidos por los estudiantes y observación activa de algunas películas.

Dentro de sus hallazgos más relevantes se encuentra que cuando un estudiante de secundaria ha desarrollado la capacidad de emitir juicios de valor en diferentes ámbitos, partiendo de su

propio contexto, del texto que lee y del autor, es muy probable afirmar que ha obtenido un apropiado nivel de LC.

El anterior trabajo es relevante no sólo en la orientación metodológica, sino también en que desarrolla temas relacionados a los procesos que favorecen la LC y PC. Además, el autor usa la narrativa de algunas producciones cinematográficas para proponer una estrategia, basada en la realidad social del contexto colombiano, que le permite desarrollar el PC y la LC en la población objeto de estudio.

Alonso, Ospina, y Sánchez (2014) desarrollaron un trabajo investigativo cuyo título fue: Aulas prensa hacía una lectura crítica de columnas de opinión en la educación media. La investigación pretendió “caracterizar el uso de la prensa en el aula de clase en las áreas de castellano y sociales, en pro de la formación de los estudiantes de la educación media como lectores críticos.”

Los principales autores referenciados fueron: Lean Masterman (1993), Rodolfo Bórquez (2006), Daniel Cassany (2003, 2004, 2006 y 2009), Sergi Cortiñas (2009), Jürgen Habermas (1981), Isabel Solé (1996 y 2007), Teun van Dijk (1999 y 2000) y Stella Serrano de Moreno (2007); con tópicos inherentes a las competencias de LC, las CO, habilidades discursivas, argumentación y estrategias de lectura.

La metodología desarrollada es cualitativa de corte etnográfico en perspectiva crítica, se sustenta en caracterizar las prácticas de lectura de la prensa al interior de las aulas de clase, para mejorar la LC de las CO. Utiliza instrumentos como la entrevista en profundidad y las observaciones sistemáticas participantes, centrados en un grupo específico.

Entre sus conclusiones se destaca la importancia de las CO en las aulas, especialmente en lenguaje y ciencias sociales, como elementos primordiales que permite el desarrollo de las

competencias inherentes a la LC de la información en los medios de comunicación; asimismo el fomento de varias competencias ciudadanas en los estudiantes. Conjuntamente, se recalcan los procesos de argumentación que debe realizar un lector crítico, partiendo que la opinión es el primer paso de la argumentación, de esta forma un argumento es el fundamento para soportar una opinión con razones válidas.

El anterior estudio es pertinente dado que reconoce las CO como instrumentos importantes dentro del aula, los cuales permiten el desarrollo de competencias ciudadanas y de LC, contextualizando a los estudiantes en su realidad social. Además, porque toma la LC de CO como objeto de estudio.

2.1.3 Ámbito local.

López (2016) Llevó a cabo un trabajo de investigación cuyo título fue: Diseño de una estrategia didáctica con enfoque ABP para el fomento de la lectura crítica en clase de filosofía. La investigación tuvo como principal objetivo “generar una secuencia didáctica que favorezca el desarrollo de la lectura crítica en textos filosóficos a partir del aprendizaje problémico.”

Los autores más relevantes que referencia este trabajo investigativo son: Linda Elder y Richard Paul (2003), Alicia Escribano González, Ángela Del Valle López (2015), Jean Piaget (1969), Howard Barrows (1986, 1996), María Teresa Bejarano Franco y Juan Lirio Castro (2015), Leidy Barreto Bernal (2011), Guillem Antequera Gallego (2011), María Beltrán Castillo (2010), van Eemeren & Grootendorst (2006) y Peter Facione (2007); con temáticas referentes principalmente a la argumentación, el PC, los procesos de aprendizaje, comprensión lectora de textos de tipo filosófico, aprendizaje basado en problemas y LC.

La investigación tuvo un enfoque cualitativo y se centralizó en el método de investigación acción. Los principales instrumentos usados en el trabajo investigativo fueron: una prueba

diagnóstica, observación participante, el diario de campo, guías, cuadernos, talleres, la entrevista y la encuesta tanto a estudiantes como a docentes.

Se destacan en sus conclusiones que los docentes, en la mayoría de las ocasiones, desconocen los estándares y lineamientos emanados del MEN e ICFES, omitiendo los parámetros actuales con los que serán evaluados los estudiantes de la educación media en la prueba Saber-11; recurren a los textos guías y planes de área de la institución que en su mayoría se encuentran desactualizados. Además, la dificultad de muchos estudiantes para realizar una apropiada LC obedece, en gran medida, a que no se exponen a textos de complejidad que los retan a tener en cuenta los múltiples aspectos que conllevan una adecuada LC.

El trabajo investigativo enunciado anteriormente es pertinente debido a la población analizada, los grados de educación media (décimo y once), igualmente a que el eje fundamental del trabajo es la LC. Además, por el enfoque metodológico de investigación acción con participación directa en el aula.

Armenta (2016) realizó una investigación titulada: La lectura de historietas: apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural. El objetivo principal del trabajo fue “determinar de qué manera la lectura de historietas fortalece el proceso de desarrollo de la argumentación en los estudiantes del grado noveno.”

Los principales autores referenciados fueron: Frank Smith (1989), Ken Goodman (2006), David Cooper (1986), Daniel Cassany (2006), Lev Vygotski (1988), Frida Diaz y Gerardo Hernandez (2002), Umberto Eco (1993) y Alvaro Diaz (2002); con temas referentes a la argumentación, los procesos del PC que conllevan a la argumentación, la historieta, y al lector crítico.

La metodología se desarrolló en el diseño investigación acción con un enfoque cualitativo, haciendo énfasis en labor directa y decisiva del docente, como profesional que se enfrenta a diario con diversas situaciones en el aula. Utiliza instrumentos como una prueba diagnóstica, la observación participante, el debate, entrevistas a docentes y estudiantes, cuestionarios y talleres de textos argumentativos producidos por los estudiantes.

Dentro de sus hallazgos más relevantes se encuentran que las lecturas que se realicen con los estudiantes deben ser significativas para ellos, es decir que sean conscientes del grado de afectación que estos textos podrían tener en su contexto social actual. Además, se recalca la importancia de los procesos de argumentación como elementos ligados íntimamente con una apropiada LC.

El anterior trabajo es relevante no sólo en la orientación metodológica, sino también en que desarrolla la argumentación como inherente a los adecuados procesos de LC. Igualmente, la autora usa la lectura de algunas historietas para formular una estrategia, con base en el contexto colombiano, lo cual hace más significativo y enfocado los procesos de argumentación, lo que implica el PC.

Estévez y Murillo (2017) desarrollaron un trabajo investigativo cuyo título fue: Propuesta didáctica para la lectura crítica intertextual de textos expositivos con niños de 5° primaria del Instituto Integrado de San Bernardo de Floridablanca. La investigación pretendió “Diseñar una propuesta didáctica basada en la lectura de textos expositivos para el fortalecimiento de una lectura crítico – intertextual de los niños de quinto de primaria.”

Los principales autores referenciados fueron: Isabel Solé (1992), John Downing (1989), Tito Navarro Guerrero (1977), David Cooper (1990), Frida Díaz Barrigay y Gerardo Hernández Rojas (2002), Javier Montoya y Juan Monsalve (2008), Mauricio Pérez (2003), Flavio Brayner (2001),

Jorge Larrosa (2004) y Stella Serrano de Moreno (2011); con tópicos inherentes a los procesos de lectura, los niveles de lectura, las competencias de LC intertextual y lectura de textos expositivos.

La metodología desarrollada fue de enfoque cualitativo con diseño etnográfico, se sustenta en comprender y averiguar sobre los inconvenientes y gustos de los estudiantes; además, indaga en los docentes las estrategias que emplean para el desarrollo de la LC intertextual de textos expositivos. Utiliza instrumentos como la entrevista a docentes y estudiantes, grupo focal, muestra de participantes y pruebas de lectura.

Entre sus conclusiones se destaca que la falta de motivación en los estudiantes al momento de leer incide directamente en su comprensión, puesto que la mayoría de las veces no dan la debida importancia al proceso de lectura. Simultáneamente, el estudio concluye que las preguntas que hacen algunos docentes en el momento de comprobar la comprensión lectora se limitan a preguntas literales e inferenciales; en muy pocas ocasiones se realizan preguntas de nivel crítico.

El anterior estudio es pertinente dado que el objetivo principal es el fortalecimiento de la LC, reconociendo la mayoría de los diversos procesos inherentes a esta; también, puesto que hace énfasis en que las preguntas inciden en la comprensión de los textos escritos.

2.2 Marco teórico

Los fundamentos teóricos primordiales para el desarrollo del presente trabajo investigativo corresponden a las nociones de: lectura, niveles de comprensión lectora, competencia, lectura crítica, competencias y estándares de LC, pensamiento crítico, competencias y estándares de PC, relación entre la LC y el PC, columnas de opinión, análisis crítico del discurso, la pregunta, formulación de preguntas, estrategia y estrategia pedagógica. Estos son dados a conocer en este

apartado. Cada aspecto es desarrollado desde algunas perspectivas de los autores más relevantes, logrando un apropiado acercamiento conceptual; así mismo, se indica la acepción de los términos esenciales adoptada para la investigación. Con base en lo anterior, se ha procurado la asimilación teórica que permita conseguir el fortalecimiento de la LC de CO mediante la FP como EP.

2.2.1 Lectura.

El acto de leer es comprendido desde nociones notables que han aportado algunos teóricos; entendiendo que la lectura sería uno de los medios más efectivos para el desarrollo cognitivo. No obstante, para este trabajo investigativo, los conceptos sobre la lectura se asumirán principalmente percibiendo la acción de leer como la habilidad para comprender y analizar la información que se encuentra en textos escritos.

La lectura es un proceso complejo donde intervienen, entre otros elementos, el lector y el escritor, ambos con sus conocimientos, perspectivas, experiencias y contextos probablemente diferentes. Por lo cual, el acto de leer “no es reducible a una simple cuestión de lectores “decodificando” los mensajes que son transmitidos por los escritores” (Smith, 1983, p.23).

Los significados que crea el lector estarían condicionados principalmente por sus presaberes y contexto, de igual forma los creados por el escritor al producir su texto. Por consiguiente, probablemente los mensajes que desea expresar el escritor no serían comunicados con la misma intención ni perspectiva al lector, y cambiarían según el tipo de lector. De acuerdo con Goodman (2006) “dos lectores jamás construirán el mismo significado para el mismo texto y ningún significado del lector concordará perfectamente con el significado del escritor” (p.18).

Desde el modelo psicolingüístico se precisa que la lectura de textos escritos es un proceso del lenguaje, donde el lector utiliza la lengua para comprender y explicar los mensajes del texto;

además, se plantea que el desarrollo del acto de leer es el resultado de la interacción del lector con el texto. Por tanto, el significado del texto no se encuentra solamente en los vocablos y los enunciados que estos conforman, sino también en la interpretación significativa que se presenta en la mente del lector cuando reconstruye el texto (Goodman, 2006).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, es posible afirmar que la construcción de significado sería el fundamento de la lectura. En el lector esta creación de sentido se daría mediante un procedimiento de análisis y reorganización mental del texto. “Se trata de un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee entre sus estructuras cognitivas y la nueva que suministra el texto” (Montenegro y Haché, 1997, p.45).

Otros autores desde un enfoque lingüístico comparten nociones similares a las expresadas anteriormente, entre ellos se destaca la elaborada por Pérez y Roa (2010) fundamenta en el principio de una articulación apropiada entre los elementos que confluyen en la lectura; resaltándose la proyección de hipótesis de lectura por parte del lector, para luego confrontarlas con el texto, conllevando a entablar un permanente y activo diálogo mientras se lee.

tendríamos que entender el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado (Pérez y Roa, 2010, p.37).

En ese orden de ideas, la noción de lectura de textos escritos se ha consolidado integrando aspectos que otros autores no habían contemplado; es así que Daniel Cassany plantea un concepto de lectura donde ésta no dependa solamente de la reconstrucción que hace el lector del texto, según su bagaje intelectual, visión de mundo, entre otros; sino propone la anticipación de probables lecturas, basadas en las inferencias.

Leer no consiste simplemente en seguir una secuencia de grafías o darle sonido a las palabras, leer consiste en comprender, y para comprender es necesario desarrollar una serie de destrezas mentales o procesos cognitivos que le permitirán a lector hacer inferencias de lo que el texto sugiere, hacer hipótesis anticipando el suceso de lo que el escrito dirá, comprender el significado del texto etc (Cassany, 2006, p.21).

Bajo estos planteamientos, la interacción entre el texto y el lector sería uno de los factores esenciales para que el proceso de lectura sea apropiado, entendiendo el texto como un interlocutor con ideas contextualizadas por comunicar; y al lector como un actor activo con presaberes, contexto sociocultural y propósitos. Estos elementos se articularían en el diálogo establecido entre el texto y el lector por medio de la lectura. Al respecto, Solé (1992) afirma:

El significado del texto se construye por parte del lector. (...) el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos que se enfrenta a aquél (p.18).

En lo concerniente al presente trabajo investigativo, los aportes teóricos de Cassany (2006) y Solé (1992) presentan mayor transcendencia; teniendo en cuenta la estrategia proyectada en la implementación de la propuesta pedagógica. Además, algunos aspectos de la caracterización de la población objeto de estudio se reflejan en los planteamientos de los teóricos enunciados

anteriormente, dando así mayor pertinencia para apoyar el diseño e implementación de las acciones formativas proyectadas.

2.2.1.1 Nivel de lectura literal. Es considerado el nivel básico de comprensión textual, aquí el lector entiende los significados de los diferentes vocablos, junto con los enunciados constituidos por estos, que se encuentran de forma directa en el escrito. Además, identifica algunos detalles como: nombres, acciones, lugares, tiempos, entre otros elementos que aparecen explícitamente en el texto. En la lectura literal predomina el estipular a los términos su significado y función según la oración o párrafo, así como también hay posibilidad de reconocer relaciones entre los componentes de las oraciones (Pérez, 2003).

Los diferentes significados que se alcanzan con el contenido lexical usado por el escritor en el texto, además del sentido de las diversas relaciones que se entretajan de forma directa con las palabras en este nivel literal, son llamados por Cassany un plano de comprensión en las líneas. “Comprender *las líneas* de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras” (Cassany, 2006, p.52).

Para algunos autores, los procesos de jerarquización de las ideas explícitas del texto es otro aspecto que se tiene en cuenta dentro del nivel de lectura literal. De acuerdo Catalá, Molina, Catalá, y Monclús (2007) “un buen proceso lector comporta la reorganización de la información recibida sintetizándola, esquematizándola, resumiéndola, consolidando o reordenando así las ideas a partir de la información que se va obteniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva de la misma” (p.16).

En el nivel literal esencialmente son analizados tres aspectos:

- **Identificación / Transcripción:** los elementos que son nombrados en el texto como personajes, cosas, eventos y acciones, son reconocidos en este aspecto; al igual que las acepciones de los vocablos en las frases y oraciones.
- **Paráfrasis:** hace referencia a la reconstrucción del significado de términos y enunciados, usando sinónimos o frases diferentes a las del escritor sin cambiar su significado literal.
- **Coherencia y cohesión local:** se refiere al reconocimiento y la explicación de las relaciones sintácticas y semánticas entre los elementos de una oración, oraciones o párrafos (Pérez, 2003).

2.2.1.2 Nivel de lectura inferencial. La habilidad para adquirir información que no se manifiesta de forma explícita en el texto es lo que constituye leer inferencialmente. La información en la lectura inferencial es obtenida mediante un proceso de conformar diversas relaciones con los significados de los vocablos, enunciados y párrafos, logrados previamente en la lectura literal. Las conexiones entre esos datos, junto con un apropiado análisis conducirían a conclusiones congruentes.

Los presaberes del lector son esenciales en la lectura inferencial, pues con base en estos se deducen significados del texto. Al respecto Catalá et al. (2007) aseguran que este nivel de lectura “se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de indicios que proporciona la lectura. Estas expectativas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo” (p.17).

La interacción concienzuda y constante entre el lector y el texto permitiría destacados procesos de lectura inferencial, puesto que al vincular información en diferentes partes del texto se llegaría a percibir datos sobreentendidos como relaciones de tipo: espacial, causal, temporal,

entre otros; agregando nuevos significados que fortalecerían sus competencias de comprensión lectora.

En un texto no está todo explícito, hay una gran cantidad de información implícita que el alumno debe reponer mediante la actividad inferencial. Cuanto mayor es su profundización en el texto, mejor puede sacar reflexiones adyacentes a lo que dice el texto abierta y literalmente (Jouini, 2005, p.109).

Los diversos significados obtenidos por medio de los procesos que conciernen a la lectura inferencial son denominados por Cassany como un plano de comprensión entre líneas, “a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc.” (Cassany, 2006, p.52).

Las características del nivel de lectura inferencial comprenden procesos de pensamiento minucioso que conlleven al lector a enfocarse en la información subyacente del texto. Al respecto Gordillo y Flórez (2009) plantean:

Este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones (p.98).

En ese mismo orden de ideas, cuando el lector es consciente del complejo ejercicio mental al realizar inferencias fortalecería su proceso de comprensión lectora; en cuanto a esto Jouini (2005) manifiesta “El nivel de comprensión de un texto se revela a través del tipo de inferencias

que realiza el lector. Cuando los alumnos toman conciencia de este proceso, progresan significativamente en la construcción del significado” (p.103).

Algunos autores definen la inferencia como una habilidad para entender elementos o partes del texto que se presentan difusas en el lector. Para lograrlo primordialmente se usan los demás enunciados escritos por el autor. De acuerdo con lo anterior, Cassany, Luna y Sanz (2003) afirman:

la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión (...) Puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía (p.218).

En lo concerniente a la creación de inferencias, es posible afirmar que la pertinencia y calidad de las deducciones serían conformes al bagaje intelectual y experiencias que posee el lector. Al respecto Serrano de Moreno (2008b), afirma:

La elaboración de inferencias son también manifestaciones de la actividad cognitiva que realiza el lector para alcanzar la comprensión. Las inferencias son concreciones de conocimiento construido mediante conjugación e integración de conocimientos, establecimiento de relaciones, identificación de presupuestos, actividades de síntesis y de recapitulación valorativa de los datos (p.221).

Desarrollar competencias en lectura inferencial requeriría del lector procesos de razonamiento y abstracción, los cuales posibiliten la deducción de información pertinente para la comprensión del texto. Desempeñarse apropiadamente en el nivel inferencial es determinar los elementos requeridos para alcanzar conclusiones lógicas, considerando los datos relevantes para formular

hipótesis que subyacen de las opiniones, juicios, datos, evidencias y descripciones expresadas en el texto (Facione, 2007).

Las inferencias se podrían clasificar en cuatro tipos:

- **Enunciativas:** se refieren a la habilidad del lector para determinar en el texto escrito: quién habla, cuándo habla, a quién habla y desde dónde habla; además reconocer cuáles pistas textuales hacen perceptible las respuestas a los anteriores interrogantes. Es decir, este tipo de inferencias conciernen a las relaciones entre el enunciador, el enunciado y el enunciatario.
- **Léxicas:** favorecen entender y utilizar las relaciones en la sucesión de significados, entrelazados con las partes constitutivas del texto a nivel de palabras, oraciones y párrafos; comprendiendo que los diferentes elementos conforman un solo texto organizado sintáctica y semánticamente.
- **Referenciales:** concernientes con la capacidad del lector para identificar y usar los elementos funcionales que posibilitan proseguir en el asunto desarrollado en el texto escrito. Entre los elementos están los de tipo lexical: términos que proporcionan referencias, y los gramaticales: pronombres, adjetivos, preposiciones, inflexiones verbales, entre otros; que contribuyen con la correspondencia entre la información, aportando mayor significado.
 - **Macroestructurales:** correspondientes a la habilidad del lector para reconocer la configuración de un texto escrito según la jerarquía de las ideas: idea general, ideas principales e ideas secundarias; teniendo en cuenta que esas ideas son constitutivos de un texto con cohesión y coherencia. El desarrollo de este tipo de inferencias se posibilitaría

por el conocimiento que el lector tenga sobre el tema, además de la correlación con otros textos sobre el mismo asunto (ICFES, 2008).

2.2.1.3 Nivel de lectura crítica. Este nivel se refiere a la capacidad de reflexionar sobre el contenido de un texto, emitiendo opiniones objetivas, sustentadas en los procesos de lectura analítica de los significados obtenidos en los niveles de lectura literal e inferencial; además de las relaciones intertextuales sobre el mismo asunto.

En el nivel crítico de lectura se integran las habilidades para validar argumentos, prever supuestos ideológicos, reconocer estrategias retóricas, derivar implicaciones, identificar tipos de argumentos, explorar la intertextualidad, analizar la intención del autor y correlacionar los diversos elementos del texto para elaborar juicios de valor objetivos. (ICFES, 2016b).

Alcanzar el nivel crítico de lectura posibilitaría al lector tomar una posición fundamentada sobre la información expresada por el autor, discerniendo los datos relevantes y contrastándolos con su bagaje académico y personal. En relación con lo anterior Gordillo y Flórez (2009) aseveran: “a este nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos” (p.98).

El desarrollo apropiado del proceso de lectura en el nivel crítico requeriría que el lector tome distancia del texto y sus prejuicios, procurando lograr una evaluación adecuada del texto que le permita emitir juicios de valor acertados. Catalá et al. (2007) aseguran que el nivel crítico de lectura “implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias” (p.17).

El análisis de los múltiples significados conseguidos por los procesos de lectura referentes al nivel crítico es nombrado por Cassany como un plano de comprensión detrás de las líneas, “es la

ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor” (Cassany, 2006, p.52).

El nivel crítico posibilitaría al lector evidenciar las intenciones veladas de los autores, sus propósitos al elaborar un texto, evaluando sus aciertos y aspectos susceptibles de mejora. De esta forma, probablemente leer detrás de las líneas sería adentrarse en el mundo del autor. Al respecto Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007) precisan:

La lectura crítica requiere desentrañar la significación del discurso del autor, el significado que emerge, al poner en juego el pensamiento y el lenguaje del lector, a partir de la relación recíproca que establece con sus esquemas de conocimiento (conceptos, concepciones, representaciones, recuerdos, experiencias de vida y estrategias), construidos en el transcurso de su vida (p.61).

El nivel crítico básicamente explora tres aspectos:

- Toma de posición: se refiere a la perspectiva asumida por el lector sobre el texto o parte del mismo, luego del proceso de análisis y reflexión del contenido expresado por el autor.
- Contexto e intertexto: concerniente al reconocimiento del contexto en que fue producido el texto. Además, las relaciones del texto con otros que tratan del mismo asunto.
- Intencionalidad y superestructura: hace referencia a la identificación de las intenciones subyacentes en el texto, y al reconocimiento de la configuración textual según los propósitos del autor (Pérez, 2003).

2.2.2 Competencia.

La elaboración conceptual de competencia ha sido objeto de estudio y análisis desde perspectivas variadas, tomando gran relevancia en el contexto académico como eje del diseño curricular en diversos niveles de formación.

En lo concerniente con el presente trabajo investigativo, se enunciarán los conceptos más pertinentes para lograr el desarrollo de competencias en LC, conforme a los propósitos que se pretenden en la población objeto de estudio.

Partiendo de las orientaciones hechas por el MEN con la publicación del documento: Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden; se define el término competencia como

conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores (MEN, 2006, p. 49).

En ese mismo orden de ideas, ser competente implicaría no sólo adquirir conocimientos en un ámbito específico, sino también usarlos apropiadamente con unas actitudes propias de la tarea a realizar dentro de un contexto determinado. Al respecto Torrado (2000) afirma:

La competencia, además de ser un saber hacer, es un saber haciendo, soportado en múltiples conocimientos que vamos adquiriendo en el transcurso de la vida; es la utilización flexible e inteligente de los conocimientos que poseemos los que nos hace competentes frente a tareas específicas. En otras palabras, quien es competente lo es para una actividad determinada. Por ello el concepto de competencia es diferente de los conceptos de aptitud o de capacidad mental (p.49).

Dentro de esa misma perspectiva, la implementación del conocimiento adquirido que busca dar solución a una situación, dentro de un escenario determinado, sería una característica primordial para el concepto de competencia. Es así que para Bogoya (2000)

La competencia es la actuación idónea que emerge en una situación concreta en un contexto con sentido. Es un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes (...)

Se expresa al llevar a la práctica, de manera pertinente, un determinado saber teórico. Implica, en el plano formativo, pensar en la formación de ciudadanos idóneos para el mundo de la vida, quienes asumirán una actitud crítica ante cada situación, un análisis y una decisión responsable y libre y una idea de educación autónoma y permanente (p.11-12).

Procurar desarrollar ciertas competencias en los estudiantes sería el propósito general de la mayoría de los niveles de formación, pues se pretende que los alumnos apliquen los conocimientos asimilados en contextos donde la teoría y la práctica se articulen apropiadamente. Al respecto González (2007) asegura que “las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión de la materia, habilidades y destrezas referidas al aprendizaje. El desarrollo de las competencias es el objetivo de los programas educativos” (p.21).

Por otra parte, una noción de competencia que integra apropiadamente varios de sus elementos esenciales es realizada por Julián De Zubiría Samper, quien en un amplio ensayo recorre las nociones de teóricos que han hecho aportes relevantes para discernir el concepto de competencia. Según De Zubiría (2008) es necesario comprender la competencia como una disposición desarrollada progresivamente; en la cual los conocimientos sobre cierta área se manifiestan en saber hacer dentro de un contexto determinado, posibilitando así que también funcione social y culturalmente.

Bajo esta misma perspectiva que procura una completa definición de competencia, el informe a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO);

por su sigla en inglés: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Delors (1996) define la competencia como una estrategia educativa para demostrar resultados de aprendizaje, habilidades, aptitudes y actitudes necesarias para ejecutar una labor determinada. Las competencias están constituidas por tareas y propiedades estructuradas, las cuales se podrían desarrollar conjuntamente de acuerdo al contexto.

Para finalizar este apartado, y teniendo como principio rector el desarrollo de competencias en LC que genere un impacto favorable en la población objeto de estudio; desde un enfoque social, se podría afirmar que el desarrollo de competencias en los algunos miembros de una comunidad conllevaría a propiciar condiciones favorables para el desarrollo colectivo. Al respecto Torrado (2000) considera las competencias como “aquellas capacidades individuales que son condición necesaria para impulsar un desarrollo social en términos de equidad y ejercicio de la ciudadanía” (p.32).

2.2.3 Lectura crítica.

El concepto de LC ha sido desarrollado por varios autores desde diferentes enfoques, los cuales convergen en el carácter analítico en la lectura y en los procesos de reflexión del contenido textual, conllevando al lector a elaborar juicios de valor objetivos.

Desde un enfoque pedagógico, la LC comenzaría con las ideas de Freire (2005) concibiendo el acto de leer críticamente como una forma de análisis, adquisición de conocimiento, búsqueda de la verdad y emancipación para el hombre. El mismo autor expresa que los lectores críticos “leen, discuten, critican, mejoran o reinventan los textos” (p.49).

Paulo Freire fundamenta sus principios en una labor alfabetizadora con campesinos, queriendo liberar la población a través de la educación; con una metodología basada en la interpretación del hombre en el mundo, iniciando desde el pensamiento hasta lograr la acción social (Remolina, 2013).

Bajo ese mismo enfoque pedagógico se hallan los trabajos llevados a cabo por Henry A. Giroux (1987), quien desarrolla el principio que una lectura analítica del contexto es necesaria para identificar la realidad del sujeto, pretendiendo dar algunas respuestas a los problemas sociales; mediante el proceso pedagógico que promueve la formación de conciencia crítica en los alumnos. Según Giroux, los procesos formativos tienen que contribuir con el desarrollo social, especialmente en la población vulnerable; impulsando las habilidades de los educandos para que progresen por sí mismos (González, 2006).

En otro orden de ideas, en los últimos años, algunos autores han desarrollado gran parte de su labor académica profundizando en los procesos inherentes a la LC desde múltiples enfoques. A continuación, se enuncian algunas otras contribuciones pertinentes para el presente trabajo investigativo.

La LC implica el procesamiento de gran variedad de significados contextualizados, de acuerdo con el tipo de texto y las intenciones directas e indirectas del autor.

cuando hablamos de lectura crítica nos estamos refiriendo a una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podemos imaginar, a causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla (Cassany, 2003a, p.120).

Por otra parte, Argudín y Luna (2012) plantean una definición y algunos aspectos relevantes y las acciones que posibilita la LC:

la lectura crítica es el proceso de hacer juicios; apoya el manejo de la información, permite analizar, sintetizar, contextualizar; evalúa la veracidad y la relevancia de lo que se lee.

Favorece la correcta resolución de problemas. Es la lectura reflexiva, que se basa en el análisis lógico y en la inferencia para juzgar el valor de lo que se lee (p.10).

Las mismas autoras establecen lo que sería el propósito primordial de la acción de leer críticamente: “el principal objetivo de la lectura crítica es apoyar a los alumnos para que evalúa en un texto escrito, tomen una posición personal frente a éste, desarrollen sus habilidades de razonamiento y apliquen el pensamiento crítico” (p.11).

Leer críticamente requeriría que el lector use diversos recursos según la situación que se le presenta en el texto, contraste fuentes, explore la ideología subyacente, identifique las intenciones implícitas del autor y establezca un dialogo entre los planteamientos del texto con los propios, entendiendo que lo expresado por el escritor representa una perspectiva subjetiva. Al respecto Cassany (2003a) afirma que “la lectura crítica exige identificar los términos comparados, recuperar los imaginarios que se convocan y tomar conciencia de que se trata de un punto de vista parcial” (p.122).

Los límites entre la lectura inferencial y la LC serían a veces difíciles de establecer, pues en algunas ocasiones una inferencia de alto nivel se podría catalogar como una cavilación, según el enfoque que se le atribuya. Sin embargo, de forma general se le han asignado a la LC tres atributos fundamentales:

- Demanda alto grado de comprensión lectora.

- Necesita de los niveles anteriores de lectura: literal e inferencial.
- Requiere del lector la emisión de juicios de valor con base en diversos aspectos, explícitos e implícitos, desarrollados en el texto (Cassany, 2003a).

Leer críticamente precisa de un tipo de lector proactivo, quien tenga actitud de leer detrás de las líneas, reflexione objetivamente y perciba las intenciones directas y veladas del autor. De acuerdo con Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007) “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 fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita” (p.61).

En ese mismo orden de ideas, una conceptualización basada en que el lector plantee interpretaciones con gran capacidad de análisis fue formulada por el MEN (1998):

Por lectura crítica ha de entenderse un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no sólo los literarios (p.53).

La valoración objetiva del texto por parte del lector, expresando de forma argumentada sus ideas, sería una de las condiciones para realizar una LC adecuada. De esa forma, podría afirmarse que

La lectura crítica es la capacidad del lector para hacer consciente una postura propia sobre lo expresado en el texto, descubriendo los supuestos implícitos, la idea directriz, los puntos fuertes y débiles de los argumentos y proponer otros planteamientos que superen a los del autor para así reafirmar o modificar su propia postura (Viniegra, 1996, p.140).

Teniendo en cuenta otro enfoque, la interacción del lector con el texto constituye para algunos teóricos el acto de leer críticamente; interlocución mediada por los significados que aporta el texto y por los saberes del lector. Es así que Jurado (2014) afirma:

La lectura crítica surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas; las inferencias complejas dependen de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto (en sus estructuras implícitas) y los conocimientos del lector, (...) Este diálogo entre los conocimientos del texto y los del lector constituye la lectura crítica, que es en sí un juego en el asombro de identificar intencionalidades en lo leído (p.12).

En otro orden de ideas, en un trabajo que pretendió enunciar una fundamentación sobre los conceptos de la LC, a manera de conclusión, Cubides, Rojas y Cárdenas (2017) expresan su concreción del concepto de LC; afirmando que:

La lectura crítica es definida como un alto nivel de comprensión, donde el lector es capaz de hacer elaboraciones conceptuales de alta complejidad, involucrando saberes previos y planteamientos de otros teóricos, a manera de discusión de conceptos, de tal forma, que es un individuo que puede plantear nuevas teorías o reafirmar las existentes, valiéndose de argumentos que justifiquen sus posiciones teóricas (p.194).

Por otra parte, desde una perspectiva social es posible afirmar que la LC pretende la formación de ciudadanos críticos, personas con gran capacidad de discernimiento y análisis de los diversos textos a los que un lector es expuesto; personas con habilidades para identificar los propósitos implícitos en los diferentes discursos. Al respecto Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007) afirman:

La lectura crítica, en cambio, consiste en la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos, 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 (p.59).

En ese mismo orden de ideas, de acuerdo con Cassany (2006) “El objetivo de aprender a leer críticamente es adquirir las destrezas cognitivas que permitan detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no”. (p.82). En este caso Cassany aporta un aspecto esencial en la LC: la confirmación de la veracidad de la información obtenida del texto, lo cual sería imprescindible en la formación de lectores críticos que contribuyan con el desarrollo de su comunidad.

Cassany (2006) lleva a cabo sus planteamientos sobre LC con base en tres concepciones:

- Lingüística: concerniente con los vocablos de un idioma y las normas gramaticales que rigen la elaboración de oraciones, enunciados y textos de mayor complejidad.
- Psicolingüística: referente a las capacidades inherentes para comprender un texto, como los conocimientos previos, inferencias y formular hipótesis.
- Sociocultural: relacionado con las características de la comunidad en la cual se lee, tales como historia, tradiciones, hábitos y connotaciones de algunos términos; pues se concibe la lectura como un acto social.

Siguiendo en el enfoque social, la LC sería un medio de desarrollo para diversas comunidades con problemáticas que afectan el progreso de los ciudadanos, pues la mayoría serían personas influenciables, con poca capacidad de conciencia personal y comunitaria. De acuerdo con lo

anterior, para Cassany (2003a) “la lectura crítica es el único procedimiento didáctico que fortalece un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidades de compromiso con la comunidad” (p.129). Responsabilidad personal y comunitaria que sería un camino para el desarrollo social.

Para finalizar este apartado, de acuerdo con lo enunciado anteriormente es factible afirmar que las nociones desarrolladas por Giroux, Cassany, Serrano de Moreno y Madrid de Forero poseen mayor pertinencia para la implementación de las acciones formativas de la propuesta pedagógica del presente documento.

2.2.3.1 Competencias y estándares de lectura crítica. Las competencias inherentes a los procesos de LC enuncian las capacidades que debe poseer una persona para ser considerada como lector crítico. Estas competencias son constituidas por estándares, los cuales indican las acciones que se requieren evidenciar para alcanzar la competencia.

Los estándares de competencia son las expresiones de lo que se tiene que saber y saber hacer en un escenario determinado para ser competente. Para el MEN (2006) “un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad” (p.11).

Una descripción primaria, sin llegar a ser una categorización de competencias en LC, del conjunto de capacidades y acciones necesarias para ser considerado como lector crítico fue elaborada por el MEN (1998):

Hay un momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiéndolo por ello la emisión de juicios con respecto a lo leído (...) identificar como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice. Tales movimientos del

pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee (p.75).

Posteriormente, algunos estudios sobre las competencias de LC fueron desarrollados a profundidad por diversos autores; siendo de mayor pertinencia para el presente trabajo investigativo, según los objetivos propuestos, los de Daniel Cassany y el trabajo conjunto de Stella Serrano de Moreno y Alix Madrid de Forero.

Para Cassany (2006) un lector para ser competente en LC debe demostrar que lee con objetivos claros, asume el contenido textual como una interpretación subjetiva, interactúa con el texto, contrasta varias fuentes, comprende la información que está en las líneas, entre líneas y detrás de la líneas e identifica las intenciones veladas del autor. De acuerdo con lo anterior, el mismo autor propone algunos estándares de competencia de LC:

- Identifica los objetivos del autor en sus textos, según el contenido, la forma de expresión y la configuración textual.
- Reconoce la perspectiva del autor sobre el tema tratado en el texto, percibiendo las ironías, la ambigüedad, el tono despectivo, entre otros aspectos.
- Determina la función del género discursivo y la configuración del texto en los significados del mismo.
- Identifica las connotaciones de los términos y expresiones usados por el autor en su texto, teniendo en cuenta el contexto.
- Discierne las voces del texto y las voces acalladas por el autor, mediante expresiones repetidas, o enfatizadas en el contenido textual.
- Examina la veracidad y pertinencia de los diferentes argumentos expresados por el autor.
- Descubre contradicciones, incongruencias, e imprecisiones en el contenido textual.

Bajo esa misma perspectiva, Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007) precisan “las competencias de lectura crítica se refieren a qué tiene que saber hacer el lector crítico, cómo lo tiene que hacer y por qué se le reconoce como lector crítico. (p.63).

Las mismas autoras realizan una categorización de las competencias de LC, las cuales han sido ubicadas dentro de la siguiente tabla, elaborada por el docente investigador con algunas contribuciones en la redacción de los estándares, así como en un mayor número de interrogantes para fomentar los estándares de competencia. Es relevante destacar que las preguntas tienen gran pertinencia para la EP del presente trabajo investigativo.

Tabla 6

Competencias, estándares y preguntas para fomentar los estándares de competencias en LC

| Competencias | Estándares de competencias | Preguntas para fomentar el desarrollo de los estándares de competencias |
|---|---|--|
| <p><i>Competencias cognitivas</i> Son aquellas que favorecen la construcción de significados al elaborar representaciones sobre el contenido del texto. Para lo cual el individuo requiere poner en</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Identifica el tema, reconoce el contenido del discurso, de acuerdo con la información disponible y los esquemas activados en la memoria. • Realiza interpretaciones al identificar opiniones e ideología. • Detecta ironías, doble sentido, ambigüedad. • Formula inferencias, | <p>¿Cuál es el tema del texto? ¿Qué dice explícitamente el discurso? ¿Cuáles son las opiniones del autor? ¿Cómo es su ideología? ¿Qué puedo interpretar del texto? ¿Cuáles ironías, doble sentido o ambigüedad presenta el texto?</p> |

| | | |
|--|---|--|
| juego los conocimientos previos o esquemas y las estrategias como la construcción inferencial, la formulación de hipótesis e interrogantes, la comparación con otras informaciones o con otros discursos; la autoconfirmación y la autorregulación. Todas estas competencias se reflejan en la capacidad del lector para acceder a la multiplicidad de textos escritos existentes en el medio sociocultural. | <ul style="list-style-type: none"> • Activa concepciones, recuerdos, experiencias enmarcadas dentro de su experiencia social y cultural. • Identifica los diferentes puntos de vista y las intenciones del autor, así como los valores e intereses que mueven a éste a construir su discurso, para tomar conciencia del entramado de conflictos y propósitos. • Distingue las voces aportadas en el discurso, expresiones utilizadas, recicladas o replicadas: citas directas. • Evalúa la solidez y validez de los argumentos o datos. • Detecta incoherencias o contradicciones. • Interroga el texto y crea interpretaciones abriendo un espacio | ¿Cuáles inferencias se pueden realizar del texto? ¿Cuáles textos están subyacentes? ¿Con cuáles otros textos guardan relación? ¿Cuáles son los puntos de vista del autor? ¿Cuáles son las intencionalidades del autor? ¿Qué sugerencias me hace? ¿En qué situaciones conflictivas me ubica el autor? ¿Cuáles son los objetivos del autor con el texto? ¿Cuáles citas emplea el autor para fundamentar sus argumentos? ¿Cuáles expresiones son reiterativas en el texto? ¿Son confiables las fuentes usadas por el autor? ¿Los argumentos son congruentes con el contenido textual? ¿Cuáles incoherencias o contradicciones se presentan en el texto? |
|--|---|--|

| | | |
|--|---|---|
| | <p>en el cual se validan las diversas perspectivas.</p> | <p>¿Qué significa para mí este texto? ¿Cómo me influye? ¿Cuál es mi opinión sobre los planteamientos expuestos? ¿Cuáles razonamientos del autor comparto? ¿En cuáles razonamientos del autor difiero?</p> |
| <p>Competencias lingüísticas y discursivas Se refieren a la capacidad del lector para identificar el género discursivo concreto que propone el texto: su estructura, registro y estilo, funciones y recursos lingüísticos, formas de cortesía utilizados en el discurso escrito.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Posee conocimientos sobre las características gramaticales. • Identifica las estrategias discursivas. • Reconoce el contexto, en que fue producido el texto, con sus características socioculturales; contrastándolo con el contexto del lector. • Determina el tipo de texto, registro y propósito. • Reconoce la forma de organización de la información y su función según el tipo de texto. • Compara y contrasta la estructura y formato de textos impresos versus en formato online y definir los factores | <p>¿Cuáles son los tiempos verbales usados en el texto? ¿Cuáles son los tipos de argumentos usados por el autor? ¿Cómo era el contexto social en que fue escrito el texto? ¿Mi contexto en que se diferencia al contexto del texto? ¿Cuál es el tipo de texto que estoy leyendo? ¿Cuál es el propósito principal de este tipo de texto? ¿Cuál es la estructura del texto? ¿Cuál es la función de cada una de sus partes? ¿Cuál es el formato del texto: impreso o de virtual?</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>que contribuyen a sus similitudes y diferencias.</p> | <p>¿Por qué se le ha dado este formato? ¿Qué objetivos tendría el autor o editor al usar este formato?</p> |
| <p>Competencias pragmáticas y culturales Son aquellas que muestran la capacidad del lector para identificar los propósitos del discurso, sus usos y funciones, sus orígenes, de acuerdo con el contexto sociocultural e ideológico en que fue creado y formular propuestas o hacer uso de las ideas y representaciones en variados</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Asume la pluralidad de interpretaciones que tiene el discurso. • Desarrolla la capacidad de relativizar la interpretación personal del lector que se da al leer el discurso. • Reconoce las fronteras entre los planos de lo que dice el texto, lo que el texto presupone y lo que el lector aporta. • Comprende que las funciones sociales y culturales que tiene el discurso inciden en la manera en que | <p>¿Cuál es la ideología que subyace en el texto? ¿Cuáles interpretaciones múltiples tendría el discurso? ¿Cuáles son las representaciones establecidas sobre la realidad (imaginarios, visiones, valores) que reconstruye este discurso? ¿Cómo puedo atenuar mis experiencias personales para realizar una lectura objetiva del texto? ¿Cuáles son las ideas más relevantes en el texto? ¿Cuáles presuposiciones asume el texto? ¿Qué podría aportar al texto desde mi experiencia? ¿Cómo se expresa el autor para reflejar su estado de ánimo?</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>entornos culturales y sociales. Se trata de un dominio acumulado de experiencias que permiten asociar los diversos mensajes con la vida práctica y que le ayudan a construir al lector el horizonte social, siempre en relación con el otro. Estas competencias son las que capacitan al lector para tomar conciencia de los efectos que provoca el discurso en diferentes contextos socioculturales.</p> | <p>los textos son estructurados, en su tono, en el grado de formalidad y en la secuencia de sus componentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Examina en el texto asuntos relacionados con el poder y con el modo como promueven la justicia social. • Analiza cómo la información y el conocimiento que proporcionan los textos permiten mantener los sistemas de opresión o las igualdades sociales. • Examina y problematiza la información textual y la visión que promueven. • Reflexiona sobre quienes se benefician de esos planteamientos y puntos de vista y quienes se perjudican con ellos. | <p>¿Por qué el autor se expresa con ese estilo textual?</p> <p>¿De qué forma el texto promueve valores ciudadanos como la justicia, la tolerancia, la libertad, la democracia?</p> <p>¿Cuáles formas de autoridad se pueden reflejar del texto?</p> <p>¿Cuáles formas de justicia se aprecian en el texto?</p> <p>¿Cómo el texto está a favor o en contra de mantener sistemas de opresión?</p> <p>¿De qué forma el discurso del autor está a favor o en oposición a las igualdades sociales?</p> <p>¿Qué utilidad tendría el mensaje que deja el texto ahora o en el futuro?</p> <p>¿Cómo influye en la vida social?</p> <p>¿Cómo puedo hacer uso de esta información en la solución de problemas?</p> <p>¿Quiénes se favorecerían de los planteamientos y perspectivas del autor? ¿por qué?</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Identifica los referentes del autor, sus influencias culturales y sociales e ideología. • Reconoce el lugar, momento y circunstancias de producción del discurso. | <p>¿Quiénes se afectarían de los planteamientos y perspectivas del autor? ¿por qué?</p> <p>¿Cuál es la formación académica del autor?</p> <p>¿Cómo puede describir la ideología del autor y sus principios políticos?</p> <p>¿Cuáles características culturales del autor se evidencia en el texto?</p> <p>¿En qué lugar se realizó el texto?</p> <p>¿Cuál es el contexto social y político en que se escribió el texto?</p> |
| <p>Competencias valorativas y afectivas Son las que permiten reconocer y estimar el valor del discurso, de los significados subyacentes y de la ideología implícita para el hombre, la sociedad, la</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona y comparte ideas y percepciones acerca de sus impresiones y apreciaciones del contenido del texto leído. • Apreciar el valor del mensaje, de las ideas en las interacciones humanas, para disminuir conflictos e incrementar ganancias. • Muestra atención respetuosa de lo diverso, de interés por el otro, de | <p>¿Qué opinión tengo de estos planteamientos del texto?</p> <p>¿Cuáles ideas del texto podría compartir?</p> <p>¿Cuáles son los valores y actitudes que promueven los planteamientos del autor?</p> <p>¿Cómo estos planteamientos e ideas influyen en las interacciones humanas?</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>cultura y, en definitiva, para la vida humana.</p> <p>Estas competencias permiten también reconocer las emociones del autor, al mismo tiempo que descubre y hace consciente sus propias emociones, suscitadas por la lectura y sus reacciones frente a las ideas y planteamientos.</p> | <p>tolerancia o respeto por los argumentos esgrimidos, aun cuando no los comparte.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla una actitud crítica frente a lo que lee, para percibir y comentar lo que hay de positivo, cuestionar aquellos planteamientos con los que no coincidimos en principios y valores y aceptar aquellos que pensamos son útiles. • Se autoriza a sacar provecho de lo que lee, de lo que coincide con sus valores e ideales, con sus creencias y experiencias. • Aprende a valorar las ideas para analizar y determinar lo favorable y desfavorable que es posible apreciar en ellas. <p>Acompaña la crítica con sugerencias o soluciones y el compromiso de trabajar para alcanzarlas.</p> | <p>¿De qué forma el autor muestra respeto por lectores con ideas diferentes a las suyas?</p> <p>¿Cuáles aspectos positivos hay en el texto? ¿Por qué los considero así?</p> <p>¿Cuáles planteamientos del autor podría cuestionar? ¿por qué?</p> <p>¿Cómo puedo sacar provecho de lo que leo, si coincide con mis principios, valores e ideales?</p> <p>¿Cuáles ideas del autor considero favorables? ¿por qué?</p> <p>¿Cómo podría dar solución a los planteamientos del autor que considero desfavorables?</p> <p>¿Cuáles ideas considero favorables?</p> <p>¿Cuáles ideas considero desfavorables?</p> <p>¿Qué sugerencias le podría hacer al autor del texto?</p> <p>¿Cuáles soluciones sería factible plantear ante lo expuesto por el autor?</p> |
|---|--|--|

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Valora la incorporación de la lectura crítica a la vida para la satisfacción de necesidades, desarrollo de la sensibilidad y el gusto estético. • Aprecia cómo el desarrollar la capacidad crítica lo ayuda a alcanzar una mayor comprensión del mundo, de su entorno, de sí mismo y de los demás. | <p>¿Cómo podría aplicar las competencias de lectura crítica para mejorar mi vida?</p> <p>¿De qué forma podría leer críticamente una obra de arte?</p> <p>¿Cómo el desarrollo de competencias de lectura crítica me permite entender mejor mi mundo y el de los demás?</p> |
|---|---|

Fuente: Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero A. (2007, p.64-66).

Elaboración y adaptación propia.

De acuerdo con lo enunciado anteriormente, y para finalizar este apartado, es probable afirmar que el lector crítico competente analiza el texto, desarrolla procesos de cavilación con la información obtenida, cuestiona objetivamente, contrasta fuentes de información, asimila la información relevante, reconoce estrategias retóricas, identifica los propósitos explícitos e implícitos y emite juicios valorativos sobre el contenido textual.

2.2.4 Pensamiento crítico.

La articulación apropiada de las capacidades del entendimiento puestas en funcionamiento en conjunto para alcanzar propósitos establecidos, sería lo que se podría denominar como PC. Dentro de las capacidades mentales que constituyen el PC se destacarían: el análisis metódico de la información recibida, la determinación de su nivel de verdad, el reconocimiento de la congruencia entre las partes textuales y el establecimiento de respuestas a situaciones planteadas.

De acuerdo con Paul y Elder (2005) el PC es la forma de pensar sobre alguna situación o aspecto que posibilita al pensante mejorar su calidad de pensamiento, mediante la

implementación de estándares intelectuales. No obstante, los autores aseguran que la definición de PC puede ser variada según el enfoque con que se estudie, pero la esencia de la noción es igual; bajo este principio establecen el siguiente concepto:

El pensamiento crítico es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (estándares intelectuales universales). La clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva (p.7).

Según los planteamientos de Argudín y Luna (2012) el PC está constituido por habilidades intelectuales para procesar información como lo son: analizar, jerarquizar, resumir, definir, indagar, entre otras; procurando dar solución a situaciones problema determinadas. Además, las mismas autoras establecen que

el pensamiento crítico se basa en las habilidades de razonamiento. Las habilidades de pensamiento o de razonamiento son las operaciones lógicas, ordenadas, graduales que realizan la mente al manejar una información; son procedimientos críticos, acertados y objetivos del pensamiento sobre la información que queremos conocer; se apoya en la metacognición (pensar sobre lo pensado) (p10).

Bajo ese mismo enfoque, Campos (2007) asevera:

El pensamiento crítico es el pensar claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción. Es un proceso mental disciplinado que hace uso de estrategias y formas de razonamiento que usa la persona

para evaluar argumentos o proposiciones, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos (p.19).

En ese orden de ideas, para Campos el PC sería la acción de discurrir sobre algún aspecto de forma comprensible, posibilitando emitir valoraciones de la información recibida; lo cual fortalecería la capacidad de cavilación en el lector.

Bajo esa misma perspectiva, Alvarado (2014) expresa la noción de PC de la siguiente forma: “pensar de manera crítica se relaciona con la amplitud mental para reflexionar, argumentar, analizar, inferir, tomar decisiones y evaluar consecuencias sobre cualquier tema, contenido o problema, apoyándose en estándares intelectuales como claridad, exactitud, precisión y relevancia” (p.16). En este sentido, el autor se referiría a la amplitud mental como la capacidad de comprender la existencia simultánea de perspectivas diversas acerca de una situación determinada; sin que algunas de esas ideas invaliden las otras; comprensión analítica de puntos de vista que pasa por los filtros de los estándares del PC.

En esa misma línea de pensamiento, Rolón (2014) establece que “el pensamiento crítico es un pensamiento que reflexiona, que analiza, que pondera, que cuestiona. Es un proceso intelectual que permite discriminar información, entenderla y encontrar presupuestos subyacentes” (p.20). Según esta conceptualización, en el PC el examinar cuidadosamente la información es imprescindible; buscando escudriñar los datos explícitos e implícitos que el autor ha manifestado mediante su elaboración textual.

Por otra parte, Lipman (1987) vincula el PC con los procesos mentales de organización de la información, investigación y análisis de la misma. Establece que el pensar críticamente permite la jerarquización de ideas sometidas a los estándares del PC. Además, establece estrategias para desarrollar el acto de pensar críticamente, clasificándolas en tres categorías:

- Estrategias afectivas: incrementar el pensamiento autónomo, fomentar la perseverancia intelectual, desarrollar la objetividad, tomar distancia prudente de las ideas del texto y neutralizar los prejuicios propios.
- Habilidades cognitivas macro: crear perspectivas objetivas, explorar las connotaciones de los vocablos o enunciados, contrastar fuentes de información, reconocer circunstancias análogas, identificar sesgos políticos y formular relaciones entre diversas áreas.
- Habilidades cognitivas micro: fortalecer los procesos de cavilación, confrontar situaciones ideales con las presentadas, identificar semejanzas y diferencias, crear inferencias, formular predicciones, valorar evidencias, identificar incoherencias y reconocer consecuencias.

En otro orden de ideas, en el Informe APA (American Philosophical Association) Delphi, Pensamiento Crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con Fines de Evaluación e Instrucción Educativa, se establece una concisa definición del PC, “pensamiento crítico es la formación de un juicio autorregulado para un propósito específico, cuyo resultado en términos de interpretación, análisis, evaluación e inferencia pueden explicarse según la evidencia, conceptos, métodos, criterios y contexto que se tomaron en consideración para establecerlo” (Facione, 1990, p.21).

De acuerdo con lo expresado anteriormente, los vocablos han de comprenderse de la siguiente forma:

- Interpretación: entender los significados de las circunstancias, experiencias, eventos, juicios, procedimientos y normas.
- Análisis: reconocer las inferencias probables e improbables derivadas de la significación textual, procurando hallar creencias, perspectivas, ideologías, prejuicios, entre otros.

- Evaluación: valorar la verosimilitud de la información presente en el texto.
- Inferencia: indagar por las evidencias que implican las inferencias formuladas.
- Explicación: mostrar de forma congruente y analítica las conclusiones de los procesos de razonamiento derivados de los aspectos anteriormente descritos.
- Autorregulación: supervisión constante, consciente y autónoma de los procesos cognitivos usados para las acciones inmanentes del PC (Facione, 2007).

Dentro de esa misma perspectiva, Facione (2007) plantea el objetivo principal de la implementación de los procesos del PC; además propone el carácter colaborativo que podría darse en el marco del acto de pensar críticamente. Al respecto, el autor afirma que “el pensamiento crítico es un pensamiento que tiene propósito (probar un punto, interpretar lo que algo significa, resolver un problema), pero el pensamiento crítico puede ser una tarea colaborativa, no competitiva” (p.3).

Por otra parte, Klooster (2001) determina que el PC es evaluativo y cuestionador, puesto que la valoración del texto mediante las preguntas surgidas en la mente del lector inician los procesos inherentes a la acción de pensar de forma crítica; al respecto afirma: “solo cuando evaluamos, expandimos, o aplicamos las ideas entendidas es que pensamos de manera crítica” (p.36).

Además, establece su definición de PC en 5 aspectos:

- Independencia de pensamiento pues es un acto personal.
- El punto de inicio del PC es la información, la obtención de datos no es el fin.
- Las preguntas y las situaciones problema que requieren solución dan comienzo al PC.
- Los argumentos razonados son escudriñados por el PC.
- Progreso social por medio del PC, dado que los pensadores críticos procuran el bienestar propio y el de su comunidad.

Bajo el enfoque del progreso comunitario, Giroux (1988), quien deriva sus principios teóricos del PC de la pedagogía crítica y social de Paulo Freire, expone su noción de PC sobre el fundamento que los textos poseen una intención comunicativa, muchas veces velada y otras explícita, la cual es necesario reconocerla y entenderla para realizar una valoración objetiva. Conjuntamente, enuncia primordialmente que el PC presenta dos particularidades:

- El conocimiento es un medio para cuestionar los hechos.
- El pensamiento dialectico entre diversas perspectivas potencia el PC, pues se debe ser consciente que los conocimientos poseen implícitamente valores, objetivos y normas.

De acuerdo con lo enunciado anteriormente, es factible afirmar que el PC pretende promover la cavilación de las ideas, el respeto por las diversas opiniones, la interacción argumentada y el desarrollo de ciudadanos con libertad y responsabilidad de expresión que posibiliten el progreso de la comunidad.

2.2.4.1 Competencias y estándares de pensamiento crítico. El conjunto de capacidades que se articulan simultáneamente para lograr eficacia en el pensamiento reflexivo, se denominaría competencia de PC. Cada competencia del PC se conforma de estándares que expresan las acciones que el pensador requiere conocer y poner en marcha dentro de un escenario determinado.

Los estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico proveen un marco de referencia para evaluar las aptitudes de pensamiento crítico en los estudiantes. Permite a los administradores, profesores y a la facultad en todos sus niveles (desde primaria hasta educación superior) determinar qué tanto están razonando críticamente los estudiantes sobre un tema o una asignatura (Paul y Elder, 2005, p.5).

De acuerdo con Paul y Elder (2003) un pensador crítico ejercitado evidencia, de forma sucinta, los siguientes estándares de competencia:

- Produce preguntas esenciales y situaciones problemáticas para ser resueltas de forma precisa y concisa.
- Almacena y valora información importante, usando sus ideas para procesarla de forma objetiva.
- Alcanza deducciones y respuestas, validándolas con estándares pertinentes.
- Posee mentalidad abierta y objetiva, determina y valora las inferencias, las implicaciones y las repercusiones de acuerdo con el contexto y la información del texto.
- Mantiene comunicación productiva en las propuestas de solución a situaciones problemáticas.

En otro orden de ideas, Ennis (2011) plantea que las competencias del PC son esencialmente basadas en la razón, puesto que el PC está conformado por un proceso cognitivo profundo de pensamiento donde predomina el razonamiento sobre otras dimensiones intelectuales. Además, determina dos tipos de acciones del PC:

- Disposiciones: la apertura mental, la objetividad emocional, el respeto por las creencias, sentimientos y conocimiento de los demás.
- Capacidades: habilidades cognitivas requeridas en los procesos de PC tales como centrarse, reflexionar y emitir juicios de valor.

Conjuntamente, el mismo autor describe 15 capacidades del PC

1. Enfocarse en el interrogante.
2. Examinar los enunciados usados como argumentación
3. Crear preguntas y dar sus respuestas para despejar dudas.
4. Valorar y verificar la confiabilidad de las fuentes.

5. Inspeccionar y valorar los informes emanados de los procesos de observación.
6. Sacar conclusiones y calificarlas.
7. Inferir y valorar las inferencias.
8. Formular juicios de valor.
9. Conceptualizar vocablos y evaluar los conceptos.
10. Reconocer los supuestos.
11. Determinar un plan y relacionarse con las otras personas.
12. Conformar habilidades y disposiciones para desarrollar y soportar una decisión.
13. Organizarse de acuerdo con la situación presentada.
14. Sensibilizarse de las emociones, grado intelectual y cultural de las demás personas.
15. Utilizar estrategias retóricas adecuadas al texto que se esté produciendo.

Por otra parte, una amplia categorización de las competencias de PC, junto con sus estándares, fue desarrollada por Paul y Elder (2005); en su trabajo presentan la distribución de las competencias inmanentes a los procesos de pensar críticamente en dos tipos: generales y específicas; además las clasifican en seis secciones con veinticinco títulos de estándares y sus correspondientes enunciados. Lo anterior se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 7

Competencias y estándares de pensamiento crítico

| Tipo de competencias | Competencias (sección) | Número y título del estándar | Enunciado del estándar |
|--|--|-----------------------------------|---|
| Generales: aplicables a todo pensamiento | (Sección 1) Competencias enfocadas a los | 1. Propósitos, metas y objetivos. | Reconoce que todo pensamiento tiene un propósito, objetivo, meta o función. |

| | | | |
|---|--|---|---|
| dentro de todos los dominios, temas, disciplinas y profesiones. | elementos del razonamiento y a los estándares intelectuales universales en relación a los elementos. | 2. Preguntas, problemas y asuntos. | Reconoce que todo pensamiento es un intento de resolver algo, responder a una pregunta, o resolver algún problema. |
| | | 3. Información, datos, evidencia y experiencia. | Reconoce que todo pensamiento está basado en algunos datos, información, evidencia, experiencia o investigación. |
| | | 4. Inferencias e interpretaciones. | Reconoce que todo pensamiento contiene inferencias a partir de las cuales obtenemos conclusiones y damos significado a los datos y a las situaciones. |
| | | 5. Suposiciones y presuposiciones. | Reconoce que todo pensamiento se basa en suposiciones-creencias que damos por hecho. |
| | | 6. Conceptos, teorías, principios, definiciones, leyes y axiomas. | reconocen que todo pensamiento se expresa y se forma mediante conceptos e ideas. |
| | | 7. Implicaciones y consecuencias. | Reconoce que todo pensamiento lleva a algún lugar, tiene implicaciones y cuando se actúa conforme se piensa, tiene consecuencias. |

| | | |
|---|--|---|
| | 8. Puntos de vista y marcos de referencia. | Reconoce que todo pensamiento ocurre dentro de algún punto de vista. |
| (Sección 2) Competencia enfocada en los estándares intelectuales universales. | 9. Evaluando el pensamiento. | Reconoce que todo pensamiento posee fortalezas y debilidades intelectuales potenciales. |
| (Sección 3) Competencias enfocadas en los rasgos intelectuales, virtudes o disposiciones | 10. Justicia de pensamiento. | Se esfuerza en tener un pensamiento justo. |
| | 11. Humildad intelectual. | Se esfuerza con regularidad en distinguir lo que saben de lo que no saben. |
| | 12. Coraje intelectual. | Está dispuesto a desafiar las creencias populares. |
| | 13. Empatía intelectual. | Desarrolla la capacidad para dar entrada empáticamente a puntos de vista que difieren de los propios y expresan aquellos puntos de vista de una manera inteligente e introspectiva. |
| | 14. Integridad intelectual. | Se sujeta a sí mismo bajo los mismos estándares que esperan que los demás mantengan. |

| | | | |
|--|--------------------|--|---|
| | 15. | Perseverancia intelectual. | Aprende a trabajar durante las complejidades y frustraciones sin rendirse. |
| | 16. | Confianza en la razón. | Reconoce que el buen razonamiento es la clave para vivir una vida racional y para crear un mundo más justo. |
| | 17. | Autonomía intelectual. | Aprende a tomar la responsabilidad por sus propias formas de pensar, creencias y valores. |
| (Sección 4) Competencias que tratan con las barreras para el desarrollo del pensamiento racional. | 18. | Una perspectiva del pensamiento egocéntrico. | Trabaja para superar su innata egocentricidad. |
| | 19. | Una perspectiva del pensamiento sociocéntrico. | Aprenden a superar sus tendencias sociocéntricas. |
| Específicas: comprende dominios, temas, disciplinas y profesiones en particular. | (Sección 5) 20. | Habilidades enfocadas en las habilidades del pensamiento crítico | Es autónomo, automonitor y aprendiz. |
| | 21. | Habilidades en el arte de | Centra su aprendizaje en las preguntas. |

| | | |
|--|---|--|
| <p>indispensables para el aprendizaje.</p> | <p>hacer preguntas esenciales.</p> | <p>Lee textos que vale la pena leer y se apropian de las ideas más importantes en los textos.</p> |
| | <p>22. Habilidades en el arte de leer con atención.</p> | |
| | <p>23. Habilidades en el arte de la escritura substantiva.</p> | <p>Escribe artículos que dicen algo que vale la pena decir acerca de algo que vale la pena.</p> |
| <p>(Sección 6) Competencias enfocadas en dominios específicos del pensamiento.</p> | <p>24. Capacidades de razonamiento ético.</p> | <p>Aprende a identificar los asuntos éticos y razonan bien en las cuestiones éticas.</p> |
| | <p>25. Habilidades para detectar la predisposición de los medios de comunicación masiva y la propaganda en las noticias nacionales y mundiales.</p> | <p>Desarrolla habilidades que les permiten detectar la predisposición de los medios de comunicación y la propaganda.</p> |

Fuente: Paul y Elder, (2005, p.17-53).

Elaboración propia.

Teniendo en cuenta el principal objetivo del presente trabajo investigativo que pretende fortalecer la LC de CO mediante la FP como EP, es necesario desarrollar el PC en la población objeto de estudio; puesto que la LC y PC se desarrollarían simultáneamente.

En ese orden de ideas, por considerarse los de mayor pertinencia para los objetivos proyectados, se ha hecho énfasis durante las actividades formativas en la competencia enfocada en los estándares intelectuales universales de la sección dos: claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, importancia y justicia (ver apéndice Q); de igual forma, de la sección seis, el estándar veinticinco: habilidades para detectar la predisposición de los medios de comunicación masiva y la propaganda en las noticias nacionales y mundiales.

2.2.5 La lectura crítica y el pensamiento crítico.

La LC y el PC conservarían una relación intrínseca de dependencia y coexistencia. Al respecto, Campos (2007) afirma que aparentemente la LC precede al PC, pues cuando se ha comprendido cabalmente un texto (LC) es posible valorar adecuadamente sus planteamientos (PC); pero en la práctica son complementarios y simultáneos. Puesto que, si al realizar una lectura reflexiva de algún texto se hallan elementos incoherentes, según la implementación de los estándares del PC, se procederá a indagar con mayor análisis el texto (LC); pretendiendo su integral entendimiento.

Bajo esa perspectiva, es factible afirmar que la LC y el PC establecerían algunos procesos de interacción donde la LC muestra al lector la ruta para que descifre, perciba, reconozca, y explique la información contenida en el texto; lo cual posibilita el desarrollo de competencias en PC. Simultáneamente, el PC fortalecido por la LC permitirá al lector mayor profundidad en la capacidad de análisis de la información del texto, potenciando así sus competencias en LC.

En otro orden de ideas, Argudín y Luna (2012) establecen algunas diferencias y la relación entre PC y LC. En primera instancia, afirman que el PC “sintetiza el conjunto de capacidades intelectuales de orden superior que deben fortalecer los estudiantes: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistemático. El pensamiento crítico es la guía en la resolución de problemas y la adecuada aplicación de los resultados” (p.10). De esta forma, el PC está fundamentado en las habilidades de razonamiento, es decir en los procesos mentales que ocurren cuando se examina información con el objetivo de dar respuesta a una situación planteada.

En segundo lugar, las mismas autoras plantean que “la lectura crítica es el proceso de hacer juicios; apoya el manejo de la información, permite analizar, sintetizar, contextualizar; evalúa la veracidad y la relevancia de lo que se lee” (p.10). De acuerdo a lo anterior, la LC permite elaborar valoraciones objetivas al lector con base en la información obtenida del texto.

Como tercer aspecto, las autoras determinan la relación entre el PC y la LC de la siguiente manera:

El pensamiento crítico se desarrolla a través de la lectura crítica porque permite que el lector no sea manipulado emocionalmente al habilitarlo a comprobar que las afirmaciones del texto sean certeras y responsables; así, la lectura crítica lo faculta a una lectura activa, reflexiva y analítica (p.10).

En ese orden de ideas, es posible evidenciar la necesaria relación intrínseca entre la LC y el PC; puesto que, en la mayoría de las ocasiones, las competencias de cada parte interactúan entre sí, complementándose y fortaleciéndose simultáneamente a medida que el lector avanza en la comprensión de significados del texto.

De acuerdo con Lipman (1987) el PC es guiado por criterios autocorrectivos que son susceptibles al contexto, los cuales conllevan a un juicio; el pensar críticamente se desarrolla mediante la lectura fundamentada en el razonamiento inferencial-deductivo y analógico, pues son formas de razonar que posibilitan obtener significados en un texto. Desde este enfoque, la LC permite acceder e incentivar el PC.

Por otra parte, es relevante diferenciar entre las nociones que titulan este apartado, al respecto Kurland (2000) define que la LC es una técnica con el propósito de obtener la información explícita e implícita de un texto; y que el PC es una técnica que valora la información obtenida del texto, determinando que admitir como válido. Además, el mismo autor establece una comparación que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 8

Comparación entre la lectura crítica y el pensamiento crítico

| Lectura crítica | Pensamiento crítico |
|---|---|
| Hace referencia a una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica. | Implica reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído a la luz del conocimiento y la comprensión del mundo que previamente se tiene. |
| En un texto determinado, la lectura crítica está interesada en dilucidar cómo, dentro del contexto del texto considerado como un todo, los elementos tienen correspondencia entre sí y si el texto tiene significado. | Tendría la función de decidir si el significado implícito es verdadero o aceptable. |
| En toda lectura debe tenerse en cuenta lo siguiente: | Se lee con propósito de evaluar la veracidad de los argumentos y la utilidad de la información. |

- Precisión del tema.
- Definición de los términos.
- Precisión del conocimiento común.
- Explicación de las excepciones.

Demostración de cómo las conclusiones siguen una secuencia lógica y se derivan de las evidencias y argumentos.

Se valora evidencias, con base en información válida y confiable.

Seguridad de que el texto es consistente y coherente.

Se hace uso de criterios, estándares o conocimientos para evaluar los argumentos.

Fuente: Kurland, D. (2000).

El mismo autor plantea que las diferencias establecidas anteriormente son necesarias cuando el lector se expone a diversos textos, con especial atención en los escritos de tipo argumentativo, pues estos pretenden persuadir al receptor usando estrategias retóricas que podrían ser neutralizadas por un lector crítico.

De acuerdo a lo enunciado anteriormente, es factible visualizar las diferencias más sobresalientes entre los dos conceptos, así como la relación intrínseca de dependencia y coexistencia que conservan la LC y el PC.

2.2.6 Columnas de opinión.

El texto argumentativo donde un autor expone su punto de vista con fundamentos sobre algún tema, por lo regular de actualidad e interés general, es denominado: columna de opinión. En este tipo de escrito predomina la voz del escritor, quien esencialmente mediante estrategias argumentativas pretende persuadir a sus lectores. Toma el nombre de columna porque es

presentado en forma alargada, bien sea en los medios de comunicación impresos o digitales; y opinión pues se da a conocer una valoración de un tema desde la perspectiva particular del columnista.

Dentro de este apartado, se presentarán algunas nociones sobre las CO desarrollados por varios autores; procurando que éstas sean pertinentes según los objetivos propuestos en el presente documento.

Para Moreno (2000) “la columna es el género periodístico que analiza, interpreta y orienta al público sobre un determinado suceso con una asiduidad, extensión y ubicación concretas en un medio determinado” (p.1). Esta definición de CO resalta el carácter de orientar a los lectores sobre una situación, orientación que podría ser entendida como dirigir al público hacia la misma forma de pensar del columnista; lo cual evidenciaría uno de los principios de las CO: la persuasión.

Por otra parte, pero bajo los planteamientos de la misma autora, se presentan algunas características fundamentales de las CO, enfatizando en el carácter personal de la producción textual reflexiva, razonada, valorativa y subjetiva; conjuntamente, se exponen algunas diferencias entre otros tipos de texto del género periodístico como lo son: el artículo de opinión, la editorial y la noticia:

La columna es un ejemplo de lenguaje periodístico personal, un instrumento de comunicación que persigue la defensa de unas ideas, la creación de un estado de opinión y la adopción de una postura determinada respecto a un hecho actual y relevante. Es un comentario valorativo, analítico y razonador con una finalidad idéntica a la del editorial: crear opinión a partir de la propia. Su diferencia estriba en la identidad individual de la firma. Es un vehículo de

comunicación personal que huye de la anonimidad y la solemnidad del editorial; de la densidad y la profundidad del artículo y de la simpleza y la asepsia de la noticia (Moreno, 2000, p.3).

Así mismo, González (2005) expone una diferencia más entre la CO y el tipo de texto más semejante: el artículo editorial, afirmando que “la columna opinión por su forma y tono serio, parece un artículo editorial; sin embargo, todos los juicios que en ellas se expresan son responsabilidad del columnista, quien así lo acepta mediante su firma” (p.94). De acuerdo a lo anterior, se resalta el grado de compromiso ético y legal que asumiría el escritor por la información y el punto de vista que exprese en la CO.

Dentro de las particularidades sobresalientes de las CO, el estilo de escritura en primera persona es esencial para que este tipo de texto cumpla con su objetivo principal: persuadir al lector. Al respecto, Casals (2000) asevera que:

La columna es el género periodístico de opinión en el que más claramente se manifiesta el Yo del que escribe por varias razones: por su asiduidad en su cita con los lectores, por sus raíces históricas y literarias y por las funciones que cumple en sus dos formas conocidas, el análisis y la revelación (p.31).

Bajo ese mismo enfoque, otras características de las CO están relacionadas con la configuración textual y la exposición de ideas que realiza el columnista con un estilo en particular, procurando generar alguna orientación en los lectores.

Una de las características de la columna es que importa tanto la expresión como su contenido. La forma y el fondo. Y que es un producto literario para el consumo de masas, es decir, de un público muy amplio y que lee con prisas. De ahí su casi obligada brevedad: en poco espacio ha de presentarse el tema o asunto del que se va a hablar, desarrollar los argumentos con gran creatividad retórica y formular un párrafo final que, más que sentenciar, cierra el círculo

abierto desde el principio; un párrafo que quiere dejar huella. Por eso, la columna puede combinar como ningún otro género periodístico de opinión la calidad literaria con la rotundidad de las opiniones, la imaginación artística engarzada con esa realidad ideológica o sentimental que quiere el escritor compartir (Casals, 2000, p.33).

En otro orden de ideas, Martínez (1991), teniendo en cuenta la función de las CO y los propósitos del columnista, realiza una clasificación en dos conjuntos:

- **Analista:** en el trabajo periodístico, persona que escribe el análisis o explicación objetiva de los hechos noticiados y que aporta los datos precisos para interpretarlos correctamente.
- **Comentarista:** en el trabajo periodístico, persona que enjuicia subjetivamente los acontecimientos y que manifiesta de manera explícita su opinión.

En la más elemental lectura de estas dos definiciones, vemos ya la distribución de campos y de tareas de las labores específicas de la redacción en los medios periodísticos. El análisis corresponde a las funciones propias de la interpretación periodística (o dicho de otra forma, al segundo nivel de profundidad de la información periodística), mientras que el comentario debe quedar reservado meticulosamente a la reducida parcela de opinión (p.375).

Las CO analíticas son creadas por especialistas en el tema que desarrollan en sus textos.

Columnistas con gran capacidad de análisis para indagar por las problemáticas que conciernen a la mayor parte de una comunidad, además con habilidades retóricas para explicar al público su razonamiento.

En las CO analíticas, los juicios de valor no se suelen manifestar de forma directa y enfática; la valoración de la situación presentada quedaría en manos del lector, quien ha sido orientado por las ideas expuestas por el columnista. Al respecto, Casals (2000) asevera:

lo que distingue a la columna analítica es el estilo y el tono empleado en los razonamientos que son desapasionados, abiertos en muchas ocasiones a varias interpretaciones posibles. (...) los temas que suelen abordar estas columnas analíticas ofrecen un foco de interés en lo social, lo político y lo económico; pero el asunto no es determinante para clasificar una columna como analítica o personal (p.39).

Bajo el mismo enfoque de la autora anterior, se presentan las particularidades del columnista comentarista, quien por lo general es un escritor célebre, periodista reconocido o persona con gran influencia en la comunidad; ellos se caracterizarían por sus textos donde prevalecen enunciados cortos con abundante contenido semántico, objetivos casi siempre explícitos, y discurso enfático que conlleva gran capacidad de persuasión. De esta forma, en un columnista comentarista

sus argumentaciones, la clase de sus juicios, su tono y su estilo recrean ante todo su postura ideológica con la que quiere convencer al lector para que piense lo mismo. Es decir, lo suyo es más que inducción; es convicción de la razón que él cree que le asiste sin asomo de duda alguna. Aunque aparentemente analice hechos políticos, se utiliza sus análisis de hechos como argumentos de autoridad para que su opinión aparezca como la única posible (Casals, 2000, p.40).

De acuerdo con lo que se ha enunciado anteriormente, y en lo que concierne al presente trabajo investigativo, es factible afirmar que la configuración textual de las CO (la forma), así como el contenido de ideas en este tipo de texto periodístico (el fondo) posibilitaría evidenciar la mayoría de los estándares relacionados con el fortalecimiento de los niveles de desempeño en LC; como los siguientes:

- Evalúa contenidos, estrategias discursivas y argumentativas presentes en un texto.

- Relaciona información de dos o más textos o fragmentos de texto para llegar a una conclusión.
- Reconoce los contextos como elementos importantes en la valoración de un texto.
- Selecciona elementos locales y construye argumentos que sustentan una tesis con base en textos relacionados.
- Asume una postura crítica frente a los planteamientos de un texto.
- Plantea hipótesis de lectura a partir de las ideas presentes en un texto. (ICFES, 2016b, p.21).

2.2.7 Análisis crítico del discurso y la lectura crítica de columnas de opinión.

El análisis crítico del discurso (ACD) es un tipo de investigación analítica sobre el discurso, comprendiendo el discurso como cualquier producción lingüística con un mensaje constituido, su principal representante es Teun Adrianus van Dijk, quien ha desarrollado la mayoría de los fundamentos teóricos. Este campo académico e interdisciplinar se nutre de los aportes de las ciencias del lenguaje como la lingüística y la sociolingüística, así como también algunos principios de la psicología.

El propósito primordial del ACD es evidenciar cómo asuntos inmanentes a algunas problemáticas sociales y políticas, entre ellas: la extralimitación de poder, la superioridad, la desigualdad y el racismo; son ejercidos, propagados, legitimados y a veces enfrentados por los contenidos textuales dentro de un escenario determinado.

Los estudios formales y enfocados directamente al ACD son relativamente recientes, pues éste surge a inicios de los años 90, durante un simposio efectuado en Ámsterdam con los trabajos académicos de Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo Van Leeuwen y Ruth Wodak; quienes son considerados los fundadores del ACD (Wodak, 2003).

Dentro de los estudios se presentan diferentes enfoques conforme al interés de los teóricos que convergen en el ACD. Al respecto, van Dijk (2002) afirma:

Dentro del ACD hay perspectivas diferentes. Norman Fairclough, en una perspectiva que tiene sus raíces en el neomarxismo, se interesa más en las estructuras globales del poder, como en la globalización. Ruth Wodak añade una dimensión histórica, por ejemplo, en sus trabajos sobre el antisemitismo, instituciones y género. Luisa Martín Rojo en Madrid trabaja sobre racismo, género y otros tópicos en una perspectiva foucauldiana. Mi perspectiva se distingue por la integración de la dimensión sociocognitiva en el estudio de la reproducción de la dominación. A pesar de esas diferencias, trabajamos juntos, nos encontramos en coloquios y consideramos que la diversidad es saludable para cualquier aproximación del discurso (p.20).

En otro orden de ideas, la resistencia contra la desigualdad social es el aporte esencial que pretende realizar el ACD, lo cual se expresa directa y enfáticamente en la definición del ACD desarrollada por su principal teórico van Dijk (1999):

El análisis crítico del discurso es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. El análisis crítico del discurso, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social (p.2).

Con respecto a los fundamentos elementales del ACD, Fairclough y Wodak (1994) (citado por van Dijk, 1999) los resumen en ocho principios:

- El ACD trata de problemas sociales.

- Las relaciones de poder son discursivas.
- El discurso constituye la sociedad y la cultura.
- El discurso hace un trabajo ideológico.
- El discurso es histórico.
- El enlace entre el texto y la sociedad es mediato.
- El análisis del discurso es interpretativo y explicativo.
- El discurso es una forma de acción social (p.24-25).

Según los planteamientos de Wodak (2003), teórica que desarrollo destacados trabajos investigativos junto con van Dijk, en el ACD el propósito principal es estudiar ya sean éstas opacas o transparentes, las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje. En otras palabras, el ACD se propone investigar de forma crítica la desigualdad social tal como viene expresada, señalada, constituida, legitimada, etc., por los usos del lenguaje (es decir en el discurso) (p.19).

Bajo ese mismo enfoque sobre los propósitos y los ámbitos que conciernen al ACD, van Dijk (2002) afirma que “engloba todas las modalidades de investigación crítica que tienen que ver con el uso de la lengua o la comunicación, por ejemplo el área del estudio de las relaciones de género, o el estudio crítico de los medios de comunicación” (p.20).

De acuerdo con lo expresado anteriormente, algunos de los problemas políticos y sociales como el abuso de poder, la segregación, la superioridad, la corrupción, y la desigualdad se exteriorizarían en el lenguaje usado en las producciones textuales dentro de un contexto definido, en lo pertinente a este apartado: las CO producidas en algunos medios de comunicación. Puesto que, según van Dijk (2013) “gran parte de los problemas y asuntos sociales tienen una dimensión discursiva. Cualquier discurso público no es inocente.”

En ese orden de ideas, las producciones discursivas no son imparciales pues poseen unas intenciones que reflejarían la perspectiva del autor sobre un tema, en un tiempo y territorio determinados; lo que influiría en sus nociones, argumentos, reflexiones, posiciones, entre otros...

El análisis crítico del discurso (ACD) sostiene que el discurso no es neutro ni refleja la realidad de modo objetivo. Puesto que detrás hay un enunciador situado en un lugar y un momento concreto, el discurso sólo puede reflejar la percepción que tiene este sujeto de la realidad. Puesto que su visión de la realidad está inextricablemente unida a sus intenciones, valores y actitudes, los discursos reflejan el orden social establecido, las relaciones de dominación, las injusticias y las opresiones. A partir de este axioma, comprender críticamente significa identificar este conjunto de presupuestos y poder confrontarlo con otras alternativas (Cassany, 2006, p.86).

La LC de CO mediada por el ACD posibilitaría descubrir la manipulación a la sociedad que en varias ocasiones se procura a través de los discursos mediáticos, en este caso las CO en medios digitales e impresos, escritores que en muchas situaciones buscan la polarización de gran parte de las comunidades para trasladar responsabilidades a grupos que no comparten sus ideas. Al respecto van Dijk (2013) asevera:

El poder de las palabras sobre la mente de la gente es inmenso. Manipular a las personas es fácil y manipular a la gente contra minorías, cualquier tipo de minoría, es aún más fácil porque la gente tiene la tendencia, sobre todo en tiempos de crisis, de culpar a gente que no tiene poder, y no la gente de arriba.

Las intenciones de los discursos expresados en las CO se presentan de forma directa y enfática en algunas ocasiones, en otras los objetivos discursivos de los autores están velados. Sin embargo, sería la retórica del columnista que persuade al lector a proceder y pensar de alguna

manera, la que determinaría los comportamientos de algunos grupos sociales. De acuerdo con van Dijk (2013) “Cuando los poderes dominantes permiten un discurso extremista, la gente violenta se siente legitimada para recurrir a la violencia.”

La noción de poder es un eje de gran parte de los estudios del ACD, van Dijk (1999) se refiere específicamente al poder social de grupos o instituciones, definiéndolo en términos de control. Es decir que la institución o colectivo poseen poder si pueden controlar, según sus intenciones, las acciones y formas de pensar de los miembros de otros grupos. Esta capacidad presupone un poder elemental en el acceso a la educación, recursos financieros, conocimientos, cultura, información y medios de comunicación.

De acuerdo con lo expresado en el párrafo anterior, se podría afirmar que el control ejercido, de forma directa o indirecta, por los grupos o instituciones limitaría la libertad de pensamiento y acción de la comunidad. Es posible evidenciar cómo las élites desarrollan su poder mediante la persuasión, usando los medios de comunicación; principalmente la televisión, redes sociales, la prensa escrita y digital; llegando a controlar las formas de pensar y actuar de la población que carece de competencias en LC. Al respecto van Dijk (2013) manifiesta que “la libertad de prensa debe ser total para criticar la gente que tiene el poder, pero no se puede abusar de la libertad de prensa para reprimir a la gente que no tiene el poder.”

La implementación de los fundamentos del ACD se desarrollan desde el texto y el contexto. Con respecto al texto, el análisis del discurso se realiza en los aspectos lingüísticos: lexical, semántico, fonológico, morfofonológico, sintáctico, pragmático, interaccional y género discursivo. En cuanto al contexto se analizan los aspectos extralingüísticos del autor como lo son: género, edad, formación académica, estrato social, hacia quién dirige el texto, identidad, ideología, visión del mundo y de sí mismo (van Dijk, 1999).

En otro orden de ideas, pero procurando asimilar los principios del ACD a la LC de CO, es necesario tener en cuenta que las CO son textos discursivos que están disponibles para los lectores en diversos medios de comunicación, regularmente en la internet o en un medio impreso; son un recurso relevante para escudriñar las intenciones e ideología de los escritores, quienes pretenden persuadir a sus lectores mediante el uso de estrategias retóricas.

El discurso mediático es la fuente principal del conocimiento, las actitudes y la ideología de las personas, tanto de las otras élites como de los ciudadanos de a pie. Por supuesto, los medios de comunicación lo elaboran en coproducción con las otras élites, fundamentalmente los políticos, los profesionales y los académicos. Aun así, dada la libertad de prensa, las élites mediáticas en última instancia son responsables de los discursos preponderantes de los medios que controlan (van Dijk 2005, p.37-38).

En lo concerniente al objetivo general de este documento, la relación directa entre la LC y el ACD permitiría desarrollar mejores niveles de comprensión crítica en la lectura de CO; puesto que de acuerdo con Cassany (2006)

El aparato teórico elaborado por el ACD constituye un excelente método para analizar el componente crítico en la lectura. Conceptos como fuerza ilocutiva, relevancia, esquema de conocimiento, máximas de conversación, cortesía, orientación argumentativa o ideología permiten analizar con más precisión la prosa usada en un discurso, el significado comunicado o las interpretaciones que construye el lector (p.41).

De acuerdo con lo enunciado en este apartado, para el presente trabajo investigativo resultan esenciales los aportes teóricos del ACD para fortalecer la LC de CO; dado que las CO son discursos mediáticos fabricados con intenciones directas o veladas para persuadir a los lectores, creaciones textuales de columnistas que respaldan o confrontan las élites del poder. Además,

porque con la implementación de la propuesta pedagógica se procura educar a los estudiantes con la adquisición de mejores y mayores competencias inherentes a la LC, puesto que según van Dijk (2013) “analizar críticamente el discurso también implica analizar su potencial de manipulación, pero también de educación.”

2.2.8 La pregunta.

Las nociones teóricas de un instrumento esencial para la indagación: la pregunta, serán asumidas desde un enfoque educativo; destacando los principales fundamentos pertinentes con los objetivos propuestos en el presente documento. De esa forma, en primera instancia, se hace necesario enunciar que, aunque muchos ítems con los que se inquiriere información de un texto son enunciados o proposiciones y no preguntas directas: oraciones con signos de interrogación, o preguntas indirectas: frases con pronombres o adverbios interrogativos; por situaciones pragmáticas en el presente trabajo investigativo se llamarán: preguntas, pues indagan por información explícita, implícita y por la capacidad de reflexión a partir del texto.

La habilidad para crear preguntas apropiadas en los contextos cotidianos se adquiriría mediante ensayo y error, cuando a través de una pregunta se busca una respuesta adecuada; en muchos casos si la respuesta ofrecida no satisface al interlocutor, seguramente se creará una nueva pregunta o se reformulará de forma más específica la hecha con anterioridad, así se fortalecería sus habilidades mentales. En relación con lo anterior, Escobar (1990) asevera:

El acto de interrogar, de preguntar, es inherente a la naturaleza humana. Expresa la curiosidad por conocer, por trascender más allá de la experiencia de las cosas. La pregunta nace de la capacidad de descubrimiento, del asombro, y por ello la pregunta implica riesgo. Como la

savia a las plantas, la pregunta vivifica al acto del conocimiento: todo conocimiento empieza por la pregunta (p.17).

De acuerdo con Buchetti (2008), se podría enunciar que fue Sócrates el primer filósofo en dar trascendencia a la creación y uso de las preguntas en la educación; mediante la FP orientadas al aprendizaje, el maestro induce a la reflexión y descubrimiento en el alumno. Sócrates a este método lo denominó: mayéutica.

Al estudiar el origen del término mayéutica, se puede apreciar que Sócrates reconceptualizó el vocablo, seguramente aludiendo a su madre que era una partera. Según el Diccionario Etimológico (2017) explica:

la palabra mayéutica proviene del griego (μαιευτικός), parto, parir el concepto sería entonces... “hacer parir la verdad, dar a luz a la verdad”. En la escuela filosófica de Sócrates, su doctrina se basaba en la búsqueda de la verdad, pero para llegar a la verdad se debían poner en duda los conocimientos previos para no arrastrar los errores precedentes. Una de las formas de arribar a los pensamientos, era mediante la mayéutica, ello consistía en debatir los temas haciendo preguntas para encontrar la verdad, con un razonamiento basado en rebatir lo absurdo. Así el maestro filósofo, iba induciendo al alumno mediante preguntas, de tal manera que razonando el mismo alumno llegaba a las respuestas.

En ese orden de ideas, es probable afirmar que la mayéutica consiste en la habilidad para formular preguntas apropiadas; cuestionamientos que se vuelven cada vez más inductivos según las respuestas ofrecidas, pues a éstas se le crean nuevas preguntas.

En la mayéutica se busca la verdad que se encuentra en el individuo, a diferencia de la ironía socrática, en la que se combate lo que se cree saber, y que el mismo individuo note que es

falso lo que suponía saber, y al reconocerlo está en mejor disposición de descubrir la verdad, haciéndolo con gusto mientras que antes lo haría con enfado. (De La Fuente, 2017, p.54).

Bajo esa misma perspectiva, las preguntas del maestro deben estar correlacionadas de alguna forma, para así mostrar el sendero a seguir durante las reflexiones del estudiante; de esta forma se fomentaría la autonomía y el desarrollo cognitivo. Al respecto Buchetti (2008) asevera:

Si bien, la mayéutica, parece ser muy obvia y simple, requiere de un buen interlocutor que tenga la habilidad para formular preguntas correlacionadas, siguiendo un hilo conductor, que le permita extraer de la mente del individuo en cuestión, la reflexión deseada. Es así, como se debe formular una pregunta a la hora de hacer reflexionar a un joven estudiante, que tiene en su mente diversos temas, e ideas que no puede dilucidar. Acompañar al estudiante marcándole el camino, pero dejando que el recorrido lo realice por su cuenta, para que pueda sostenerse por sí mismo, contribuye a su crecimiento como ser humano pensante, y por tanto, como futuro profesional (p.83).

En otro orden de ideas, los estudios sobre la clasificación de las preguntas han sido desarrollados por diversos autores durante las últimas décadas, generando tipologías variadas según el enfoque. En el ámbito educativo, algunas categorías se basan en la configuración de la respuesta esperada, diferenciando entre interrogantes abiertos, cerrados, narrativas, retóricas, de opción múltiple con varias respuestas y con única respuesta (Dillon, 1988); otros por sus características pragmáticas de necesidad y utilidad, las primeras cuando se requiere conocer la respuesta a la pregunta, las segundas cuando se procura la comprensión de un asunto determinado (Van der Meij, 1988).

Bajo este escenario académico, una reconocida categorización es el trabajo desarrollado por Bloom, Englehart, Furst, Hill, y Krathwohl (1956) llamada comúnmente como taxonomía de

Bloom, en la cual se enuncian, dentro de los objetivos educacionales basados en los propósitos del conocimiento, seis clases de preguntas, con grados de complejidad progresivos, es decir que cada nivel requiere que se haya obtenido el anterior; las categorías para las preguntas son:

- **Conocimiento:** indagan por hechos, personajes, tiempos, lugares, secuencias, sinónimos y antónimos; información explícita dentro del texto.
- **Comprensión:** examinan el entendimiento de las ideas principales y secundarias, comparaciones, ejemplificación, explicación, identificación, parafraseo y exposición.
- **Aplicación:** interrogan por la implementación de conocimientos, reglas y normas; soluciones, cálculos, demostraciones, transferencias, contribuciones, entre otros...
- **Análisis:** requieren el reconocimiento de una idea y los elementos que la constituyen, sus relaciones internas e implicaciones; categorización, experimentación, limitaciones, ilustración, causas y consecuencias.
- **Síntesis:** escudriñan por las habilidades para la construcción de ideas a partir de diversas fuentes de información dentro de un contexto determinado; creación, adaptación, predicción, formulación, reconstrucción, integración, entre otros.
- **Evaluación:** inquietan por la elaboración de juicios de valor, usando las evidencias obtenidas en el texto y su bagaje intelectual; opiniones, reflexiones, evaluaciones, justificaciones y conclusiones.

Por otra parte, las preguntas podrían ser percibidas como el impulso o detonante para comenzar los procesos de adquisición de conocimientos y competencias, generando un desequilibrio cognitivo, darse cuenta que falta saber algo: la necesidad de aprender, en los estudiantes. Al respecto Christensen (2002) asevera: “sea cual fuere el escenario –el hogar, el

lugar de trabajo, o el salón de clase—, las preguntas inician el aprendizaje. Pueden interesar, perturbar, disciplinar, o alentar, pero siempre estimulan la investigación” (p.111).

Bajo esa misma perspectiva, la pregunta podría ser una gran EP para desarrollar procesos de reflexión críticos, interrogantes que motiven al estudiante a escudriñar y adquirir mayores y mejores conocimientos; calmando así cada vez más su deseo de conocer sobre algún texto o aspecto determinado. En relación con lo anterior, Plata (2011) afirma:

La pregunta como estrategia, como pedagogía o didáctica, se constituye en una opción educativa para pensar y aportar a una educación para la incertidumbre, y para desarrollar formas de pensamiento flexibles, y actitudes críticas y creativas hacia el conocimiento, cualidades que constituyen la base de todo quehacer investigativo, y que son fundamentales en la formación de los profesionales en la actual agitada e incierta condición posmoderna (p.140).

En ese mismo orden de ideas, las preguntas estarían directa o indirectamente involucradas en el aprendizaje significativo, dado que un aprendiz inquieto intelectualmente, quien se cuestiona por los contenidos que está adquiriendo, crea preguntas apropiadas a sus necesidades y contexto posibilitando así la asimilación de nuevos conocimientos. De acuerdo con los planteamientos de Paul y Elder (2002) “las preguntas definen las tareas, expresan problemas y delimitan asuntos. Impulsan el pensar hacia adelante. (...) Si su mente no genera preguntas activamente, usted no está involucrado en un aprendizaje sustancial.” (p.5).

De acuerdo con lo enunciado anteriormente, y en lo concerniente a los objetivos de este documento, sería factible afirmar que las preguntas posibilitarían al estudiante a darse cuenta de la ausencia de conocimientos necesarios y de controvertir sobre las nociones adquiridas; la incertidumbre que se genera en su mente estimularía y generaría las condiciones apropiadas para

la asimilación de nuevos saberes y competencias. Así mismo, la mayéutica, como método socrático para realizar reflexiones profundas mediante la FP, tendría gran relevancia en el ámbito educativo como una herramienta para el fortalecimiento del PC, y por tanto de la LC.

2.2.8.1 Formulación de preguntas. Las nociones sobre las implicaciones de la elaboración de interrogantes en la comprensión de lectura se desarrollarán desde los aportes principales de algunos teóricos. Asumiendo como preguntas: los enunciados, las interrogaciones directas e indirectas que indagan por información explícita, implícita y por la habilidad de valorar un texto escrito.

En nuestra cultura educativa, tradicionalmente se ha inculcado en la capacidad de responder adecuadamente a preguntas, más no en comprender su estructura, su esencia, para así poder llegar a lo que el autor de esa pregunta pretende evidenciar en el lector. De esta forma, en el ámbito académico la FP sería esencial para la asimilación de conocimiento y competencias. Al respecto Vogt, Brown y Isaacs (2003) afirman: “la utilidad del conocimiento que adquirimos y la eficacia de las acciones que tomemos dependerá de la calidad de las preguntas que hacemos. Las que abren la puerta al dialogo y al descubrimiento.” (p.1).

En ese orden de ideas, mediante la FP el lector evaluaría el contenido que reconoce, así como también el desconocido; procurando aumentar sus conocimientos sobre el tema de la lectura. El poder de las preguntas elaboradas por los mismos lectores, para la comprensión textual de diversos tipos de texto, se ha expuesto en algunos trabajos académicos; al respecto Taboada (2006) afirma:

Existen investigaciones e interesante evidencia empírica que señala la eficacia que tiene en la comprensión lectora la estrategia de que sean los mismos lectores quienes generen las preguntas a los textos (y no sus maestros o los mismos textos). Sin embargo, este recurso

aparece con poca frecuencia en las aulas. En efecto, durante las clases, en todos los niveles de la escolaridad, la tarea de comprensión se organiza a través de preguntas preformuladas y deja muy poco espacio para que sean los mismos lectores quienes interroguen al texto (p.18).

Bajo otra perspectiva, la FP representarían el camino hacia la comprensión, y por tanto a la asimilación de conocimiento en la pedagogía crítica, según Freire y Faúndez (1986)

Si aprendiésemos a preguntarnos sobre nuestra propia existencia cotidiana, todas las preguntas que exigiesen respuestas y todo ese proceso pregunta-respuesta que constituye el camino del conocimiento, comenzaríamos por esas preguntas básicas de nuestra vida cotidiana, de esos gestos, de esas preguntas corporales, (...) Insistiría en que el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas o en el mismo acto de preguntar (p.51).

Por otra parte, los procesos de análisis textual alcanzados con la construcción de preguntas serían fundamentales para entender cabalmente un texto. Puesto que la creación apropiada de interrogantes para otros lectores, requeriría que autor de las preguntas tenga plena comprensión del documento con que realizará la evaluación de lectura. Según Paul y Elder (2002) “cuando hacemos preguntas esenciales, tratamos con lo que es necesario, relevante e indispensable al asunto que tenemos ante nosotros. Reconocemos lo que está en la esencia de la materia. Nuestro pensamiento está firme y disciplinado. Estamos preparados para aprender” (p.2).

Teniendo en cuenta el aprendizaje y la creación de preguntas, en muchos contextos educativos la mayoría de preguntas están formuladas con anterioridad por el docente o se encuentran elaboradas en los libros texto. Hay poca oportunidad para que los estudiantes realicen preguntas sobre los textos que leen en las aulas de clase, es decir que sean los mismos lectores quienes interroguen al texto y mejoren su comprensión lectora. En ese sentido, Paul y Elder (2003) aseveran:

Los profesores deben formular preguntas que exploren su capacidad de pensar críticamente; preguntas que provoquen que los estudiantes se responsabilicen por su pensamiento; preguntas que, al formularse con regularidad en el aula, se vuelvan parte de las preguntas que los estudiantes necesitan formular (p.10).

Bajo ese mismo orden de ideas, la FP por parte de los alumnos sería un ejercicio que podría ser analizado en doble vía: examinar que busca evaluar el estudiante con los interrogantes, e indagar por las intenciones que lo conllevaron a realizar esas preguntas. Al respecto Plata (2011) afirma que “cuánto más enriquecedor para los estudiantes y para el propio maestro podría ser explorar lo que está supuesto e implícito en las preguntas y en las hipótesis que elaboran los estudiantes, dentro de un ambiente de trabajo dialógico y colaborativo” (p.142).

Por otra parte, la evaluación de nuestro conocimiento y pensamiento mediante preguntas apropiadas posibilitaría mejorar su capacidad de análisis y producción, por lo cual sería factible afirmar que las preguntas son inherentes al pensamiento. Según Paul y Elder (2002) “la calidad de nuestras vidas la determina la calidad de nuestro pensamiento. La calidad de nuestro pensamiento, a su vez, la determina la calidad de nuestras preguntas, ya que las preguntas son la maquinaria, la fuerza que impulsa el pensamiento” (p.2).

De acuerdo con Rosenshine, Meister y Chapman (1996) enseñar a formular diferentes categorías de preguntas a los alumnos, en diversos grados de educación, mejora los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión de lectura; lo cual se podría reflejar en mayores desempeños académicos en el aula; además de incrementar los resultados de pruebas estandarizadas y de enfoque cualitativo.

Con respecto al desarrollo de la comprensión inferencial de lectora en el aula, mediada por la FP entre el docente y los estudiantes, Jouini (2005) asegura que “la capacidad de inferir

evoluciona gradualmente; sin embargo, ella podría desarrollarse mucho más si los profesores formularan un mayor número de preguntas inferenciales” (p.103).

En ese mismo orden de ideas, según Van Der Meij (1994) instruir a los estudiantes en la generación de preguntas, procurando que los futuros lectores de esos interrogantes escudriñen respuestas explícitas, implícitas y que conlleven reflexión es esencial para fortalecer los procesos de comprensión de lectura del creador de las preguntas.

En lo referente con los objetivos del presente trabajo investigativo, la calidad de las preguntas dentro de los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico sería proporcional a los desarrollos de estándares de competencia en LC. En relación con lo anterior, López, Veit y Araujo (2014) afirman que “enfrentar a los estudiantes a la formulación de preguntas en el aula de clase se convierte en una valiosa estrategia para favorecer el aprendizaje significativo de un determinado campo de conocimiento (p.131).

Bajo esa misma perspectiva, las preguntas serían la entrada a los conocimientos no adquiridos, influyendo no sólo en la lectura formal de textos, sino también en la calidad de vida; según Vogt, Brown y Isaacs (2003) aseguran que “la utilidad del conocimiento que adquirimos y la eficacia de las acciones que tomemos dependerá de la calidad de las preguntas que hacemos. Las que abren la puerta al dialogo y al descubrimiento.” (p.1).

Dentro de los planteamientos anteriores, y con el enfoque de la relación existente entre la comprensión de lectura y la formulación de preguntas, es posible afirmar que la creación de interrogantes por parte del mismo lector conllevaría a la realización de una comprensión a profundidad del texto; al respecto Solé (1992) afirma que “el lector que es capaz de formularse preguntas pertinentes sobre el texto está más capacitado para regular su proceso de lectura, y podrá, por tanto, hacerla más eficaz” (p.137).

La misma autora, plantea tres niveles para la FP:

- Preguntas de respuesta literal. Se encuentran “tal cual” en el texto.
- Preguntas piensa y busca. La respuesta hay que deducirla pero para ello el lector debe establecer relaciones entre informaciones y elaborar inferencias.
- Preguntas de elaboración personal. La respuesta no se puede deducir del texto. Exige la intervención del conocimiento y opiniones del lector (p138).

En ese orden de ideas, se podría afirmar que se deben promover las situaciones en el aula donde los estudiantes formulen preguntas sobre los textos que están leyendo, interrogantes que deben ser orientados por unos propósitos; puesto que de esta forma se impulsa el fortalecimiento de habilidades en comprensión de lectura en los tres niveles.

Dentro de esa misma perspectiva, la producción de preguntas por parte de los estudiantes los comprometería más con la lectura, responsabilizándolos del proceso de comprensión dinámico dentro de los niveles: literal, inferencial y crítico. En relación con las ideas anteriores, López, Veit y Araujo (2014) aseveran:

enfrentar a los estudiantes a la formulación de preguntas en el aula de clase se convierte en una valiosa estrategia para favorecer el aprendizaje significativo de un determinado campo de conocimiento, así como para comprender que las preguntas se constituyen en la base sobre la cual se construye el conocimiento científico. Lo que sugiere que es posible abordar la enseñanza de diversos campos de conocimiento a partir del principio del cuestionamiento (p.131).

En lo que respecta al tipo de texto y los interrogantes elaborados por los estudiantes, las preguntas formuladas están sujetas a la tipología textual que se está leyendo, pues una narración no se analiza de igual manera como se examina un texto argumentativo; de esta forma los

procesos cognitivos para la creación del interrogante son también diferentes según la función del texto. Haciendo referencia a lo enunciado anteriormente, Taboada (2006) asevera: “los distintos géneros conducen a distintos tipos de preguntas, las respuestas requieren focalizar sobre las características específicas de ese género en particular” (p.20).

En ese orden de ideas, en lo que concierne al presente trabajo investigativo, es posible afirmar que los interrogantes formulados con base en CO, por tratarse de textos argumentativos donde el objetivo primordial del autor es manifestar su perspectiva sobre algún tema, deberían orientarse esencialmente a las intenciones del escritor, contexto y valoraciones probables del lector; es decir la información que no está explícita: preguntas inferenciales y críticas.

Bajo ese mismo enfoque, teniendo en cuenta la configuración de las preguntas proyectadas dentro de la propuesta pedagógica, es posible afirmar que los ítems con cuatro opciones y única respuesta serían apropiados para la asimilación de competencias inmanentes a los procesos de LC de CO. En relación con lo anterior, Germain, Vicente, Pérez-Rico y Villa (2016) dedujeron que “la formulación de preguntas de respuesta múltiple por parte del estudiante resulta un medio especialmente útil en el aprendizaje de competencias transversales, como la documentación, el análisis, la síntesis y el hábito de interrelación de conocimientos” (p.33).

Para finalizar este apartado, según los planteamientos expuestos previamente, es factible afirmar que la apropiada FP, por parte de los alumnos, requeriría que tengan suficiente autonomía y capacidad reflexiva, para así valorar objetivamente las indagaciones elaboradas. Por consiguiente, los estudiantes desarrollarían un proceso de lectura a profundidad, enfocándose en información específica para cada tipo de pregunta, dependiendo si los datos requeridos para dar solución a la situación planteada podrían ser extraídos de forma literal, relacionando las partes del texto para hacer inferencias o valorando el texto de forma crítica. Al respecto, Rosenshine et

al. (1996) enuncian que los procesos de FP y la búsqueda de las correspondientes respuestas en el texto son acciones que, simultáneamente, se complementan y propician que los estudiantes profundicen en la comprensión del texto.

2.2.9 Estrategia.

El término estrategia ha sido utilizado en diversos campos del conocimiento de la humanidad, al estudiar su etimología se evidencia que el vocablo fue usado en primer lugar para referirse a la dirección de grupos castrenses; según el Diccionario Etimológico (2017) explica que “estrategia viene del griego στρατηγία (strategia = arte de dirigir ejércitos). Στρατηγία está formada de στρατός (stratós = ejército), ἄγω (ago = hago, dirijo) y el sufijo -ια (-ia) usado para crear sustantivos abstractos relacionados a la palabra anterior.”

De acuerdo con Pérez (2014) cuando la mayoría de las personas usan el vocablo: estrategia, en diferentes contextos, lo hacen como si su significado estuviese firme, invariable y acotado. Sin embargo, los conceptos de estrategia se han transformado y adaptado a diversos ámbitos de las ciencias durante la historia.

En la actualidad, las nociones de estrategia son analizadas, asimiladas y usadas en campos tan diversos como: deportes, economía, milicia, política, medicina, publicidad, religión, educación, entre otros; pero hace unas décadas la estrategia era exclusivamente estudiada en la formación militar.

En lo que concierne al presente trabajo investigativo, se enunciaran algunas nociones de estrategia que han establecido ciertas características y principios; los cuales han sido adaptados al ámbito educativo.

En el ámbito empresarial, de acuerdo con Prieto (2003) las decisiones que orientan la ruta y naturaleza de una organización son basadas en la estrategia como marco de referencia; puesto que las decisiones son hechas teniendo presente lo que se pretende alcanzar y a dónde se desea llegar, de esta forma se encaminan las acciones para procurar los objetivos empresariales. Este principio sería aplicado a la educación, donde las acciones tengan como eje referencial la estrategia diseñada para el cumplimiento de los objetivos formativos.

Bajo esa misma perspectiva, en el campo de la administración Koontz (1991) asevera:

Las estrategias son programas generales de acción que llevan consigo compromisos de énfasis y recursos para poner en práctica una misión básica. Son patrones de objetivos, los cuales se han concebido e iniciado de tal manera, con el propósito de darle a la organización una dirección unificada (p.65).

Koontz con su concepto aporta algunos elementos que posibilitan determinar que las estrategias son posteriores al establecimiento de los objetivos, pues una vez se tenga definido lo que se pretende conseguir se procede fijar el tipo de estrategia, y así encaminar las acciones y los recursos para lograr el impacto deseado. Este fundamento se podría transferir al contexto educativo, donde de acuerdo con el objetivo principal se establece la estrategia a implementar.

Por otra parte, desde un ámbito tan diferente como lo es el de la medicina, Naranjo, Ávila y Concepción (2018) afirman:

La estrategia es una herramienta de dirección que facilita procedimientos y técnicas con un basamento científico, que empleadas de manera literativa y transfuncional, contribuyen a lograr una interacción proactiva de la organización con su entorno, coadyuvando a lograr efectividad en la satisfacción de las necesidades del público objetivo a quien está dirigida su actividad. (p.504)

Con la anterior noción de estrategia, los autores hacen énfasis en la eficacia para satisfacer las necesidades de la población a quien está dirigida las acciones implementadas bajo la estrategia, como instrumento de orientación para la organización. Lo anterior es factible transferirlo al campo educativo donde se pretende efectividad en la estrategia para generar un impacto positivo en la población objeto de estudio.

En otro orden de ideas, Watson Dunn (citado por Bermúdez, 2007), con sus trabajos sobre publicidad y el uso apropiado de vocablos para realizar propagandas eficaces, establece una fórmula para la estrategia publicitaria: $E=R$ (estrategia = resolución de problemas). Teniendo presente esta fórmula, es probable llevarla al ámbito académico, donde una apropiada estrategia generaría solución a situaciones problemas que no posibilitan adecuados procesos formativos en la comunidad educativa.

2.2.9.1 Estrategia pedagógica. El conjunto de acciones e instrucciones dirigido por el docente en un proceso educativo, procurando favorecer el aprendizaje de los alumnos para alcanzar los objetivos proyectados; teniendo en cuenta el contexto, los recursos y la interacción entre profesor y estudiantes, es a lo cual se denominaría: estrategia pedagógica.

De acuerdo con Bravo (2008) “las estrategias pedagógicas constituyen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza aprendizaje donde se alcanzan conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación” (p. 34). Según lo expresado anteriormente, la planeación de las acciones educativas posee gran relevancia, pues su apropiada proyección favorecería el éxito de la EP.

Bajo esa misma perspectiva, Soto (1999) enuncia que las estrategias pedagógicas posibilitan proyectar diversos panoramas probables en las intervenciones formativas, permitiendo al docente

anticiparse a situaciones que alterarían el desarrollo de las clases; y así tomar decisiones y acciones en procura de alcanzar los objetivos propuestos.

En ese mismo orden de ideas, para Vera y Vera (2011) una EP puede ser definida como: aquella utilizada por el profesor durante los diversos momentos o fases de la clase a fin de lograr la eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se evidencie la participación activa del estudiante dejando así, de ser un sujeto tradicionalmente pasivo, interiorizando los contenidos obtenidos en clases y poniéndolos en práctica ante la sociedad en cualquier circunstancia o contexto, es decir, el estudiante debe aplicar el conocimiento en las situaciones personales, académicas o laborales (p.400).

Según lo expresado anteriormente, un aspecto esencial en una apropiada EP es la participación proactiva de los alumnos, quienes asimilan el conocimiento y lo aplican en diversos contextos.

La anterior noción de EP es relevante para el presente trabajo investigativo, pues se pretende que después de varias intervenciones de aula los estudiantes adquieran competencias en LC y produzcan preguntas, orientados por el docente investigador con ciertos parámetros de fondo y forma, procurando evaluar algunos estándares de competencia de LC al analizar CO; de esta forma se estaría implementando la FP como EP.

2.3 Marco legal

La educación, entendida como un eje transformador de la sociedad, busca la formación integral de los estudiantes, la cual les permita ser miembros activos, respetuosos y críticos; quienes propicien el desarrollo de las comunidades y el país. Por consiguiente, la legislación que

enmarca los procesos educativos cobra gran relevancia al establecer parámetros sobre las condiciones y lo que se pretende alcanzar durante los niveles de educación colombiana.

2.3.1 Constitución Política de Colombia.

En lo que respecta al presente trabajo investigativo, la Constitución Política de Colombia enmarca, en primera instancia, la normatividad inherente a los procesos formativos, puesto que en el Artículo 67 afirma lo siguiente:

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. (...) (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, p.29).

De acuerdo a lo enunciado anteriormente, entendiendo la educación como un derecho constitucional con función comunitaria se podrá tener la perspectiva de la necesidad de formar a los estudiantes como miembros reflexivos, de lo que acontece en su sociedad, que procuren el bienestar y desarrollo de la nación.

2.3.2 Ley General de Educación.

Con el propósito de llevar a cabo lo enunciado en la Constitución Política de Colombia, en su Artículo 67, el 8 de febrero de 1994 se decretó la Ley 115 o Ley General de Educación, cuyo objetivo es regular la prestación del servicio público de la educación en los diversos niveles de

formación colombiana, exceptuando la educación superior. En relación con el principal eje del presente trabajo investigativo: la LC, la Ley General de Educación en su Artículo 5, Numeral 9, afirma lo siguiente:

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (Congreso de la República de Colombia, 1994, p.2).

El texto anterior corresponde a uno de los fines que establece la Ley General de Educación, donde de forma explícita se fija como objetivo el desarrollo de la capacidad crítica en los alumnos colombianos, lo que se obtiene mediante el apropiado desarrollo de las competencias inherentes a la LC.

Igualmente, como uno de los objetivos específicos de la educación media académica dentro de la Ley General de Educación, en el Artículo 30, Literal g, se estipula: “La capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad, y” (Congreso de la República de Colombia, (1994), p.10). Es decir que una de las principales metas, para la educación media colombiana, debe ser el desarrollo de competencias que le permitan al estudiante analizar y valorar objetivamente diferentes tipos de textos en contextos de variada índole.

2.3.3 Lineamientos curriculares de lengua castellana.

El MEN publica en el año 1998 los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, cuyos ejes esenciales se podrían enunciar en promover los fundamentos pedagógicos de las disciplinas

inherentes al desarrollo de la lengua materna, para de esta forma reorientar, desde el diseño y desarrollo curricular, los proyectos educativos institucionales; enfocando la labor docente en obtener, entre otros objetivos y en lo que respecta a este trabajo de investigación, el incremento del espíritu crítico, el pensamiento autónomo, y la educación integral de los estudiantes como futuros ciudadanos que aporten a una mejor sociedad (MEN, 1998).

2.3.4 Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.

En el año 2003 el MEN publicó los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje - Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución, documento en el que se establecen las descripciones de los resultados pretendidos en lenguaje durante los niveles de educación colombiana. Con respecto a la formación en LC se destaca en los siguientes estándares para la educación media en lenguaje:

- Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.
- 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.
- Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.
- Asumo una posición crítica frente a los elementos ideológicos presentes en dichos medios, y analizo su incidencia en la sociedad actual. (MEN, 2003, pp. 40-41).

2.3.5 Derechos Básicos de Aprendizaje.

Con el propósito de focalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes colombianos, centrándolos en lo esencial y elevándolos a una categoría de mayor fuerza legal; en el año 2015 se publica la primera versión de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en Lenguaje y Matemáticas, documento que estaba dirigido principalmente a los padres de familia y/o acudientes; sin embargo, pronto este material fue acogido por estudiantes y docentes.

El siguiente año, el MEN divulga los DBA en Lenguaje V.2 (segunda versión), donde se amplía la información, para los diferentes miembros de las comunidades educativas, sobre la configuración de los aprendizajes elementales en cada grado educativo.

En relación con la LC, dentro de los DBA V.2 en Lenguaje para el grado once se establecen los siguientes:

- 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.
- Escribe una reseña crítica en la que se desarrollen los siguientes elementos: temáticas, características formales del texto, recursos empleados y contexto de la obra.
- Comprende que los argumentos de sus interlocutores involucran procesos de comprensión, crítica y proposición.
- 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. (MEN, 2016c, pp. 48-51).

De acuerdo a lo enunciado anteriormente, es factible afirmar que es imprescindible formar lectores críticos, pues este imperativo está fundamentado legalmente desde diversas normativas.

En lo concerniente al presente trabajo investigativo, se pretende fortalecer la LC mediante el desarrollo de pensamiento y actitud reflexiva en los estudiantes; puesto que es un deber de las instituciones educativas y docentes, además de un derecho de los estudiantes, contemplados dentro de la reglamentación educativa colombiana actual.

3. Diseño metodológico

La configuración metodológica de la presente investigación resulta fundamental para llevar a cabo los procesos de la propuesta de intervención. Por consiguiente, en el presente capítulo se enuncian aspectos como el tipo y proceso de la investigación, los participantes, las técnicas e instrumentos de recolección de la información, la validación de los instrumentos, la categorización y triangulación de la información; para concluir este apartado, se da a conocer la discusión y los resultados obtenidos del proceso metodológico.

3.1 Tipo de investigación

El presente trabajo investigativo está enmarcado dentro del diseño metodológico cualitativo y tipo de investigación acción (IA), pretendiendo optimizar las prácticas educativas mediante la reflexión constante durante los procesos pedagógicos; dado que la IA permite realizar procesos de análisis y cavilación en el aula, al igual que desarrollar adecuadas intervenciones, adaptándolas a las necesidades, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Carr y Kemmis (1988) aseveran:

La investigación-acción (action research) es, sencillamente, una forma de indagación autoreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y las justicias de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales tienen lugar (p.174).

Los participantes, como los denominan los autores anteriores, serían los docentes que se encuentran desarrollando procesos pedagógicos con sus estudiantes en las aulas (situaciones sociales), buscando mejorar su ejercicio educativo mediante un procedimiento introspectivo de análisis de su labor.

Posteriormente, Elliott (2000) define la IA como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p.88). De acuerdo con el anterior concepto, la IA en el ámbito educativo procura que las acciones enfocadas a alcanzar objetivos de aprendizaje sean analizadas y reevaluadas objetivamente por el docente, quien es el principal orientador de los procesos enseñanza. Por consiguiente, las acciones en el aula pueden ser modificadas para lograr optimizarlas, fundamentándose en la práctica y en la teoría pertinente.

Algunos otros autores han conceptualizado la IA, destacándose la definición desarrollada por Pérez y Nieto (2009) “La investigación-acción se presenta como un paradigma singular, crítico, vinculado a la práctica profesional y orientado a la transformación y al cambio. Se trata de un estilo de investigación abierta, democrática y centrada en los problemas prácticos de la educación” (p.177). De acuerdo a este concepto, la IA se enfoca en las situaciones problema experimentadas de forma directa en los procesos educativos, resaltando el carácter participativo de los miembros que influyen en la enseñanza y aprendizaje; pretendiendo cambios que mejoren la educación en el aula.

Entendiendo la educación como un complejo proceso social, que busca la formación y el progreso de los miembros de la comunidad, es posible comprender la trascendencia de la labor docente; puesto que es elevado el nivel de influencia del quehacer pedagógico en la vida de los estudiantes. Por tanto, la IA es conveniente para el presente trabajo investigativo, pues permite desarrollar adecuaciones estructurales a los procesos educativos en las aulas, basados en la teoría pedagógica y la reflexión objetiva de la experiencia directa del docente investigador.

3.2 Proceso de investigación

La articulación de las acciones encaminadas a mejorar las prácticas educativas es imprescindible en la IA; puesto que la implementación de ejercicios académicos reflexivos,

estructurados, sistemáticos y regulados afianzarían las mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. De acuerdo con los autores Kemmis y McTaggart (1988) la secuencia metodológica en la IA se lleva a cabo mediante un proceso en espiral, comprendiendo cuatro etapas: planificación, acción, observación y reflexión; las cuales se repiten hasta lograr los objetivos propuestos.

Por otra parte, la flexibilidad en el desarrollo de las acciones educativas y sus fases es una característica fundamental de la IA; sin embargo, el presente trabajo investigativo, procurando optimizar las intervenciones de la propuesta pedagógica se orientó por el método propuesto por Colás y Buendía (1994) donde se establecen 5 fases, similares a las propuestas por Kemmis y McTaggart (1988), para llevar a cabo IA, las cuales se aprecian en la siguiente figura:

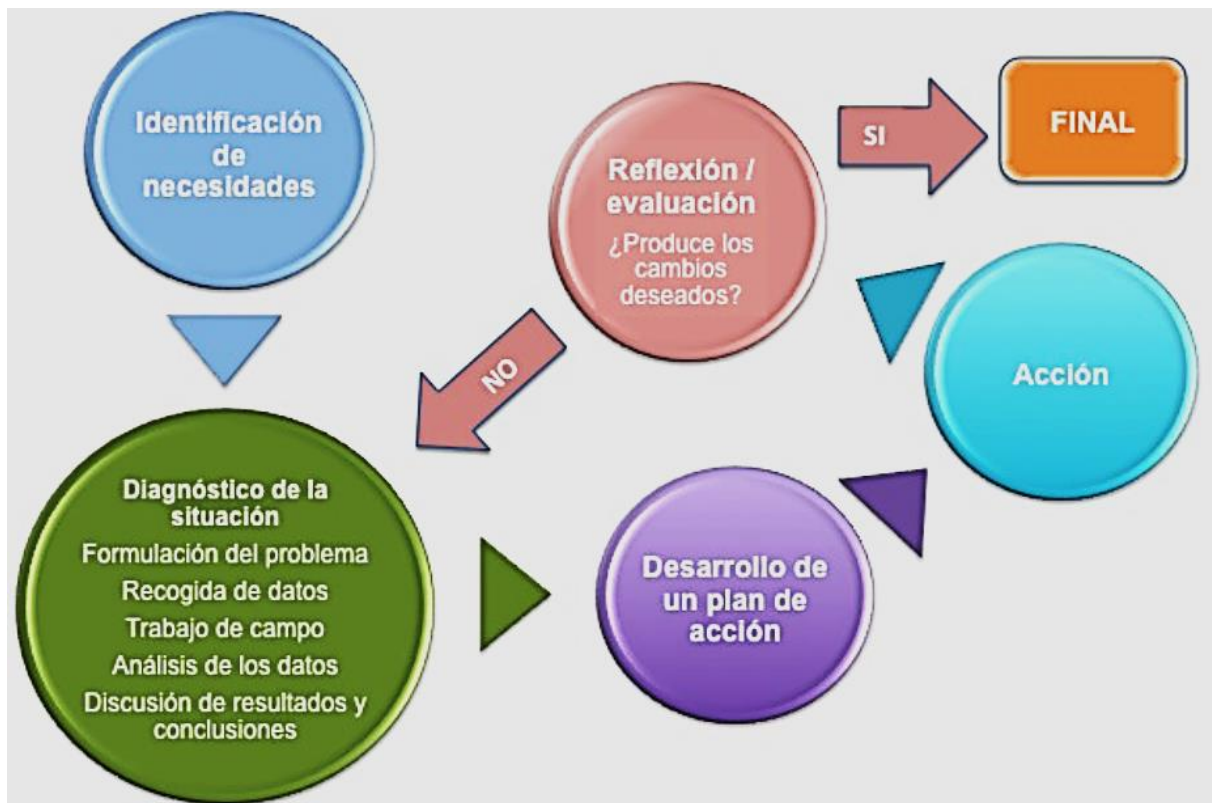


Figura 9. Fases de la investigación acción

Fuente: Colás y Buendía (1994, p.297).

De acuerdo con la anterior figura, se puede identificar la secuencia de cada una de las fases de la investigación acción, al igual que su retorno a la etapa diagnóstica cuando no se producen los cambios deseados.

En lo concerniente al presente documento, las fases, propuestas por Colás y Buendía (1994), se desarrollaron de la siguiente forma:

3.2.1 Identificación de necesidades.

El desarrollo de las habilidades inherentes a los procesos de leer críticamente tendría prelación en la educación, ya que en las instituciones educativas se pretende que los alumnos complementen su formación integral, llegando a ser ciudadanos críticos que aporten al desarrollo de la sociedad.

La necesidad de las competencias de un lector crítico habría conllevado a los estudiantes de la IELCGSB a tener inapropiados desempeños académicos, además bajos resultados de los años 2014 y 2015 del examen Saber 11, principalmente en la prueba de LC. Lo anterior ha tenido consecuencias para los estudiantes con la reprobación de asignaturas y dificultad para iniciar futuros estudios de educación superior, así mismo para la institución, puesto que no se ha logrado una adecuada clasificación del plantel educativo ni un ISCE apropiado.

3.2.2 Diagnóstico de la situación.

Desde la percepción del ejercicio docente, principalmente en la asignatura de lenguaje, se aprecian dificultades para leer críticamente en los estudiantes, las cuales se evidencian en los informes académicos institucionales de pruebas internas y externas. Teniendo en cuenta lo

anterior, se pudo diagnosticar las insuficientes competencias de LC que poseen los estudiantes de grado once de la IELCGSB en el año lectivo 2016.

- Formulación del problema: deficiente comprensión de lectura en el nivel crítico de los estudiantes de grado once de la IELCGSB.

¿Cómo fortalecer la LC en los estudiantes de grado once de la IELCGSB?

- Recogida de datos: se realiza un análisis del inapropiado nivel de LC en los estudiantes de grado once. Se emprende a aproximarse la situación problema desde los resultados de Colombia en pruebas internacionales de lectura PISA, luego se estudian los resultados institucionales del ISCE, los resultados de los estudiantes en el examen de Estado Saber 11 y los puntajes en la prueba de LC; posteriormente se tiene como insumo fundamental la aplicación de un simulacro diagnóstico, que permitió focalizar el tipo de texto en que los estudiantes mostraban mayor grado de equivocación. Después, se tienen en cuenta la percepción en la práctica pedagógica al igual que el PEI y el modelo pedagógico institucional. Finalmente, la apreciación de algunos estudiantes en la que manifiestan su dificultad para comprender las preguntas y las opciones de respuesta. Los factores enunciados anteriormente, permitieron una apropiada concreción de la situación problema.

3.2.3 Desarrollo de un plan de acción.

La proyección de acciones articuladas para dar solución al problema formulado en el diagnóstico, mediante la identificación previa de necesidades, determinaría el éxito de la propuesta pedagógica del presente trabajo investigativo. Es necesario hacer énfasis en que el tipo

de IA permite flexibilidad en la planeación, estructuración y puesta en marcha de las actividades formativas.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, se planificaron diversos ejercicios académicos con el propósito de cumplir con los objetivos de la propuesta pedagógica de este documento. La implementación organizada y reestructurada de las acciones en el aula se enuncia en el siguiente apartado.

3.2.4 Acción.

La adaptabilidad de la IA ha permitido al docente investigador desarrollar intervenciones en el aula acordes con las necesidades de los estudiantes. Durante la implementación de las actividades académicas, las dificultades para conseguir los objetivos propuestos en los educandos se fueron presentando. Por consiguiente, algunos instrumentos de mediación se hicieron necesarios y otros fueron reestructurados, al igual que el orden de aplicación durante la puesta en marcha de la propuesta.

En ese orden de ideas, y teniendo como EP la FP literales, inferenciales y críticas; se usaron diversas actividades formativas y varios instrumentos de mediación, de acuerdo con el modelo pedagógico de la institución educativa, los Estándares y los DBA en Lenguaje, diseñados para suplir necesidades de los estudiantes; pretendiendo cumplir con los objetivos de la propuesta del presente documento.

La implementación de las actividades formativas se articuló de la siguiente manera:

1. Breve análisis y socialización sobre el documental Colombia Vive, 25 años de resistencia, memorias de un país sin memoria: los estudiantes pudieron apreciar de forma superficial

la mayoría de situaciones problemáticas que han llevado a la crisis social y política que afronta el país.

2. CO sobre el voto por el SI o el NO en el referendo del proceso de paz colombiano: la socialización de las CO de diversos autores, quienes están a favor y otros en contra del proceso de paz colombiano, sirvió para que los estudiantes expresaran sus puntos de vista sobre este tema, fortaleciendo además competencias ciudadanas como el respeto por la opinión de los demás. (ver apéndice K)

El desarrollo de la anterior actividad formativa, mediante la lectura contrastada de los textos escogidos y la realización de un debate mediado por el docente, permitió evidenciar que la mayoría de educandos desconocía algunos términos usados por varios autores en las CO. Por consiguiente, se estructuró el plan de enriquecimiento léxico llamado: una palabra diaria.

3. Una palabra diaria - plan de enriquecimiento lexical: surgió de la necesidad de comprender a cabalidad las palabras usadas por algunos autores en las CO utilizadas en clase, fortaleció el uso de términos académicos en los estudiantes. (ver apéndice L)
4. Instrumento de mediación (IM) CO: los estudiantes analizaron la forma en que está construida una CO, reconociendo la posición crítica de algunos columnistas con respecto a un mismo tema. (ver apéndice M)
5. IM la Argumentación: los estudiantes reconocieron la importancia de la argumentación en los procesos de comunicación; además determinaron la función de los diferentes tipos de argumentos, de acuerdo con la intención del autor en las CO. (ver apéndice N)

Durante el desarrollo del IM sobre la argumentación, se identificaron dificultades en la comprensión de lectura, al analizar las clases de argumentos usados por los autores; esta situación se dio principalmente por el inapropiado conocimiento sobre los usos y significados de

los signos de puntuación; además del inadecuado manejo de los marcadores textuales. Con base en lo anterior se planearon las siguientes acciones formativas.

6. IM Significado y uso apropiado de los signos de puntuación: los estudiantes asimilaron las acepciones de los signos de puntuación, reconociendo la importancia de su uso adecuado, y aprendieron a utilizarlos de acuerdo con sus diferentes funciones. (ver apéndice O)
7. IM Marcadores textuales: comprender las relaciones que establecen los marcadores textuales de acuerdo con su función, asimismo, identificar los propósitos y las diferencias entre los usos de cada tipo de marcador textual, fueron las competencias desarrolladas en los educandos con este IM. (ver apéndice P)
8. Presaberes sobre PC – producción textual de los estudiantes: con esta acción formativa los educandos expresaron lo que consideraban necesario para obtener un apropiado PC, y por tanto, un adecuado nivel de LC. (ver apéndice J)
9. IM Estándares de competencia para el PC: los estudiantes asimilaron la mayoría de los estándares inherentes al PC, evidenciando que estas competencias, al igual que muchas otras, se pueden desarrollar y fortalecer de forma estructurada. Las preguntas necesarias para verificar la adquisición de estos estándares fueron de especial atención. (ver apéndice Q)
10. IM Competencias de LC y estrategias del lector crítico: este instrumento les permitió a los estudiantes apropiarse de varias estrategias para realizar un proceso adecuado de LC, además se hicieron evidentes sus estándares de competencia. Se hizo especial énfasis en las preguntas que el lector crítico debe hacerse para alcanzar los estándares de LC. (ver apéndice R)

Con la aplicación de los dos anteriores IM, los estudiantes fueron conscientes de la simultaneidad y complementariedad que tienen el desarrollo de las competencias inmanentes a los procesos de pensar y leer críticamente. Por tanto, se llegó a sugerir que la LC y el PC conservan una relación intrínseca de dependencia y coexistencia.

11. IM ACD: con el desarrollo de este trabajo formativo, los estudiantes pudieron reconocer las características fundamentales del ACD de Teun van Dijk. De esta forma, les permitió identificar algunos de los propósitos velados de autores en CO. (ver apéndice S)
12. IM Daniel Cassany, 22 técnicas para realizar LC: mediante la aplicación de las 22 técnicas de LC propuestas por el autor, los estudiantes enriquecieron sus estrategias y competencias para leer críticamente. (ver apéndice T)
13. IM Las competencias evaluadas y preguntas usadas en la prueba de LC por el ICFES: con este ejercicio en el aula, los estudiantes consiguieron identificar las propiedades de las tres competencias evaluadas en la prueba de LC, Saber-11. Además, los estudiantes lograron asimilar las características principales de los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, así como los tipos de preguntas para estos niveles. Conjuntamente, conocer las descripciones de los niveles de desempeño y los criterios de evaluación (evidencias) usados por el ICFES en la prueba de LC, del examen de Estado Saber-11, fue imprescindible para enfocar a los educandos en el objetivo principal de este trabajo investigativo. (ver apéndice U)
14. Aplicación de pruebas ICFES de LC con CO: la realización de estos ejercicios evaluativos, con pruebas liberadas por el ICFES, permitió a los estudiantes examinar su comprensión al leer críticamente; al igual que analizar la construcción de las preguntas formuladas. (ver apéndice V)

15. IM Formulación de Preguntas: literales, inferenciales y críticas: los estudiantes lograron analizar y asimilar la manera en que son elaboradas las preguntas: enunciado, opciones de respuesta, cómo funcionan los distractores, simetría, entre otros aspectos... en los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. (ver apéndice W)
16. Producción de preguntas tipo ICFES por parte de los estudiantes: en esta acción formativa se centra la EP del presente trabajo investigativo, puesto que los estudiantes, de acuerdo con algunos parámetros establecidos en el IM, formularon preguntas: literales, inferenciales y críticas; de selección múltiple con única respuesta, muy similares a las usadas por el ICFES en el examen Saber-11. (ver apéndice X)

Durante el desarrollo de las 16 acciones formativas fue necesario el rediseño y creación de IM, procurando suplir las deficientes competencias de los estudiantes en algunos aspectos de los procesos de lectura y escritura. El diagnóstico de estas necesidades se logró con la evaluación y cavilación objetiva del docente investigador, requisito indispensable en la IA.

3.2.5 Reflexión / Evaluación.

La adaptabilidad de la IA ha permitido al docente investigador desarrollar intervenciones en el aula acordes con las necesidades de los estudiantes. Durante la implementación de las actividades académicas, las dificultades de los estudiantes para conseguir los objetivos propuestos se fueron presentando; es así que algunos IM se hicieron necesarios, y otros fueron reestructurados, al igual que el orden de aplicación durante la puesta en marcha de la propuesta. En ese orden de ideas, es posible afirmar que la fase de reflexión y evaluación se cumplió de forma constante, posterior a la aplicación de cada una de las acciones formativas.

La reflexión y evaluación de las acciones pedagógicas se realizó con el adecuado análisis de los datos obtenidos en su implementación, teniendo como prioridad evidenciar los objetivos que se pretendían alcanzar en cada una. En caso de no conseguir los propósitos planteados se retornaba a la fase de diagnóstico, donde después del adecuado proceso de cavilación se rediseñaban y creaban ejercicios educativos que procuraran suplir las necesidades de los estudiantes; para posteriormente implementarlos y evaluar su efectividad. De acuerdo con lo expuesto anteriormente, es posible demostrar el carácter cíclico de la IA.

Para finalizar este apartado, es posible afirmar que la elaboración de preguntas por parte de los estudiantes hizo posible que sean actores más activos, conscientes, analíticos y críticos de sus procesos de aprendizaje; lo que implica la adquisición significativa de competencias. Lo anterior, probablemente conllevaría a replantear algunas metodologías pedagógicas tradicionales donde el profesor formula las preguntas y los estudiantes las responden.

3.2.6 Final.

La articulación de las 16 acciones formativas, después de procesos de creación y rediseño, permitió dar solución a la situación problema concerniente a la deficiente comprensión de lectura en el nivel crítico de los estudiantes de grado once de la IELCGSB; igualmente, se suministró respuesta a la pregunta: ¿cómo fortalecer la LC en los estudiantes de grado once de la IELCGSB? Por consiguiente, se podría afirmar que los procesos desarrollados en cada fase de la investigación acción favorecieron el factible éxito de la propuesta pedagógica, y por ende la consecución de los objetivos del presente trabajo investigativo.

3.3 Población y muestra

La población objeto de estudio fue constituida por los 25 estudiantes del grado once de la IELCGSB en el año lectivo 2016, de los cuales son 11 mujeres y 14 hombres, con edades que oscilaban entre los 16 y 18 años. La mayoría de estudiantes se encuentran en un contexto social vulnerable, lo cual creó una atmosfera que incide en la formación académica e integral de los educandos.

Este grupo fue seleccionado principalmente porque el docente investigador les orientó la asignatura de lenguaje, al mismo tiempo fue el director de grupo de la promoción 2016. Otra significativa razón fue que, al inicio del año escolar, el docente investigador sostuvo con ellos algunos diálogos informales; donde los estudiantes manifestaban su deseo de mejorar sus niveles de comprensión lectora, para así poder ganar una beca e ingresar a la universidad, buscando mejorar su calidad de vida y la de su familia.

3.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

La aplicación de técnicas con variados instrumentos de tipo cualitativo es prevalente en la IA, pretendiendo identificar la situación problema y sus probables causas. Sin embargo, en el proceso de implementación de la propuesta pedagógica, se aplicaron instrumentos como simulacros Saber 11 y pruebas de LC con CO que arrojaron datos de tipo cuantitativo y cualitativo, los cuales permitieron comprender de forma más amplia los aspectos susceptibles de mejora.

Los procedimientos usados para conseguir información pertinente a este trabajo investigativo se entenderán como técnicas (de qué forma se obtuvo); los recursos para recolectar y mantener los datos serán los instrumentos (con qué se obtuvo). De acuerdo con Arias (2012) “la aplicación

de una técnica conduce a la obtención de información, la cual debe ser guardada en un medio material de manera que los datos puedan ser recuperados, procesados, analizados e interpretados posteriormente. A dicho soporte se le denomina instrumento” (p.68).

Procurando cumplir a cabalidad con los propósitos planteados para este documento, el docente investigador seleccionó algunas técnicas e instrumentos adecuados a la población objeto de estudio y a su contexto, buscando comprender directamente la problemática presentada. Pues como lo afirma Hurtado (2000) “La selección de técnicas e instrumentos de recolección de datos implica determinar por cuáles medios o procedimientos el investigador obtendrá la información necesaria para alcanzar los objetivos de la investigación” (p.164).

Las técnicas con sus respectivos instrumentos empleados en el este trabajo investigativo se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 9

Técnicas e instrumentos utilizados

| Técnica | Instrumento |
|-----------------------------|--|
| Observación estructurada | Diario pedagógico Instrumentos de mediación Rúbrica de estándares de PC Rúbrica de estándares de LC |
| Observación no estructurada | Registro anecdótico |
| Entrevista no estructurada | Presaberes sobre pensamiento crítico (texto de estudiantes) Diálogos informales con estudiantes Dificultades en la prueba de LC (texto de estudiantes) |
| Resolución de problemas | Exámenes estandarizados: simulacros Saber 11 Pruebas objetivas de LC con CO |
| Solicitud de productos | Elaboración de tareas Creación de textos argumentativos Producción de preguntas tipo Saber 11 de LC |

Fuente: Autoría propia.

En este apartado, en primer lugar, se procederá a enunciar las técnicas utilizadas durante la implementación de la propuesta pedagógica, posteriormente se ampliará información sobre los instrumentos utilizados con esas técnicas.

3.4.1 Técnicas para obtener la información.

La manera práctica en que fue conseguida la información en la implementación de la propuesta pedagógica son las técnicas aplicadas en este documento. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) las técnicas de recolección de datos conforman la estructura mediante la cual se ordena la investigación, pues comprenden los procedimientos que orientan el desarrollo de las actividades. Además, Baylón (2014) expresa que se requieren de procedimientos para hacer operativa una investigación, es allí donde están las técnicas.

Las técnicas usadas en la implementación de la propuesta pedagógica son reconocidas por autores como: Arias (2012), Hurtado (2000), Hernández et al. (2010) y Baylón (2014); las cuales se enuncian a continuación:

3.4.1.1 Observación estructurada. Esta primera técnica realizada por el docente investigador fue de observación directa y participativa, pues las acciones formativas, implementadas en la propuesta pedagógica, fueron orientadas por el educador con el grupo que fue objeto de estudio. La observación es un procedimiento para reunir datos mediante el registro estructurado y verídico de situaciones visibles (Hernández et al., 2010).

Procurando observar algunos aspectos y con base en los objetivos establecidos, se diseñaron e implementaron los siguientes instrumentos pertinentes a esta técnica: diario pedagógico, instrumentos de mediación, rúbrica para estándares de PC, rúbrica para estándares de LC.

3.4.1.2 Observación no estructurada. Según Arias (2012) esta técnica “es la que se ejecuta en función de un objetivo, pero sin una guía prediseñada que especifique cada uno de los aspectos que deben ser observados” (p.70). Durante el desarrollo del presente trabajo investigativo, principalmente en su etapa inicial, se obtuvo información relevante que no se proyectó conseguir mediante la implementación de algunas actividades. El instrumento que más aportó a esta técnica fue el registro anecdótico del docente investigador, puesto que allí se plasmaron aspectos inherentes a los objetivos propuestos que se iban presentando en las sesiones de clases.

3.4.1.3 Entrevista no estructurada. Los primeros acercamientos a la población objeto de estudio permitieron obtener información relevante sobre la situación problema, de esta forma fue posible focalizar las principales dificultades que presentaban los estudiantes al leer críticamente. Los diálogos iniciales, tanto individuales como grupales, se dieron de manera informal, procurando que los estudiantes sintieran mayor libertad de expresión, de manera espontánea y coloquial. De acuerdo con Trindade (2017)

La entrevista no estructurada es el instrumento que nos permitirá aproximarnos de forma más natural y abierta a los sujetos de nuestra población de estudios, sin que se sientan irrumpidos ni examinados, de manera tal de ir logrando la confianza y el vínculo necesario que toda recolección de información necesariamente demanda (p.3).

Luego de la aplicación del primer simulacro Saber 11, al finalizar un dialogo informal con los estudiantes, se les pidió que plasmarán en una hoja cuál fue la principal dificultad al presentar la prueba de LC del simulacro; lo anterior es una evidencia de una acción que funcionaría como instrumento de esta técnica. Además de diálogos informales con los estudiantes y una producción textual sobre presaberes de PC.

3.4.1.4 Resolución de problemas. Obtener información sobre los niveles de competencia inherentes a la LC, en la población objeto de estudio, fue el principal propósito para la aplicación de esta técnica. Huaney (2010) afirma “esta técnica consiste en solicitar al estudiante la resolución de problemas, mediante ello se podrán evaluar los conocimientos y habilidades que éste tiene” (p.61).

Durante la implementación, los educandos realizaron ejercicios complejos de lectura, pruebas objetivas diseñadas por expertos, donde se evidenciaba la asimilación de los estándares de PC y LC pretendiendo resolver la situación planteada en cada uno de los ítems o preguntas de los exámenes.

Las pruebas estandarizadas y objetivas son los principales instrumentos de esta técnica, en lo concerniente con el presentes documento, se implementaron dos simulacros de examen Saber 11 y pruebas de LC con CO de opción múltiple y única respuesta.

3.4.1.5 Solicitud de productos. La creación de productos que reflejen los conocimientos y competencias adquiridas por los estudiantes, durante las acciones pedagógicas desarrolladas en el aula, son evidencia de la consecución de los objetivos propuestos en este trabajo investigativo. En esta técnica, de acuerdo con Machuca (2015)

se realiza la solicitud de productos resultantes de un proceso de aprendizaje, los mismos que deben reflejar los cambios producidos en el campo cognoscitivo y demuestren las habilidades que el estudiante ha desarrollado o adquirido, así como la información que ha integrado (p.18).

Los instrumentos propuestos para esta técnica son diversos, dependen esencialmente del área de conocimiento, los propósitos, las competencias que se harán evidentes en los productos, entre

otros aspectos. En lo pertinente a este documento, se escogieron los siguientes: elaboración de tareas, creación de textos argumentativos y producción de preguntas de LC tipo Saber 11.

3.4.2 Instrumentos para recolección de la información.

Las herramientas con que fue obtenida la información en la propuesta pedagógica son los instrumentos implementados en este trabajo investigativo, con ellos se pretende dar solución a la pregunta de investigación y alcanzar los objetivos planteados. Arias (2012) enuncia que “un instrumento de recolección de datos es cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información” (p.68).

De acuerdo con Hernández et al. (2010) según la disciplina en que se hace trabajo investigativo, se han creado diversos tipos de instrumentos cuantitativos y cualitativos que, en algunos casos, se combinan para optimizar la recolección de información en la población objeto de estudio. En lo que concierne a este documento, aunque los instrumentos cualitativos priman por la IA, buscando determinar las posibles causas de la situación problema; se han aplicado y desarrollado diversos instrumentos que arrojaron datos cualitativos y cuantitativos, pretendiendo entender apropiadamente los factores a intervenir.

Los instrumentos implementados en la propuesta pedagógica, los cuales anteriormente fueron mencionados con sus respectivas técnicas, se enuncian a continuación:

3.4.2.1 Diario pedagógico. La labor educativa requiere de herramientas para registrar las acciones vividas en los ámbitos escolares, siendo el diario pedagógico un instrumento que permite la descripción de diversos aspectos que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje; destacándose las experiencias significativas para el profesor y los estudiantes. De esta forma, dentro de la técnica de observación estructurada, el diario pedagógico sería la principal fuente de documentación vivencial para que el docente investigador, desde una perspectiva analítica, procure intervenir apropiadamente las situaciones susceptibles de mejora en sus estudiantes.

La elaboración del diario pedagógico supone el desarrollo de la capacidad reflexiva mediante la cual se identifican y solucionan situaciones que afectan la clase, del mismo modo en que se potencian otras que le dan valor a las prácticas generadas, tales como las fortalezas halladas en cuanto al acompañamiento a los estudiantes, la comunicación dentro de la institución y el uso de estrategias metodológicas que han dado buenos resultados (Monsalve y Pérez, 2012, p.16).

Mediante el registro del desarrollo de las acciones formativas fue posible observar la influencia de las intervenciones en los educandos, lo que orientó al docente investigador a apropiarse de mayor fundamentación teórica y buscar estrategias más efectivas; pretendiendo potenciar las competencias de sus estudiantes. Por tanto, a través de la utilización del diario pedagógico, el profesor pudo apreciar como la teoría y la práctica se articulaban para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, procurando cumplir los objetivos propuestos. En este orden de ideas, Ríos (2003) afirma que el diario pedagógico:

Es un instrumento útil para la descripción, el análisis y la valoración de la realidad escolar, que permite dar testimonio de las acciones pedagógicas dentro y fuera del aula; así como

confrontar la teoría con la práctica dando origen a enriquecedoras críticas reflexivas para comprender y redimensionar permanentemente la acción pedagógica a través de un proceso de autocrítica y revisión que puede contribuir a mejorar las situaciones influyentes en el aprendizaje (p.19).

En la implementación de la propuesta pedagógica del presente trabajo investigativo se diseñó un modelo de diario pedagógico que propició hacer énfasis en los siguientes aspectos: tipo de actividades, objetivos de las actividades realizadas por los estudiantes, objetivos para la investigación acción durante esta intervención, contexto de la actividad, descripción de la implementación de la propuesta, reflexión, otros aspectos a tener en cuenta, evaluación y bibliografía (ver apéndice E).

3.4.2.2 Instrumentos de mediación. Los instrumentos de mediación fueron clasificados como una herramienta de la técnica de observación estructurada, pues con la aplicación de estos, siguiendo un formato establecido, se pretende analizar en los estudiantes la consecución de los objetivos de cada instrumento, los cuales se incorporarán a los demás propósitos de las acciones pedagógicas, para alcanzar los objetivos de este trabajo investigativo.

Los instrumentos de mediación fueron diseñados en concordancia con el modelo pedagógico adoptado por la IELCGSB: la modificabilidad estructural cognitiva de Feuerstein. El psicólogo Reuven Feuerstein, basado en la labor académica de Piaget y Vygotsky, desarrolla su teoría fundamentando que el ser humano está en continuo cambio; por ende, es modificable. Feuerstein (1990) expone que la modificabilidad del sujeto está condicionada por la mediación en el transcurso del aprendizaje, pues el mediador selecciona el instrumento según las circunstancias del individuo, estimulando la autonomía del aprendiz en su proceso, orientándolo adecuadamente para obtener los propósitos planteados.

La adecuada implementación de los instrumentos de mediación en el aula potencia la adquisición de competencias en los estudiantes. El docente mediador establece una interrelación con sus estudiantes en torno a la interiorización de las nuevas habilidades, asumiendo un rol esencial en el manejo de estas herramientas que deben adaptarse al entorno de la comunidad educativa. Al respecto Mercado y Mercado (2008) manifiestan que “los instrumentos y los signos de mediación, actúan en la interacción de estudiantes, alumnos-maestro, constituyendo apoyo en la construcción del conocimiento; el carácter de utilizar estos medios varía por el contexto escolar y por el propio desenvolvimiento de los sujetos” (p.102).

El instrumento de mediación adaptado en la IELCGSB, de acuerdo con el modelo pedagógico: la modificabilidad estructural cognitiva (ver apéndice M), consta de las siguientes cuatro etapas:

- **Intencionalidad:** se plantean los objetivos de la acción formativa.
- **Información:** son enunciados los conocimientos fundamentales que el estudiante requiere asimilar para desarrollar las competencias proyectadas en la intencionalidad.
- **Interiorización:** mediante ejercicios diversos, el estudiante demuestra que ha incorporado los conocimientos que le fueron presentados en la etapa anterior y está desarrollando las competencias planteadas.
- **Proyección:** el estudiante fortalece las competencias, que se han estado adquiriendo con el instrumento de mediación, a través de la creación de proyectos significativos de acuerdo con su contexto.

3.4.2.3 Rúbrica para estándares de PC. La rúbrica es un instrumento de evaluación, empleado dentro de la técnica de observación estructurada, que consta de indicadores para determinar el grado de consecución de algunos propósitos en ciertas acciones pedagógicas; en este caso determina el nivel de desarrollo de los estándares de competencia de PC. Paul y Elder (2005) la definen de la siguiente manera:

Una rúbrica es una guía de puntuación empleada para evaluar el desempeño del estudiante en sus resultados dentro de un estándar en particular. Las rúbricas contienen una escala (por ejemplo 1-5) junto con una descripción de las características del trabajo en cada punto de la escala (p.20).

Para otros autores como Díaz Barriga (2006) “Las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada” (p.154). De acuerdo con la autora, la rúbrica fija grados sucesivos de valoración donde se conjugan simultáneamente conocimiento, experiencia y habilidad de un individuo al ejecutar una acción.

Por otra parte, Martínez (2008) afirma que “una rúbrica es una matriz que puede explicarse como un listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular” (p.130). El listado fundamental mencionado por Martínez haría alusión al conjunto de estándares que conforman una habilidad determinada.

En la propuesta pedagógica de este trabajo investigativo, de acuerdo con objetivos propuestos, se han seleccionado del trabajo de Paul y Elder (2005) los estándares de la sección 2: la competencia enfocada en los estándares intelectuales universales y de la sección 6 el estándar 25: habilidades para detectar la predisposición de los medios de comunicación masiva y la

propaganda en las noticias nacionales y mundiales. Igualmente, se adaptó la rúbrica propuesta por Paul y Elder con calificación de 0 a 10, frecuencia descrita y nivel de asimilación de acuerdo con la puntuación obtenida. De esta forma, se podrá enfatizar en los estándares a fortalecer, igualmente obtener un promedio de la competencia para evidenciar su nivel de interiorización (ver apéndice G).

3.4.2.4 Rúbrica para estándares de LC. Durante el desarrollo de las acciones formativas de la propuesta pedagógica se implementó una rúbrica para los estándares de LC, los cuales fueron enunciados por Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007) como la apropiada articulación de los conocimientos y habilidades que identifican al lector crítico, siendo clasificados en estándares de competencias: cognitivas, lingüísticas y discursivas, pragmáticas y culturales y valorativas y afectivas.

Al igual que en la rúbrica para estándares de PC, se adecuó la escala de evaluación planteada por Paul y Elder (2005) con escala de 0 a 10, descripción de la frecuencia y grado de asimilación de acuerdo con la calificación conseguida por el estudiante (ver apéndice H).

3.4.2.5 Registro anecdótico. Las acciones espontáneas de los estudiantes, sus intereses, actitudes, aptitudes y situaciones vividas en el aula; pertinentes con los objetivos proyectados, durante la ejecución de la propuesta del presente documento, se consignaron en el registro anecdótico como instrumento empleado de la técnica de observación no estructurada.

Los autores Balbuena, Fuentes, Zorrilla y López-Portillo (2013) definen este instrumento de la siguiente manera:

El registro anecdótico es un informe que describe hechos, sucesos o situaciones concretos que se consideran importantes para el estudiante o el grupo, y da cuenta de sus comportamientos,

actitudes, intereses o procedimientos. Para que resulte útil como instrumento de evaluación, es necesario que el observador registre hechos significativos de un estudiante, de algunos alumnos o el grupo (p.27).

Este instrumento propició el análisis de aspectos relevantes que no se habían contemplado en el desarrollo de algunas acciones formativas, sin embargo, esos factores tenían gran influencia en la obtención de los propósitos establecidos de las intervenciones.

El registro anecdótico utilizado no siguió un formato establecido, el docente investigador realizó algunas anotaciones positivas y otras susceptibles de mejora para las acciones pedagógicas implementadas (ver apéndice I).

3.4.2.6 Presaberes sobre pensamiento crítico (textos de estudiantes). Los presaberes son los conocimientos previos que tiene el estudiante sobre el tema a aprender, siendo fundamentales para aunar, reorientar, mejorar, desarrollar y consolidar el presaber con el nuevo saber. Para Ausubel (1983) los presaberes son esenciales para aprender de forma significativa nuevo conocimiento, puesto que la adquisición de información nueva depende en alto grado de las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva y el aprendizaje significativo de los seres humanos ocurre a través de una interacción de la nueva información con las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva (p.7).

Por indicación del docente investigador, los estudiantes produjeron un texto informal e individual respondiendo a la pregunta: ¿Qué se requiere para pensar críticamente? Con esta pregunta se pretende indagar por los presaberes de PC en los estudiantes, para su posterior análisis y uso (ver apéndice J). Este texto producido por los estudiantes sería un instrumento de la técnica de observación no estructurada.

Después de desarrollar el instrumento de mediación del PC y sus estándares, los alumnos compararon lo que aprendieron con lo que habían escrito anteriormente sobre el PC.

3.4.2.7 Diálogos informales con estudiantes. Durante las sesiones de clase de la propuesta pedagógica, los diálogos informales fueron instrumentos que propiciaron mayor acercamiento y recolección de datos inherentes a los procesos de PC y LC en la población objeto de estudio. Los diálogos informales se deben dar de forma espontánea, amena, natural y sencilla; donde la confianza es fundamental para aproximarse a la población objeto de estudio. Sin embargo, los diálogos informales deben tener una planificación básica centrada en los objetivos del investigador (Trindade y Torillo, 2016).

Los diálogos entre estudiantes y docente investigador partían de la experiencia informal, donde los alumnos se expresaban de forma coloquial, y eran canalizados apropiadamente por el docente hacia la reflexión, para llegar a ser diálogos profundos basados en la argumentación y análisis; aspectos inmanentes a la LC.

3.4.2.8 Dificultades en la prueba de LC (texto de estudiantes). Conocer de primera mano las dificultades presentadas por los alumnos en la prueba de LC, del primer simulacro Saber 11, sirvió como instrumento, de la técnica de entrevista no estructurada, que arrojó información muy valiosa para establecer cuáles aspectos tenían mayor grado de complejidad al momento de resolver pruebas de LC estandarizadas.

Después de realizar varios diálogos informales con los estudiantes se les dio la instrucción de crear un texto informal en el que expresarán cuales habían sido las dificultades que tuvieron al solucionar las preguntas de LC. La mayoría de estudiantes expresó que el tipo de texto que mayor complicación les generó fue la CO, manifestando que en muchos casos no entendían las preguntas pues no obtenían directamente la información requerida en el texto (ver apéndice D).

3.4.2.9 Exámenes estandarizados: simulacros Saber 11. Los simulacros son exámenes estandarizados que evalúan las competencias de los alumnos en diversas áreas de forma homogénea, de acuerdo con el nivel de estudios que estén cursando. Estos instrumentos permiten identificar fortalezas y aspectos susceptibles de mejora en los estudiantes, determinando esencialmente estándares que se requieren fortalecer. Además, con la aplicación de dos o varios simulacros es posible evidenciar cambios en los niveles de competencia de los educandos. De acuerdo con ICFES (2013a)

Estos exámenes están “estandarizados”, en la medida en que las condiciones de aplicación y el procesamiento de los resultados son uniformes. Todos los evaluados —que se encuentren en determinado nivel o que haya seguido determinado tipo de formación— presentan exámenes que comparten todas sus características técnicas. De esta manera, se garantiza la objetividad de los resultados que se producen, y se obtienen mediciones uniformes y robustas de poblaciones e instituciones diversas que permiten la realización de análisis comparativos, incluso en distintos momentos del tiempo (p.8).

Teniendo en cuenta que el examen de Estado Saber 11 es un prueba nacional, se aplicaron dos simulacros con los que han sido evaluados diversas poblaciones de estudiantes del grado once en el país; al respecto Popham (1999) sostiene que “las pruebas estandarizadas de logros hacen una excelente labor suministrando la evidencia necesaria para hacer interpretaciones referidas a normas respecto a los conocimientos y/o a las destrezas de los estudiantes en relación a aquéllos de los demás estudiantes del país” (p.4).

Dentro de la técnica de resolución de problemas se utilizaron dos simulacros del examen de Estado Saber 11, contratados con Asesorías Académicas Milton Ochoa, con el objetivo de recolectar y analizar información sobre el nivel de los estudiantes en las diversas competencias

evaluadas. Los exámenes se aplicaron al inicio y al final de la implementación de la propuesta pedagógica (ver Apéndice A y Y).

3.4.2.10 Pruebas objetivas ICFES de LC con CO. La aplicación de pruebas objetivas de LC diseñadas con CO permitió que los estudiantes fortalecieran sus habilidades inherentes a los procesos de LC. Estos instrumentos, creados por expertos en evaluación estandarizada por competencias y liberados por el ICFES, se usaron en la técnica de resolución de problemas. (ver apéndice V)

Probablemente, la configuración textual de las CO permite evaluar ampliamente los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítica; ya que en este tipo de texto el autor expresa su perspectiva y usa su retórica para persuadir al lector. Cassany (2003b) afirma que para que haya LC es necesario: “identificar la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice (incluidos los usos de ironía, doble sentido, sarcasmo, etc.) y poder neutralizar los efectos que causa en la comprensión del significado” (p.118). lo anterior es evidente en las CO.

3.4.2.11 Elaboración de tareas. La proyección de las habilidades adquiridas por los estudiantes se realizó, entre otras actividades, mediante la elaboración de tareas; los cuales permiten evidenciar la asimilación de las competencias inherentes a los procesos de LC. Al respecto, Villardón Gallego (2006) afirma que “el desarrollo de competencias se basa en la puesta en práctica de elementos de las competencias para desarrollar tareas complejas en situaciones reales o simuladas a partir de la realidad” (p.64).

Dentro de los instrumentos de mediación implementados en la propuesta pedagógica se establece el numeral 4 que corresponde a la proyección, allí los alumnos aplican en contextos reales las competencias alcanzadas en la intervención de aula. (ver apéndices O, P, y S)

Comprender cómo la elaboración de tareas repercute en el fortalecimiento de competencias fue fundamental para el diseño de las actividades de proyección de los instrumentos de mediación. Watson y Mason (2007) enuncian:

Tarea en el sentido amplio incluye la actividad que resulta cuando los aprendices se comprometen con una tarea, incluyendo cómo alteran la tarea con el fin de darle sentido, las maneras en que el profesor dirige y reorienta la atención del aprendiz hacia los aspectos que surgen, y cómo los aprendices son estimulados para reflexionar o aprender a partir de la experiencia de comprometerse en la actividad iniciada por la tarea (p.206).

La elaboración de tareas, llevada a cabo por los educandos y diseñadas por el docente investigador, fueron instrumentos esenciales usados dentro de la técnica de solicitud de productos, los cuales arrojaron información valiosa para la adecuación de la propuesta pedagógica.

3.4.2.12 Creación de textos argumentativos. Las intervenciones en el aula diseñadas para la producción de textos argumentativos propiciaron el afianzamiento de competencias en LC y PC. A través del desarrollo de diversos instrumentos de mediación, los educandos crearon textos orales y escritos retóricos donde exponían sus planteamientos soportados con argumentos de diversos tipos. Estas producciones fueron tomadas dentro del presente trabajo investigativo como instrumentos de la técnica de solicitud de productos.

Durante las acciones formativas se dio prioridad a la producción de textos argumentativos escritos, pues en ellos los estudiantes aplican, de forma más consiente, estándares de PC y LC; reorganizando sus ideas y pretendiendo persuadir al lector (ver apéndices M y N). Al respecto, Serrano de Moreno (2008a) asegura:

La escritura de textos argumentativos implica la activación de habilidades cognitivas como explicar, justificar y argumentar. Es necesario enfatizar en el manejo de los contenidos para razonar y argumentar y de las estrategias retóricas específicas de la argumentación tales como explicar, relacionar las ideas, ejemplificar, justificar y argumentar, para que el estudiante logre aplicarlas adecuadamente, lo que incide en el aprendizaje de la composición de textos adecuados (p.153).

3.4.2.13 Producción de preguntas tipo Saber 11 de LC. Para el presente trabajo investigativo, como instrumento final de la técnica de solicitud de productos se tiene la FP: literales, inferenciales y críticas; muy similares a las usadas por el ICFES en el examen de Estado Saber-11. La producción de preguntas permitió evidenciar el grado de asimilación de los estándares de competencias en LC y PC de los estudiantes, puesto que la construcción interrogativa fue regida por parámetros tanto de forma como contenido, enunciados en los dos últimos IM, buscando evaluar diversos niveles de desempeño. (ver apéndices U y W)

La calidad de las preguntas dentro de los niveles de lectura: literal, inferencial y crítica fue inmanente a los desarrollos de estándares de competencia en LC. En relación con lo anterior, López, Veit y Araujo (2014) enuncian:

Podría decirse que la habilidad que tiene un estudiante para formular preguntas relevantes y de manera sistemática sobre un campo conceptual, tiene una estrecha relación con los conocimientos previos que éste tiene acerca de dicho campo; por lo que indudablemente, enfrentar a los estudiantes a la formulación de preguntas en el aula de clase se convierte en una valiosa estrategia para favorecer el aprendizaje significativo de un determinado campo de conocimiento, así como para comprender que las preguntas se constituyen en la base sobre la cual se construye el conocimiento científico (p.131).

3.5 Validación de los instrumentos

Los instrumentos usados en el presente trabajo investigativo cuentan con validez, confiabilidad y objetividad; como cualidades conexas que soportan, junto con fundamentación teórica enunciada en apartado anterior, la validación de los instrumentos para la recolección de la información.

La validez de un instrumento está dada por el nivel en que el instrumento mide la variable o conjunto de variables que se procuran medir, conduciendo a conclusiones válidas. Comprende tres clases de evidencia: contenido, criterio y constructo. La validez de contenido corresponde al nivel en que un instrumento evidencia un dominio delimitado de contenido de la variable que se mide, indaga por la pertinencia de los ítems del instrumento para medir el grado de asimilación del contenido. La validez de criterio es la correlación que se da al comparar el instrumento con otro criterio externo que busca hacer la misma medición. La validez de constructo está dada por la fundamentación teórica subyacente de la variable que se pretende medir (Hernández et al., 2010).

En lo concerniente a la confiabilidad, se comprende como el nivel precisión en que un instrumento proporciona coherentes y consistentes resultados. Para que haya confiabilidad se requiere que la aplicación del instrumento arroje resultados iguales o muy similares al usarlo nuevamente en situaciones análogas (Hernández et al., 2010).

De acuerdo con Corral (2009) “La validez se refiere al grado en que una prueba proporciona información que es apropiada a la decisión que se toma. La confiabilidad tiene que ver con la exactitud y precisión del procedimiento de medición” (p.230).

La objetividad de un instrumento de medición hace referencia al nivel en que éste puede ser permeable por la influencia que tendrían las diversas ideologías de los investigadores, quienes

desarrollan los procesos de creación, aplicación, evaluación y análisis. La estandarización del instrumento, generando condiciones iguales para los participantes, permite fortalecer su objetividad (Hernández et al., 2010).

En ese orden de ideas, el docente investigador junto con otros docentes expertos en diferentes áreas del conocimiento e investigación aplicaron los criterios descritos anteriormente a los instrumentos de la presente investigación. Por consiguiente, es factible afirmar que la validación de los instrumentos del trabajo investigativo cumple con los parámetros de validez, confiabilidad y objetividad. A continuación, se enuncian los participantes del proceso de validación en la siguiente tabla:

Tabla 10

Validación de instrumentos

| Técnica | Instrumento | Validación |
|--------------------------|-----------------------------|---|
| Observación estructurada | Diario pedagógico | Doctor Sergio Daniel Quiroga Flórez y Doctora Adriana Inés Ávila Zárate Fundamentos teóricos: Monsalve y Pérez, (2012) Ríos (2003) |
| | Instrumentos de mediación | Expertos en procesos de mediación en el aula y docentes de lectura crítica en universidades y colegios. Fundamentos teóricos: Feuerstein (1990) |
| | Rúbrica de estándares de PC | H. Mercado y L. Mercado (2008) Docentes de lectura crítica en universidades y colegios. Fundamentos teóricos: Paul y Elder (2005) |
| | Rúbrica de estándares de LC | Díaz Barriga (2006) Martínez (2008) |
| | | Docentes de lectura crítica en universidades y colegios. Fundamentos teóricos: |

| | | |
|-----------------------------|---|--|
| | | Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007) Paul y Elder (2005) |
| Observación no estructurada | Registro anecdótico | Docentes investigador Fundamentos teóricos: Balbuena, et al. (2013) |
| Entrevista no estructurada | Presaberes sobre pensamiento crítico (texto de estudiantes) | Docentes de lectura crítica en universidades y colegios. Fundamentos teóricos: Ausubel (1983) |
| | Diálogos informales con estudiantes | Docente investigador Fundamentos teóricos: Trinidad y Torillo (2016) |
| | Dificultades en la prueba de LC (texto de estudiantes) | Docente investigador Fundamentos teóricos: N/A |
| Resolución de problemas | Exámenes estandarizados: simulacros Saber 11 | Expertos en evaluación estandarizada por competencias (modelo basado en evidencias). Fundamentos teóricos: ICFES (2013a) |
| | Pruebas objetivas de LC con CO | Popham (1999) |
| Solicitud de productos | Elaboración de tareas | Expertos en evaluación estandarizada por competencias (modelo basado en evidencias). Fundamentos teóricos: Cassany (2003b) Expertos en procesos de mediación en el aula y docentes de lectura crítica en universidades y colegios. Fundamentos teóricos: Villardón Gallego (2006) |
| | Creación de textos argumentativos | Docentes de lectura crítica en universidades y colegios. Fundamentos teóricos: Serrano de Moreno (2008a) |
| | Producción de preguntas tipo Saber 11 de LC | |

Expertos en elaboración de preguntas (modelo basado en evidencias) para exámenes por competencias estandarizados.
Fundamentos teóricos:
ICFES (2016b)
López et al.(2014)

Fuente: Autoría propia.

3.6 Resultado y discusión

La reflexión pedagógica del docente investigador, derivada esencialmente del ejercicio de investigación acción, permitió desarrollar apropiados procesos de categorización y triangulación de la información; la cual fue obtenida mediante la implementación de los instrumentos de investigación del presente documento.

Durante el desarrollo de las intervenciones en el aula, las dificultades de los alumnos para lograr los objetivos planteados se fueron manifestando; debido a lo anterior algunas acciones en el aula, al igual que algunos IM se crearon y reestructuraron, así mismo la secuencia de su implementación. De esa forma, el ejercicio de cavilación del docente investigador fue constante durante la puesta en marcha de la propuesta pedagógica.

Las actividades formativas se desarrollaron así:

- Socialización y análisis superficial del documental Colombia Vive, 25 años de resistencia, memorias de un país sin memoria: los alumnos se introdujeron brevemente en muchas de situaciones problemáticas de la crisis social y política del país.
- CO sobre el voto por el SI o el NO en el referendo del proceso de paz colombiano: se creó un debate con las ideas de los textos de autores que están a favor y otros en contra del proceso de paz, en él los escolares manifestaron sus ideas, procurando argumentarlas.

- Una palabra diaria - plan de enriquecimiento lexical: se dio por el escaso vocabulario de los estudiantes, buscando entender los términos empleados en las CO trabajadas en las clases. Esta actividad fortaleció el léxico en los alumnos. (ver apéndice L)
- Instrumento de mediación (IM) CO: el análisis de la estructura de la CO y la identificación de la tesis, fueron los principales logros de esta acción formativa. (ver apéndice M)
- IM la Argumentación: reconocer la relevancia de la argumentación en los procesos de comunicación y determinar la función de las clases de argumentos, según la intención del autor en las CO; fueron los objetivos alcanzados. (ver apéndice N). En el desarrollo de esta actividad se identificaron dificultades en la comprensión de lectura, al indagar se llegó a hallazgo que es debido al inapropiado conocimiento sobre los usos y significados de los signos de puntuación; conjuntamente del inapropiado manejo de los marcadores textuales. Por tanto, se realizaron las dos siguientes acciones formativas.
- IM Significado y uso apropiado de los signos de puntuación: asimilar las acepciones de los signos de puntuación, usándolos adecuadamente, fueron los logros de esta acción pedagógica. (ver apéndice O)
- IM Marcadores textuales: las competencias desarrolladas en los alumnos sirvieron para comprender las relaciones textuales que orientan los marcadores de acuerdo con su función, así mismo, usarlos adecuadamente en sus textos. (ver apéndice P)
- Presaberes sobre PC – producción textual de los estudiantes: los estudiantes opinaron sobre qué consideraban esencial para pensar críticamente, y así leer de forma crítica. (ver apéndice J)

- IM Estándares de competencia para el PC: los estudiantes comprendieron que los estándares de PC se pueden fortalecer estructuradamente. Se hizo énfasis en las preguntas para comprobar la asimilación de los estándares de PC. (ver apéndice Q)
- IM Competencias de LC y estrategias del lector crítico: posibilitó en los alumnos adquirir varias estrategias para un proceso conveniente de LC, también sus estándares de competencia. Las preguntas que el lector crítico debe hacerse para alcanzar los estándares de LC fueron relevantes en esta acción formativa. (ver apéndice R)
- IM ACD: reconocer las características fundamentales del ACD (ACD) de Teun van Dijk, identificando diversas intenciones veladas de autores en CO, fue el principal propósito de esta actividad. (ver apéndice S)
- IM Daniel Cassany, 22 técnicas para realizar LC: se consiguió que los alumnos enriquecieran las estrategias y competencias para leer críticamente, mediante la aplicación de las 22 técnicas de LC propuestas. (ver apéndice T)
- IM Las competencias evaluadas y preguntas usadas en la prueba de LC por el ICFES: los estudiantes consiguieron identificar las características de las tres competencias evaluadas en la prueba de LC, Saber-11. Conjuntamente, los alumnos alcanzaron a asimilar las descripciones de los niveles de desempeño (evidencias) conexos a la comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, como también los tipos de preguntas de acuerdo con el nivel. La anterior acción pedagógica fue indispensable para obtener el objetivo principal de este trabajo investigativo. (ver apéndice U)
- Aplicación de pruebas ICFES de LC con CO: la ejecución de estas evaluaciones, con pruebas liberadas por el ICFES, permitió a los alumnos reconocer sus aciertos y desaciertos

al leer críticamente; conjuntamente, fueron útiles para analizar la construcción de las preguntas. (ver apéndice V)

- IM Formulación de Preguntas: literales, inferenciales y críticas: los educandos consiguieron asimilar de forma reflexiva la forma en que son creadas las preguntas tipo ICFES Saber-11: enunciado, opciones de respuesta, cómo funcionan los distractores, simetría, entre otros aspectos... en los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. (ver apéndice W)
- Producción de preguntas tipo ICFES por parte de los estudiantes: en esta acción formativa se centra la EP del presente documento, pues los educandos, según parámetros establecidos en el IM anterior, formularon preguntas: literales, inferenciales y críticas; de selección múltiple con única respuesta, muy semejantes a las usadas por el ICFES en el examen Saber-11. (ver apéndice X)

Durante el desarrollo de las 16 acciones formativas fue necesario el rediseño y creación de IM, procurando suplir las deficientes competencias de los estudiantes en algunos aspectos de los procesos de lectura y escritura. El diagnóstico de estas necesidades se logró con la evaluación y cavilación objetiva del docente investigador, requisito indispensable en la IA.

Procurando resolver la situación problema referente al inapropiado proceso de comprensión lectora en el nivel crítico de los alumnos de grado once de la IELCGSB, se articularon las 16 acciones pedagógicas; dando así respuesta a la pregunta: ¿cómo fortalecer la LC en los estudiantes de grado once de la IELCGSB? Por ende, es factible manifestar que los procesos desarrollados posibilitaron el triunfo de la propuesta pedagógica y, por tanto, el logro de los objetivos del presente documento.

Para concluir este apartado, es factible manifestar que la producción de preguntas por parte de los alumnos haría posible que sean actores más dinámicos, reflexivos, autónomos y críticos de su formación integral; lo cual involucraría la significativa asimilación de estándares de competencias.

3.6.1 Categorización.

Alcanzar los objetivos del presente trabajo investigativo fue la principal intención que guio la búsqueda de información pertinente. Los datos obtenidos mediante la implementación de los instrumentos, principalmente el diario pedagógico, fueron analizados y clasificados en categorías, subcategorías y categorías emergentes; procurando un adecuado procesamiento. Con base en la información suministrada se ajustaron y diseñaron las acciones formativas de la propuesta pedagógica.

El adecuado proceso de categorización se logra, entre otros aspectos, comprendiendo bien su acepción dentro de la investigación cualitativa, al respecto Romero (2005) manifiesta:

Las categorías son los diferentes valores, alternativas es la forma de clasificar conceptuar o codificar un término o expresión de forma clara que no se preste para confusiones a los fines de determinada investigación. En dichas alternativas serán ubicados, clasificados, cada uno de los elementos sujetos a estudio (las unidades de análisis) (p.1).

A continuación, se presentan la categorización desarrollada durante el proceso del presente trabajo investigativo:

Tabla 11

Categorías, subcategorías y categorías emergentes

| Ámbito | Categoría | Subcategoría | Categoría emergente |
|------------------------------|-----------------------------------|--|--|
| Lectura | Lectura crítica | Nivel de comprensión literal | Deficiencia lexical Signos de puntuación |
| | | Nivel de comprensión inferencial | Relaciones intertextuales Marcadores lógicos textuales |
| Nivel de comprensión crítico | | Estándares de competencia en LC | |
| Pensamiento crítico | | Estándares de competencia en PC | |
| | Columnas de opinión | Lectura de textos argumentativos | Tesis Tipos de argumentos Análisis Crítico del Discurso |
| Pedagogía | Estrategia pedagógica | 22 técnicas para realizar LC de Daniel Cassany Modelo de evaluación basado en evidencias para exámenes estandarizados | Estrategias para leer críticamente |
| | | Pruebas de LC con CO | Competencias evaluadas Niveles de desempeño Tipos de preguntas Evidencias del nivel de estándares de LC |
| Producción textual | Creación de textos argumentativos | Escritura sustentada de textos de opinión (tesis-argumentos) | Planteamiento de tesis Validez de argumentos Introducción Cuerpo Conclusión |
| | Formulación de preguntas | Modelo de evaluación basado en evidencias para pruebas estandarizadas | Creación de enunciados Finalidad (niveles de desempeño) |

Distractores
Clave
Sugerencias

Fuente: Autoría propia.

3.6.2 Triangulación.

La triangulación aportó productividad en el análisis de la información, al identificar cómo la mayoría de datos se hacían cada vez más evidentes, en diferentes momentos de las intervenciones pedagógicas, con la aplicación de los instrumentos de investigación. Es decir, al mismo fenómeno estudiado se aplicaron diversas formas para obtener información.

En ese orden de ideas, de acuerdo con Cisterna Cabrera (2005)

La triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información. El procedimiento práctico para efectuarla pasa por los siguientes pasos: seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangular la información con el marco teórico (p.68).

Un ejemplo de lo anterior, se puede evidenciar en el caso de los inapropiados niveles de desempeño en LC, revelados por los resultados de la aplicación del primer simulacro Saber-11, se contrastaron esos datos con la información que arrojaron los registros del diario pedagógico y con las rúbricas de los estándares de competencia en LC y PC, adaptadas por el docente investigador; de esta forma se pudo constatar que los inapropiados desempeños en la prueba de LC se debieron al inadecuado desarrollado de los estándares de competencia en LC y PC de los estudiantes. Lo anterior se ilustra en la siguiente figura:

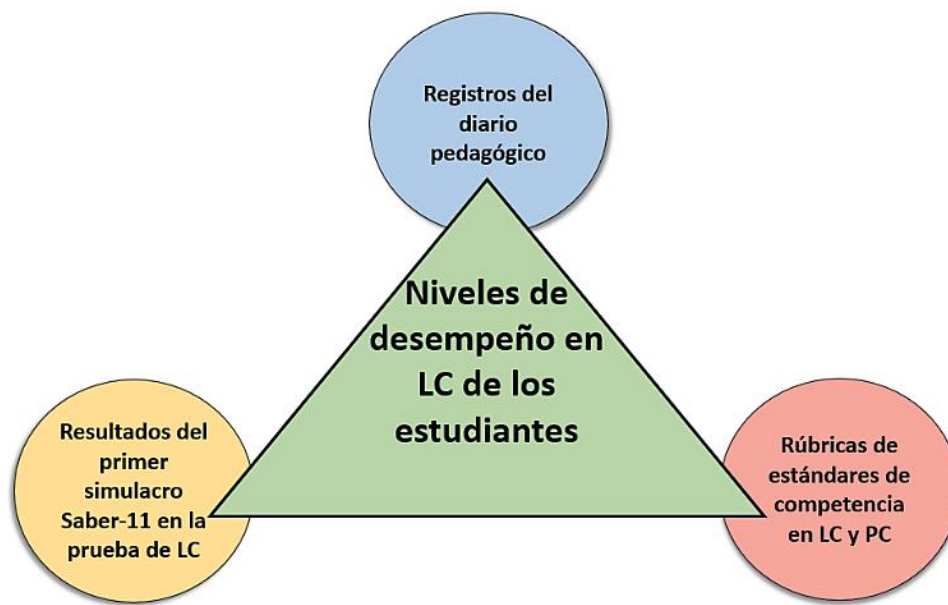


Figura 10. Ejemplo de triangulación de la información

Fuente: Autoría propia.

De acuerdo con la anterior figura, se puede apreciar que los niveles de desempeño en LC de los estudiantes fueron analizados con base en los datos arrojados por tres de los instrumentos de investigación usados para este fin; contrastando la información con el objetivo de confirmar la confiabilidad y validez de los instrumentos, de esta forma se logró adecuar y diseñaron las acciones formativas dentro de las intervenciones pedagógicas.

3.7 Principios éticos

Las prácticas formativas comprenden amplios procesos de interacciones entre los miembros de la comunidad educativa. La mayoría de los espacios pedagógicos se dan en el aula entre el docente y sus estudiantes, siendo el profesor un actor esencial quien orienta la formación mediante intervenciones con objetivos específicos, procurando un objetivo general.

Durante este apartado, se plantearán los fundamentos éticos con los participantes de las intervenciones en el aula, principalmente los alumnos; pues son ellos la población objeto de

estudio. Teniendo en cuenta que la información obtenida implica el procesamiento y análisis de datos sensibles de los participantes, estudiantes de la IELCGSB en su mayoría menores de edad, además de registros fotográficos, se diseñó un consentimiento informado que fue firmado por todos los 25 alumnos junto con sus padres y/o acudientes. (ver apéndice F)

El manejo dado a la información conseguida de los participantes fue confidencial, en cada uno de los instrumentos de investigación aplicados, respetando el derecho al conocimiento exclusivo de resultados específicos para cada uno de los educandos; exceptuando datos generales del grupo como promedios en los aspectos evaluados.

Los principios éticos del presente trabajo investigativo, adicionales a los enunciados anteriormente, se plantean a continuación, siendo establecidos por Murillo (2011)

- Todas las personas e instancias relevantes para el caso deben ser consultadas y deben obtenerse los consentimientos precisos.
- Deben obtenerse permisos para realizar observaciones (salvo cuando se trate de la propia clase) o examinar documentos que se elaboran con otros propósitos diferentes al de la investigación y que no sean públicos.
- Cuando la realización del proyecto requiera de la implicación activa de otras partes, todos los participantes deberán entonces tener oportunidad de influir en el desarrollo del mismo, así como debe respetarse el deseo de quienes no deseen hacerlo.
- El trabajo debe permanecer visible y abierto a las sugerencias de otros.
- Cualquier descripción del trabajo o del punto de vista de otros debe ser negociado con ellos antes de hacerse público.
- El alumnado tiene los mismos derechos que el profesorado, o cualesquiera otros implicados, respecto a los datos que proceden de ellos. En concreto, debe negociarse con los alumnos y

alumnas las interpretaciones de los datos que procedan de ellos y obtenerse su autorización para hacer uso público de los mismos.

- En los informes públicos de la investigación, debe mantenerse el anonimato de las personas que participan en ella, así como de las instituciones implicadas, a no ser que haya deseo en contrario de los interesados y autorización para ello. En todo caso, debe mantenerse el anonimato del alumnado.
- Todos los principios éticos que se establezcan deben ser conocidos previamente por los afectados y acordados con ellos, así como los términos de su uso (p.8).

Por otra parte, es importante mencionar que el docente investigador gestionó los permisos necesarios con las directivas de la IELCGSB para las diferentes etapas del presente trabajo investigativo. Igualmente, se obtuvieron los permisos necesarios para el manejo de los resultados de las pruebas estandarizadas aplicadas a los estudiantes.

Para finalizar este apartado, es factible afirmar que la socialización e implementación de los principios éticos del presente trabajo investigativo con los estudiantes favoreció el logro de los objetivos propuestos, posiblemente porque los estudiantes se sintieron más seguros al conocer que se le daría un manejo confidencial a su información.

4. Propuesta pedagógica

“La calidad de nuestro pensamiento está en la calidad de nuestras preguntas”

(Paul y Elder, 2002, p.4).

Las preguntas probablemente han estado en la mente de los humanos contribuyendo a una mejor comprensión de los diversos textos a los que es expuesto un lector. Este entendimiento textual conllevaría, en una mente proactiva, a formular nuevas y mejores preguntas que fortalecerían el pensamiento.

En ese orden de ideas, la presente propuesta está orientada por la EP de FP en los niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico; buscando fortalecer la LC de CO.

4.1 Presentación de la propuesta

La propuesta pedagógica desarrollada en el presente capítulo se proyectó pretendiendo generar impacto favorable para la comunidad educativa, procurando que sus integrantes, esencialmente la población objeto de estudio, se beneficien en diferentes aspectos.

Los destacados logros obtenidos con la implementación de la actual propuesta serían derivados de los diseños, ajustados a las necesidades de los estudiantes, de las actividades implementadas.

La configuración de la actual propuesta pedagógica estuvo orientada por el propósito de conseguir, de forma simultánea, los objetivos generales y específicos de la propuesta y del presente trabajo investigativo.

En ese orden de ideas, la estructuración de las acciones formativas se enuncia en este capítulo con los apartados concernientes a la justificación de la propuesta pedagógica, los objetivos: general y específico, los indicadores de desempeño, la metodología, la fundamentación

pedagógica, el diseño de actividades y los aspectos destacados. Conjuntamente, para concluir el capítulo se expresan algunas sugerencias emanadas de la reflexión del docente investigador durante la implementación de la propuesta.

4.2 Justificación

El desarrollo de las habilidades para formular preguntas apropiadas debería ser una de las dimensiones fundamentales en la educación formal, puesto que las preguntas serían uno de los medios eficientes para adquirir y descubrir conocimiento. Por consiguiente, en la presente propuesta se enuncia el desarrollo de intervenciones de aula que pretenden instruir en la construcción de preguntas de selección múltiple, muy similares a las utilizadas por el ICFES en la prueba de LC del examen de Estado Saber-11.

Las acciones formativas se configuraron con base en las necesidades de la población objeto de estudio, según la reflexión continua del docente investigador, orientado por el diseño metodológico cualitativo y tipo de investigación acción del presente trabajo investigativo.

El desarrollo de las intervenciones pedagógicas permitió evidenciar aspectos susceptibles de mejora en las competencias de los estudiantes, por lo cual se crearon instrumentos de mediación que suplieran sus necesidades; de esta forma, los educandos tendrían las habilidades requeridas para alcanzar con los objetivos planteados, usando la FP como EP.

La evaluación de nuestro pensamiento mediante preguntas apropiadas posibilitaría mejorar su capacidad de análisis y producción, por lo cual sería factible afirmar que las preguntas son inherentes al pensamiento. De acuerdo con Paul y Elder (2002) “la calidad de nuestras vidas la determina la calidad de nuestro pensamiento. La calidad de nuestro pensamiento, a su vez, la determina la calidad de nuestras preguntas, ya que las preguntas son la maquinaria, la fuerza que impulsa el pensamiento” (p.2).

La habilidad para crear preguntas apropiadas en los contextos cotidianos se adquiriría mediante ensayo y error, cuando a través de una pregunta se busca una respuesta adecuada; en muchos casos si la respuesta ofrecida no satisface al interlocutor, seguramente se creará una nueva pregunta o se reformulará de forma más específica la hecha con anterioridad, fortaleciendo así su pensamiento.

Por otra parte, en el ámbito académico la FP sería esencial para la asimilación de conocimiento y competencias. Al respecto Vogt, Brown y Isaacs (2003) afirman: “la utilidad del conocimiento que adquirimos y la eficacia de las acciones que tomemos dependerá de la calidad de las preguntas que hacemos. Las que abren la puerta al dialogo y al descubrimiento.” (p.1).

Los procesos de análisis textual alcanzados con la construcción de preguntas serían fundamentales para entender cabalmente un texto. Puesto que la creación apropiada de interrogantes para otros lectores, requeriría que autor de las preguntas tenga plena comprensión del documento con que realizará la evaluación de lectura. Según Paul y Elder (2002) “cuando hacemos preguntas esenciales, tratamos con lo que es necesario, relevante e indispensable al asunto que tenemos ante nosotros. Reconocemos lo que está en la esencia de la materia. Nuestro pensamiento está firme y disciplinado. Estamos preparados para aprender” (p.2).

En ese orden de ideas, y en lo pertinente a la presente propuesta pedagógica, la estrategia de FP se llevó a cabo con CO, puesto que ese tipo de texto fue donde la población objeto de estudio presentó mayor desacierto en el simulacro diagnóstico. Lo anterior, seguramente se dio porque la configuración textual de las CO permite apreciar diáfananamente la mayoría de indicadores necesarios para evaluar la LC, tales como:

- Evalúa contenidos, estrategias discursivas y argumentativas presentes en un texto.

- Relaciona información de dos o más textos o fragmentos de texto para llegar a una conclusión.
 - Reconoce los contextos como elementos importantes en la valoración de un texto.
 - Selecciona elementos locales y construye argumentos que sustentan una tesis con base en textos relacionados.
 - Asume una postura crítica frente a los planteamientos de un texto.
 - Plantea hipótesis de lectura a partir de las ideas presentes en un texto.
- (ICFES, 2016b, p.21).

La enseñanza en la construcción de preguntas para la comprensión de lectura en los niveles: literal, inferencial y crítico; posiblemente no se ha llevado a cabo en la educación formal. Tradicionalmente, la educación impartida en las instituciones instruye en responder a preguntas evaluativas y no en el análisis y creación de esas preguntas. “El problema es que no nos enseñan a hacer preguntas, nos enseñan a dar respuestas a preguntas tontas.” (Llinás, 2017).

Teniendo en cuenta lo enunciado anteriormente, para concluir este apartado, es probable afirmar que la implementación de la actual propuesta, basada en la EP para la FP, permitirá fortalecer en los estudiantes la LC de CO; dando solución a la situación problema planteada en el presente trabajo investigativo.

4.3 Objetivos

4.3.1 General

Desarrollar acciones formativas que fortalezcan la lectura crítica de columnas de opinión, usando la formulación de preguntas como estrategia pedagógica; en los estudiantes de grado once de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga.

4.3.2 Específicos

- Identificar las fortalezas y los aspectos susceptibles de mejora en los procesos inherentes a la lectura crítica de columnas de opinión en los estudiantes de grado once.
- Crear instrumentos de mediación para fortalecer la lectura crítica de columnas de opinión en los estudiantes.
- Implementar instrumentos de mediación para desarrollar competencias inherentes a la lectura crítica y la formulación de preguntas.
- Promover la formulación de preguntas en sus niveles: literal, inferencial y crítico; como una estrategia para optimizar la lectura crítica de columnas de opinión.
- Reconocer el grado de efectividad de la implementación de la estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la lectura crítica de columnas de opinión.

4.4 Indicadores de desempeño

La configuración de las acciones formativas en la presente propuesta, encaminadas a fortalecer la LC de CO con la FP como EP, procura que la población objeto de estudio demuestre, al finalizar las etapas de la implementación, los siguientes indicadores de desempeño:

- Enriquezca su bagaje lexical académico.
- Identifique la tesis en textos argumentativos.
- Determine los tipos de argumentos usados en algunas CO.
- Jerarquice información explícita e implícita en los textos argumentativos.
- Identifique las características de las CO.
- Reconozca la perspectiva crítica de algunos columnistas sobre un mismo tema.

- Comprenda los usos diversos de los signos de puntuación.
- Reconozca la utilidad de los signos de puntuación en la apropiada comprensión de textos escritos, especialmente los argumentativos.
- Utilice adecuadamente los signos de puntuación en sus textos.
- Interiorice los estándares y competencias del PC.
- Desarrolle ejercicios de comprensión lectora para fomentar el PC y la LC.
- Reconozca las diversas competencias y estándares de LC.
- Comprenda las estrategias fundamentales de un lector crítico.
- Fortalezca las habilidades y estrategias de LC con CO.
- Relativice la interpretación personal al leer textos que expresan ideas diferentes a principios.
- Asimile las competencias de LC para mejorar su calidad de vida.
- Desarrolle actitud crítica ante los textos que lee.
- Identifique las características fundamentales del ACD de Teun van Dijk.
- Reconocer algunos de los propósitos velados de autores de CO mediante ACD.
- Reflexione sobre la utilidad del ACD en la formación de lectores críticos.
- Fortalezca la LC de CO mediante el uso adecuado de los principios del ACD.
- Produzca textos argumentativos donde se evidencien adecuados procesos de asimilación de las competencias inherentes a la LC y PC.
- Identifica las propiedades de las tres competencias evaluadas en la prueba de LC de Saber-11, ICFES.
- Comprenda las características principales de los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.

- Reconozca los tipos de preguntas más frecuentes de acuerdo con los niveles de comprensión lectora.
- Conozca las descripciones de los niveles de desempeño, los criterios de evaluación (evidencias), que usa ICFES en la prueba de LC del examen Saber-11.
- Desarrolle ejercicios de comprensión lectora para discernir los niveles: literal, inferencial y crítico.
- Realice apropiados ejercicios de comprensión de LC con CO usando pruebas estandarizadas.
- Analice las características de las diferentes clases de preguntas en los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.
- Formule preguntas de comprensión lectora: literales, inferenciales y críticas de selección múltiple con única respuesta tipo Saber-11, de acuerdo con los parámetros establecidos.
- Fortalezca la LC de CO mediante la formulación de preguntas, con ítems muy similares a los usados en la prueba de LC por el ICFES en el examen Saber-11.

4.5 Metodología

Las intervenciones de aula de la presente propuesta se orientaron por una metodología que contribuyera en desarrollo de competencias relacionadas con la LC de CO, usando la FP como EP.

Teniendo en cuenta la acepción expuesta por Villalobos (2002) la metodología se puede entender como “el conjunto de métodos, técnicas y procedimientos didácticos así como las experiencias de aprendizaje, con el fin de alcanzar un auténtico proceso educativo” (p.168). En ese orden de ideas, la presente propuesta fue implementada basada en una metodología activa

enfocada en el estudiante, percibiéndolo como el núcleo del proceso formativo, donde las intervenciones de aula se diseñan según las particularidades y necesidades de la población objeto de estudio.

Las acciones formativas en el aula desde la metodología activa ubicarían al docente como mediador de los procesos educativos. Puesto que la metodología activa es el conjunto de las diversas estrategias, técnicas y métodos puestas en marcha por el profesor durante las clases, fomentando que los alumnos tomen parte activa de sus procesos de aprendizaje (Labrador y Andreu, 2008).

La mayoría de las actividades pedagógicas del presente documento fueron enmarcadas dentro de la metodología activa; entre las acciones llevadas a cabo se destacan: análisis de documentales, lecturas de CO polémicas, debates, socializaciones, producción textual, desarrollo de instrumentos de mediación, exámenes objetivos de LC y producción de preguntas tipo ICFES.

Los instrumentos de mediación fueron esenciales en la metodología activa, ya que mediante su implementación en el aula se potenciaría la asimilación de conocimientos y habilidades en los educandos. La interacción entre docente y estudiantes que permite los instrumentos fomentan el rol de mediador del profesor, convirtiéndose en guía y apoyo en la adquisición de conocimientos (Mercado y Mercado, 2008).

Para finalizar este apartado, es factible afirmar que la EP basada en la elaboración de preguntas fue el hilo conductor del desarrollo de la propuesta, pues con la construcción de preguntas se lograrían niveles de análisis textual elevados. Lo anterior se daría porque la elaboración de interrogantes, demandaría que el escritor de las preguntas comprenda cabalmente el texto. De acuerdo con Paul y Elder (2002) “Las preguntas definen las tareas, expresan problemas y

delimitan asuntos. Impulsan el pensar hacia adelante... Si su mente no genera preguntas activamente, usted no está involucrado en un aprendizaje sustancial.” (p.5).

4.6 Fundamento pedagógico

El desarrollo de la presente propuesta se fundamentó esencialmente en el modelo pedagógico constructivista, procurando que la población objeto de estudio fuera el núcleo del trabajo formativo en el aula. Sin embargo, en algunas actividades se habría utilizado principios de otros modelos pedagógicos.

El modelo pedagógico constructivista daría prioridad al fundamento de proporcionar al alumno los instrumentos requeridos para que pueda construir sus conocimientos y habilidades, produciendo solución a situaciones problema; por tanto, se alcanzaría su modificabilidad cognitiva, conllevándolo a la asimilación y fortalecimiento de competencias. “El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructivista lo que le ofrece su entorno” (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p.6).

El constructivismo, como modelo pedagógico, se sustenta en aportes del trabajo académico de diversos teóricos, entre los que sobresalen: Piaget con la teoría evolutiva, Vygotsky con el enfoque socio-cultural, y Ausubel con el aprendizaje significativo.

El aprendizaje en Piaget es evolutivo, produciéndose en el alumno una rearticulación gradual de estructuras cognitivas; esta modificación del conocimiento es proporcional a las experiencias formativas del aprendiz.

Para Vygotsky el desarrollo cognoscitivo está influenciado por el contexto sociocultural en el que el aprendiz está inmerso. La interacción con familiares, docentes, compañeros, entre otros...; construye conocimiento.

Según Ausubel, la asimilación de conocimiento depende de los presaberes del alumno; el nuevo aprendizaje debe tener alguna conexión con las nociones que ya ha adquirido el aprendiz. Así el conocimiento previo es transformado y enriquecido por la integración del nuevo saber (Serrano y Pons, 2011).

Teniendo en cuenta los principios enunciados, es posible afirmar que, en los procesos pedagógicos, orientados por el modelo constructivista, el aprendizaje es considerado como la construcción interna, gradual, significativa y activa que realiza el aprendiz con la mediación del docente y el contexto. De acuerdo con Hernández (2008) “En el constructivismo el aprendizaje es activo, no pasivo. Una suposición básica es que las personas aprenden cuándo pueden controlar su aprendizaje y están al corriente del control que poseen” (p.27).

En otro orden de ideas, los documentos principales para orientar las acciones formativas en el aula fueron los instrumentos de mediación, estos han sido creados según el modelo pedagógico usado en la IELCGSB: la modificabilidad estructural cognitiva de Feuerstein; basado en la producción académica de Piaget y Vygotsky, lleva a cabo su teoría bajo el principio: el ser humano está en cambio constante; en consecuencia, es modificable. Feuerstein (1990) manifiesta que la modificabilidad del estudiante está influenciada por la mediación durante el proceso de aprendizaje, dado que el mediador determina el instrumento de acuerdo con las características y contexto del individuo, motivando la autonomía del alumno en su aprendizaje.

De acuerdo con lo enunciado anteriormente, es muy probable que algunos principios del modelo constructivista sean coherentes con los del modelo de modificabilidad estructural

cognitiva; por tanto, en la implementación de diversas intervenciones de aula, algunos fundamentos de estos dos modelos se complementarían, procurando el fortalecimiento de competencias inmanentes a la LC.

Para concluir este apartado, y teniendo en cuenta lo expuesto, es factible afirmar que la implementación de los principios del modelo pedagógico constructivista, en la presente propuesta, fue congruente con las acciones formativas de aula, la metodología y los objetivos del presente documento.

4.7 Diseño de actividades

El conjunto de las apropiadas intervenciones de aula produciría los aspectos destacados como exitosos en la actual propuesta pedagógica. Estas acciones formativas fueron diseñadas teniendo en cuenta las necesidades de la población objeto de estudio, buscando alcanzar el objetivo general del presente documento.

Las actividades académicas diseñadas por el docente investigador se enuncian en los siguientes apartados.

4.7.1 Breve análisis y socialización sobre el documental Colombia Vive, 25 años de resistencia, memorias de un país sin memoria.

El análisis de este documento audiovisual sirvió como introducción para que los alumnos conocieran algunas perspectivas de la problemática de violencia interna que vive el país con las guerrillas colombianas, principalmente las llamadas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Además, los estudiantes pudieron apreciar de forma superficial la mayoría de situaciones problemáticas que han llevado a la crisis social y política que afronta el país. De esta

forma, los educandos pudieron proyectar el alcance de la posible disminución sustancial del conflicto interno mediante el proceso del acuerdo de paz de la Habana.

Dentro de las actividades realizadas en esta intervención se analizó el siguiente texto de los productores del documental Gómez y Betancur (2008) “Queda mucho por hacer, Colombia sigue siendo un país de enormes desigualdades en materia derechos humanos, justicia y oportunidades para todos; es todavía bastante lo que debemos construir, poseemos un tejido social frágil.” Los estudiantes expresaron sus opiniones intentando argumentarlas. Con este ejercicio en el aula, el docente investigador empezó a visualizar las deficiencias en procesos de PC y LC.

4.7.2 Columnas de opinión sobre el voto por el SI o el NO en el referendo del proceso de paz colombiano.

En las primeras clases se usaron algunas CO tendiendo como temática la refrendación, mediante el plebiscito, de los acuerdos de paz de la Habana con la guerrilla colombiana de las FARC. Asunto que causó polémica y polarización entre los estudiantes del grado 11, al igual que en la mayoría de los colombianos, debido principalmente a los grandes crímenes cometidos durante los más de 50 años de confrontación armada con esa guerrilla.

La lectura de las primeras CO corroboró los aspectos por mejorar detectados en el primer simulacro, puesto que muchos estudiantes manifestaron no comprender algunos vocablos usados por los columnistas; lo cual motivó a generar la actividad llamada una palabra diaria.

En un principio se leyó una CO a favor del proceso de paz, luego una en contra de dicho proceso. Posteriormente, el docente investigador pidió a sus estudiantes que tomaran una posición ante esta coyuntura política: por el SI o el NO; luego se organizaron en dos grandes grupos para dar inicio a un debate. (ver apéndice K)

Durante el desarrollo del debate fue posible apreciar diáfamanamente que los estudiantes, en su gran mayoría, están adquiriendo competencias requeridas para desarrollar un apropiado proceso de LC; puesto que pudieron discernir e identificar los diversos puntos de vista de los autores leídos en las CO (de varios periódicos nacionales). Además, en la mayoría de textos analizaron el uso de la ironía con el objetivo de dar más fuerza a la cadena retórica del autor. Al respecto, Cassany (2003b) enuncia como un requerimiento de la LC: “identificar la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice (incluidos los usos de ironía, doble sentido, sarcasmo, etc.) -y poder neutralizar los efectos que causa en la comprensión del significado-” (p.118).

Por otra parte, durante el desarrollo del conversatorio sobre los análisis de las CO, trabajados en clase, se evidenció que en la mayoría de los estudiantes prevalece una dificultad en las competencias valorativas y afectivas, pues les es un poco complejo valorar y respetar las ideas de los autores, tratando de sacar los pros y contra. No obstante, los estudiantes mostraron que tienen fortalezas en otras competencias, de esta forma se demuestra que, a pesar de las diferencias de las 4 competencias del proceso de LC, estas “no son categorías excluyentes, por el contrario, interactúan, se complementan y se determinan mutuamente.” (Serrano de Moreno y Madrid de Forero, 2007, p.64).

4.7.3 Plan de enriquecimiento lexical: una palabra diaria.

El desarrollo de la anterior actividad formativa, mediante la lectura contrastada de los textos escogidos y la realización de un debate mediado por el docente, permitió evidenciar que la mayoría de educandos desconocía algunos términos usados por varios autores en las CO. Por

consiguiente, se estructuró el plan de enriquecimiento léxico llamado: una palabra diaria, en esta estrategia para fortalecer el bagaje lexical de los estudiantes se realizó de la siguiente forma:

1. Los alumnos resaltaban en las CO los vocablos desconocidos para ellos.
2. Buscaban en el diccionario en línea de la Real Academia de la Lengua Española (RAE) la palabra desconocida con sus diferentes acepciones.
3. Escribían en la parte de atrás de sus cuadernos de lenguaje, parte llamada: Léxico, los términos que desconocían con sus diversos significados.
4. Creaban una oración, involucrando algo de su contexto, por cada acepción del vocablo nuevo que estaban aprendiendo.
5. El docente evaluaba a cada estudiante con dos palabras al azar del listado de sus cuadernos.

Esta estrategia surgió de la necesidad de comprender a cabalidad las palabras usadas por algunos autores en las CO utilizadas en clase, fortaleció el uso de términos académicos en los estudiantes. (ver apéndice L)

4.7.4 Instrumento de mediación (IM) sobre las columnas de opinión.

El desarrollo de este primer IM posibilitó que los estudiantes analizaron la forma en que forma está construida una CO, reconociendo la posición crítica de algunos columnistas con respecto a un mismo tema. (ver apéndice M)

Este acercamiento a las CO permitió observar al docente investigador que la mayoría de los estudiantes tenían inadecuados procesos para hacer inferencias, deducciones, jerarquización, análisis y valoración de los contenidos textuales dentro de los planteamientos de los autores.

Esta acción formativa pretendió los siguientes objetivos:

1. Comprender las características principales de las CO.
2. Identificar las estrategias argumentativas usadas por algunos autores en diversas CO para persuadir a sus lectores.
3. Reconocer la posición crítica de algunos columnistas con respecto a un mismo tema.
4. Desarrollar ejercicios de comprensión lectora de CO identificando los niveles: literal, inferencial y crítico.

4.7.5 IM La argumentación.

Durante la puesta en marcha de este IM, los alumnos reconocieron la importancia de la argumentación en los procesos de comunicación; además determinaron la función de los diferentes tipos de argumentos, de acuerdo con la intención del autor en las CO. (ver apéndice N)

La implementación del IM pretendió los siguientes objetivos:

1. Reconocer la importancia de la argumentación en los procesos de comunicación.
2. Identificar los diferentes tipos de argumentos.
3. Determinar la función de los diferentes tipos de argumentos de acuerdo con la intención del autor en algunas CO.
4. Conocer las características principales de los textos argumentativos.

En el desarrollo de esta acción formativa, se identificaron dificultades en la comprensión de lectura, al analizar las clases de argumentos usados por los autores; esta situación se dio principalmente por el inapropiado conocimiento sobre los usos y significados de los signos de puntuación; además del inadecuado manejo de los marcadores textuales. Con base en lo anterior se planearon las siguientes acciones formativas.

4.7.6 IM Significado y uso apropiado de los signos de puntuación.

Al presentarles a los estudiantes el IM muchos se asombraron pues decían que eso lo habían visto en primaria y los primeros años de bachillerato, a lo que el docente les dijo que los habían visto pero no tenían competencias suficientes para usar y entender los significados de los signos de puntuación, pues éstos guían al lector durante la lectura de textos escritos.

Esta acción formativa pretendió los siguientes objetivos:

1. Identificar las diferentes propiedades de los signos de puntuación.
2. Reconocer la importancia de los signos de puntuación en la correcta comprensión de textos escritos.
3. Utilizar adecuadamente los signos de puntuación, teniendo en cuenta sus diferentes funciones y significados.

Al finalizar la ejecución del IM, los estudiantes asimilaron las acepciones de los signos de puntuación, reconociendo la importancia de su uso adecuado, y aprendieron a utilizarlos de acuerdo con sus diferentes funciones. (ver apéndice O)

4.7.7 IM Marcadores textuales.

Comprender las relaciones que establecen los marcadores textuales de acuerdo con su función, asimismo, identificar los propósitos y las diferencias entre los usos de cada tipo de marcador textual, fueron las competencias desarrolladas en los educandos con este IM. (ver apéndice P)

Los estudiantes manifestaron que en el primer simulacro varias preguntas indagaban por sinónimos de conectores lógicos textuales, aclarando sus dudas con el aprendizaje de estos vocablos y expresiones que dan cohesión a los textos.

La implementación del IM pretendió los siguientes objetivos:

1. Comprender las relaciones que establecen los marcadores textuales de acuerdo con su función.
2. Identificar los propósitos y las diferencias entre las funciones de cada tipo de marcador textual.
3. Desarrollar ejercicios de comprensión lectora de CO identificando los diversos marcadores textuales y sus funciones.

Uno de los ejercicios dentro del IM fue la señalar los marcadores lógicos textuales dentro de una CO escogida por los estudiantes, explicando la función y el significado que los conectores le dan al texto.

Al finalizar el IM los estudiantes creaban textos cortos usando adecuadamente los marcadores lógicos textuales; se hizo especial énfasis en los conectores de causa-efecto, contraste, ejemplificación y adición; por ser los más usados en las preguntas del examen Saber-11.

4.7.8 Presaberes sobre pensamiento crítico – producción textual de los estudiantes.

Con esta acción formativa los educandos expresaron lo que consideraban necesario para obtener un apropiado PC, y por ende un adecuado nivel de LC. Sin embargo, en sus escritos se aprecia que algunas competencias del PC que no han adquirido; un ejemplo claro de esto son las generalizaciones que hacen en sus escritos. (ver apéndice J)

La implementación del IM pretendió los siguientes objetivos:

1. Comprender las características principales del PC.
2. Reconocer los estándares y competencias del PC.
3. Desarrollar capacidades del pensamiento aplicadas en diversos contextos, principalmente en la LC.

4. Evidenciar la relación de simultaneidad y complementariedad entre el PC y la LC.
5. Desarrollar ejercicios de comprensión lectora para fomentar el pensamiento y la LC.

4.7.9 IM Estándares de competencia para el pensamiento crítico.

El desarrollo de estándares de competencias en PC requiere que los estudiantes tomen conciencia de qué factores necesitan promover en su forma de analizar los textos que se les presentan. Por tanto, se diseñó este IM seleccionado de la producción intelectual de Paul y Elder (2005) los estándares de la sección 2: la competencia enfocada en los estándares intelectuales universales; y de la sección 6 el estándar 25: habilidades para detectar la predisposición de los medios de comunicación masiva y la propaganda en las noticias nacionales y mundiales.

Conjuntamente, se adaptó la rúbrica propuesta por los Paul y Elder con puntuación de 0 a 10, frecuencia descrita y nivel de asimilación de acuerdo con la puntuación obtenida. De esta manera, es posible hacer énfasis en los estándares a promover, igualmente obtener un promedio de la competencia para mostrar su grado de asimilación (ver apéndice G).

Esta acción formativa pretendió los siguientes objetivos:

1. Comprender las características principales del PC.
2. Reconocer los estándares y competencias del PC.
3. Desarrollar capacidades del pensamiento aplicadas en diversos contextos, principalmente en la LC.
4. Evidenciar la relación de simultaneidad y complementariedad entre el PC y la LC.
5. Desarrollar ejercicios de comprensión lectora para fomentar el pensamiento y la LC.

Al finalizar el desarrollo del IM fue posible observar que los educandos adquirieron la mayoría de los estándares inmanentes al PC, tomando conciencia que las habilidades en PC, al

igual que otras competencias, se pueden promover estructuradamente. Las preguntas necesarias para comprobar la asimilación de estos estándares recibieron interés particular por parte del docente investigado y estudiantes. (ver apéndice Q)

4.7.10 IM Competencias de lectura crítica y estrategias del lector crítico.

El fortalecimiento de las competencias en LC fue una parte imprescindible del presente trabajo investigativo, por tanto, este IM adquiere gran relevancia dentro del diseño de las actividades de la propuesta. (ver apéndice R)

El presente IM se basó esencialmente en el trabajo desarrollado por Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007) estableciendo los estándares de competencia de LC como la adecuada articulación de los conocimientos y habilidades que identifican al lector crítico, siendo clasificados en estándares de competencias: cognitivas, lingüísticas y discursivas, pragmáticas y culturales y valorativas y afectivas. En la tabla, adaptada en algunas preguntas por el docente investigador, se presentan las competencias, estándares de competencia y las preguntas para fomentar el desarrollo de los estándares de competencias. (ver tabla 6)

Durante la intervención en el aula, los estudiantes adquirieron conocimiento sobre los estándares de competencia en LC; haciendo énfasis en las preguntas para fomentar dichas competencias, dando respuesta a cada una de ellas con la lectura analítica de una CO. También, asimilaron algunas estrategias del lector crítico enunciadas por Serrano de Moreno (2008b), las cuales, de manera general, permiten al lector interactuar con el texto, controlando la lectura mediante un proceso de cavilación.

Los objetivos específicos que procuró el IM fueron:

1. Asimilar la importancia de la LC en diferentes contextos académicos y cotidianos.

2. Reconocer las diversas competencias de la LC.
3. Comprender las estrategias fundamentales de un lector crítico.
4. Desarrollar capacidades y estrategias de LC de CO.

Buscando mostrar el alcance de desarrollo de los estándares de competencia en LC, se implementó una rúbrica para los estándares de LC, al igual que en la rúbrica para estándares de PC, se adecuó la escala de evaluación planteada por Paul y Elder (2005) con escala de 0 a 10, descripción de la frecuencia y grado de asimilación de acuerdo con la calificación conseguida por el estudiante (ver apéndice H).

Mediante la implementación de los dos anteriores IM, el docente investigador y los estudiantes apreciaron la simultaneidad y complementariedad que se da en el desarrollo de las competencias relacionadas con los procesos de pensar y leer críticamente. Por consiguiente, es factible afirmar que la LC y el PC mantienen una intrínseca relación de dependencia y coexistencia.

4.7.11 IM Análisis Crítico del Discurso.

El ACD desarrollado por van Dijk (1996) pretende evidenciar problemas políticos y sociales, entre ellos: la desigualdad, el abuso del poder, el dominio y el racismo. Además, mostrar cómo esas problemáticas son practicadas, reproducidas, legitimadas y en ocasiones enfrentadas por textos (orales y escritos) en el contexto político y social.

Teniendo como referente que las CO trabajadas en las intervenciones de aula, de la presente propuesta pedagógica, fueron acerca de problemáticas sociales colombianas; este instrumento (ver apéndice S) adquirió gran interés, puesto que posibilitó identificar algunos de los propósitos velados de autores en las CO, además de qué tipo de estrategias discursivas y argumentativas son

usadas por muchos escritores para cautivar a sus lectores, puesto que según van Dijk (2013) “Gran parte de los problemas y asuntos sociales tienen una dimensión discursiva. Cualquier discurso público no es inocente.” Conjuntamente, en lo que concierne a la educación, el mismo autor afirma: “analizar críticamente el discurso también implica analizar su potencial de manipulación, pero también de educación.”

Con la aplicación del IM se pretendió alcanzar los siguientes objetivos:

1. Reconocer las características fundamentales del ACD de Teun van Dijk.
2. Identificar algunos de los propósitos velados de autores de CO mediante ACD.
3. Reflexionar sobre la relevancia del ACD en la formación de lectores críticos que contribuyan con una mejor sociedad.
4. Fortalecer la LC de CO mediante el uso adecuado del ACD.

4.7.12 IM Daniel Cassany, 22 técnicas para realizar LC.

La formación de estudiantes como lectores críticos que contribuyan al progreso de la comunidad educativa ha sido un principio rector del presente trabajo investigativo, puesto que según Cassany (2003a) “la lectura crítica es el único procedimiento didáctico que fortalece un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidades de compromiso con la comunidad” (p.129).

La implementación del IM sobre las 22 técnicas de LC propuestas por Cassany (2006) ofreció pautas a los lectores para desarrollar una apropiada LC, brindando una amplia perspectiva de la interacción entre el mundo del lector, el género discursivo y las interpretaciones. A través de los ejercicios desarrollados en este IM (ver apéndice T), los estudiantes fortalecieron sus estrategias y estándares de competencias para leer críticamente.

Los objetivos específicos que procuró el IM fueron:

1. Reconocer competencias esenciales para realizar LC de forma apropiada.
2. Reflexionar sobre la importancia de formar lectores críticos para el progreso de la sociedad.
3. Fortalecer la LC de CO mediante la aplicación de las 22 técnicas de LC de Daniel Cassany.

4.7.13 IM Las competencias evaluadas y preguntas usadas en la prueba de lectura crítica por el ICFES.

El presente IM se diseñó buscando que los estudiantes comprendieran las particularidades de los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico; así como los tipos de preguntas para estos niveles.

Conjuntamente, los ejercicios se construyeron procurando que los alumnos consiguieran identificar las características de las tres competencias con que serán evaluados. Al mismo tiempo, conocieran y se apropiaran de las descripciones de los niveles de desempeño y los criterios de evaluación (evidencias) usados por el ICFES en la prueba de LC, del examen de Estado Saber-11.

Este IM fue imprescindible para enfocar a los educandos en el objetivo principal del presente trabajo investigativo, aplicando la EP de FP.

(ver apéndice U)

Los objetivos específicos que procuró el IM fueron:

1. Identificar las propiedades de las tres competencias evaluadas en la prueba de LC Saber-11 ICFES.

2. Comprender las características principales de los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.
3. Reconocer los tipos de preguntas más frecuentes de acuerdo con los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.
4. Conocer las descripciones de los niveles de desempeño, los criterios de evaluación (evidencias), que usa ICFES en la prueba de LC del examen Saber-11.
5. Desarrollar ejercicios de comprensión lectora para discernir los niveles: literal, inferencial y crítico.

4.7.14 Aplicación de pruebas ICFES de LC con CO.

Durante la implementación de la presente propuesta pedagógica, como una de las actividades finales, los educandos fueron evaluados con pruebas objetivas de LC con CO; lo cual permitió a los alumnos examinar su comprensión al leer críticamente, al mismo tiempo analizar la construcción de las preguntas. (ver apéndice V)

Estos exámenes elaborados por expertos en evaluación estandarizada por competencias, bajo el modelo basado en evidencias, y liberadas por el ICFES; sirvieron como paradigma para el éxito de la EP de FP del presente documento.

En la aplicación de diversas pruebas, a algunos estudiantes, las preguntas les parecían fáciles de responder; pero en el momento de recibir los resultados de sus pruebas, estos no eran lo que esperaban. Esta situación muy probablemente se dio porque los estudiantes toman una opción de respuesta que está diseñada para que funcione como un distractor, puesto que esa opción se puede apreciar como obvia; es decir se muestra como una opción aparentemente válida.

Teniendo en cuenta la configuración textual de las CO, es factible afirmar que estos textos permiten evaluar de forma directa los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítica; pues en esta clase de texto el autor enuncia sus opiniones y utiliza su retórica para persuadir al lector. Cassany (2003b) afirma que para que haya LC es necesario: “identificar la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice (incluidos los usos de ironía, doble sentido, sarcasmo, etc.) y poder neutralizar los efectos que causa en la comprensión del significado” (p.118). Es evidente que el ICFES procura evaluar lo descrito anteriormente por Cassany en las preguntas formuladas con CO de la prueba de LC.

4.7.15 IM Formulación de Preguntas: literales, inferenciales y críticas.

Mediante este IM los estudiantes se familiarizaron con los parámetros que tiene el ICFES para la FP: siguiendo un modelo de evaluación basado en evidencias, que parte desde el estándar general, luego la competencia específica, la afirmación, la evidencia, la tarea y por último la pregunta; como lo muestra la siguiente figura:

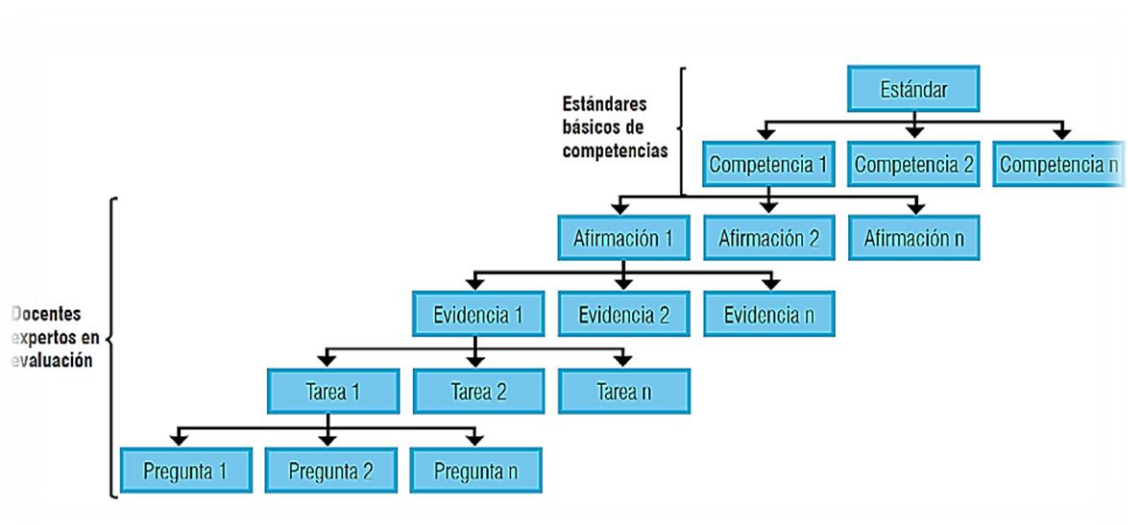


Figura 11. Modelo de evaluación basado en evidencias

Fuente: ICFES (2018) Guía introductoria al diseño centrado en evidencias (p.8).

De acuerdo con la anterior figura, los estudiantes apreciaron que las preguntas deben responder a una tarea específica, la cual está basada en una evidencia de una afirmación derivada de una competencia, emanada de un estándar básicos de competencia; en este caso de lenguaje.

Con el desarrollo del presente IM (ver apéndice W), imprescindible para lograr los objetivos del presente trabajo investigativo, los educandos consiguieron analizar y asimilar la forma en que son elaboradas las preguntas. Entre los aspectos, orientados por el docente investigador, para procurar que una pregunta sea de calidad están:

- Reglas generales sobre el contenido de los ítems (preguntas).
- Normas para la construcción del enunciado.
- Alcanzar la finalidad de la pregunta (descripción del nivel de desempeño).
- Preguntas en los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.
- Pautas comunes en la construcción de opciones de respuesta.
- Cómo elaborar distractores eficaces (opciones de respuesta que parezcan válidas)

La creación de preguntas directas o indirectas, es decir ítems: enunciados que indagan por información explícita e implícita y por la capacidad de valorar un texto; es una labor que requiere gran conocimiento del contenido textual, así como de los parámetros de elaboración de preguntas. En relación con lo anterior, ICFES (2009) afirma que “formular buenos ítems de selección múltiple con única respuesta es una labor que exige mucho compromiso y práctica, (...) conocimiento del objeto de evaluación, combinado con rigurosa aplicación de las reglas técnicas que se han desarrollado para procurar su calidad” (p.2).

Para finalizar este apartado, se mencionan los objetivos que se pretendieron alcanzar con la implementación del IM:

1. Analizar las características de las diferentes clases de preguntas en los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.
2. Formular preguntas de comprensión lectora: literales, inferenciales y críticas de selección múltiple con única respuesta tipo Saber-11, de acuerdo con algunos parámetros establecidos.
3. Fortalecer la LC de CO mediante la FP, con ítems muy similares a los usados en la prueba de LC por el ICFES en el examen Saber-11.

4.7.16 Producción de preguntas tipo ICFES por parte de los estudiantes.

Esta acción formativa fue definitiva para la consolidación de la EP del presente documento.

Puesto que los alumnos, usando CO y siguiendo parámetros establecidos en el IM anterior, formularon preguntas: literales, inferenciales y críticas; de selección múltiple con única respuesta, muy similares a las creadas por los expertos del ICFES en la prueba de LC del examen de Estado Saber-11. (ver apéndice X)

Las preguntas que formulan los estudiantes dependieron del tipo de texto que se estaba leyendo, ya que un texto narrativo no se lee de igual forma como se lee un texto argumentativo; al respecto Taboada (2006) asevera: “los distintos géneros conducen a distintos tipos de preguntas, las respuestas requieren focalizar sobre las características específicas de ese género en particular.” (p.3). De esta forma, el mayor número de preguntas formuladas con base en CO se orientaron principalmente a las intenciones del autor, contexto y valoraciones probables; es decir la información que no está explícita: preguntas inferenciales y críticas.

La producción de preguntas tipo ICFES fue compleja para los estudiantes, en una primera etapa se revisaron minuciosamente las primeras formulaciones de preguntas; posteriormente se realizaron procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La FP permitió evidenciar el nivel de asimilación de los estándares de competencias en LC y PC de los estudiantes, puesto que la construcción interrogativa fue regida por parámetros tanto de forma como contenido, buscando evaluar diversos niveles de desempeño en LC. La calidad de las preguntas de los estudiantes en los niveles de lectura: literal, inferencial y crítica fue proporcional al desarrollo de sus estándares de competencia en LC.

4.7.17 Segundo simulacro Saber 11.

Con el propósito de comprobar, en una primera etapa, la efectividad de la EP implementada se contrató la realización de un segundo simulacro Saber-11; al igual que el primer simulacro del diagnóstico, la empresa que realizó esta actividad fue Asesorías Académicas Milton Ochoa, quienes son líderes en exámenes estandarizados por competencias, bajo el modelo de evaluación basado en evidencias que es usado por el ICFES.

Este segundo simulacro se aplicó después de finalizar la puesta en marcha de la presente propuesta pedagógica. Los resultados obtenidos por los estudiantes en cada una de las pruebas fueron los siguientes:



Código: 2377
Producto: Simulacro

SIMULACROS - TABLERO DE GESTIÓN

Nombre: INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALAN SARMIENTO Calendario: A
Ciudad: BUCARAMANGA - SANTANDER Prueba: Simulacro BF-11

| Promedio | Matemáticas | | Ciencias Naturales | | Sociales y Ciudad. | | Lectura Crítica | Inglés | Definitiva | Global |
|-------------------|--------------|------------|--------------------|----------|--------------------|--------|-----------------|--------|------------|--------|
| | Cuantitativo | Específico | Ciencias Naturales | Sociales | Ciudadanas | Inglés | | | | |
| Mejores Promedios | 74 | 66 | 66 | 61 | 73 | 68 | 79 | 65 | 326 | |
| Nacional | 48 | 39 | 36 | 39 | 43 | 48 | 35 | 42 | 208 | |
| Ciudad | 56 | 47 | 43 | 44 | 51 | 56 | 44 | 49 | 244 | |
| Plantel | 52 | 38 | 40 | 38 | 47 | 52 | 35 | 44 | 219 | |

| Grado | Salón | Prueba | Matemáticas | | Ciencias Naturales | | | Sociales y Ciudad. | | Lectura Crítica | Inglés | Definitiva | Global | Evaluados | |
|-------|-------|-----------------|--------------|------------|--------------------|--------|----------|--------------------|----------|-----------------|--------|------------|--------|-----------|----|
| | | | Cuantitativo | Específico | Química | Física | Biología | Cie. Tec y Soc | Sociales | Ciudadanas | | | | | |
| 11 | 1 | Simulacro BF-11 | 52 | 38 | 32 | 43 | 34 | 53 | 38 | 47 | 52 | 35 | 44 | 219 | 25 |

| Niveles de desempeño | |
|----------------------|---------------|
| Superior | (65 100] |
| Alto | (45 65] |
| Básico | (25 45] |
| Bajo | (0 25] |

Figura 12. Promedios de los resultados del segundo simulacro Saber 11 BF-11

Fuente: Asesorías Académicas Milton Ochoa (2016).

Con base en los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba de LC: 52 puntos, contrastándolos con los puntajes alcanzados en el primer simulacro: 44 (ver figura 6), es posible afirmar que la estrategia, en esta primera etapa de validación, arrojó resultados exitosos; puesto que los estudiantes incrementaron el promedio de la prueba de LC en 8 puntos, pasando de un nivel básico a Alto.

Para finalizar este apartado, se manifiesta que durante la implementación de las 16 acciones formativas fue necesario el rediseño y creación de IM, procurando subsanar las deficientes capacidades de los alumnos en algunos ámbitos de los procesos de lectura y escritura. Los diagnósticos, producción y reelaboración de las actividades, junto con los instrumentos desarrollados en las intervenciones de aula se lograron esencialmente con la cavilación objetiva del docente investigador.

4.8 Aspectos destacados

Los logros obtenidos con la implementación de la actual propuesta pedagógica han tenido gran trascendencia en los estudiantes y en la institución educativa, puesto que el fortalecimiento de las competencias inherentes a la LC, con la FP como EP, se vería reflejado en varios ámbitos personales y sociales, así mismo en diversas áreas del conocimiento; mejorando su calidad de vida y sus desempeños académicos en pruebas internas y externas.

Los resultados alcanzados con la propuesta pedagógica han contribuido al progreso de la comunidad educativa, brindando nuevas y mejores oportunidades a los estudiantes como lectores críticos; y a la IELGCSB mejorando sus procesos pedagógicos, consiguiendo reconocimiento a nivel regional y nacional. Los casos de mayor repercusión se enuncian en los siguientes apartados.

4.8.1 Incrementos en los promedios de la prueba de LC en los años 2016 a 2018.

La LC brinda capacidades a los lectores para manejar adecuadamente textos de diversa índole. En lo concerniente a esta propuesta, los logros obtenidos por la población objeto de estudio, con la asimilación de los estándares necesarios para leer críticamente CO, mediada por la EP de FP; incrementó los promedios en la prueba de LC de la institución educativa.

Los resultados en Saber-11 del año 2016 en LC fueron satisfactorios, destacándose un incremento significativo en el promedio general en comparación con años anteriores.

Por otra parte, se hace primordial mencionar que, aunque en este documento se expone el diseño y la implementación de la estrategia para fortalecer la LC de CO, en los estudiantes del grado once del año lectivo 2016 de la IELGCSB; la estrategia formativa se continuó implementando, por el docente investigador, con algunos ajustes en la actualización de las CO y

las necesidades de los alumnos, en la misma institución y grado durante los años 2017 y 2018.

La ejecución de la estrategia fundamentada en la instrucción a los estudiantes para crear preguntas con CO, según los parámetros del ICFES, sería la que contribuyó en un incremento significativo y progresivo en los promedios de los resultados en los años 2016, 2017 y 2018; en contraste con los años 2014 y 2015, de la prueba de LC del examen de Estado Saber-11, como se muestra en la siguiente figura:

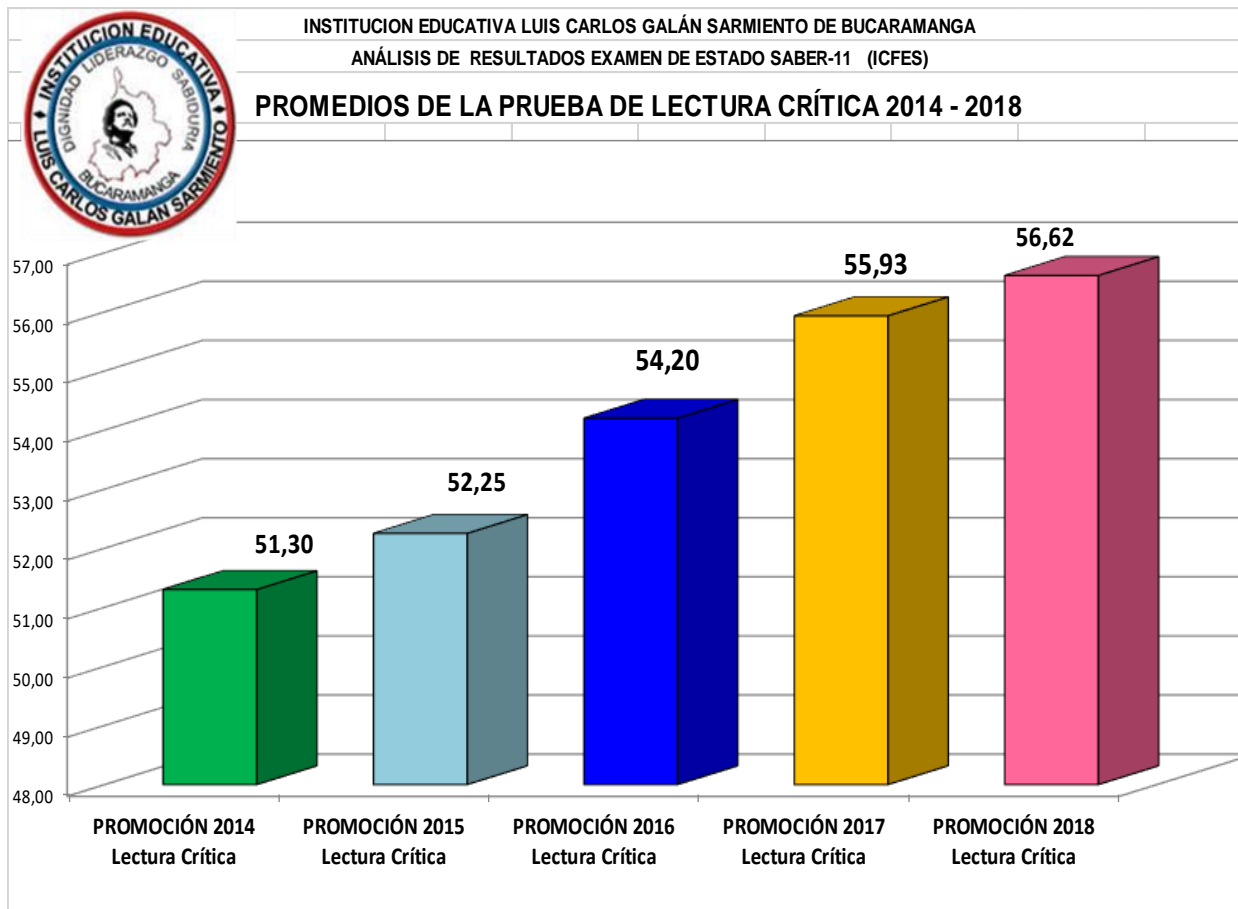


Figura 13. Comparativo de promedios en la prueba de Lectura Crítica del examen de Estado Saber-11 2014 - 2018 de la IELCGSB

Fuente: ICFES: Resultados Saber 11. Elaboración propia.

4.8.2 Aumento en los promedios de las pruebas evaluadas en Saber-11 2016.

El incremento dado en los promedios de las áreas examinadas en Saber-11 2016, en contraste con los años 2014 y 2015, significó un mejoramiento institucional destacado. Lo anterior probablemente se presentó debido a que la estrategia de FP se transfirió a otras asignaturas en la institución, principalmente a las del programa de estudios para el grado once.

En ese orden de ideas, es relevante mencionar que, dentro de la propuesta institucional conexas al presente trabajo investigativo, se desarrollaron algunas capacitaciones con los docentes de los diferentes grados y asignaturas de la IELCGB, procurando orientar en los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico; haciendo énfasis en algunas de las diversas formas en que los textos, sin importar la asignatura o grado de formación, pueden ser leídos en estos tres niveles.

Conjuntamente, el docente investigador y dos colegas de la institución motivaron a los docentes a que asignaran a sus estudiantes, en la mayoría de los niveles de formación, con especial seguimiento en grado once, la creación de ítems o preguntas de los textos trabajados en clases; resaltando los parámetros generales para formular preguntas apropiadas en cada nivel de comprensión lectora. Parte de los logros obtenidos de la propuesta institucional, en lo concerniente a la FP en los estudiantes de grado once, se pueden apreciar en los resultados del examen de Estado Saber-11 2016, en comparación con los dos años anteriores, los cuales se muestran en la siguiente figura:

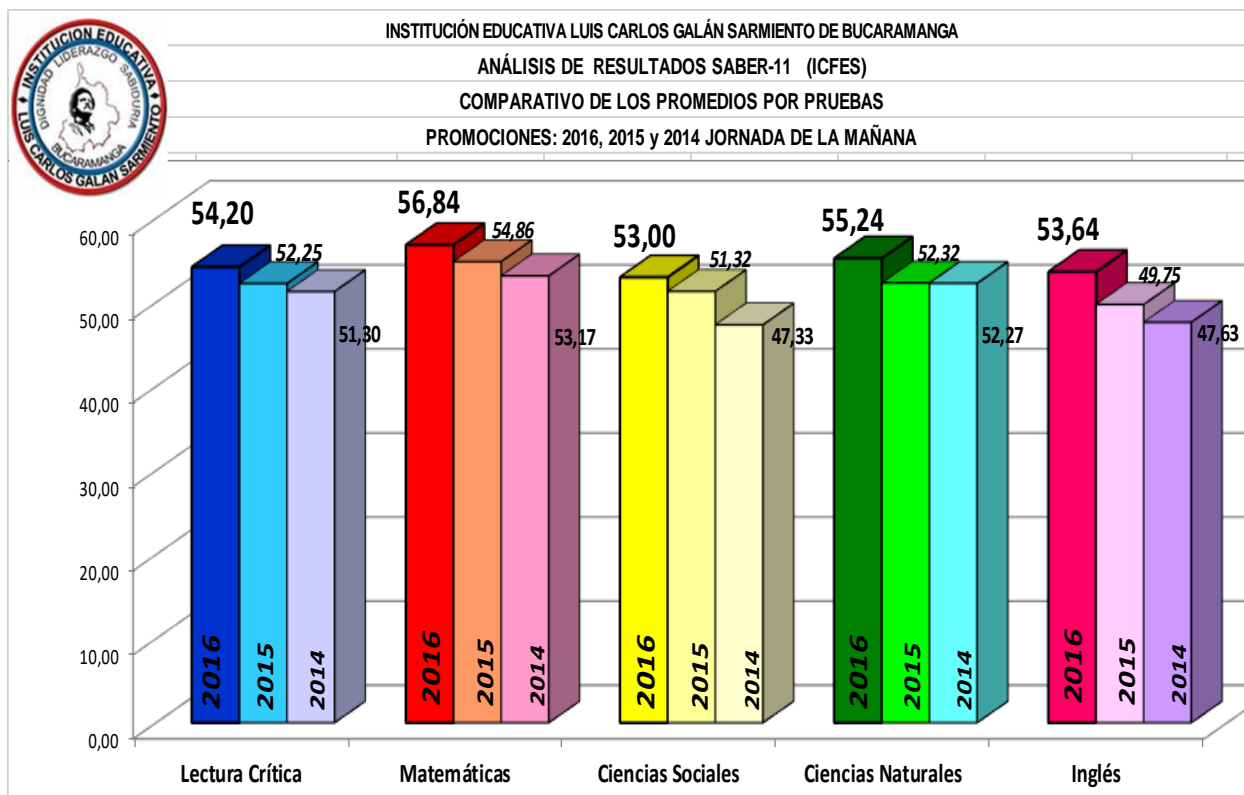


Figura 14. Comparativo de los promedios por pruebas del examen Saber-11 2016, 2015 y 2014 de la IELCSB

Fuente: ICFES: Resultados Saber 11. Elaboración propia.

La creación de preguntas en diferentes asignaturas sería la estrategia que generó puntajes destacados en los resultados de los estudiantes del grado once de la IELCSB 2016, incrementando los promedios de las cinco pruebas.

4.8.3 Mejor promoción de bachilleres IELCSB: Prom 2016.

El destacado desempeño de la población objeto de estudio en el examen de Estado Saber-11 2016 conllevó a alcanzar la distinción: mejor promoción de bachilleres, entre los años 2014 a 2018 de la IELCSB.

En ese orden de ideas es posible afirmar que el fortalecimiento de la LC, y por ende del PC, mediante la estrategia de FP: literales, inferenciales y críticas; mejoró la capacidad de análisis en

los estudiantes, creando estructuras de pensamiento y reflexión más fundamentadas; lo cual optimiza las competencias inmanentes a la solución de situaciones problemas en diversos tipos de texto. Lo anterior se hace evidente en los resultados del examen de Estado, pues los estudiantes del año lectivo 2016 obtuvieron los mejores promedios en las diversas áreas evaluadas por la prueba Saber-11; siendo la mejor promoción de bachilleres que ha tenido la IELCGSB. En la siguiente figura se exponen los promedios globales de las promociones desde el 2014 al 2018:

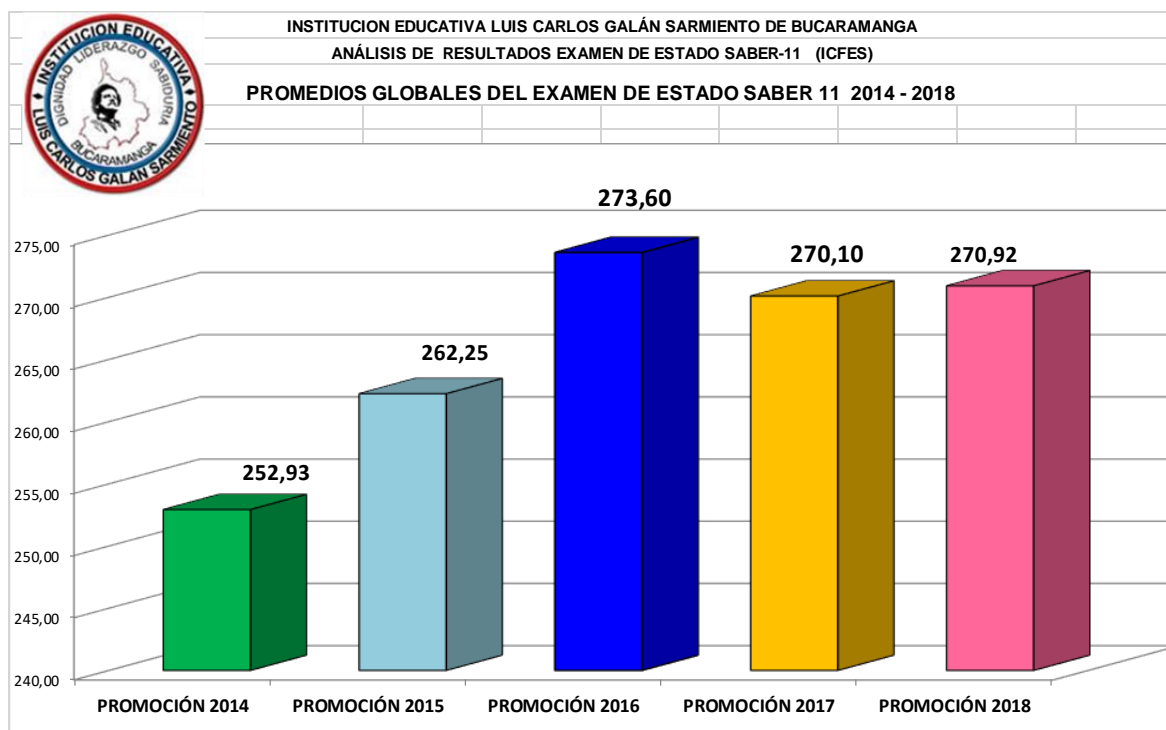


Figura 15. Comparativo de promedios globales del examen de Estado Saber-11 2014 - 2018
 Fuente: ICFES: Resultados Saber 11. Elaboración propia.

Con la anterior figura sería posible enunciar que las habilidades adquiridas para crear preguntas en los niveles literal, inferencial y crítico se transferirían a otras áreas; seguramente los estudiantes se enfocarían en lo que pretende evaluar el ítem y cómo podrían funcionar los diferentes distractores.

4.8.4 Estudiantes universitarios de la promoción 2016 IELCGSB.

La LC posibilita la formación de personas respetuosas, autónomas y con gran capacidad de análisis para reconocer intenciones explícitas e implícitas en diferentes textos y contextos. El fortalecimiento de los estándares de competencias del lector crítico en los alumnos incrementaría los puntajes en la prueba de LC del examen Saber 11, lo que permitió a los estudiantes mayores y mejores oportunidades de realizar estudios superiores. Es así que dentro de la población objeto de estudio se consiguieron dos becas Pilo Paga del gobierno nacional, las cuales cubren el 100% de los costos del programa universitario y algunos gastos de manutención; además de dos becas de la empresa Rayco. También es relevante destacar el ingreso a instituciones universitarias de la mayoría de los educandos que recibieron las acciones formativas de la presente propuesta pedagógica, lo cual les posibilitaría progresar a nivel personal, familiar y social.

Teniendo en cuenta el contexto vulnerable de gran parte de la comunidad educativa, con difíciles problemáticas sociales y familiares, lo enunciado anteriormente ha sido un logro destacado, pues es la promoción en la que más estudiantes han conseguido entrar y mantenerse en la universidad.

4.8.5 Ascenso en la clasificación del plantel educativo a nivel nacional.

Los resultados de los estudiantes en el examen Saber 11 tienen destacada importancia para las instituciones educativas, pues son el criterio para la clasificación nacional de los planteles educativos; igualmente los puntajes de las pruebas de LC y matemáticas tienen una gran incidencia en el ISCE.

En ese orden de ideas, el incremento sustancial de los promedios globales, durante los 3 últimos años en el examen de Estado Saber 11, en comparación con los años anteriores, logró que la IELCGSB escalara una categoría en la clasificación de establecimientos educativos nacionales. Situación que se vio reflejada a partir del año 2017, puesto que según ICFES (2014), en el Artículo Cuarto, “la clasificación se realiza con base en los resultados obtenidos por sus estudiantes de los tres años anteriores” (p.7). Es decir, en el año 2016 fue escalafonado en B, en el año 2017 y 2018 su categoría fue A, teniendo presente que la categoría máxima de clasificación es A+. Los años electivos 2016, 2017 y 2018 fueron los años en que la propuesta pedagógica también fue implementada por el docente investigador. Lo anterior se puede evidenciar en las siguientes 3 figuras:



Figura 16. Clasificación de planteles educativos según el examen de Estado Saber-11 2016

Fuente: ICFES. Sistema PRISMA. 2016.



Bienvenido al Sistema PRISMA

Clasificación de Planteles

Parámetros Consultados

Grado: 11° Aplicación: 2017-2 Sector: <Todos> Clasificación: <Todos>
 Municipio: BUCARAMANGA Establecimiento Educativo: IE LUIS CARLOS GALAN SARMIENTO

| Código Dane | Nombre de Establecimiento | Municipio | Sector | Clasificación | ↕Matriculados (últimos 3 años) | ↕Eval |
|--------------|--------------------------------|-------------------------|---------|---------------|--------------------------------|-------|
| 168001005691 | IE LUIS CARLOS GALAN SARMIENTO | BUCARAMANGA (SANTANDER) | OFICIAL | A | 81 | 79 |

Mostrando 1 - 1 de 1

Aquí puede consultar la resolución para Clasificación de Planteles

Figura 17. Clasificación de planteles educativos según el examen de Estado Saber-11 2017

Fuente: ICFES. Sistema PRISMA. 2017.

Bienvenido al Sistema PRISMA

Clasificación de Planteles

Parámetros Consultados

Grado: 11° Aplicación: 2018-2 Sector: OFICIAL Clasificación: <Todos>
 Municipio: <Todos> Establecimiento Educativo: <Todos>

| Código Dane | Nombre de Establecimiento | Municipio | Sector | Clasificación | ↕Matriculados (últimos 3 años) | ↕Eval |
|--------------|--------------------------------|-------------------------|---------|---------------|--------------------------------|-------|
| 168001005691 | IE LUIS CARLOS GALAN SARMIENTO | BUCARAMANGA (SANTANDER) | OFICIAL | A | 90 | 90 |

Mostrando 1 - 1 de 1

Aquí puede consultar la resolución para Clasificación de Planteles

Figura 18. Clasificación de planteles educativos según el examen de Estado Saber-11 2018

Fuente: ICFES. Sistema PRISMA. 2018.

4.8.6 Superación del ISCE en educación media

Pretendiendo medir de forma diáfana y simple el nivel de calidad educativa de los colegios del país, el MEN diseñó el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). De acuerdo con el MEN (2016a) el ISCE se define como: “la herramienta que permite evaluar de 1 a 10 el proceso educativo de los colegios, con el fin de poder determinar los planes y acciones que se deberán llevar a cabo para lograr el mejoramiento y excelencia educativa” (p.1).

Los resultados de los estudiantes en el examen Saber 11 tienen destacada importancia para las instituciones educativas, pues los puntajes de las pruebas de LC y matemáticas son usados para calcular el ISCE de educación media, en los componentes de desempeño y progreso con 8 de 10 puntos posibles del total del índice.

Cuando se inició el desarrollo del presente trabajo investigativo se pudo analizar los bajos resultados del ISCE para los años 2014 y 2015 (ver figura 3), reportados en los años 2015 y 2016 según los resultados de Saber-11 del año anterior; siendo los factores de desempeño y progreso los que no permitían un puntaje conveniente para la IELCGSB.

Posterior a la implementación de la actual propuesta pedagógica, el MEN reportó los puntajes alcanzados por las instituciones educativas en el ICSE del año 2017, los cuales corresponden en los factores de desempeño y progreso a los resultados de Saber-11 del año 2016. Los puntajes obtenidos por la IELCGSB, en lo referente al presente documento: educación media, se muestran en la siguiente figura:

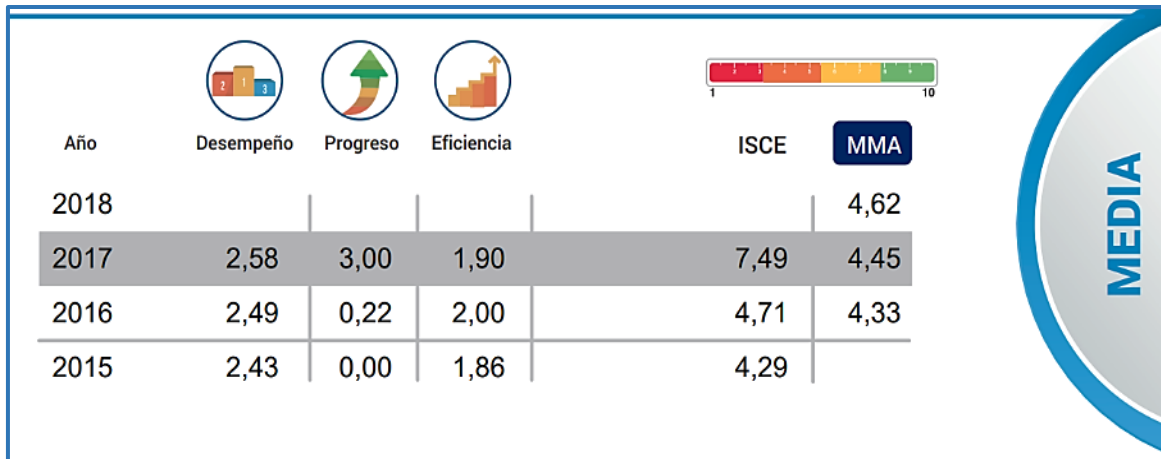


Figura 19. ISCE 2017 en educación media de la IELCGSB

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2017). Caja de materiales, Día E, informe ISCE.

La figura anterior permite evidenciar que el ISCE en educación Media de la institución, el cual concierne directamente a este trabajo investigativo, alcanzó un puntaje de 7,49; superando en 3,04 la meta de mejoramiento anual (MMA) que en el año 2016 fue proyectada en 4,45.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, es factible afirmar que la EP basada en la FP en los niveles: literal, inferencial y crítico consiguió impactar significativamente, puesto que, gracias a los puntajes obtenidos principalmente en la prueba de LC, la IELCGSB logró un alto puntaje del ISCE, en educación media, sobrepasando ampliamente la MMA establecida por el MEN.

4.9 Sugerencias

La formación integral de los estudiantes en las instituciones educativas requeriría hacer énfasis en la adquisición de habilidades transversales, las cuales les permitan ser ciudadanos competentes que contribuyan al progreso de la sociedad. Entre esas competencias esenciales se destaca la LC, pues ésta propicia el desarrollo de personas con gran capacidad de discernimiento para identificar intenciones expresas y veladas en los diversos textos. Por consiguiente, es necesario formar en LC no solamente desde la asignatura de lenguaje, sino también desde las diversas áreas; puesto que los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico se pueden desarrollar en ciertos niveles con diferentes contenidos textuales.

Conseguir la meta de la transversalidad de la enseñanza y aprendizaje de la LC en una institución educativa requiere una apropiada capacitación del personal docente, puesto que para la mayoría de profesores (incluyendo quienes orientan Español y Literatura) es un área nueva de la cual se ha tenido nula o poca instrucción formal. Tan sólo recientemente, la LC ha tomado importancia, pues empezó a ser evaluada desde el año 2014 por el ICFES como una de las 5 áreas del examen de Estado Saber-11. En ese orden de ideas, se sugiere ofrecer capacitaciones sobre los procesos de adquisición de competencias en LC desde las áreas formales de aprendizaje, implementando la EP de FP en los estudiantes.

En ese mismo orden de ideas, se hace la sugerencia de establecer en las instituciones educativas una asignatura llamada: Lectura Crítica, con el objetivo de profundizar en la adquisición de los estándares de competencia tanto de PC como de LC. De esta manera, se contribuiría significativamente en la formación integral de los estudiantes, puesto que un lector crítico asume un rol más consciente y activo en sus procesos de aprendizaje.

5. Conclusiones

En este capítulo se dan a conocer las principales conclusiones derivadas del desarrollo del presente trabajo investigativo, esencialmente en lo concerniente a la meta planteada en el objetivo general, la cual fue fortalecer la LC de CO en los estudiantes de grado once de la IELCGSB mediante una EP basada en la FP; igualmente, se enuncian los logros alcanzados en relación con los objetivos específicos. Además, de los alcances significativos de la implementación de la propuesta pedagógica, usando la FP para fortalecer las competencias inherentes a la LC de CO, en sus niveles: literal, inferencial y crítico.

- En lo concerniente a la consecución del objetivo general del presente trabajo investigativo, luego de la implementación de la propuesta pedagógica, se pudo aseverar que se logró fortalecer la LC de CO; puesto que los estudiantes al finalizar la ejecución de la propuesta pedagógica demostraron el desarrollo adecuado de competencias esenciales para desempeñarse apropiadamente como lectores críticos. Además, basados en la EP de FP, los estudiantes se apropiaron de los parámetros con los cuales fueron evaluados, familiarizándose con el tipo de preguntas y su finalidad; incrementando así el promedio en la prueba de LC del examen de Estado Saber-11 2016.
- Con respecto al propósito de recoger y analizar datos para evaluar e identificar las principales fortalezas y aspectos por mejorar de los estudiantes, en la prueba de LC; se contó con un primer simulacro externo, el cual permitió evidenciar que los estudiantes son evaluados, tanto en los simulacros como en la prueba real de LC, con un mayor número de preguntas emanadas de las CO como textos argumentativos; de igual forma, fue posible apreciar que los estudiantes en promedio acertaron en 6 de las 7 preguntas de este tipo de texto. Los estudiantes manifestaron que el texto de mayor dificultad fue la CO, debido

esencialmente a que el significado de algunos vocablos era ignorado por ellos; además en relación con las preguntas, ciertos estudiantes expresan que son difíciles de responder ya que varias respuestas no se encuentran directamente en el texto.

- En relación con la meta de diseñar una EP basada en la FP para la fortalecer la LC de CO se realizaron diversos instrumentos de mediación, de acuerdo con el modelo pedagógico de la institución educativa: modificabilidad estructural cognitiva, los cuales se fueron adaptando con las intervenciones de aula para suplir las necesidades particulares de la población objeto de estudio; puesto que con el avance de la implementación se hacían evidentes las deficientes habilidades previas que son esenciales en el área de Lenguaje para realizar adecuados procesos de LC.
- En lo que concierne a la implementación de la EP fundamentada en la FP en estudiantes de grado once, en primera instancia, se realizaron intervenciones con las primeras CO; no obstante, la lectura de estos textos se tornó difícil para la mayoría de los estudiantes; debido a los grandes vacíos cognitivos y la inapropiada adquisición de competencias esenciales en Lenguaje en años anteriores. Por tanto, fue necesaria la fundamentación en aspectos esenciales para la comprensión de los textos argumentativos, tales como: signos de puntuación, marcadores textuales, conectores lógicos, argumentación, tipos de argumentos, CO y ACD. Posteriormente, se dieron a conocer las competencias evaluadas en la prueba de LC en el examen de Estado Saber-11; asimismo se aplicaron pruebas ICFES liberadas con CO. Luego, se desarrolló un instrumento con los parámetros y ejemplos para la elaboración de preguntas en los niveles: literal, inferencial y crítico; explicando en cada pregunta los siguientes aspectos: clasificación, finalidad (evidencia según la descripción de niveles de desempeño), el enunciado, distractores, la clave y sugerencias para la solución.

Finalmente, los estudiantes desarrollaron, con base en una columna opinión escogida por ellos, preguntas en los niveles: literal, inferencial y crítico, siguiendo cuidadosamente los criterios establecidos por el ICFES, logrando una apropiada aproximación al tipo de preguntas usadas en la prueba de LC del examen Saber-11.

- Con respecto al propósito final de identificar el nivel de efectividad de la EP implementada, es posible afirmar que la estrategia demostró tener gran eficacia, puesto que los estudiantes consiguieron fortalecer sus competencias inmanentes a los procesos de LC de CO, simultáneamente, mejoraron el promedio de la prueba de LC de Saber-11 2016. Conjuntamente, los estudiantes consiguieron superar vacíos cognitivos de años anteriores, se documentaron sobre las evidencias que ICFES busca evaluar en ellos, y se familiarizaron con pruebas reales basadas en CO. Además, con la FP tipo ICFES como EP, se consiguió que los estudiantes (al crear sus propios ítems siguiendo los parámetros emanados del ICFES) se instruyeran en cómo les van a preguntar: qué tipo de pregunta es, cuál sería la finalidad de la pregunta (evidencia), cómo funcionan los distractores y cuál sería la mejor forma de responder correctamente; de esta forma pudieron desarrollar su prueba de LC con mayor grado de acierto.

La EP basada en la FP en los niveles: literal, inferencial y crítico consiguió impactar significativamente a la comunidad educativa, puesto que la IELCGSB logró superar ampliamente, en educación media, la meta de mejoramiento anual establecida por el MEN en el ISCE; así mismo consiguió ascender en la clasificación de colegios del ICFES a nivel nacional quedando en A.

Igualmente, es factible afirmar que el fortalecimiento de las competencias del lector crítico, a través de la FP como EP, optimizó los puntajes en la prueba de LC del examen Saber 11, lo que

permitió a los educandos mejores y mayores oportunidades de ingresar a estudios superiores; consiguiendo dos becas Pilo Paga del gobierno nacional y dos becas de la empresa Rayco, además del ingreso a instituciones universitarias de la mayoría de los educandos de la promoción 2016 de la IELCGSB, lo cual les posibilitaría progresar a nivel personal, familiar y social.

Finalmente, con el desarrollo del presente trabajo investigativo se podría afirmar que el fortalecimiento de la LC, y por ende del pensamiento reflexivo, mediante la estrategia de FP: literales, inferenciales y críticas; mejora la capacidad de análisis en los estudiantes, creando estructuras de pensamiento y cavilación más fundamentadas; lo cual optimizaría las competencias inmanentes a la solución de situaciones problemas en diversos tipos de texto. Lo anterior se hace evidente en los resultados del examen de Estado, pues los estudiantes mejoraron los promedios en las diversas áreas evaluadas por la prueba Saber-11 2016.

6. Recomendaciones

“la lectura crítica es el único procedimiento didáctico que fortalece un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidades de compromiso con la comunidad”

(Cassany, 2003a, p.129).

El desarrollo del presente trabajo investigativo, al igual que el diseño y la implementación de la EP, basada en la FP, para fortalecer la LC de CO permitió establecer algunas sugerencias para futuros estudios concernientes a la LC y la instrucción en la construcción de preguntas en los niveles: literal, inferencial y crítico.

La LC permite un apropiado desarrollo de competencias transversales, potenciando fundamentalmente habilidades de discernimiento para reconocer los propósitos directos e indirectos de los textos que se encuentran en el entorno, fortaleciendo así la autonomía de futuros ciudadanos que aportarán al progreso de la sociedad; por tanto, la formación de lectores críticos debe ser una prioridad en la etapa escolar. En ese orden de ideas, se recomienda realizar estudios investigativos sobre otras estrategias innovadoras, donde los estudiantes tengan un rol activo, procurando el desarrollo de las competencias inmanentes a la LC y el PC.

En lo concerniente al tipo de texto trabajado, para posteriores trabajos investigativos se propone continuar con las CO para el fortalecimiento de las competencias inherentes a la LC, puesto que la configuración textual de las CO permite apreciar de forma diáfana la mayoría de elementos necesarios para desarrollar mejores niveles de desempeño en LC, entre estos: evaluar contenidos, estrategias discursivas y argumentativas presentes en un texto; reconocer los

contextos en la valoración de un texto; y asumir una postura reflexiva frente a los planteamientos del autor.

En cuanto a la estrategia de FP literales, inferenciales y críticas, para futuras investigaciones se sugiere estudiar la creación de preguntas con los diferentes tipos de texto con que son evaluadas las competencias de LC en Saber-11; estos son los continuos: cuentos, poesía, canciones, fragmentos de una novela, ensayos y crónicas; y los discontinuos: caricatura, cómic, etiqueta, infografía, tabla, diagrama, aviso publicitario y manual. Puesto que este trabajo investigativo se desarrolló exclusivamente con CO.

Finalmente, se recomienda explorar la incidencia de las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de adquisición de competencias inmanentes a la LC y PC, puesto que diversos textos se presentan cada vez más de forma virtual; conllevando implícitamente a un tipo de lectura donde la EP de FP tendría un nuevo campo por desarrollar.

Referencias bibliográficas

- Allani, S. (2015). *Ideological discourse structures in opinion articles: a cross-cultural study* [Estructuras del discurso ideológico en artículos de opinión: un estudio intercultural] (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/32771/1/T36263.pdf>
- Alonso, R., Ospina, P. y Sánchez, P. (2014). *Aulas prensa hacia una lectura crítica de columnas de opinión en la educación media* (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/3933/T85.14%20A454a.pdf?sequence=3>
- Alvarado, P. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios. *DIDAC Nueva Época*, (64), 10-17. Recuperado de http://revistas.iberomexico.mx/didac/uploads/volumenes/18/pdf/Didac_64.pdf
- Álvarez, B. (2016). *Estrategias para el mejoramiento de la Lectura Crítica en estudiantes de noveno grado del Colegio Antonio Nariño de Cajicá, Cundinamarca* (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/14785/1/AlvarezOcampoBlancaYelsi.2016.pdf>
- Argudín, Y. y Luna, M. (2012). *Atrévete a pensar. Desarrollo del pensamiento crítico por medio de la lectura crítica*. Ciudad de México, México: Trillas.

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas,

República Bolivariana de Venezuela: Episteme C.A. Recuperado de

<https://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/EL-PROYECTO-DE-INVESTIGACION-6ta-Ed.-FIDIAS-G.-ARIAS.pdf>

Armenta, Y. (2016). *La lectura de historietas: apuesta para el desarrollo de la argumentación*

con estudiantes del sector rural (Tesis de maestría). Recuperado de

<http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2016/161271.pdf>

Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, D.E.:

Asamblea Nacional Constituyente. Recuperado de

<http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

Asesorías Académicas Milton Ochoa (2016). *MiltonOchoa.com*. Bucaramanga, Colombia.:

Template Design © Joomla Templates. Recuperado de

<https://factorysuite.martesdeprueba.com.co/FactorySuitePlantel/MasterPages/Inicio.aspx#b>

Ausubel, N. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, D.F.,

México: Trillas.

Balbuena, H., Fuentes, G., Zorrilla, M. y López-Portillo, E. (2013). *Las estrategias y los*

instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Recuperado de

https://www.academia.edu/36699650/Las_estrategias_y_los_instrumentos_de_evaluacion_desde_el_enfoque_formativo

Baylón, J. (2014). Técnicas e instrumentos de medición cualitativa. *Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI*, 1-8. Recuperado de <https://es.slideshare.net/jrbaylon/tecnicas-e-instrumentos-de-medicion-cualitativa>

Bermúdez, M. (2007). Estrategia: concepto y evolución histórica. *Prisma*, 4(1), 1-5. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/351501676/Santana-Estrategia>

Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W. y Krathwohl, D. (1956). *The Taxonomy of educational objectives, handbook I: The Cognitive domain*. Recuperado de <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf>

Bogoya, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En M. Torrado, M. Vinent, G. Restrepo, F. Jurado, y M. Pérez, *Competencias y Proyecto pedagógico* (pp. 7-29). Bogotá, Colombia: UNIBIBLOS.

Bravo, N. (2008). *Estrategias pedagógicas dinamizadoras del aprendizaje por competencias* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://es.scribd.com/document/48695219/Estrategias-pedagogicas-dinamizadoras>

- Buchetti, A. (2008). La mayéutica y su aplicación como técnica de aprendizaje. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, (9), 82-83. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=1021&id_libro=123
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá, D.C., Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Casals, M. (2000). La columna periodística: de esos embusteros días del ego inmarchitable. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, (6), 31-51. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/download/ESMP0000110031A/12902>
- Cassany, D. (2003a). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32), 113-132. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cassany, D. (2003b). Taller de escritura: propuesta y reflexiones. *Revista Lenguaje*, 31, 59-77. Recuperado de <https://n9.cl/bs7gv>

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Recuperado de https://www.academia.edu/39414225/Tras_las_l%C3%ADneas_Sobre_la_lectura_contempor%C3%A1nea_EDITORIAL_ANAGRAMA_BARCELONA
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Recuperado de http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_ensenar_lengua.pdf
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1º a 6º primaria)*. Recuperado de <https://bit.ly/383XmBP>
- Christensen, C. (2002). El maestro de la discusión en acción: preguntar, escuchar y responder. En H. González. (Ed.), *De la clase magistral... al aprendizaje activo* (pp. 107-132). Santiago de Cali, Colombia: Universidad Icesi. Recuperado de <http://www.icesi.edu.co/contenido/pdfs/De%20la%20clase%20magist.pdf>
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla, España: Alfar.

Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación*. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_.pdf

Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19 (33), 228-247. Recuperado de <http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/1949/1/ycorral.pdf>

Cubides, C., Rojas, M. y Cárdenas, R. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(2), 184-197. Recuperado de <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n2.1586>

De La Fuente, E. (2017). Enseñanza de la matemática por la mayéutica. *Praxis investigativa REDIE. Revista electrónica de la red Durango de investigadores Educativos*, 9(17), 53-60. Recuperado de <http://redie.org.mx/posts/praxisinv17.pdf#page=53>

De Zubiría, J. (2008). ¿Qué son las competencias? Una mirada desde el desarrollo humano. *Centro de investigación y desarrollo educacional (CEIDE)*. Recuperado de <https://www.academia.edu/17593400/Que-son-las-competencias-una-mirada-desde-el-desarrollo-humano>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Recuperado de https://www.academia.edu/4217593/DELORS_J_La_Educacion_Encierra_Un_Tesoro

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Recuperado de <https://url2.cl/vyVKE>

Dillon, J. (1988). *Questioning and teaching: a manual of practice*. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=kRhLAWAAQBAJ&pg=PA6&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false

Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.

Ennis, R. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. *Sixth International Conference on Thinking at MIT*, Cambridge, MA, USA.
Recuperado de https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf

Escobar, M. (1990). *Educación Alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*. Recuperado de http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/654/1999_Educacion%20Alternativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Estévez, S. y Murillo, C. (2017). *Propuesta didáctica para la lectura crítica intertextual de textos expositivos con niños de 5° primaria del Instituto Integrado de San Bernardo de Floridablanca* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga, Colombia.

Estrategia. (s.f.). En Diccionario Etimológico Castellano en Línea (DECEL). Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?estrategia>

Facione, P. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>

Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?. *Insight assessment*, (22), 1-22. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

Fairclough, N. y Wodak, R. (1994). Critical Discourse Analysis. [Análisis Crítico del Discurso]. En T. van Dijk (Ed.), *Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction* (357-378). Los Angeles, US: Sage. Recuperado de <https://bit.ly/2CjpoO5>

Feuerstein, R. (1990). The theory of structural cognitive modifiability [La teoría de la modificabilidad cognitiva estructural]. In B. Presseisen, R. Sternberg, K. Fischer and C. Knight. (Eds.), *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction* (pp. 68-134).

Washington DC, United States: National Education Association. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED327322.pdf#page=69>

Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Freire, P., y Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Conversaciones con Antonio Faundez. Buenos Aires, Argentina: La Aurora. Recuperado de <https://n9.cl/3x7sj>

Germain, F., Vicente, J., Pérez-Rico, C. y Villa, P. (2016). Formulación de preguntas de respuesta múltiple: un modelo de aprendizaje basado en competencias. *Revista de la Fundación Educación Médica: FEM*, 19(1), 27-38. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v19n1/original3.pdf>

Giroux, H. (1987). Critical Literacy and Student Experience: Donald Graves' Approach to Literacy. *Language Arts*, 64(2), 175-81. Recuperado de <https://www.jstor.org/preview-page/10.2307/41961590?seq=1>

Giroux, H. (1988) *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*. [Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje]. Recuperado de <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>

Gómez, M., y Betancur. C. (Productores) y Gómez, M., & Sánchez. J. (directores). (2008).

Colombia Vive, 25 años de resistencia, memorias de un país sin memoria [documental DVD]. Santafé de Bogotá: Canal Caracol., & Revista Semana.

Gonzalez, J. (2007). El concepto de competencia y su aplicación a la formación del profesorado.

En R. Ávila, R. López y E. Fernández (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (19-32). Bilbao, España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/290254.pdf>

González, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Sinéctica, Revista Electrónica de*

Educación, 2(29),83-87. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739014.pdf>

González, S. (2005). *Géneros Periodísticos. Periodismo de Opinión y Discurso*. Recuperado de

<https://es.scribd.com/doc/42595711/Gonzalez-Reyna-Susana-Periodismo-de-Opinion-Y-Discurso-192pag>

Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura*. Ciudad de México, México: Paidós.

Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación

investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios.

Actualidades Pedagógicas, (53), 95-107. Recuperado de <https://url2.cl/cQZ8R>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F., México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V. Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2), 26-35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=780/78011201008>

Huaney, R. (2010). *La Función motivadora de los instrumentos de evaluación de aprendizajes y su relación con el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo* (Tesis de maestría). Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/2386/Huaney_sr.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas, República Bolivariana de Venezuela: Fundación Sypal. Recuperado de <http://dip.una.edu.ve/mpe/017metodologiaI/paginas/Hurtado,%20Guia%20para%20la%20comprension%20holistica%20de%20la%20ciencia%20Unidad%20III.pdf>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación: ICFES. (2009). *Manual para la construcción de ítems tipo selección de respuesta*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/164538385/Icfes-2009-Manual-Para-La-Contruccion-de-Items-Tipo-Seleccion-de-Respuesta>

ICFES. (2013a). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del Examen Saber 11°*. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193784/Alineacion%20examen%20Saber%2011.pdf>

ICFES. (2013b). *Hacia un sistema integrado de evaluación de resultados de aprendizaje: Alineación de SABER 11°. Foro Educativo Nacional*. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-330228_archivo_pdf_Icfes.pdf

ICFES. (2014). *Resolución 503 de 2014 por la cual se establece la metodología para la presentación de resultados en el examen de Estado para la Educación Media ICFES SABER 11°, para la selección de estudiantes con mejores resultados, para la Clasificación de los Establecimientos Educativos y sus sedes y se adoptan otras determinaciones*. Bogotá D.C.: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Recuperado de https://educacionyempresa.com/wp-content/uploads/2015/01/Resolucin_0005031.pdf

ICFES. (2016-2018). *Clasificación de Planteles*. Bogotá, Colombia.: Sistema PRISMA. Recuperado de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016->

web/pages/publicacionResultados/agregados/saber11/resultadosClasificacionPlanteles.jsf?aces-redirect=true#No-back-button

ICFES. (2016a). *Informe nacional de resultados. Resumen Ejecutivo Colombia en PISA 2015*.

Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/PISA/Informes-OCDES-e-ICFES-sobre-los-resultados-PISA/363495:Resumen-ejecutivo-Colombia-en-PISA-2015>

ICFES. (2016b). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado Saber 11°*. Recuperado de

<https://www2.icfes.gov.co/documents/20143/193560/Lineamientos+generales+para+la+presentacion+del+examen+de+estado+Saber+11+2016+-+v4.pdf/d1b18bb6-0e52-4416-859e-db7d1591320a>

ICFES. (2018). *Guía introductoria al diseño centrado en evidencias*. Recuperado de

<https://www2.icfes.gov.co/documents/20143/516332/Guia+introdutoria+al+dise%C3%B1o+centrado+en+evidencias+2018.pdf>

Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. Bucaramanga, Colombia.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior: ICFES (2008). *Guía de Orientación Examen de Estado 2008-1*. Recuperado de

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/518161/Guia+de+orientaci%C3%B3n+2008+1.pdf/be16d35a-d790-eb04-bdeb-957d31eb627b>

Ishiwa, K. (2012). *Mecanismos de generación de preguntas sobre textos expositivos con contenido científico: Identificación de obstáculos y papel de las metas de lectura* (Tesis doctoral). Recuperado de https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/17110/Mecanismos_generaci%C3%B3n_preguntas_TESIS_Koto_Ishiwa.pdf;jsessionid=A1541DFB2A724239435DED519E518586?sequence=1

Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas*, 1(13), 95-114. Recuperado de https://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf

Jurado, F. (2014). La lectura crítica: el diálogo entre los textos. *Ruta maestra*, (8), 10-15. Recuperado de <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2018/10/Ruta%20Maestra%208.pdf>

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, España: Laertes.

Klooster, D. (2001). What is Critical Thinking? Thinking Classroom. *A Journal of Reading, Writing and Critical Reflection*, 7(1), 36 -40. Recuperado de

https://www.academia.edu/2368031/Classroom_A_Journal_of_Reading_Writing_and_Critical_Reflection

Koontz, H. (1991). *Estrategia, planificación y control*. Ciudad de México, México: Mc Graw Hill.

Kurland, D. (2000). Critical reading vs. critical thinking. *How the Language Really Works: The Fundamentals of Critical Reading and Effective Writing* [Lectura crítica vs pensamiento crítico. Cómo funciona realmente el lenguaje: los fundamentos de la lectura crítica y la escritura efectiva]. Recuperado de <http://www.criticalreading.com/criticalreadingthinkingtoc.htm>

Labrador, M. y Andreu, M. (2008). *Metodologías activas*. Valencia, España: Ediciones Universidad Politécnica de Valencia.

Lipman, M. (1987). Critical thinking: What can it be? *Analytic Teaching*, 8(1), 5-12. Recuperado de <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/403/197>

Llinás, R. [Revista Semana]. (2017). *Hablando de educación* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6mNMygfGVik>

López, A. (2016). *Diseño de una estrategia didáctica con enfoque ABP para el fomento de la lectura crítica en clase de filosofía* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga, Colombia.

López, S., Veit, E. y Araujo, I. (2014). La formulación de preguntas en el aula de clase: una evidencia de aprendizaje significativo crítico. *Ciênc. Educ., Bauru*, 20(1), 117-132. doi: <https://doi.org/10.1590/1516-731320140010007>

López, S., Veit, E. y Araujo, I. (2014). La formulación de preguntas en el aula de clase: una evidencia de aprendizaje significativo crítico. *Ciência & Educação (Bauru)*, 20(1), 117-132. doi: <https://doi.org/10.1590/1516-731320140010007>

Machuca, S. (2015). Incidencia de las técnicas e instrumentos de evaluación cualitativa en el desempeño académico de las y los estudiantes de la Universidad Regional autónoma de los Andes, extensión Santo Domingo, sección Matutna en el periodo académico abril-septiembre 2014. En *Impacto de las investigaciones universitarias*. Ponencia llevada a cabo en el Congreso científico internacional Uniandes, Ambato, Ecuador. Recuperado de <https://www.uniandes.edu.ec/web/wp-content/uploads/2016/04/Incidencia-de-las-t%C3%A9cnicas-e-instrumentos-de-evaluaci%C3%B3n-cualitativa-en-el-desempe%C3%B1.pdf>

Martínez, J. (1991). *Curso general de Redacción Periodística*. Madrid, España: Mitre.

Martínez, J. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en medición*, 6(1), 129-138. Recuperado de <https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/construccion-y-uso-de-rubricas-de-evaluacion.pdf>

Mayéutica. (s.f.). En Diccionario Etimológico Castellano en Línea (DECEL). Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?maye.utica>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

MEN. (2003). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje - Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Recuperado de https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/1921/788071114_2006_A.pdf?sequence=6

MEN. (2016a). *¿Qué es el índice sintético de calidad educativa (ISCE)?* Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/88175>

MEN. (2016b). *Caja de materiales, Día E, informe ISCE*. Recuperado de

https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/168001005691.pdf

MEN. (2016c). *Derechos Básicos de Aprendizaje - Lenguaje V.2*. Recuperado de

http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

MEN. (2017). Índice sintético de calidad educativa (ISCE). *Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de Bucaramanga*. Recuperado de

https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/168001005691.pdf

Mercado, H. y Mercado, L. (2008). *Estrategias Educativas*. Recuperado de

<http://www.eumed.net/libros-gratis/2008c/468/468.zip>

Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona, España: Graó.

Montenegro, L. y Haché, A. (1997). Una propuesta para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora: Tiempo de Lectura. En M. C. Martínez (Ed.), *Los procesos de lectura y escritura* (pp.43-56). Cali: Universidad del Valle.

Recuperado de:

https://www.academia.edu/29470394/Los_procesos_de_la_lectura_y_la_escritura._Propuestas_de_intervenci%C3%B3n_pedag%C3%B3gica

Monzalve, A. y Pérez, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación.

Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación, Universidad de San

Buenaventura, 26(60), 117-128. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5163235>

Moreno, P. (2000). Géneros para la opinión: el comentario o columna. *Revista Latina de*

Comunicación Social, (30), 1-4. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=967924>

Murillo, F. (Comp.) (2011). *Investigación acción. Métodos de investigación en educación especial*. Recuperado de <https://url2.cl/ANUzk>

Naranjo, Y., Ávila, M. y Concepción, J. (2018). Las estrategias como herramienta en el desarrollo científico de Enfermería. *Archivo Médico Camagüey*, 22(4), 504-514.

Recuperado de <http://revistaamc.sld.cu/index.php/amc/article/view/5595/3183>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *Assessment framework: Key competencies in reading, mathematics and science* [Marco de referencia para la evaluación: competencias clave en lectura, matemáticas y ciencias]. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>

Paul, R. y Elder, L. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales. Basado en conceptos de pensamiento crítico y principios socráticos*. Recuperado de

<https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>

Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y*

Herramientas. Recuperado de [https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-](https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf)

[ConceptsandTools.pdf](https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf)

Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rúbrica Maestra en el*

Pensamiento Crítico. Recuperado de [https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-](https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf)

[Comp_Standards.pdf](https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf)

Pérez, G. y Nieto, S. (2009). La investigación-acción en la educación formal y no formal.

Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica, 10(1), 177-198.

Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4177>

Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Recuperado de

<http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/2-MEN->

[Leeryescribirenaescuela.pdf](http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/2-MEN-Leeryescribirenaescuela.pdf)

Pérez, M. y Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Recuperado de <https://bit.ly/2BCYINa>

Pérez, R. (2014). La Estrategia como campo de estudio. ¿Tenemos ya un nuevo paradigma? *Revista Mediterránea de Comunicación*, 5(2), 9-31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4897366.pdf>

Plata, M. (2011). Procesos de indagación a partir de la pregunta. Una experiencia de formación en investigación. *Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*, 2(3), 139-172. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1114/1113

Popham, J. (1999). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? *Educational Leadership*, 56(6), 2-11. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/07/1999-Porque-las-pruebas-estandarizadas-no-miden-la-calidad-educativa-Popham.pdf>

Prieto, J. (2003). *Gestión estratégica organizacional*. Recuperado de https://www.academia.edu/40330005/Diagn%C3%B3stico_empresarial

Remolina, J. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação*, 36(2), 223-231. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=848/84827901010>

Ríos, M. (2003). Reflexiones sobre procesos vividos en la escritura del diario maestro. *Nodos y Nudos*, 2(14), 19-23. doi: 10.17227/01224328.1504

Rolón, N. (2014). Pensamiento crítico y docencia. Breves reflexiones de su aporte y riqueza. *DIDAC Nueva Época*, (64), 18-23. Recuperado de http://revistas.ibero.mx/didac/uploads/volumenes/18/pdf/Didac_64.pdf

Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118. Recuperado de http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/37_Romero_Categorizaci%C3%B3n_Inv_cualitativa.pdf

Rosenshine, B., Meister, C. y Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66, (2), 181-221. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543066002181?journalCode=rera>

Serrano de Moreno, S. (2008a). Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 14(1), 149-161. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=280/28011673013>

Serrano de Moreno, S. (2008b). La alfabetización crítica: Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica. *Letras*, 50(76), 172-228. Recuperado de

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000100004

Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica*, 16 (1), 58-68. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>

Serrano, J. y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación.

Revista electrónica de investigación educativa, 13(1), 1-27. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-

[40412011000100001&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&tlng=es)

Smith, F. (1983). *Comprensión de lectura*. Ciudad de México, México: Trillas.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa*. Madrid,

España: Graó.

Soto, M. (1999). *Edgar Morin. Complejidad y sujeto humano* (Tesis doctoral). Recuperado de

<https://www.biblioteca.org.ar/libros/133208.pdf>

Taboada, A. (2006). La generación de preguntas y la comprensión lectora. *Lectura y Vida:*

Revista Latinoamericana de Lectura, 27(4), 18-28. Recuperado de

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_Taboada.pdf

Torrado, M. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para

reflexionar. En D. Bogoya, M. Vinent, G. Restrepo, F. Jurado, y M. Pérez, *Competencias y*

Proyecto pedagógico (pp. 31-54). Bogotá, Colombia: UNIBIBLOS.

Trindade, V. (2017). La entrevista no estructurada en investigación cualitativa: una experiencia

de campo. *X JIDEEP-Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio*

Profesional, 1-7. Recuperado de

[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/64407/Documento_completo.pdf-](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/64407/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/64407/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Trindade, V. y Torillo, D. (noviembre 18 de 2016). La entrevista no estructurada en sectores de

actividades informales: obstáculos y facilitadores. En *V Encuentro Latinoamericano de*

Metodología de las Ciencias Sociales, Mendoza, Argentina. Recuperado de

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8597/ev.8597.pdf

Van Der Meij, H. (1988). Constraints on question asking in classrooms. *Journal of Educational*

Psychology, 80(3), 401–405. Recuperado de

<https://ris.utwente.nl/ws/files/6765694/Meij94student.pdf>

van Dijk, T. (1996). Análisis del discurso ideológico (Trad. Alvarado, R.). *Versión*, 6(10), 15-43.

Recuperado de <http://segundaslenguaseinmigracion.com/L2ycomptext/Anlisisideolgico.pdf>

van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Revista Anthropos: Huellas del*

conocimiento, (186), 23-36. Recuperado de

<http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20lisis%20cr%20del%20discurso.pdf>

van Dijk, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital*.

Revista de Pensamiento e Investigación Social, 1(1), 18-24. doi:

<https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n1.22>

van Dijk, T. (2005). Nuevo racismo y noticias. Un enfoque discursivo. *Inmigración, género, y*

espacios urbanos. Los retos de la diversidad, 33-55. Recuperado de

<http://discursos.org/oldarticles/Nuevo%20racismo%20y%20noticias.pdf>

van Dijk, T. [Connectats]. (2013, marzo 16). *Entrevista a Teun Van Dijk: el análisis crítico del*

discurso. [Archivo de video]. Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=koVs3B2Clew>

Vargas, D. (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de*

la lectura crítica el caso del grado noveno (Tesis de maestría). Recuperado de

[http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2154/1/VargasRodri%CC%81guezDiana Betty.2015PDF.pdf](http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2154/1/VargasRodri%CC%81guezDianaBetty.2015PDF.pdf)

Vera, A. y Vera, G. (2011). Estrategias utilizadas por los docentes para promover el aprendizaje de la biología a nivel universitario. *Telos*, 13(3), 397-411. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/993/99320590008.pdf>

Villalobos Perez-Córtés, E. (2002). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. México. Editorial Trillas.

Villardón Gallego, M. L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24(1), 57-76. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153>

Viniegra, L. (1996). El camino de la crítica y la educación. *La Revista de Investigación Científica*, 48(2), 139-158. Recuperado de https://imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=9441&id_seccion=260&id_ejemplar=966&id_revista=2

Vogt, E., Brown, J. y Isaacs, D. (2003). El arte de las preguntas poderosas. Ingenio catalizador, Innovación y acción (The art of powerful questions: catalyzing insight). *Whole Systems Associates*. Recuperado de http://www.theworldcafe.com/wp-content/uploads/2015/07/art_of_powerful_questions.pdf

Watson, A. y Mason, J. (2007). Taken-as-shared: A review of common assumptions about mathematical tasks in teacher education [Tomado-como-compartido: una revisión de los supuestos comunes sobre las tareas matemáticas en la formación del profesorado]. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(4-6), 205-215. Recuperado de http://www.pmatheta.com/uploads/4/7/7/8/47787337/taken_as_shared_proof_2010.docx

Wodak, R. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak y M. Meyer (Comp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 17-34). Barcelona, España: Gedisa. Recuperado de https://www.academia.edu/40608140/Libro_M%C3%A9todos_de_An%C3%A1lisis_Crítico_Del_Discurso_Wodak_y_Meyer

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

Apéndices

Apéndice A. Resultados individuales del primer simulacro BS-11 2016 estudiantes de grado once de la IELCGSB





SIMULACROS - LISTADO NOTAS

Código: 2377 Nombre: INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALAN SARMIENTO Calendario: A Fecha: 28/11/2016
 Producto: Simulacro Ciudad: BUCARAMANGA - SANTANDER Prueba: Simulacro BS-11 Grado: Undécimo Salón: Todos

| G | S | E | Nombre Estudiante | P | Simulacro | Matemáticas | | Ciencias Naturales | | | Sociales y Ciudad. | | Lectura Crítica | | Inglés | Def | Global | Detalle |
|----|---|-----|-----------------------------------|----|-----------------|--------------|------------|--------------------|--------|----------|--------------------|----------|-----------------|----------|--------|-------|--------|---------|
| | | | | | | Cuantitativo | Específico | Química | Física | Biología | CTS | Sociales | Ciudadanas | Lenguaje | | | | |
| 11 | 1 | 124 | SUAREZ BARAJAS YOHAN ESTEBAN | 1 | Simulacro BS-11 | 49,5 | 58 | 49,07 | 43,05 | 63,84 | 85 | 72,4 | 76 | 64,2 | 28,09 | 58,77 | 294 | Ver |
| 11 | 1 | 120 | MORENO PEÑA KEVIN DAYAN | 2 | Simulacro BS-11 | 60,34 | 41 | 55,89 | 49,41 | 58,21 | 100 | 65,97 | 79 | 46,36 | 41,83 | 56,23 | 281 | Ver |
| 11 | 1 | 110 | GARCIA SANCHEZ FABIAN STIVEN | 3 | Simulacro BS-11 | 41,41 | 45 | 48,59 | 81,08 | 51,94 | 56 | 45,92 | 56 | 49,18 | 37,28 | 49,29 | 246 | Ver |
| 11 | 1 | 103 | CEDIEL MUÑOZ CRISTIAN LIBARDO | 4 | Simulacro BS-11 | 53,3 | 32 | 42,54 | 50 | 46,4 | 56 | 26,11 | 49 | 64,18 | 45,93 | 47,75 | 239 | Ver |
| 11 | 1 | 125 | VILLAMIZAR CHACÓN YURLEY | 5 | Simulacro BS-11 | 41,76 | 41 | 48,89 | 49,34 | 28,64 | 28 | 46,54 | 59 | 58,1 | 43,81 | 47,54 | 238 | Ver |
| 11 | 1 | 121 | NUÑEZ CHACÓN MARIA ANGELICA | 6 | Simulacro BS-11 | 64,68 | 29 | 36,88 | 18,45 | 28,47 | 42 | 26,16 | 70 | 55,59 | 46,05 | 44,69 | 223 | Ver |
| 11 | 1 | 109 | GARCÍA PARRA DANIELA ANDREA | 7 | Simulacro BS-11 | 45,64 | 29 | 48,48 | 31,16 | 40,44 | 28 | 39,02 | 56 | 49,19 | 42,02 | 43,14 | 216 | Ver |
| 11 | 1 | 108 | GALVAN GALEANO JHON ALEXANDER | 8 | Simulacro BS-11 | 41,7 | 54 | 50,04 | 55,6 | 41,05 | 86 | 46,52 | 40 | 34,77 | 26,03 | 42,91 | 215 | Ver |
| 11 | 1 | 117 | MARIN VERA SAUL STIVEN | 9 | Simulacro BS-11 | 41,69 | 24 | 30,98 | 49,61 | 29 | 58 | 26,31 | 66 | 46,28 | 52,95 | 41,1 | 206 | Ver |
| 11 | 1 | 114 | JAIMES DIAZ LUIS FERNANDO | 10 | Simulacro BS-11 | 45,23 | 28 | 67,54 | 24,61 | 34,89 | 71 | 39,82 | 42 | 35,05 | 37,34 | 39,29 | 196 | Ver |
| 11 | 1 | 118 | MOGOTOCORO FLORES ELBERT DUVAN | 11 | Simulacro BS-11 | 33,82 | 17 | 30,4 | 24,63 | 46,78 | 57 | 46,02 | 39 | 46,58 | 32,85 | 38,23 | 191 | Ver |
| 11 | 1 | 102 | CAMARON MORENO BRANDON STEVEN | 12 | Simulacro BS-11 | 37,97 | 33 | 48,81 | 24,91 | 29,07 | 56 | 32,69 | 43 | 37,47 | 37,02 | 36,57 | 183 | Ver |
| 11 | 1 | 122 | RUEDA ALBA LAURA TATTIANA | 13 | Simulacro BS-11 | 37,6 | 41 | 36,62 | 18,64 | 40,55 | 56 | 13,24 | 50 | 46,66 | 39,36 | 36,51 | 183 | Ver |
| 11 | 1 | 104 | DUARTE NARIÑO PAOLA ANDREA | 14 | Simulacro BS-11 | 45,54 | 17 | 18,05 | 37,58 | 23,65 | 71 | 33,03 | 36 | 43,21 | 39,49 | 36,3 | 182 | Ver |
| 11 | 1 | 111 | GOMEZ ALDANA BREYNER JOHAN | 15 | Simulacro BS-11 | 37,55 | 28 | 49,27 | 30,91 | 46,61 | 42 | 26,38 | 27 | 38,02 | 37,42 | 35,47 | 177 | Ver |
| 11 | 1 | 116 | LOPEZ RODRIGUEZ ANGIE VIVIANA | 16 | Simulacro BS-11 | 30,67 | 33 | 18,19 | 25,13 | 28,6 | 56 | 45,89 | 49 | 37,98 | 26,01 | 35,15 | 176 | Ver |
| 11 | 1 | 123 | SANTIESTEBAN GALVIS VICTOR MANUEL | 17 | Simulacro BS-11 | 45,14 | 24 | 36,75 | 24,85 | 52,21 | 43 | 19,53 | 47 | 37,74 | 24,05 | 34,84 | 174 | Ver |
| 11 | 1 | 101 | BONILLA NEIRA NEYDER CAMILO | 18 | Simulacro BS-11 | 37,49 | 25 | 30,67 | 37,44 | 41,12 | 14 | 20,03 | 43 | 46,17 | 24,85 | 34,51 | 173 | Ver |
| 11 | 1 | 107 | FUENTES DAZA JHON EDINSON | 19 | Simulacro BS-11 | 34,48 | 16 | 18,6 | 25,03 | 40,86 | 14 | 32,64 | 46 | 43,49 | 37,48 | 34,24 | 171 | Ver |
| 11 | 1 | 112 | HIGUERA VALBUENA MARIA CAMILA | 20 | Simulacro BS-11 | 26,94 | 33 | 25,06 | 24,37 | 41,1 | 42 | 33,12 | 36 | 43,33 | 19,89 | 33,34 | 167 | Ver |
| 11 | 1 | 115 | LONDOÑO PAMPLONA YESSICA YURANI | 21 | Simulacro BS-11 | 26,12 | 12 | 49,14 | 31,06 | 40,85 | 28 | 26,12 | 40 | 43,7 | 26,13 | 33,13 | 166 | Ver |
| 11 | 1 | 105 | DURAN CACERES EDWIN SNEIDER | 22 | Simulacro BS-11 | 30,33 | 16 | 30,94 | 36,99 | 28,78 | 28 | 26,19 | 30 | 35,34 | 24,73 | 29,65 | 148 | Ver |
| 11 | 1 | 113 | JACOME VILLAMIZAR TANIA MARIA | 23 | Simulacro BS-11 | 29,92 | 33 | 48,88 | 43,77 | 40,77 | 14 | 13,57 | 39 | 22,89 | 21,91 | 28,79 | 144 | Ver |
| 11 | 1 | 119 | MORALES BUENO ANDREA | 24 | Simulacro BS-11 | 18,94 | 33 | 42,8 | 37,44 | 29,25 | 42 | 12,99 | 20 | 37,94 | 26,12 | 28,31 | 142 | Ver |
| 11 | 1 | 106 | FLOREZ CONDE JENNY TATTIANA | 25 | Simulacro BS-11 | 22,8 | 37 | 24,73 | 24,74 | 40,4 | 29 | 6,85 | 26 | 34,68 | 32,96 | 26,9 | 135 | Ver |

Fuente: Asesorías Académicas Milton Ochoa (2016).

Apéndice B. Resultados detallados de la prueba de lectura crítica - simulacro BS-11 2016

|  | | ASESORÍAS ACADÉMICAS MILTON OCHOA www.miltonochoa.com.co | | | |  Soluciones y Asesorías Básicas Educativas de Santander | | | | | | |
|---|-----|--|---|---|-------------------------------------|---|-----|-------|-------------------|------------|--------------|-------------|
| SIMULACROS DETALLE PRUEBA | | | | | | | | | | | | |
| Código: 2377 | | Nombre: INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALAN SARMIENTO | | | | Calendario: A | | | Fecha: 28/11/2016 | | | |
| Producto: Simulacro | | Ciudad: BUCARAMANGA - SANTANDER | | | | Prueba: Simulacro BS-11 | | | Grado: Undécimo | | Salón: 1 | |
| Sesión | Nro | Materia | Estándar | Competencia | Componente | Tarea | Rta | % Nac | % Pla | Dificultad | % Respuestas | Explicación |
| 1 | 42 | Lectura Crítica | Comprensión e interpretación de textos filosóficos con actitud crítica y capacidad argumentativa. | Reflexiona a Partir de un Texto y Evalúa su Contenido | Dimensión Relacional - Intertextual | Da un ejemplo en contexto de un concepto abordado en el texto. | D | 35 | 44 | Alto | (Ver %) | (Ver Video) |
| 1 | 43 | Lectura Crítica | Comprensión e interpretación de textos filosóficos con actitud crítica y capacidad argumentativa. | Reflexiona a Partir de un Texto y Evalúa su Contenido | Dimensión Relacional - Intertextual | Escoge la información que no sería posible deducir a partir del texto. | D | 15 | 8 | Superior | (Ver %) | (Ver Video) |
| 1 | 44 | Lectura Crítica | Comprensión e interpretación de textos filosóficos con actitud crítica y capacidad argumentativa. | Identifica y Entiende los Contenidos Explícitos de un Texto | Dimensión Enunciativa | Define el significado de la expresión en el contexto del texto. | B | 32 | 16 | Alto | (Ver %) | (Ver Video) |
| 1 | 45 | Lectura Crítica | Comprensión e interpretación de textos filosóficos con actitud crítica y capacidad argumentativa. | Reflexiona a Partir de un Texto y Evalúa su Contenido | Dimensión Enunciativa | Hace explícito un concepto planteado por el autor en un contexto determinado. | C | 24 | 20 | Superior | (Ver %) | (Ver Video) |
| 1 | 46 | Lectura Crítica | Comprensión e interpretación de textos filosóficos con actitud crítica y capacidad argumentativa. | Comprende Cómo se Articulan las Partes de un Texto | Dimensión Enunciativa | Explica en qué sentido una parte del texto sirve para complementar o explicar otra. | A | 25 | 48 | Superior | (Ver %) | (Ver Video) |
| 1 | 47 | Lectura Crítica | Comprensión e interpretación de textos filosóficos con actitud crítica y capacidad argumentativa. | Reflexiona a Partir de un Texto y Evalúa su Contenido | Dimensión Valorativa | Califica el pensamiento del autor a partir de los planteamientos presentados en el texto. | C | 46 | 36 | Básico | (Ver %) | (Ver Video) |
| 1 | 48 | Lectura Crítica | Comprensión e interpretación de textos filosóficos con actitud crítica y capacidad argumentativa. | Identifica y Entiende los Contenidos Explícitos de un Texto | Dimensión Textual Evidente | Evidencia un argumento o prueba sobre un concepto planteado por el autor. | A | 29 | 32 | Alto | (Ver %) | (Ver Video) |

| Niveles de desempeño | |
|----------------------|------------|
| Superior | (65 100] |
| Alto | (45 65] |
| Básico | (25 45] |
| Bajo | [0 25] |

Dirección Principal: Calle 53 No 31-128 Barrio Campestre, Bucaramanga / COLOMBIA - Telefax (097) 6714214
 Línea Bogotá: 742 0871 (gratuita) - Línea resto del país: 01 8000 180871 (gratuita)
 e-mail: contacto@ceinfes.com - callcenter@miltonochoa.com.co - contactomiltonochoa@ceinfes.com

Fuente: Asesorías Académicas Milton Ochoa (2016).

Apéndice C. Estudiantes del grado once de la IELCGSB presentando el simulacro Saber 11 BS-11 2016



Fuente: Autoría propia

Apéndice D. Percepción estudiantil sobre la prueba de lectura crítica del simulacro BS-11

Lo que más se me dificultó fue entender la columna de opinión, pues el escritor al dar su opinión utilizaba un vocabulario a veces difícil de entender. Las preguntas eran difíciles de encontrar y algunas no estaban en el texto, por ejemplo preguntaban por la intención y qué se podía proponer después de leer el texto y eso no parece en lo que se leía en el texto.

Apéndice E. Modelo de diario pedagógico



INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO DE BUCARAMANGA

LENGUAJE
GRADO ONCE

DIARIO PEDAGÓGICO

Yeison Rey Ballesteros

Mayo 5 de 2016

Hora: 10:25

Tipo de actividades: * lectura de algunos columnas de opinión.

* Socialización del análisis de las columnas de opinión.

Objetivos de las actividades hechas por los estudiantes:

1. Identificar en los columnas de opinión las tesis, argumentos y estrategias retóricas.
2. Discernir con base en los textos ideologías políticas, puntos de vista, planteamientos y características relevantes de los autores.

Objetivos para mi investigación acción durante esta intervención:

1. Evidenciar el proceso de adquisición de las competencias requeridas en lectura crítica de los estudiantes de grado 11.
2. Comprobar el reconocimiento por parte de los estudiantes de algunos recursos retóricos tales como: la ironía, el sarcasmo y la ambigüedad.

| Contexto de la actividad | Descripción de la implementación de la propuesta | Reflexión | Otros aspectos a tener en cuenta |
|---|--|--|---|
| <p>Los 25 estudiantes del grado once tienen el objetivo de alcanzar muy buenos resultados en la prueba de Estado Saber-11, -esto le permitirá acceso a la educación superior mediante becas, ya que la mayoría de ellos son de condición humilde. -</p> <p>Para esto, es esencial que desarrollen un apropiado proceso de lectura crítica, pues ésta es transversal a las pruebas del examen.</p> <p>Por tanto, los esfuerzos pedagógicos, de la mayoría de los docentes y directivas, se encuentran encaminados a brindarles herramientas para alcanzar este objetivo.</p> | <p>En clases anteriores se hizo la aproximación a las columnas de opinión, se analizaron algunos ejemplos y se enunciaron sus diversas características.</p> <p>Hoy los estudiantes trajeron diversas columnas de opinión de varios medios periodísticos, impresos y digitales, sobre los diálogos de paz entre el gobierno y el grupo armado: FARC; teniendo en cuenta las últimas noticias sobre los acuerdos que han alcanzado hasta el momento. La anterior situación ha generado pronunciamientos heterogéneos de diversas fuerzas políticas y sociales del país.</p> <p>Posteriormente, se escogieron 5 columnas de opinión y se conformaron grupos de 5 estudiantes para analizarlos.</p> <p>Después del proceso de análisis de los textos, se procedió a la socialización mediante una mesa redonda de las diversas posturas:</p> | <p>Durante el ejercicio del día de hoy, fue posible apreciar diáfamanamente que los estudiantes, en su gran mayoría, están adquiriendo competencias requeridas para desarrollar un apropiado proceso de lectura crítica; puesto que pudieron discernir e identificar los diversos puntos de vista de los autores leídos en las columnas de opinión (de varios periódicos nacionales). Además, en la mayoría de textos analizaron el uso de la ironía con el objetivo de dar más fuerza a la cadena retórica del autor. Al respecto Cassany (2003) enuncia como un requerimiento de la lectura crítica: “identificar la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice (incluidos los usos de ironía, doble sentido, sarcasmo, etc.) - y poder neutralizar los efectos que causa en la comprensión del significado” (p.118).</p> <p>Por otra parte, durante el desarrollo del conversatorio sobre los análisis de las cinco columnas de opinión, trabajados en clase, se evidenció que en la mayoría de los estudiantes prevalece una dificultad en las competencias valorativas y afectivas, pues les es un poco complejo valorar y respetar las ideas de los autores,</p> | <p>Es necesario investigar y aplicar algunas estrategias para fortalecer las competencias valorativas y afectivas, puesto que hay dificultad para que los estudiantes no se dejen fácilmente llevar por sentimientos “pasiones” conllevándolos a valorar los textos de una forma más objetiva.</p> <p>Fue necesario, en varias ocasiones, exhortarlos a la cordialidad y diplomacia en la comunicación.</p> |

tanto de los autores como las de cada estudiante. tratando de sacar los pros y contra... No obstante, los estudiantes mostraron que tienen fortalezas en otras competencias, de esta forma se demuestra que, a pesar de las diferencias de las 4 competencias del proceso de lectura crítica, estas “no son categorías excluyentes, por el contrario, interactúan, se complementan y se determinan mutuamente.” (Serrano de Moreno y Madrid de Forero, 2007, p.64).

Evaluación

- El estudiante expresa sus opiniones en forma analítica y respetando los puntos de vista de los demás estudiantes.
- El estudiante discierne e identifica los diversos puntos de vista de los autores leídos en las columnas de opinión y sus estrategias discursivas.

Bibliografía

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. 2003;(32): 113–32.

Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica*, 1(16), 58-68.

Apéndice F. Consentimiento informado a los estudiantes de grado once



INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO
LENGUAJE

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cordial saludo,

El propósito del presente documento es brindar información acerca del proyecto: **Desarrollo de los procesos de Lectura Crítica**; y a su vez solicitar aprobación para que su hijo/a y/o persona a su cargo: Johan Esteban Suarez B. participe en la implementación del mismo. El estudio estará bajo la orientación del docente **Yeison Rey Ballesteros**, estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Con la firma de este consentimiento Usted autoriza los procedimientos citados a continuación:

1. Aplicación de pruebas diagnósticas para establecer el nivel en el que se encuentran los estudiantes en algunas de sus dimensiones.
2. Implementación de actividades pedagógicas para fortalecer el desarrollo multidimensional de los estudiantes.
3. Las fotografías tomadas al estudiante a mi cargo durante la realización de actividades escolares grupales o individuales puedan ser publicadas en informes o presentaciones del proyecto.

La aplicación de los instrumentos contarán con total confidencialidad, solo serán de conocimiento y manejo de la persona responsable del proyecto y utilizados como insumo para contribuir al fortalecimiento de algunas competencias en los estudiantes

Participar en el proyecto no genera riesgos, costos, ni efectos indeseados para usted ni para los estudiantes, al contrario obtendrá beneficio con la implementación de la estrategia metodológica.

Si está de acuerdo con lo informado, por favor firmar y aportar los datos solicitados.

Nombre completo del acudiente: Máximo Suarez Frias

Teléfonos de contacto: 317 6707 916 - 6416118

Firma

Apéndice G. Rúbrica para estándares de PC



INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO DE BUCARAMANGA

RÚBRICA PARA ESTÁNDARES DE PENSAMIENTO CRÍTICO

Profesor: Yeison Rey Ballesteros Asignatura: Lenguaje Fecha: _____

Nombre del Estudiante: _____ Curso: _____

1. INTENCIONALIDAD:

- 1.1. Determinar el grado de asimilación de los estándares de pensamiento crítico en el estudiante.
- 1.2. Interiorizar las características de los estándares de competencias del pensamiento crítico.

Una rúbrica es una guía de puntuación empleada para evaluar el desempeño del alumno dentro de un estándar en particular. Las rúbricas contienen una escala de 0 a 10 junto con una descripción de frecuencia y nivel de asimilación de acuerdo con la puntuación obtenida. De esta forma, se podrá enfatizar en los estándares a fortalecer, igualmente obtener un promedio de la competencia para evidenciar su nivel de interiorización.

Antes de continuar en nuestro tema central, es relevante recordar los siguientes términos:

- **Estándar** es la expresión de lo que un estudiante debe saber y saber-hacer en un contexto determinado.
- **Competencia** es una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, valores éticos, actitudes, emociones, componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Por ende, podríamos afirmar que la competencia requiere de estándares que especifiquen el saber-hacer necesario para ser competente.

RÚBRICA

En general, el estudiante ha mostrado evidencia de la comprensión y asimilación del estándar de competencia de pensamiento crítico (como se enuncia cada uno) según la siguiente frecuencia y nivel de interiorización:

- Casi nunca (con conocimiento del estándar, pero sin implementación) (0 puntos)
- Rara vez (con asimilación limitada) (de 1 a 2 puntos)
- Algunas veces (con comprensión superficial) (de 3 a 5 puntos)
- Frecuentemente (con interiorización apropiada) (de 6 a 8 puntos)
- Casi siempre (con asimilación sobresaliente) (de 9 a 10 puntos)

____ **Claridad:** Si un planteamiento es confuso, no se puede saber si es exacto o relevante. De hecho, no se puede opinar sobre el mismo ya que no sabemos qué dice. Por ejemplo, la pregunta ¿Qué puede hacerse sobre el sistema educativo en América?, no es clara. Para poder contestar la pregunta, tendríamos que clarificar lo que se considera “el problema”. Una pregunta más clara sería: “¿Qué pueden hacer los educadores para asegurarse que El alumno aprendan las destrezas y las habilidades que los ayuden a ser exitosos en sus trabajos y en su proceso diario de toma de decisiones?”.

___ **Exactitud:** Un enunciado puede ser claro pero inexacto como, por ejemplo: “La mayoría de los perros de razas grandes pesan más 300 de libras.”

___ **Precisión:** Un planteamiento puede ser claro y exacto pero impreciso como, por ejemplo, “José está en sobrepeso.” (No se sabe de cuánto estamos hablando, si una libra o 500.)

___ **Relevancia:** Un planteamiento puede ser claro, exacto y preciso pero irrelevante al asunto o a la pregunta. Por ejemplo, a menudo El alumno piensan que se debe considerar al calcular la calificación de un curso, la cantidad de esfuerzo que el estudiante puso en el mismo. Sin embargo, muchas veces ese “esfuerzo” nada tiene que ver con la calidad del aprendizaje del estudiante, en cuyo caso, el esfuerzo no es relevante como parte de la calificación.

___ **Profundidad:** Un enunciado puede ser claro, exacto, preciso y relevante pero superficial (es decir, poco profundo). Por ejemplo, la frase “Diga no a las drogas”, que a menudo se usa para tratar de desalentar a los niños y adolescentes de usar drogas, es clara, precisa, exacta y relevante. No obstante, carece de profundidad porque trata un problema extremadamente complejo como lo es el uso de sustancias psicoactivas en los adolescentes, de forma superficial. No atiende la complejidad que implica.

___ **Amplitud:** Una línea de razonamiento puede ser clara, exacta, precisa, relevante y profunda; pero podría carecer de amplitud. Por ejemplo, un argumento desde un punto de vista conservador o liberal que profundice en un asunto pero se limite a solo un lado.

___ **Lógica:** Cuando pensamos ordenamos una serie de ideas. Cuando las ideas combinadas se apoyan entre sí y tienen sentido, el pensamiento es lógico. Cuando las ideas combinadas no se apoyan entre sí, se contradicen o sencillamente “no tienen sentido” son ilógicas.

___ **Importancia:** Un planteamiento puede estar presentado con diversas ideas, de las cuales se debe tener la capacidad de discernimiento para enfocarnos en la idea o problema más relevante.

___ **Justicia:** Una línea de razonamiento presentada en un texto puede estar acorde con nuestra forma de pensar o intereses personales, corriendo el riesgo de no ser objetivo en su lectura al permitir que nuestros intereses y creencias distorsionen los planteamientos del texto.

Estándares Intellectuales Universales: Evaluando el Pensamiento

El alumno que piensan críticamente reconoce que todo pensamiento posee fortalezas y debilidades intelectuales potenciales.

Principio de Pensamiento Crítico

Para razonar bien, es importante monitorear tu pensamiento para asegurar que cumple con los criterios intelectuales básicos a saber: claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, importancia y justicia.

RÚBRICA

En general, el estudiante ha mostrado evidencia de la comprensión y asimilación del estándar de competencia de pensamiento crítico (como se enuncia cada uno) según la siguiente frecuencia y nivel de interiorización:

- Casi nunca (con conocimiento del estándar, pero sin implementación) (0 puntos)
- Rara vez (con asimilación limitada) (de 1 a 2 puntos)
- Algunas veces (con comprensión superficial) (de 3 a 5 puntos)
- Frecuentemente (con interiorización apropiada) (de 6 a 8 puntos)
- Casi siempre (con asimilación sobresaliente) (de 9 a 10 puntos)

___1. El alumno demuestra una comprensión inicial de los estándares intelectuales al claramente enunciar, desarrollar y ejemplificar cada estándar.

___2. El alumno aclara sus pensamientos adecuadamente enunciándolos, desarrollándolos, ejemplificándolos e ilustrándolos en múltiples contextos.

___3. El alumno verifica la exactitud de su pensamiento mediante la verificación de la información bajo la cual se basa su pensamiento y posteriormente evalúan la validez de esa información.

___4. El alumno es preciso al dar los detalles necesarios.

___5. El alumno verifica la relevancia de sus pensamientos, al asegurarse que todas las consideraciones que emplean en su pensamiento apoyan al asunto en cuestión; verifican, además el no haber pasado por alto, o por alguna otra razón no haber considerado información pertinente.

___6. El alumno verifica la profundidad de su pensamiento, asegurándose que están manejando adecuadamente las complejidades del asunto en cuestión.

___7. El alumno verifica la amplitud de su pensamiento al asegurarse que están considerando una gran variedad de puntos de vista.

___8. El alumno verifica la importancia de sus pensamientos asegurándose que tratan con todos los asuntos importantes involucrados en el asunto en cuestión.

___9. El alumno verifica la lógica de sus pensamientos asegurándose de no contradecirse a sí mismos (o a la evidencia disponible) y de estar llevando a cabo inferencias justificadas al razonar sobre algún asunto.

___10. El alumno verifica la justicia de su pensamiento asegurándose que expresan todos los puntos de vista pertinentes que inciden en el asunto de la manera más intuitiva. El alumno minimizan el favoritismo hacia sus propios puntos de vista cuando se enfrentan con múltiples y razonables puntos de vista en conflicto.

___11. El alumno no solo evalúa con regularidad su propio pensamiento utilizando los estándares intelectuales (como se detallaron anteriormente), sino que hacen lo mismo al evaluar el de los demás.

Habilidades para detectar la predisposición de los medios de comunicación masiva y la propaganda en las noticias nacionales y mundiales.

El alumno que piensan críticamente desarrolla habilidades que les permiten detectar la predisposición de los medios de comunicación y la propaganda.

Principio de Pensamiento Crítico

Debido a su influencia potencialmente poderosa en el pensamiento y comportamiento humano, los informes dados en los medios noticiosos tanto nacionales como mundiales, deben ser cuestionados rutinariamente en cuanto a predisposiciones y propaganda.

RÚBRICA

En general, el estudiante ha mostrado evidencia de la comprensión y asimilación del estándar de competencia de pensamiento crítico (como se enuncia cada uno) según la siguiente frecuencia y nivel de interiorización:

- Casi nunca (con conocimiento del estándar, pero sin implementación) (0 puntos)
- Rara vez (con asimilación limitada) (de 1 a 2 puntos)
- Algunas veces (con comprensión superficial) (de 3 a 5 puntos)
- Frecuentemente (con interiorización apropiada) (de 6 a 8 puntos)
- Casi siempre (con asimilación sobresaliente) (de 9 a 10 puntos)

___1. El alumno reconoce que el propósito principal en los medios noticiosos es maximizar las ganancias y no educar al público o reportar las noticias objetivamente.

___2. El alumno comprende la naturaleza y función de la predisposición y de la propaganda.

___3. El alumno comprende que la democracia puede ser una forma efectiva de gobierno sólo en la medida en que el público esté bien informado acerca de los eventos nacionales e internacionales y en que pueda pensar de manera independiente y crítica acerca de esos eventos.

___4. El alumno comprende que cada sociedad y cultura tiene una visión del mundo que es única y que plasma (y frecuentemente distorsiona) lo que ven y como lo ven.

___5. El alumno comprende que los reportes populares de los medios noticiosos de cualquier cultura del mundo, reflejan y favorecen el punto de vista mundial acerca de esa cultura.

___6. El alumno comprende que los reporteros y los editores de las noticias son ellos mismos, miembros de una cultura y (generalmente) comparten una visión del mundo con su audiencia destinataria.

___7. El alumno reconoce que lo inusual (novedoso, extraño o sensacional) es considerado "noticia" mientras que lo usual no lo es (aunque lo que es usual pudiera ser objetivamente más importante).

___8. El alumno reconoce que la mayoría de las noticias no son un resultado de un periodismo de investigación (sino que son tomados de conferencias de prensa y de comunicados de prensa diseñados para influenciar las noticias).

___9. El alumno reconoce que los hechos y las interpretaciones se encuentran combinadas en la mayoría de las noticias.

___10. El alumno reconoce que es importante distinguir los hechos de las interpretaciones al analizar las noticias.

___11. El alumno reconoce que existen (típicamente) múltiples puntos de vista dentro de los cuales cualquier conjunto de eventos puede verse o interpretarse.

___12. El alumno reconoce que es importante reconocer el público para el cual se construyen nuevos relatos (es decir, franceses, alemanes, japoneses, norteamericanos).

___13. El alumno reconoce que no es razonable suponer que los puntos de vista mayoritarios son imparciales y que los puntos de vista opuestos son parciales. Ellos se dan cuenta que ambos están sujetos a prejuicios cuando no están "balanceados" por puntos de vista alternativos y competentes.

___14. El alumno reconoce que es importante exponerse a sí mismos tanto a los puntos de vista dominantes como a los alternativos u opuestos.

___15. El alumno reconoce que la mayoría de las personas deciden aceptar o rechazar las conclusiones presentadas en alguna noticia en términos de hasta qué grado están personalmente de acuerdo con esas conclusiones.

___16. El alumno reconoce que cuando comparten una visión del mundo favorecida por los medios de comunicación, son más fácilmente manipulados por sus puntos de vista.

___17. El alumno obtiene información útil aún de la propaganda y de las noticias que solo presentan una versión (leyendo dichas noticias críticamente).

___18. El alumno hace preguntas clave al arribar a conclusiones sobre cualquier noticia dada: ¿Hacia qué tipo de público va dirigida esta noticia? ¿Cuál punto de vista está siendo privilegiado? ¿Cuáles puntos de vista están siendo descartados o minimizados? ¿Cómo puedo obtener acceso a puntos de vista que no han sido cubiertos? ¿Cuáles noticias están siendo enfatizadas y por qué? ¿Cuáles noticias son "enterradas" y por qué?

___19. Como críticos consumidores de noticias, El alumno:

___ • estudia perspectivas y puntos de vista alternativos, aprendiendo a cómo interpretar los eventos desde la perspectiva de múltiples puntos de vista.

___ • busca el entendimiento y la percepción a través de múltiples fuentes de pensamiento e información, no simplemente de aquellos de los medios masivos de comunicación.

___ • identifica los puntos de vista insertados en los relatos del noticiero.

___ • mentalmente reescribe (reconstruyen) los relatos del noticiero a través de cómo pudieran decirse las noticias desde múltiples perspectivas.

___ • analiza la construcción de las noticias en la misma forma en la que analizan otras representaciones de la realidad (como alguna mezcla del hecho y su interpretación).

___ • evalúa los relatos de las noticias en cuanto a su claridad, veracidad, relevancia, profundidad, extensión e importancia.

___ • nota las contradicciones e inconsistencias en las noticias (frecuentemente en la misma historia)

___ • nota los hechos cubiertos y los hechos ignorados

___ • notan lo que está representado como un hecho (que se encuentra en disputa)

___ • notan las suposiciones implícitas en los relatos

___ • notan cuáles implicaciones son ignoradas y cuáles exageradas

___ • notan cuáles puntos de vista son sistemáticamente colocados favorablemente y cuáles desfavorablemente

___ • notan cuando los términos o conceptos son engañosos o utilizados inconsistentemente.

Adaptado de: Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico. Recuperado de https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

Apéndice H. Rúbrica para estándares de LC



INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO DE BUCARAMANGA

RÚBRICA PARA ESTÁNDARES DE LECTURA CRÍTICA

Profesor: Yeison Rey Ballesteros Asignatura: Lenquaje Fecha: _____

Nombre del Estudiante: _____ Curso: _____

1. INTENCIONALIDAD:

- 1.3. Determinar el grado de asimilación de los estándares de lectura crítica en el estudiante.
- 1.4. Interiorizar las características de los estándares de competencias del pensamiento crítico.

Una rúbrica es una guía de puntuación empleada para evaluar el desempeño del alumno dentro de un estándar en particular. Las rúbricas contienen una escala de 0 a 10 junto con una descripción de frecuencia y nivel de asimilación de acuerdo con la puntuación obtenida. De esta forma, se podrá enfatizar en los estándares a fortalecer, igualmente obtener un promedio de la competencia para evidenciar su nivel de interiorización.

Antes de continuar en nuestro tema central, es relevante recordar los siguientes términos:

- **Estándar** es la expresión de lo que un estudiante debe saber y saber-hacer en un contexto determinado.
- **Competencia** es una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, valores éticos, actitudes, emociones, componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Por ende, podríamos afirmar que la competencia requiere de estándares que especifiquen el saber-hacer necesario para ser competente.

RÚBRICA

En general, el estudiante ha mostrado evidencia de la comprensión y asimilación del estándar de competencia de lectura crítica (como se enuncia cada uno) según la siguiente frecuencia y nivel de interiorización:

- Casi nunca (con conocimiento del estándar, pero sin implementación) (0 puntos)
- Rara vez (con asimilación limitada) (de 1 a 2 puntos)
- Algunas veces (con comprensión superficial) (de 3 a 5 puntos)
- Frecuentemente (con interiorización apropiada) (de 6 a 8 puntos)
- Casi siempre (con asimilación sobresaliente) (de 9 a 10 puntos)

Estándares de competencias cognitivas

- _____ • Identificar el tema, reconocer el contenido del discurso, de acuerdo con la información disponible y los esquemas activados en la memoria.
- _____ • Realizar interpretaciones al identificar opiniones e ideología.

- _____ • Detectar ironías, doble sentido, ambigüedad.

- _____ • Formular inferencias,

- _____ • Activar concepciones, recuerdos, experiencias enmarcadas dentro de su experiencia social y cultural.

- _____ • Identificar los diferentes puntos de vista y las intenciones del autor, así como los valores e intereses que mueven a éste a construir su discurso, para tomar conciencia del entramado de conflictos y propósitos.

- _____ • Distinguir las voces aportadas en el discurso, expresiones utilizadas, recicladas o replicadas: citas directas.

- _____ • Evaluar la solidez y validez de los argumentos o datos.

- _____ • Detectar incoherencias o contradicciones.

- _____ • Interrogar el texto y crear interpretaciones abriendo un espacio en el cual se validan las diversas perspectivas.

Estándares de competencias lingüísticas y discursivas

- _____ • Poseer conocimientos sobre las características gramaticales.

- _____ • Identificar las estrategias discursivas.

- _____ • Reconocer el contexto, en que fue producido el texto, con sus características socioculturales; contrastándolo con el contexto del lector.

- _____ • Determinar el tipo de texto, registro y propósito.

- _____ • Reconocer la forma de organización de la información y su función según el tipo de texto.

_____ • Comparar y contrastar la estructura y formato de textos impresos versus en formato online y definir los factores que contribuyen a sus similitudes y diferencias.

_____ • Comprender las diversas posibilidades técnicas de los nuevos soportes en formatos y herramientas electrónicas en que se presenta el discurso.

Estándares de competencias pragmáticas y culturales

_____ • Asumir la pluralidad de interpretaciones que tiene el discurso.

_____ • Desarrollar la capacidad de relativizar la interpretación personal del lector que se da al leer el discurso.

_____ • Reconocer las fronteras entre los planos de lo que dice el texto, lo que el texto presupone y lo que el lector aporta.

_____ • Comprender que las funciones sociales y culturales que tiene el discurso inciden en la manera en que los textos son estructurados, en su tono, en el grado de formalidad y en la secuencia de sus componentes.

_____ • Examinar en el texto asuntos relacionados con el poder y con el modo como promueven la justicia social.

_____ • Analizar cómo la información y el conocimiento que proporcionan los textos permiten mantener los sistemas de opresión o las desigualdades sociales.

_____ • Examinar y problematizar la información textual y la visión que promueven.

_____ • Reflexionar sobre quienes se benefician de esos planteamientos y puntos de vista y quienes se perjudican con ellos.

_____ • Identificar los referentes del autor, sus influencias culturales y sociales e ideología.

_____ • Reconocer el lugar, momento y circunstancias de producción del discurso.

Estándares de competencias valorativas y afectivas

- _____ • Reflexionar y compartir ideas y percepciones acerca de sus impresiones y apreciaciones del contenido del texto leído.

- _____ • Apreciar el valor del mensaje, de las ideas en las interacciones humanas, para disminuir conflictos e incrementar ganancias.

- _____ • Mostrar atención respetuosa de lo diverso, de interés por el otro, de tolerancia o respeto por los argumentos esgrimidos, aun cuando no los comparte.

- _____ • Desarrollar una actitud crítica frente a lo que lee, para percibir y comentar lo que hay de positivo, cuestionar aquellos planteamientos con los que no coincidimos en principios y valores y aceptar aquellos que pensamos son útiles.

- _____ • Autorizarse a sacar provecho de lo que lee, de lo que coincide con sus valores e ideales, con sus creencias y experiencias.

- _____ • Aprender a valorar las ideas para analizar y determinar lo favorable y desfavorable que es posible apreciar en ellas. Acompañar la crítica con sugerencias o soluciones y el compromiso de trabajar para alcanzarlas.

- _____ • Valorar la incorporación de la lectura crítica a la vida para la satisfacción de necesidades, desarrollo de la sensibilidad y el gusto estético.

- _____ • Apreciar cómo el desarrollar la capacidad crítica lo ayuda a alcanzar una mayor comprensión del mundo, de su entorno, de sí mismo y de los demás.

Tomado y adaptado de: Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica*, 16 (1), 58-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>

Apéndice I. Registro anecdótico

| AA | MM | DD | DD | MM | AA |
|--|----|----|----|----|----|
| | | | 28 | 04 | 16 |
| Socialización del documental Colombia Vive. | | | | | |
| - Falta de escucha. | | | | | |
| - Irrespeto a la palabra del compañero | | | | | |
| - Polarización. | | | | | |
| - Generalización. | | | | | |
| - Desconocimiento de historia patria. reciente. 80s 90s. | | | | | |
| - Admiración a Pablo Escobar. | | | | | |
| + Interés por saber más de historia reciente. | | | | | |
| + Más archivos o doc. Audiovisuales sobre Luis Carlos Galón Sarmiento. | | | | | |
| + Algunos ss. comenzaron a apreciar mejor "las dos caras de la moneda" | | | | | |
| + Se generó un ambiente de discusión respetuosa. | | | | | |
| + ss despertaron su curiosidad. | | | | | |
| + Inicio de análisis crítico P.C. en algunos s.s. | | | | | |

DD MM AA
26/05/16

Debate sobre el referendo al proceso de paz Voto por el SI o No

- Polarización radical en algunos s.s.
- 54 Desplazados por guerrilla de las FARC
- 58 padres asesinados por paramilitares
- Expresiones fuertes influenciadas por la lectura de C.O.
- Si3 Repite lo que se ha dicho en algunos noticieros. aspectos negativos
- Irrespeto al campesino que piensa diferente 58.

- + Comprender y ser tolerantes con el otro.
- + La vida es sagrada.
- + La guerra en Colombia ha generado más guerra
- + Acuerdos de paz: cada parte debe ceder.
- + ¿Qué trae más beneficios para Colombia?
- + Reflexión profunda de los ss.
- + Lectura crítica de algunos acuerdos.
- + ¿Cómo estos acuerdos afectan el futuro de los ss?

Norma

Apéndice J. Presaberes sobre pensamiento crítico (textos de estudiantes)

¿Qué necesitamos para pensar críticamente?

• Pues tenemos que tener una mente abierta, no tenemos que tener prejuicios ni nada de eso, aceptar nuevas ideas pero evaluar cada una cuidadosamente, tener evidencias para poder tener otra perspectiva, Poder tener dos puntos de vista, tener un pensamiento, libre, tener nuestras propias ideas o pensamientos sin que nadie nos diga como debemos hacer lo, tener mucha curiosidad de saber más para poder buscar nuestro conocimiento, para hacernos pensar más, poder tomar nuestro tiempo para ver los dos puntos de vista, tener argumentos, testimonios para poder tomar una buena decisión, aclarar bien las ideas averiguar las cosas antes de sacar cualquier conclusión. ✓

→ solamente 2.
?

♡ ¿Qué necesito para pensar críticamente?

1. Debemos tener la actitud de un pensador crítico para así de esta manera permitirle la entrada a más información. También debemos tener una libertad de pensamiento, saber lo que estamos pensando sin que nadie nos cuestione si está bien o está mal.

2. Reconocer que hay muchas barreras para tener un pensamiento crítico, saber que el mundo tiene muchas limitaciones pero que ellas no son impedimento para superarnos.

3. Reconocer que todo tiene un argumento, y una razón y una conclusión. Teniendo claras estas partes podemos comenzar a pensar críticamente.

4. Evaluar la información que nos dan el diario, reconocer que no todo es verdad, cuestionarnos sobre cada cosa que nos pasa para así poder inferir y llegar a una conclusión concreta.

Lectura crítica

Pensamiento crítico:

Para pensar críticamente se necesita primordialmente justificaciones objetivas de tal manera que pueda juzgar desde todas las perspectivas, dejar a un lado nuestra ignorancia a la hora de saber como son las cosas en realidad, de esta manera es que somos manipulados con mayor facilidad. Pensar críticamente no es hablar y juzgar sin saber como muchos lo piensan, es mejor juzgar de manera objetiva teniendo en cuenta la idea de lo que se habla.

No debemos dejarnos llevar por las pasiones es decir que debemos hablar de la idea según lo que se está debatiendo y no por lo que hemos escuchado en otro lado. Tratar de meternos en la situación, involucrarnos lo que más podamos hasta llegar a la razón más razonable y mejor justificada.

Desde un punto de vista práctico podríamos usar el conocimiento y la inteligencia para llegar a una postura más razonable y justificada de manera más efectiva.

Debemos apoyarnos en criterios de verdad; es decir, una característica fija donde podamos distinguir la verdad de la falsedad y estar seguros del valor que tiene cada enunciado.

Mantener una mente abierta e imparcial hacia cualquier nueva idea que se encuentre; es decir, dejar a un lado cualquier prejuicio que se tenga hacia las ideas o las personas que la defiendan.

Pienso que pensar críticamente también implica pensar libre; es decir, por sí mismo y no permitir que otra persona lo haga o intente hacerlo por mí.

**Apéndice K. Columnas de opinión sobre el voto por el SI o el NO en el referendo del
proceso de paz colombiano**

¿'Timosantos'?

Por: SALUD HERNÁNDEZ-MORA junio 19 de 2016

Parece lamentable que para el Presidente sea peor asesinar y secuestrar ciudadanos que campesinos.

La campaña del plebiscito no aguanta una mentira más. La del jueves fue la tapa. No solo por la gravedad de la afirmación de Santos, sino por el escenario donde la pronunció y el envoltorio que empleó para revestirla de verdad. Por eso sorprendió escuchar al orfeón santista defender al Presidente, alegando que era una metedura de pata más, no obstante resultar evidente que fue una afirmación pensada, lanzada a conciencia para causar daño al bando que considera su enemigo.

En el Foro Económico Mundial, ante decenas de empresarios y analistas nacionales y extranjeros, advirtió en tono apocalíptico que “si el plebiscito se niega, volvemos a la guerra”, con el argumento de que tiene “información amplísima” sobre los planes de las Farc “para la guerra urbana, que es mucho más demoledora que la guerra rural”.

No es la primera vez que Santos recurre a la mentira para conseguir sus fines en el proceso de paz. Pero con el plebiscito está desbordando los límites. Y no porque esté convencido de que el bien supremo de la paz justifica jugadas sucias, sino por su enfermizo enconamiento con el uribismo.

No solo quiere que gane el ‘sí’, que conseguirá sin problemas, dadas las trampas que hacen y el apoyo de la inmensa mayoría de los medios de comunicación. Su pretensión es aplastar a su antecesor, olvidando que es responsabilidad del jefe de Estado tender puentes a ese medio país que piensa distinto, en lugar de quemarlos.

Cuatro cosas preocupan de sus palabras. La primera es asegurar que tiene “información amplísima” sobre los preparativos de las Farc para reemprender el terrorismo urbano con más fuerza. ¿Se lo contó el hacker Sepúlveda? ¿Espió a los negociadores de La Habana? Santos olvida que hay presos y exiliados por supuestamente ‘hackear’ los correos de jefes guerrilleros.

Además, poner de pantalla a los servicios de inteligencia (también dijo que tenía informaciones de que yo estaba haciendo un trabajo con el Eln) es irrespetarlos, restarles credibilidad y demostrar que para Santos, todo vale.

Dos: si las Farc contemplan intensificar la guerra, ¿dónde queda su voluntad de paz? El tercer aspecto inquietante es que Santos apele a la amenaza, al miedo, encarnando el papel de ‘Timochenko’, para conquistar votos.

Por último, parece lamentable que para el Presidente sea peor asesinar y secuestrar ciudadanos que campesinos, pensar que existen colombianos de primera y segunda clase. Aunque de pronto es la esencia de su visión del acuerdo de La Habana: la periferia rural se la pueden quedar las guerrillas; a él le importan las ciudades.

La torpe rectificación posterior solo constató que nos sigue creyendo idiotas. Por ese camino solo logrará aumentar el escepticismo frente a su paz.

Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16624104>

*¿Y si se pierde el plebiscito?**María Jimena Duzán –Julio 2 de 2016*

Santos no parece haberse dado cuenta de que la mayoría de los sufragantes van a ir a las urnas sin la información necesaria.

El presidente Santos debería aprender las lecciones de lo sucedido en el referendo que acaban de hacer los británicos y que perdió de manera estrepitosa su amigo el primer ministro David Cameron. Su inesperada derrota no fue solo culpa de la ultraderecha xenófoba. Según el periodista inglés John Carlin, Cameron se equivocó desde el comienzo al convocar un referendo que el país no estaba pidiendo. “Ese referendo no respondió a un clamor popular como sí lo tuvo el de Escocia o el de Cataluña, sino que respondió a una necesidad de resolver una división interna de su Partido Conservador”, advirtió.

Cameron no se dio cuenta de que la mayoría de los votantes de a pie fueron a las urnas sin tener los conocimientos económicos ni políticos, y depositaron su voto sin estar bien informados. Tampoco pudo impedir que los populistas y demagogos de la ultraderecha británica, quienes apelaron a la mentira, al resentimiento y a viejos prejuicios como el de la xenofobia latente en muchos ingleses, ganaran y se impusieran. Ahora, tras este resultado, Cameron tiene a un país desconcertado, preso del miedo. Lo que demuestra que los mecanismos de referendación popular no sirven solo para robustecer democracias, sino también para recortarlas y empequeñecerlas.

Aquí en Colombia parece que estamos recorriendo el mismo camino. El plebiscito que vamos a tener que realizar, para referendar o no lo pactado en La Habana, no responde a ningún clamor popular. Nadie, ni siquiera la oposición uribista lo ha pedido. Mi olfato me indica que el presidente Santos lo convocó no para que el pueblo aprobara lo acordado, sino para resolver una división interna entre las elites políticas –y económicas– que votaron por él, pero que o no comulgan con el proceso de paz o tienen serias dudas de que lo pactado sirva a sus intereses, encabezadas por su vicepresidente German Vargas Lleras, el candidato presidencial más opcionado de su coalición para sucederlo.

Pero esa no es la única similitud. El presidente Santos está tan confiado de que va a ganar como Cameron lo estaba. No parece haberse dado cuenta de que la mayoría de los potenciales sufragantes van a ir a las urnas sin tener la información necesaria para hacerlo a conciencia. Si en una democracia como la británica, muchos de los votantes fueron a las urnas sin saber realmente qué era la Unión Europea, no me imagino cuál es la información que puede tener un jefe de cobranzas de una empresa en Colombia para que pueda votar a conciencia sobre unos acuerdos de paz que solo se van a conocer un mes antes de que se haga el referendo. Si alguna paradoja ha marcado a este proceso de paz es que sus históricos avances no son registrados por el colombiano de a pie, que siempre lo ha sentido como algo muy lejano.

En esas condiciones la posibilidad de que se pierda el plebiscito es más alta de lo que nos imaginamos. Hoy quienes llevan la delantera son los defensores del statu quo que se oponen al proceso de paz y que –como sucedió en el Reino Unido– están apelando a los más bajos instintos de la política para conseguir adeptos.

Nadie en el gobierno de Cameron pensó que una mentira tan gorda, como la de que el Reino Unido enviaba 350 millones de libras cada semana a la Unión Europea, se hubiese terminado creyendo. Tampoco nadie creyó que los votantes iban a creer la mentira de que Turquía –cuyas posibilidades para entrar a la Unión Europea son nulas– iba a hacerlo, y que el temor infundado de que millones de turcos vendrían a Gran Bretaña a quitarles su trabajo iba a movilizar a los británicos de más de 65 años.

Aquí andamos en la misma barca. Ninguno de los estrategas del presidente Santos cree que las mentiras del uribismo estén haciendo carrera, pero ahí van abriéndose camino aprovechándose de la poca educación e información que tienen los votantes colombianos. Dentro del rosario de mentiras que el uribismo ha fabricado hay una especialmente exitosa: la de que el gobierno pactó con las Farc en La Habana, a espaldas de los colombianos de bien, un pago mensual de 1.800.000 pesos mensuales para cada excombatiente. Aunque no hay ninguna prueba de ello, el uribismo hábilmente ha seguido insistiendo en esa mentira y hoy hasta senadores del Centro Democrático como Everth Bustamante salen a denunciar este pacto inexistente como si fuera una verdad de a puño. Otro tanto sucede con otra mentira que nadie pensó que calaría: la de que estos acuerdos de paz en La Habana protocolizan la entrega del Estado de derecho al terrorismo y marcan la hoja de ruta hacia el castro-chavismo. Nadie pensó que el país pudiera creer que Santos, un político de centroderecha, pudiera terminar siendo señalado de semejante absurdo. Pero hoy me encuentro con muchos empresarios que se han vuelto uribistas, pensando que si el proceso de paz se implementa se va a acabar la seguridad jurídica y la propiedad privada porque las Farc van a ganar las elecciones de 2018 y van a imponer el régimen castro-chavista. Si estas mentiras han calado en empresarios que se presume han estudiado en las mejores universidades privadas, no me imagino qué puede pensar un colombiano de la clase media que se informa por RCN y Caracol y que trabaja todo el día a sabiendas de que el sueldo no le alcanza.

Ojo pues con ese triunfalismo, porque nos puede pasar lo del brexit.

Recuperado de: <https://www.semana.com/opinion/articulo/maria-jimena-duzan-plebiscito-por-la-paz-que-pasa-si-se-pierde/480167>

La paz son los cambios

Por: William Ospina – Junio 25 de 2016

Tal vez si el acuerdo de cese al fuego bilateral se estuviera firmando en Colombia, en la Plaza de Bolívar de Bogotá, en medio de una multitud entusiasta, o en el Catatumbo, o en Chaparral, o en Tumaco, y en carpetas que tengan impreso el escudo nacional y no otro, no nos quedaría esta sensación angustiada de que siempre queda algo faltando, de que la paz que nos venden

pende de un hilo, y no parece inaugurar una nueva época, sino dejar a lado y lado bloques hirsutos que se rechazan y parecen a punto de arrojarse de nuevo con rabia contra sus hermanos.

Fue Barba Jacob el que escribió, hace muchos años, “la paz es mi enemigo violento y el amor mi enemigo sanguinario”. No entendemos qué quiso decir, pero vivimos en un país donde a menudo la paz no son brazos abiertos y corazones reconciliados, sino un argumento más contra los otros. Muchos de quienes estamos convencidos de que no hay otra solución que la paz negociada, siempre hemos sostenido también que es inverosímil una paz sin justicia social, que es peligrosa una paz edificada sobre la discordia de los dirigentes, y que es incongruente una paz en la que el pueblo sea un invitado de piedra.

Porque es la gente la que tiene que vivir la paz, que construir la paz, que garantizar que la paz sea un hecho y no un mero decreto. El Gobierno trata de hacernos sentir que un acto público en compañía de algunos gobernantes amigos es ya la prueba de que el acuerdo “no tiene marcha atrás”, pero acto seguido nos dice que todo depende de un plebiscito que podría reversar las cosas hasta más allá del comienzo, justo en momentos en que la comunidad no sólo parece más escéptica que nunca con respecto al proceso, sino que se ve golpeada por una economía a la deriva, por una vergonzosa discordia entre los dirigentes que nadie se esfuerza por atenuar, y por un nuevo Código de Policía como no lo vimos ni siquiera en tiempos del Estatuto de Seguridad. Un código que autoriza a la Policía a entrar en los hogares sin orden judicial, que le permite multar a las personas por sospechas o por supuestos actos que mortifiquen a la comunidad, y que convierte el no pago de las multas en causa de arresto, lo que equivale a criminalizar la pobreza. Todo esto mientras se nos anuncia que están llegando la paz y la modernidad postergada.

He visto más júbilo en las calles con el triunfo en un partido de fútbol que con este supuesto comienzo de un nuevo país. Y me duele inmensamente, porque sé que quienes quieren la guerra sin cuartel están equivocados, porque sé que la verdadera paz negociada es fundamental y es urgente.

¿Pero por qué la gente está tan escéptica? ¿Por qué no hemos visto el júbilo que debería acompañar a un proceso tan vital para nuestro futuro? Porque nadie siente que este proceso esté cambiando las condiciones que nos llevaron a la guerra y que la hicieron posible durante 50 años. Algo en el corazón de la sociedad presiente que una paz sin grandes cambios históricos, una paz que no siembre esperanzas, es un espejismo, hecho para satisfacer la vanidad de unos políticos y la hegemonía de unos poderes, pero no para abrirle el horizonte a una humanidad acorralada por la necesidad y por el sufrimiento.

Curiosamente sólo se habla de las garantías para los guerrilleros, pero hasta eso parece cuento. Concentrarlos en unas veredas sólo parece demostrar que se les teme mucho y que no se confía en ellos: muy mal comienzo para una paz generosa. Saber que el país tiene muchas bandas criminales al acecho, y decidir sin embargo que los guerrilleros sólo pueden salir de sus campos transitorios de concentración vestidos de civil y sin armas, parece brindarles pocas garantías de supervivencia, y causa extrañeza que los guerrilleros rasos lo acepten. De todos modos no parece prometer paz, y menos reconciliación.

Yo habría querido ser el primero en salir a las calles a recibir con lágrimas en los ojos el anuncio del fin de la guerra, pero en un hecho de tanta trascendencia no se puede pecar de frivolidad. Es

nuestro deber ciudadano decir cuál es la paz en que podemos creer, porque es larga nuestra historia de ilusiones y de desengaños.

Habría sido fácil para el Gobierno asegurar un triunfo sin sombras de una paz generosa y entusiasta. Todavía sería posible. Pero exige de verdad unos cambios históricos, nada melodramáticos, pero hechos con grandeza y pensando en la gente, cambios que garanticen un poco de justicia en el país más desigual del continente, ingreso social para los jóvenes, y convocar de verdad a la comunidad a inventar una paz con imaginación que nos incluya a todos, que traiga algo nuevo a nuestras vidas. Exigiría también frente a la oposición, que está en su derecho de pensar distinto, un lenguaje más respetuoso, menos lleno de desplantes y de arrogancia.

Y exigiría que no se piense tan olímpicamente que la fiesta es el acuerdo y que la paz viene después. El día en que los guerrilleros se concentren, y entreguen las armas, ya tendría que haber mucha paz en las veredas y en los corazones para que de verdad algo nuevo comience.

Recuperado de: <https://www.elespectador.com/opinion/opinion/la-paz-son-los-cambios-columna-639892>

Mataron la paz de Uribe

León Valencia – Junio 25 de 2016

Estamos ante una paz convenida entre fuerzas desiguales que se han dado cuenta de que prolongar la confrontación solo trae más dolor y tristeza.

Salió a decir Uribe –después del acuerdo sobre el cese al fuego y a las hostilidades bilateral y definitivo, el plebiscito y la dejación de las armas, alcanzado en La Habana este 23 de junio– que su idea de paz estaba herida. No se dio cuenta de que estaba muerta. La mataron Santos y las Farc con sensatez, con realismo, con una paciencia digna de admirar.

Voy a resistir la tentación de explicar punto por punto los trascendentales acuerdos entre el gobierno y las Farc. Las partes ya lo están haciendo y quizás en esto se empeñarán muchos columnistas. Quiero hacer algo más lejano a los lectores y quizás más complicado. Intentaré

mostrar por qué no fue posible la paz en el Caguán y por qué tampoco ha sido posible la paz de Uribe. Tal vez esta columna aplaque un poco la conciencia de Andrés Pastrana y alivie la ansiedad vertiginosa de Álvaro Uribe y sus seguidores más fervientes.

En La Habana he oído comentarios muy duros, muy desobligantes, muy tristes, sobre Pastrana. A la vez el expresidente no escatima esfuerzos para atacar las actuales negociaciones de paz y salió a confrontar el acuerdo logrado con una diatriba igual o más amarga que la de Uribe. Pero el error de Pastrana hace 16 años fue no haber comprendido a cabalidad las apreciaciones y pretensiones de las Farc. No le bastó la generosidad con que encaró el proceso.

En aquel entonces la guerrilla tenía la iniciativa y le había propinado 17 grandes derrotas consecutivas al Ejército, estaba convencida de que podía ganar la guerra; creía, además, que Pastrana les debía la Presidencia porque la inclinación manifiesta de Manuel Marulanda a favorecerlo como candidato había hecho la diferencia en una dramática segunda vuelta electoral.

Con estas ilusiones a cuestas las Farc fueron a la mesa de negociaciones a buscar una paz revolucionaria, un gobierno compartido, una reforma profunda a la vida económica y a todas las estructuras políticas del país. En los diez puntos de su plataforma política hablaban de un gobierno de amplia participación nacional. En términos precisos esto significaba un régimen de transición que muy pronto se convertiría en una revolución triunfante.

Eso, desde luego, no era posible, la correlación de fuerzas no les daba, no tenían un gran respaldo en las ciudades, no había un alzamiento urbano, una protesta generalizada en los grandes centros poblaciones, condición sine qua non de una revolución. Las Farc tensaron la cuerda hasta que se rompió, hasta que Pastrana consternado se paró de la mesa de conversaciones y se dedicó a rumiar su fracaso.

Paradójicamente, Uribe ha alimentado su visión de la paz con los mismos ingredientes de aquellas Farc. También creyó que había derrotado al enemigo, que las Farc estaban vencidas, que su única alternativa era entregar las armas, declinar cualquier pretensión de participación política y someterse a la cárcel.

Uribe entonces se dedicó a pregonar una paz imposible, una propuesta de paz que significaba de manera clara y tajante la continuidad de la guerra. Lo hizo durante sus dos mandatos y por eso ni llevó a las Farc a la mesa de conversaciones ni pudo lograr un acuerdo con el ELN en largas jornadas de negociación. Lo ha hecho después de salir del gobierno y lanzarse a la oposición buscando afanosamente acabar a como diera lugar con las negociaciones de La Habana.

Las Farc acosadas, golpeadas, pero lejos de la derrota y la disolución, lejos de su tumba, están firmando la paz posible, una paz con cambios mínimos, una paz con tribunales de justicia, con responsabilidad enorme con las víctimas, con censura implacable a las agresiones a la población civil, al secuestro, al involucramiento con el narcotráfico.

Pero, a la vez, una paz con un gran respaldo internacional, con el reconocimiento de un indiscutible estatus político, con la posibilidad de transformarse en un partido de izquierdas y competir con garantías en el escenario electoral. Un acuerdo de paz que abre las puertas a la normalización de la democracia.

El jueves pasado las partes en La Habana enterraron la paz revolucionaria, la paz que nace de un empate militar manifiesto o de un alzamiento armado triunfante; y enterraron también la paz que surge de la derrota y la disolución de una guerrilla, la paz de un Estado victorioso que puede dictar las órdenes a su adversario vencido. Estamos ante una paz convenida entre fuerzas desiguales que se han dado cuenta de que prolongar la confrontación trae solo más dolor y más tristeza.

Nota. Es un grave error de la Fiscalía -ojalá no malintencionado- la orden de detención para Carlos Velandia y Francisco Galán. Los acusan de participar en el secuestro múltiple de la iglesia La María en el año 2000 cuando ellos purgaban largas condenas en la cárcel de Itagüí. Hubiera bastado que llamaran a funcionarios del gobierno de ese entonces que sabían de sobra que estos guerrilleros no tenían mando alguno y solo hacían de gestores de paz. El presidente Santos debía retornarles el papel de promotores del acuerdo con el ELN y librarlos de la cárcel.

*Recuperado de: [https://www.semana.com/opinion/articulo/leon-valencia-cese-al-fuego-la-paz-de-uribe-
era-imposible/479188](https://www.semana.com/opinion/articulo/leon-valencia-cese-al-fuego-la-paz-de-uribe-era-imposible/479188)*

Apéndice L. Ejemplo de plan de enriquecimiento lexical: una palabra al día

6
 ♥ Léxico ♥ Puntos ^{sobre} los ~~ies~~ ?

- 1 ♥ Anémico: que padece anemia, que está débil.
 ♥ Mi casa tiene una crisis y está anémica la situación.
- 2 ♥ Ostentoso: que muestra un lujo y riqueza excesivo.
 ♥ La casa de mi mejor amiga es ostentosa.
- 3 ♥ Incompetente: que no tiene la capacidad suficiente para hacer cierta cosa, especialmente un trabajo.
 ♥ A veces soy incompetente para hacer las cosas.
- 4 ♥ Merced: Recompensa, regalo o favor.
 ♥ Quiero hacerle un merced a mi amiga.
- 5 ♥ Padecer: Sentir un daño, dolor, enfermedad o pena.
 ♥ Ella padece de problemas del corazón.
- 6 ♥ Postergado: una regata postergada es una que es retrasada antes de su partida programada.
 ♥ El viaje fue postergado por tres días. días
- 7 ♥ Adversidad: situación contraria o poco favorable.
 ♥ Ante las adversidades fuimos al parque.
- 8 ♥ Recursivo: que puede repetirse o aplicarse indefinidamente.
 ♥ En mi casa somos recursivos porque no tenemos plato
- 9 ♥ Burocracia: conjunto de actividades para resolver un asunto.
 Grupo social formado por los funcionarios o empleados públicos.

¡Fuera esas ropas, doctores!

* Daniel Sampér Ospina

* 2016/04/16 12:00

- 1 - **Masivos**: Que se presenta o aplica en gran cantidad. ✓
 - tengo un masivo de problemas x ? >
- 2 - **Malerón**: Avenida que se encuentra paralela a la playa o la orilla de un río.
 - vamos a sentarnos hoy en el malerón.
- 3 - **Impertinente**: Que se enfada o irrita con facilidad o pide favores fuera del alcance de las posibilidades. ✓
 - En verdad eres muy impertinente, no puedo hacer eso. ✓
- 4 - **Convocatoria**: aviso o anuncio que sirve para convocar (citar ✓ a la gente a que concuerda a algún evento, lugar o actividad). ✓
 - hoy van a haber una convocatoria de baile y se que que voy a asistir.
- 5 - **Petazo**: Recorte o trozo sobrante de tela.
 - vamos hacer un petazo, pero necesito que me ayudes.
- 6 - **Sumo**: Grado superlativo irregular de alto.
 - edemá de Peter como alto, también podemos decirle sumo.
- 7 - **Vivota**: lamina delgada a menudo en espiral, que se desprende del metal o de la madera al cepillar.
 - ya te quite las vivotas que tenía la silla quedó como nueva.

¿Timo Santos?

por: Salud Hernández - Mora. Junio 19 de 2016.

1) = Orfeón: Grupo organizado de personas que forman un coro de cantantes.

Oración: El orfeón del Colegio tiene mucho talento.

2) Apocalíptico: tiene relación con apocalipsis, algo terrorífico y fantástico.

Oración: El Proyecto le trajo resultados apocalípticos.


3) Ampliación: Acción y efecto de agrandar algo.

Oración: En el barrio hicieron un proyecto de ampliación de las Canchas.

4) Encocado: Violento, encarnizado y Tenaz.

Oración: La muerte de Brayán fue encocada.

Apéndice M. IM Columnas de opinión

| | | |
|---|--|---|
|  | INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO DE BUCARAMANGA | CODIGO : PAC-FO-01 |
| | INSTRUMENTO DE MEDIACIÓN | FECHA: Noviembre 15 de 2014 VERSIÓN 01 |

| | | |
|----------------|-------|--------|
| AREA/DIMENSION | GRADO | NUMERO |
| E | S | 1 1 |

Profesor: Yeison Rey Ballesteros Asignatura: Lenquaje Fecha: _____

Nombre del Estudiante: _____ Curso: _____

1. INTENCIONALIDAD:

- 1.1. Comprender las características principales de las columnas de opinión.
- 1.2. Identificar las estrategias argumentativas usadas por algunos autores en diversas columnas de opinión para persuadir a sus lectores.
- 1.3. Reconocer la posición crítica de algunos columnistas con respecto a un mismo tema.
- 1.4. Desarrollar ejercicios de comprensión lectora de columnas de opinión identificando los niveles: literal, inferencial y crítico.

2. INFORMACIÓN:

La columna de opinión en prensa

Una columna de opinión es un texto argumentativo en el cual se da a conocer el juicio crítico de un autor que reflexiona, valora e interpreta diversos temas o acontecimientos de actualidad. A diferencia de otros textos de opinión que aparecen en la prensa, en una columna de opinión debe reconocerse la voz de quien la escribe.



En la prensa escrita, tanto en la impresa como en la digital, una de las secciones que aporta más prestigio al medio de comunicación es, precisamente, la columna de opinión. Se denomina así porque se presenta en forma de columna alargada y porque en ella el autor expresa su punto de vista acerca de un tema de actualidad. En el lenguaje periodístico, el autor de la columna es conocido también como columnista.

Al contrario que otras secciones del periódico, en ésta aparece el nombre del columnista y a veces una fotografía suya. Se trata de una sección escrita por un redactor del medio, por un colaborador habitual o por un escritor de renombre. La colaboración de un columnista reconocido socialmente proporciona una mayor reputación al

periódico.

Si bien la columna de opinión está asociada a la prensa escrita, también existe en otros formatos, como la video columna para YouTube o una versión adaptada a la radio o a la televisión. En los últimos años ha surgido otro formato con características muy similares a la columna, el blog de opinión.

Algunas consideraciones generales

1. En esta sección se aporta un juicio de valor sobre un tema determinado, normalmente sobre hechos previamente conocidos y de interés general.
2. La opinión que se defiende debe tener un fundamento. En otras palabras, el columnista tiene que exponer con precisión cuáles son sus ideas y por qué las defiende.
3. La elección del tema y el título elegido es una de las cuestiones más importantes. En este sentido, el columnista suele adaptarse al medio de comunicación en el que escribe (en un periódico con temática económica se abordan temas relacionados con la economía y no sobre cualquier otro asunto).
4. Es recomendable que el autor de la columna conozca la línea editorial del medio y, paralelamente, esté informado sobre el perfil de sus lectores.
5. Al haber un espacio limitado, es aconsejable que el columnista sea muy preciso y directo en la exposición de su opinión.
6. Para que la columna despierte el interés de los lectores es conveniente que las ideas que se exponen se escriban de manera sugerente. De alguna manera, la columna de opinión es un mini-relato que debe atrapar al lector desde las primeras líneas.
7. Uno de los objetivos de esta sección es proporcionar a los lectores argumentos sólidos para que ellos mismos puedan tener su propia opinión personal.

Adaptado de: <https://www.definicionabc.com/comunicacion/columna-opinion.php>

¿CÓMO HACER UNA COLUMNA DE OPINIÓN EN 5 PASOS?

A continuación, encontrarás una manera apropiada para construir tu propia columna de opinión. Te será útil para algún trabajo en la escuela, así como también para publicar tu opinión en algún medio virtual o en un medio de prensa escrita.

1. Lo primero que debes hacer es recordar que éste es un texto no-literario, el cual busca dar una opinión personal desde la subjetividad de quien la emite. Por esta razón, es importante que defiendas tu propia opinión, a pesar de que no necesariamente estará relacionada con la línea editorial o el pensamiento del medio donde estarás haciendo esta publicación. Por supuesto, por la misma razón es necesario que defiendas tu punto de vista y argumentes correctamente tus ideas.

2. Lo segundo es preguntarte, ¿acerca de qué quiero opinar? Debes saber previamente si te vas a remitir a algún tema contingente o si se trata de algún libro que acabas de leer. Puedes referirte a una obra de teatro, una película, en el caso de que se trate de un medio de Cultura y Espectáculos, o bien, puedes remitirte a un evento deportivo y dar tu opinión acerca de un equipo o partido que se haya realizado. Depende de tu área de interés y de si te sientes calificado para hablar de aquello. Por supuesto, también depende del medio donde estés publicando.

3. Lo tercero, igual de importante, es preguntarte ¿cuánto sé acerca de lo que opinaré? Infórmate si otros han hablado sobre este tema, o bien, si manejas la información suficiente. Siempre antes de escribir es necesario estar informado, aquello es clave sobre todo si vas a dar tu opinión. En una columna de opinión está en juego tu credibilidad y seriedad a la hora de hablar sobre un tema.

4. Lo cuarto, es construir un estilo ¿qué hace especial mi columna de opinión frente a la de otros autores? Puede que tus lectores prefieran tus columnas porque tiendes a manejar muy bien la ironía dentro de tu texto, o probablemente tu manejo del humor es intachable. Puede que tus lectores valoren tu estilo, así que es necesario que lo construyas y lo definas practicando. Mientras más personal y única sea tu forma de escribir, mejor para ti. Recuerda leer muchas columnas de opinión para ir encontrando tu estilo.

5. Por último, deja que otros lean. Si publicas en un medio virtual es posible que otros te comenten. No tomes los comentarios como algo personal, son los riesgos de emitir un documento público y es bueno que otros respondan a ello. Sólo preocúpate cuando se te critique tu falta de información acerca de un tema.

Adaptado de: <http://www.escolares.net/lenguaje-y-comunicacion/la-columna-de-opinion-que-es-y-como-escribir-una/>

Lee la siguiente columna de opinión:

El desafío

Por: William Ospina
Noviembre 10 de 2012.



Es extraño que una especie que lleva un millón de años en este planeta, que hace cuarenta mil años inventó el lenguaje y el arte, que hace quince mil ya construía poblados, que hace diez mil en Ecuador y en Mesopotamia cultivaba la tierra para obtener alimentos, que hace nueve mil empujaba ganados por el África, que hace seis mil ya tenía ciudades, que hace cinco mil ya andaba sobre ruedas, que hace cuatro mil quinientos producía seda con los capullos de los gusanos, guardaba reyes en pirámides y sistematizaba alfabetos, que hace cuatro mil años ya levantaba imperios, todavía tenga que preguntarse cada día cómo educar a la siguiente generación.

Casi todas las culturas anteriores supieron transmitir sus costumbres y sus destrezas, porque sus filosofías y religiones siempre creyeron en el futuro; pero en nuestro tiempo cunde por el planeta una suerte de carnaval del presente puro que menosprecia el pasado y desconfía del porvenir. Tal vez por eso nos atrae más la información que el conocimiento, más el conocimiento que la sabiduría. Los medios se alimentan de esa curiosa fiebre de actualidad que hace que los diarios sólo sean importantes si llevan la fecha de hoy, que los acontecimientos históricos sólo atraigan la atención mientras están ocurriendo: después se arrojan al olvido y tienen que llegar otras novedades a saciar nuestra curiosidad, a conmovernos con su belleza o con su horror.

En la política, la mera lucha por el poder termina siendo más urgente que la responsabilidad de ese poder; nadie les pide cuentas a los que se fueron y lo imperativo es decidir quiénes los reemplazarán. Los liderazgos personales eclipsan en todo el mundo la atención sobre los programas, el debate sobre los principios. Los líderes se preguntan de qué manera recibirán los electores tal o cual promesa, si se decepcionarán de ellos por proponer esto o aquello, y la tiranía de lo conveniente reemplaza principios y convicciones.

Nadie habría pensado en otros tiempos que los pastores sólo pudieran decir lo que está dispuesto a escuchar el rebaño, y la palabra liderazgo va perdiendo su sentido de orientación y de conocimiento para ser reemplazada por la mera astucia de la seducción, por todos los sutiles halagos y señuelos de la publicidad.

Ello no significa que sean los pueblos los que ahora deciden: poderes cotidianos gobiernan sus emociones, modelan sus gustos y dirigen sus opiniones. Fuerzas muy poderosas gobiernan el mundo, y pasa con ellas lo que con las letras más grandes que hay en los mapas: resultan ser las menos visibles, porque las separan ríos y montañas, meridianos y paralelos. ¿En qué consiste esta aparente seducción de las multitudes, que sólo quiere decirles lo que están dispuestas a oír, aunque se gobierne a sus espaldas y no siempre a favor de sus intereses?

Nietzsche decía que cualquier costumbre es preferible a la falta de costumbres. Nuestra época es la de la muerte de las costumbres: cambiamos tradiciones por modas, conocimientos comprobados por saberes improvisados, arquitecturas hermosas por adhesivos sin alma, saberes milenarios por fanatismos de los últimos días, alimentos con cincuenta siglos de seguro por engendros de la ingeniería genética que no son necesariamente monstruosos, pero de los que no podemos estar seguros, porque más tardan en ser inventados que en ser incorporados a la dieta mundial antes de que sepamos qué efectos producirán en una o varias generaciones, todo por decisión de oscuros funcionarios que no siempre pueden demostrar que trabajan para el interés público. El doctor Frankenstein es ahora nuestro dietista y el Hombre Invisible toma decisiones delicadas que tienen que ver con nuestra salud y con nuestra seguridad.

Tenemos a veces un sentimiento que no tenían las generaciones del pasado: el de estar viviendo en un mundo desconocido. Mientras el maíz que comíamos era el mismo que comieron nuestros antepasados durante milenios, no teníamos por qué sentir esa aprensión. Mientras los alimentos obedecían a una dieta largamente probada por abuelos y trasabuelos, podía haber confianza en el mundo.

Nos preguntamos si pasaron los tiempos en que se podía hablar del ser humano utilizando las palabras de Hamlet: “¡Qué obra maestra es el hombre!, ¡Cuán noble por su razón!, ¡Cuán infinito en facultades! En su forma y movimientos ¡Cuán expresivo y maravilloso! En sus acciones, ¡qué parecido a un ángel!, en su inteligencia, ¡qué semejante a un dios! ¡La maravilla del mundo! ¡El arquetipo de los seres!”.

Gradualmente se incorporan al mundo cosas que no proceden de la tradición ni de la memoria, sino de una sed extraña por abandonar el pasado, por renunciar a todo lo conocido, por refugiarnos en el presente puro, en sus espectáculos e innovaciones, en sus mercados sin descanso y en la prisa inexplicable de sus muchedumbres. El mundo ya no parece estar para ser conocido, sino sólo para ser retratado, las ideas no piden ser profundizadas y combinadas, sino ser transmitidas; una manía no de la sentencia, sino del eslogan, parece apoderarse del mundo, y la humanidad tiende a verse arrojada a un hipermercado que sólo pertenece momentáneamente a quien pueda pagarlo: por último refugio los centros comerciales, por último alimento del espíritu los espectáculos, por toda escuela las pantallas de la televisión, por toda religión el consumo, por todo saber la opinión.

El último hombre bien podría ser aquel que, al preguntarle por sus ambiciones, contestó: “He vivido como todos, quiero morir como todos, quiero ir a donde van todos”.

Tomado de: <https://www.elespectador.com/opinion/el-desafio>

Estructura de una columna de opinión

Presentación del tema: corresponde a una introducción sobre la temática que el columnista va a desarrollar.

Es extraño que una especie que lleva un millón de años en este planeta, que hace cuarenta mil años inventó el lenguaje y el arte, (...) educar a la siguiente generación.

Opinión u apreciación personal: se informa y analiza la temática propuesta inicialmente a través de argumentos que emplean un lenguaje personal.

Nuestra época es la de la muerte de las costumbres: cambiamos tradiciones por modas, (...) por toda escuela las pantallas de la televisión, por toda religión el consumo, por todo saber la opinión.

Cierre: presenta de manera atractiva una conclusión del tema desarrollado

El último hombre bien podría ser aquel que, al preguntarle por sus ambiciones, contestó: “He vivido como todos, quiero morir como todos, quiero ir a donde van todos”.

3. INTERIORIZACIÓN

Responde

- En relación con el desarrollo de la temática de la columna de opinión anterior, ¿qué crees que se propone William Ospina?

- ¿Estás de acuerdo con la posición que asume el autor en el texto? Sustenta tu respuesta.

- ¿Por qué crees que la prensa además de informar presenta artículos que reflejan el punto de vista de un autor frente a un hecho o tema de actualidad?

- ¿Crees que la columna de opinión El desafío puede influenciar el juicio crítico del lector?

-
-
-
- Según tu punto de vista, ¿cuál consideras que sería la respuesta para el interrogante que se plantea en el párrafo cuatro? Explica.

-
-
-
- ¿Piensas que hay una relación clara y coherente entre el título de la columna de opinión y la temática que desarrolla? Justifica tu respuesta.

Adaptado de: Bello, O., Espina, L., Franco, A., Pumarejo, M., Rodríguez, H., Tosoratti, C.,...Román, P. (2015). *Avanza Lenguaje 11*. Bogotá, D. C.: Editorial Norma.

4. PROYECCIÓN:

1. Lea las diversas columnas de opinión trabajadas en clase sobre el referendo para convalidar el proceso de paz con la guerrilla de las FARC.
2. Determine en cada una de las columnas de opinión la posición crítica del autor(a) y los diversos tipos de argumentos que usa para fijar su posición.
3. Socialice el punto anterior con sus compañeros de clase en un debate que el docente realizará.


B. Escriba una columna de opinión sobre algún tema de su interés, tenga en cuenta los 5 pasos y los tipos de argumentos que usará para sostener su posición crítica frente al tema.

Documento digitado, en una página carta, con márgenes 2,5 cm. por los cuatro lados, tipo de letra Arial 11, interlineado 1.5 y tinta color negro.

Este trabajo será su nota de proyecto del presente periodo académico.

VoBo Coordinación

Apéndice N. IM La argumentación

| | | |
|---|--|-----------------------------|
|  | INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO DE BUCARAMANGA | CODIGO : PAC-FO-01 |
| | INSTRUMENTO DE MEDIACIÓN | FECHA: Noviembre 15 de 2014 |
| | | VERSIÓN 01 |

| AREA/DIMENSION | GRADO | NUMERO |
|----------------|-------|--------|
| E S | 1 | 1 |

Profesor: Yeison Rey Ballesteros Asignatura: Lenguaje Fecha: _____

Nombre del Estudiante: _____ Curso: _____

1. Intencionalidad:

- 1.1. Reconocer la importancia de la argumentación en los procesos de comunicación.
- 1.2. Identificar los diferentes tipos de argumentos.
- 1.3. Determinar la función de los diferentes tipos de argumentos de acuerdo con la intención del autor en algunas columnas de opinión.
- 1.4. Conocer las características principales de los textos argumentativos.

2. Información e interiorización

La argumentación



En primer lugar, es necesario tener claro que argumentar significa defender una idea o una opinión aportando un conjunto de razones que justifiquen nuestra postura. Además, la argumentación tiene una importancia enorme en la vida social. Utilizamos la argumentación para justificar nuestros pensamientos o nuestros comportamientos, para persuadir a los demás de nuestros puntos de vista, para influir sobre el comportamiento de los otros, como base para la toma de decisiones. De hecho, ámbitos de tanta importancia social como la política o la administración de justicia se basan en la argumentación.

En toda argumentación podemos distinguir tres elementos: el objeto de la argumentación, la tesis y los argumentos. El objeto de la argumentación es el tema sobre el cual se argumenta. Por ejemplo, la situación política actual, el tráfico en las ciudades o el examen de Estado pueden ser temas de argumentación. La tesis es la postura que el argumentador tiene respecto al tema objeto de argumentación. Estas son, por ejemplo, dos posibles tesis en relación al tema «El examen de Estado»: El

examen de Estado es necesario o innecesario. Los argumentos son las razones en las que basamos nuestra postura ante el tema objeto de la argumentación.

Por ejemplo, la tesis «El examen de Estado es necesario» puede sustentarse en los siguientes argumentos: Conviene que se forme a la gente para aquellos puestos que necesita el país. Hay que evitar que los estudiantes se concentren en algunas carreras para las que luego, podría no haber salida. Debe haber un examen que mida por igual a todos los estudiantes con independencia de la institución educativa de donde procedan. Lógicamente, los argumentos deben estar directamente relacionados con el objeto de la argumentación y con la tesis que defiende.

¿Qué es un argumento?

Un argumento es un razonamiento verbal que sustenta una opinión o refuta una tesis. Se argumenta cuando se busca convencer, persuadir o refutar. Para que un argumento sea sólido y difícil de refutar, debe tener dos características fundamentales:

1. **Validez**, si las premisas son verdaderas, las conclusiones se derivan lógicamente de estas premisas; de otro modo, el argumento se convierte en una falacia.
2. **Pertinencia**, el argumento debe tener relación directa con la tesis que se sostiene. Deben evitarse aquellos que no se refieran al caso, porque serían fácilmente refutados.

¿Qué es una tesis?

La palabra **tesis** proviene del latín *thesis*, que significa: conclusión que se mantiene por razonamientos. La tesis es una oración con veracidad argumentada o justificada en reflexiones demostradas de forma lógica. La tesis es la columna vertebral de un texto argumentativo, pues sostiene su coherencia y en ella se condensan los elementos fundamentales que dan origen a un proceso demostrativo: el tema, el propósito y lo que se quiere demostrarse.

Iguals pero no diferentes (Fragmento)

- A primera vista la vida laboral de las mujeres no difiere sustancialmente de la de los hombres. Para acceder a cargos altos el género es cada día más indiferente y la remuneración tiende a equilibrarse.
- (1) Sin embargo, la vida en la oficina no es la misma para ambos sexos.
 - (2) A diferencia de los hombres, a las mujeres se les exige que cumplan con su trabajo y que además sean excelentes madres, esposas y amas de casa. Desde esta percepción, para una mujer debe ser tan importante ir a la entrega de notas de su hijo como asistir a una junta directiva en la empresa mientras que nadie reprocha al padre si jamás pisa las instalaciones del colegio de los niños. Y además, después de trabajar ocho horas en la oficina, la mujer llega a la casa a hacer oficio mientras el esposo suele quedarse descansando en pantuflas.
- Los sentimientos de culpa constituyen uno de los principales conflictos que deben enfrentar las mujeres trabajadoras ya que tarde o temprano surgen dudas sobre su comportamiento en el hogar. Si bien las empresas se han vuelto un poco más flexibles y las empleadas pueden pedir permisos cuando
- (3)

sus hijos se enferman o llevarlos a la oficina cuando nadie los puede cuidar, las mujeres siguen creyendo que el tiempo que pasan con su familia no es suficiente y eso las atormenta.

- (4) Si existieran horarios más cómodos y trabajos de medio tiempo mejor remunerados el panorama en el hogar cambiaría pero la situación de la mujer seguiría siendo desigual porque en cierta forma estaría dejando de lado su desarrollo profesional. Por eso expertos en el tema afirman que, así como los jefes han ido aprendiendo que sus empleadas tienen responsabilidades familiares, los hijos y los esposos deben comprender que para las mujeres también es importante trabajar y que las obligaciones domésticas se pueden repartir entre los demás miembros del núcleo familiar sin crear traumatismos.

Adaptado de: <https://www.semana.com/especiales/articulo/iguales-pero-no-diferentes/47470-3>

(1) Tesis (2) Argumento 1 (3) Argumento 2 (4) Argumento 3

Unas veces nos vemos obligados a argumentar para defender una idea u opinión propia o aceptada por nosotros; otras veces, en cambio, nuestra argumentación no pretende mostrar la bondad o validez de nuestra postura, sino mostrar nuestro desacuerdo con una postura diferente a la nuestra. Por eso, y según el objetivo que se pretenda alcanzar, se habla de dos tipos de argumentación: la argumentación positiva y la argumentación negativa.

La argumentación positiva o prueba consiste en presentar argumentos que respalden nuestra postura ante el tema objeto de la argumentación. La argumentación negativa o refutación consiste en aportar argumentos que sirvan para rechazar los argumentos contrarios a nuestra postura.

Tipos de argumentos

1. Argumento de definición.

Este tipo de argumento se plantea como una proposición que explica el significado de una palabra, frase o concepto. La definición es una estrategia de argumentación que establece los rasgos esenciales y distintivos de un aspecto específico del tema y que se requiere para sustentar la tesis.

Para introducir un ensayo sobre Los problemas éticos en el uso de células madre, puede empezarse con una definición central, así:

Las células madre son las generadoras de la vida humana: tienen la capacidad de multiplicarse indefinidamente y transformarse en células especializadas de cada uno de los tejidos del cuerpo. Estas células están presentes en el cordón umbilical del bebé.

Una definición no resuelve el problema planteado, pero establece aspectos relevantes para otros tipos de argumentos. Por esta razón, debe ser clara, admisible y consistente; definiciones demasiado escuetas dan inestabilidad y poca credibilidad a un argumento.

2. Argumento de causa y efecto.

Esta premisa pretende dar a conocer las causas y consecuencias del acontecimiento central del ensayo. Relaciona dos situaciones para determinar que una causa la otra.

Para exponer argumentos sobre Lo que le falta a Colombia, el autor analiza algunas de las causas y consecuencias del pensamiento de los colombianos, así:

La razón por la cual a los seres humanos nos cuesta tanto trabajo encontrar las causas de los males, es porque lo último que hacemos es mirar nuestro corazón. Siempre miramos el corazón del vecino para encontrar al culpable, y nos aturdimos con lapresunción infinita de nuestra propia inocencia.

OSPINA, William. ¿Dónde está la franja amarilla? Lo que le falta a Colombia. Bogotá: Norma, 1997.

Un argumento de causa y efecto establece los aspectos que producen un hecho y analiza el impacto que este tiene en diferentes ámbitos. La argumentación se centra en explicar la causa, pues el efecto es el punto de partida. Sin embargo, es posible que la argumentación invierta el enfoque y centre la atención en el efecto.

Ejercicio de pensamiento crítico.

1. Identifica a qué tipo de argumento corresponden las ideas en torno al tema La colonización de los bosques húmedos tropicales. Escribe **D** si es de definición y **CE** si es de causa y efecto.

a. El bosque tropical húmedo constituye un ecosistema complejo donde se desenvuelve un número muy alto de especies vegetales y animales.

b. La escasez, variabilidad y dispersión de los recursos del bosque indujeron a algunos investigadores a suponer que los grupos cazadores-recolectores prehistóricos no pudieron instalarse en su interior hasta la colonización agrícola. Con la presencia de los agricultores, el bosque tropical aumentaría la productividad mediante la introducción de especies cultivadas.

c. Los cazadores-recolectores convencionalmente reconocidos como "pigmeos" están repartidos por todo África ecuatorial.

2. A partir de esos argumentos, escribe una posible tesis para este tema.



3. Argumento de evaluación.

Este tipo de argumento plantea juicios de valor. Para tomar partido en una controversia y defender una postura crítica, es necesario tener criterios claros que permitan determinar si algo es positivo o negativo, si tiene ventajas o desventajas. Ejemplo.

A pesar del apaciguamiento de la violencia excesiva, el fútbol posibilita, como casi ningún otro deporte, la descarga de agresividad mediante el aparato muscular. Ya el acto de patear la pelota encierra agresividad. Al rival se lo trata de herir, si no literalmente, por lo menos sí en el sentido de que quiere inferírsele una derrota.

VINNAI, Gerhard. "Violencia en el estadio". En: Revista Diners. Bogotá, N°. 435, junio de 2006.

Emitir un juicio de valor requiere que el autor tenga el conocimiento pleno de la situación que evalúa y contar con el criterio profesional, personal e intelectual para plantearlo.

4. **Argumento de conceder y refutar.**

Conceder. Se refiere a reconocer los aspectos válidos de los argumentos opuestos. Cuando se defiende una postura, negarse a considerar los argumentos válidos del contrario no es una buena estrategia.

Refutar. Se relaciona con rebatir y dismantelar la credibilidad de los argumentos en contra de la postura que se defiende o quiere probarse. Si se tienen claros los argumentos opuestos, será más sencillo proponer un argumento de refutación.

Una de las más indiscutibles verdades de nuestra tradición es que la sociedad colombiana se funda en el ejemplo de la Revolución Francesa y en la Declaración de los Derechos del Hombre, lo mismo que en sus ideales de libertad, igualdad y fraternidad. Cuando recientemente se celebró el segundo centenario de esa revolución, muchos nos recordaron cuán intensamente procedemos de ella y somos hijos de su ejemplo. (Conceder: reconoce los argumentos opuestos como válidos)

Sin embargo, yo creo que si algo demuestra la sociedad colombiana y el aparato de sus instituciones es que nadie procede de una revolución distante y nadie puede simplemente ser hijo de su ejemplo. (Refutar: rebate la credibilidad de los argumentos en contra.)

OSPINA, William. ¿Dónde está la franja amarilla? Lo que le falta a Colombia. Bogotá: Norma, 1997.

Refutar y conceder resulta ser una excelente estrategia. El análisis de los mismos argumentos opuestos puede llegar a consolidar una refutación muy estructurada.

5. **Argumento de ejemplificación.**

Un argumento de ejemplificación consiste en una serie de premisas en las que se ofrecen casos concretos que apoyan y sustentan la afirmación o negación expresada.

Nuestro primer paso, y el más importante, es hacer una pregunta (Me pregunto qué sucedería si...) o identificar una necesidad (Tenemos que encontrar una manera de...) que surge como consecuencia de la curiosidad y que nos obliga a encontrar una respuesta. Por ejemplo, podría intrigarnos la forma en que ver televisión afecta el desarrollo de las habilidades del lenguaje en los niños. También podríamos sentir la necesidad de averiguar cuál sería la forma más eficaz de utilizar la televisión para educar a niños y adultos acerca de los peligros de las drogas.

SALKIND, Neil. Métodos de investigación. México: Mc Graw Hill, 2001..

La ejemplificación contribuye a ilustrar mejor una postura y acerca al lector a la propuesta planteada mediante hechos reales concretos.

Pistas para argumentar con ejemplos

- **Se necesita más de un ejemplo.** Un solo ejemplo puede ser útil en el caso de que quiera ilustrarse una idea específica, pero no es suficiente si se pretende demostrar una tesis.

- **Los ejemplos deben ser representativos.** El carácter representativo de los ejemplos no se define por la cantidad sino por la capacidad de simbolizar un conjunto de manera general.
- **Los ejemplos deben ser confiables.** La confiabilidad de un ejemplo está dada por la claridad con que se enuncia y por la información que lo respalda. Los ejemplos deben ser precisos y sólidamente fundamentados.

6. Argumento de autoridad.

Es el argumento que toma como premisa la opinión de quien es considerado una “autoridad” en el asunto, es decir, que se estima como un experto en la materia.

Quizá como señala Loverlock en Las edades de Gaia (libro del que he sacado estos datos), llegue pronto el día en que por una cuestión de supervivencia (...) el hombre se vuelva vegetariano y firme con el animal un pacto de no agresión que les permita vivir juntos sin molestar demasiado. (...) Entonces, solo entonces, podremos pensar seriamente en suprimir la Fiesta de los toros y otras celebraciones semejantes.

TRÍAS, Carlos. "La fiesta brava". En: ~blanco. N° 98. Barcelona: Editorial Víctor, 1997.

Este argumento aporta mayor credibilidad y versatilidad a la idea que se sustenta, pues ofrece información que no podemos obtener por nosotros mismos. Esta estrategia, sin embargo, debe manejarse con sumo cuidado pues es muy arriesgado citar a otros sin conocer a fondo su credibilidad y la validez de la información que ofrecen. Observa un ejemplo.

No olvidemos que para Thomas Khun (Estructura de las revoluciones científicas, 1962) la ciencia madura es aquella en donde solo domina un paradigma. Bueno, esta visión apocalíptica ha sido cuestionada en repetidas oportunidades, pues desconoce el desarrollo real de la ciencia y el trabajo de las comunidades científicas.

MONTES I., Iván. El constructivismo pedagógico_ Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2011.

Ejercicio de pensamiento crítico.

1. Lee las dos tesis y escribe para cada una tres ejemplos que las soporten.

a. En situaciones de pánico, las masas no respetan las medidas de seguridad.

b. Las grandes potencias son indiferentes ante los países menos favorecidos.

2. Escribe un juicio de valor para la segunda tesis. Consulta información sobre este hecho en diferentes fuentes para tomar partido con criterio.

3. Busca un pronunciamiento de algún personaje de la vida política nacional o internacional sobre este tema. Explica si estás de acuerdo o no con su punto de vista.

7. *Argumento de analogía.*

Un argumento de analogía es aquel en el que se establece el punto de vista mediante comparaciones entre conceptos o situaciones diferentes. Pueden inferirse conclusiones de una situación desconocida a partir de la comparación con otra situación conocida.

Pistas para argumentar con analogías

- **La comparación se centra en un caso.** Contrario a lo que sucede con la argumentación con ejemplos, la comparación profundiza en una sola relación entre dos elementos. La razón es simple: cuando se hace una comparación se desglosan varios aspectos, con lo cual se plantean distintas ideas, específicas.
- **Los elementos comparados no tienen que ser absolutamente iguales.** Para establecer una comparación, basta con que los elementos compartan algunas similitudes relevantes. Una comparación es insostenible si los criterios son superfluos o insignificantes.
- **Se puede comparar para destacar diferencias.** Recurrir a un elemento distinto del cual se habla puede ser útil para resaltar aún más las características del "elemento de base". De este modo, se ilustran mejor las ideas por contraste, por oposición.
- **La comparación conduce, necesariamente, a una síntesis.** En el fondo, se quiere abstraer aquello que tienen o no en común los elementos comparados, para establecer una conclusión respecto al punto de partida o elemento de base. Así, el elemento que sirve de "espejo", con el cual se compara el elemento de base, es tan solo un pretexto para confirmar una **idea o tesis**.

Aquí tenemos la lluvia, el verde intenso de una vegetación espesa y excesiva, sobreestimulada por demasiada agua y demasiada luz; inmensos ríos amarillos arrastran con pereza hacia el mar, la feracidad de una tierra de la que brota vida sin parar. No puede haber un paisaje más distinto al de

Afganistán; tan distinto como la burlen de las mujeres afganas frente a los abismales escotes de las colombianas. (**Analogía por oposición:** establece las grandes diferencias entre Afganistán y Colombia.)

Y sin embargo, de repente uno nota que en algunos aspectos las realidades riman. Un viejo y sus dos nietos, con palas en la mano, fingen tapar los baches innumerables de una carretera despedazada, al tiempo que estiran la mano para pedir un bakshish, es decir una propina, una limosna. Estos rostros famélicos, ese gesto universal (con la palma hacia arriba), iguales, nos ha tocado verlos, por ejemplo, entre La Ceja y Sonsón, o bajando por los Llanos, son idénticos tugurios para dormir al borde de la carretera. (**Analogía por similitud:** halla elementos comunes pese a la gran distancia cultural.)

ABAD FACIOLINCE, Héctor. "Bogotá-Kabul, Medellín-Jalalabad". En: Revista Semana. No. 440, 26 de noviembre-3 de diciembre de 2001, pág. 127.

8. Argumento de generalización.

En este argumento se analizan varios casos similares y se generaliza una tesis común, que es aplicada a una nueva situación con las mismas características.

La mayoría de los enfoques de tratamiento del déficit de atención se ha centrado en niños, (**Generalización 1:** el autor menciona una tesis común sobre el déficit de atención.) *puesto que su conducta repercute en el contexto familiar, escolar y social, estando estos bajo el control y responsabilidad de sus padres o de personas adultas.*

(...) En estos casos el tratamiento consiste en un entrenamiento cognitivo, asertivo, autocontrol, programas de completamiento de actividades y tareas, (**Generalización 2:** el autor sugiere un tratamiento universal del trastorno.) *terapia de pareja, según sea el caso y la repercusión a la que-el trastorno por déficit de atención asociado a otras variables o trastornos se haya dirigido.*

ARBIETO T., Kenny. Tratamiento del trastorno por déficit de atención. [en línea]. [consultado el 4 de octubre de 2014] Disponible en [attp://goo.gl/TI-I8vzK](http://goo.gl/TI-I8vzK).

9. Argumentos que apelan a los sentimientos del enunciatario

Este procedimiento persuasivo va desde el halago hasta la compasión pasando por la amenaza. Por ejemplo: *Como ustedes son personas inteligentes y muy preparadas científicamente, sabrán comprender la importancia que tiene la teoría que defiende.*

10. Argumentos que apelan a la importancia, al prestigio o a la autoridad del enunciatario

Este tipo de argumentación trata de captar la adhesión incondicional del enunciatario o del auditorio no por la tesis en sí, sino por la persona que la defiende. Se utilizan, por ejemplo, cuando el argumentador emplea falsos argumentos como éste: *Ustedes saben que yo nunca defendería nada que no fuera cierto...*

Ejercicio de pensamiento crítico.

1. Lee el siguiente texto. Deduce la tesis y subraya los argumentos.

La jerga de los periodistas deportivos, los jugadores y el público que concurren a los estadios permite ver con claridad el trasfondo agresivo de este deporte. En él se bate, se arrolla, se elimina, se borra, se anula, se barre o se mata al adversario. A un jugador de éxito se lo califica de tanque, aplanadora o destructor. Se le adjudican atributos como astuto, explosivo, agresivo, peligroso, rudo, frío, despiadado o implacable.

El parentesco de esa jerga con la terminología militar es inconfundible y nada casual. El fútbol moderno como esfuerzo de un equipo no debe ser inadecuado para la preparación del trabajo conjunto de una tropa militar de combate contemporánea, ya que aún instintos violentos con una forma particular de disciplina. Lo que el entrenador les inculca a sus pupilos como estrategia y táctica sugiere el campo de batalla, no solo por el origen de los conceptos.

VINNAI, Gerhard. "Violencia en el estadio". En: Revista Diners. Bogotá, N°. 435, junio de 2006.

Tesis: _____

2. Exprese los argumentos anteriores con sus propias palabras.

- _____

- _____

- _____

Síntesis



Textos argumentativos

los textos argumentativos suelen estructurarse en tres partes claramente diferenciadas:

1. La presentación y propuesta de tesis.
2. La argumentación o desarrollo.
3. La conclusión.

- **La presentación** es una especie de introducción que da comienzo al discurso. Tiene como finalidad presentar ante el enunciatario el tema sobre el que se va a argumentar. Además, el argumentador intenta generalmente captar la atención del público y despertar en él una actitud favorable, luego presenta la tesis de forma clara y concisa.

- **La argumentación o desarrollo** suele ocupar la parte central del texto y contiene los argumentos que apoyan la tesis o postura del argumentador. Así como los soportes (estadísticas, voces de autoridad, etc.) en los que se sustentan esos argumentos.

- **La conclusión** es la parte final del texto argumentativo. Debe contener un resumen de lo expuesto y recoger tanto la tesis del argumentador como los argumentos principales. La conclusión es la última oportunidad que tiene el autor para convencer al público de sus ideas u opiniones. Lo ideal es que aquí se planteen interrogantes que sean el punto de partida de otras reflexiones, de otros textos.

¿Qué son los textos argumentativos?

El texto argumentativo, como debes saber, es uno de los textos no literarios más característicos y utilizados. Podemos encontrarlos tanto en literatura científica, filosófica y crítica como en los medios de comunicación masiva.

Un texto argumentativo es aquel en que, fundamentalmente, un emisor se posiciona respecto a un determinado tema e intenta persuadir al lector de adoptar dicha postura en la que cree. Podemos decir, por tanto, que su intención comunicativa es convencer al receptor respecto de una determinada idea, a través de razones y argumentos. Esta postura que se quiere defender es subjetiva, pues forma parte de un juicio o punto de vista propio del autor.

Esta idea, mencionada anteriormente, es lo que se conoce como **tesis**, que puede definirse como la proposición en relación a la cual se articulará el texto, es decir, aquella opinión medular que se sostendrá a partir de los argumentos.

Los argumentos, por su parte, consisten en una prueba o razón otorgada para apoyar o refutar una determinada idea. Para argumentar, el emisor puede utilizar diversas estrategias discursivas, como la ejemplificación, la pregunta retórica, la analogía, entre otras...

Es muy importante considerar que la estructura de los textos argumentativos es flexible, por lo que, muchas veces, podremos encontrar la tesis al inicio o al final del texto. Cuando la tesis se encuentra al

final, estamos hablando de **un texto de carácter inductivo**. En este tipo de textos, los argumentos inducen al lector a la tesis, de manera que esta se presenta a modo de conclusión. Por el contrario, si la tesis se encuentra al principio, los argumentos se deducen o derivan de la tesis. A esto se le conoce como **un texto deductivo**.

Poder distinguir una tesis de sus respectivos argumentos, es fundamental a la hora de resolver preguntas de Saber 11 ligadas al texto argumentativo, debido a que muchas veces deberás identificar una determinada razón, o bien la postura del autor.

Es importante que sepas distinguir entre las diferentes formas de argumentación que existen. Podemos encontrar argumentación de hecho, las cuales se basan en pruebas que puedan ser comprobables; también existen de ejemplificación que se basan en ejemplos concretos; las de autoridad que recurren a una opinión de un personaje reconocido o con prestigio para validar su punto de vista y las que apelan al sentimiento del lector para convencer acerca de algo.

Adaptado de: Bello, O., Espina, L., Franco, A., Pumarejo, M., Rodríguez, H., Tosoratti, C.,...Román, P. (2015). *Avanza Lenguaje 11*. Bogotá, D. C.: Editorial Norma.

3. Proyección

A. Lea el siguiente texto y realice las actividades 1 a 3.

Sobre la decadencia del arte de mentir (Fragmento)

Observen bien, no pretendo insinuar que la costumbre de mentir haya sufrido decadencia o interrupción algunas... no. Y es que la mentira, en tanto virtud y principio, es eterna, la mentira es tanto recreación, respiro y refugio en tiempos de necesidad, la Cuarta Gracia, la Décima Musa, la mejor y más segura amiga del hombre, es inmortal, y no desaparecerá de la faz de la tierra mientras exista este club.

Mi queja se refiere solo a la decadencia del arte de mentir. Ningún hombre de principios, ninguna persona en sus cabales, puede ser testigo de la forma de mentir torpe y descuidada de la época presente, sin dolerse de ver tan noble arte así prostituido. (...)No existe hecho más firmemente establecido que el de considerar la mentira como una necesidad de nuestras circunstancias... por tanto, la deducción de que es una virtud, por sabida se calla. Ninguna virtud puede llegar a su máximo esplendor sin ser ciudadosa y diligentemente cultivada...; por ende, se cae de su peso que esta debería enseñarse en las escuelas públicas, al calor del hogar, y hasta en los periódicos. ¿Qué posibilidades tiene un mentiroso ignorante y poco cultivado al lado de un experto educado? ¿Qué posibilidades tengo yo con Mr. Per... un abogado? Mentiras juiciosas es lo que el mundo necesita. A veces pienso que sería aún mejor y más seguro no mentir en absoluto, que hacerlo con falta de juicio. Una mentira torpe y poco científica suele ser tan poco efectiva como la verdad.

TWAIN, Mark. *Sobre la decadencia del arte de mentir*. Bogotá: Norma, 1999.

1. Completa la información que requieres para identificar claramente la tesis del texto anterior.

Tema: _____

Propósito : _____

Interrogante: _____

Tesis: _____

2. Identifica los argumentos y su correspondiente clasificación del texto anterior.

1. Argumento: _____
Tipo: _____
Explicación: _____

2. Argumento: _____
Tipo: _____
Explicación: _____

3. Argumento: _____
Tipo: _____
Explicación: _____

4. Argumento: _____
Tipo: _____
Explicación: _____

5. Argumento: _____
Tipo: _____
Explicación: _____

3. De acuerdo con el tema de la lectura, otro título acertado para el texto sería:

- A. Mentiras juiciosas
- C. La cuarta gracia

- B. Los mentirosos ignorantes
- D. ¿Imposible dejar de mentir?

4. Organiza los pasos para plantear una tesis. Enumera de 1 a 6.

____ Elegir un tema polémico.

____ Seleccionar aspectos concretos del tema.

____ Establecer el mecanismo de argumentación.

____ Plantear un interrogante con respecto a la oración propuesta.

____ Escribir una oración que sintetice la postura asumida.

____ Determinar el tipo de tesis y su propósito.

5. Comp _____ as palabras del recuadro.

Argumentos - comienzo - inducción - deducción - finalizar - mecanismos - hechos

- Existen _____ de argumentación, de acuerdo con la forma como se organice el texto; estos son: _____ e _____
- La deducción consiste en plantear la tesis al _____ del texto y posteriormente desarrollar los _____
- La inducción es el mecanismo inverso; se introducen primero los _____ y los _____ y al _____ del texto, se incluye la tesis.

6. Relaciona las condiciones que debe tener una tesis con su explicación.

- | | |
|--------------------------------|---|
| a. Ser explícita | _____ La tesis debe enunciarse como una oración. |
| b. Evitar el lenguaje emotivo. | _____ Todas las ideas se encaminan a una sola |
| c. Usar términos consistentes. | _____ La tesis debe pertenecer a un párrafo que desarrolle la idea. |
| d. Apuntar a un mismo centro. | _____ Las expresiones emotivas le quitan seriedad y rigor. |
| e. Tener sujeto y predicado. | _____ La enunciación de una tesis debe ser clara y directa. |
| f. Permitir su desarrollo. | _____ Vocabulario adecuado y pertinente. |

7. Un argumento se define como

- A. idea que se afirma y debe comprobarse. B. razonamiento que sustenta o refuta una tesis.
C. breve reflexión sobre un tema determinado. D. discusión sobre un tema polémico.

8. Una pista para argumentar con analogías es:


- A. Dar ejemplos claves. B. Citar diferentes casos.
C. Destacar diferencias. D. Aceptar aspectos válidos.

9. la función del argumento de autoridad es:

- A. explicar una palabra, frase o concepto.
B. emitir juicios de valor.
C. desmantelar la credibilidad de los argumentos opuestos.
D. sustentar o refutar una idea citando a un experto en el asunto tratado.

B. Elija una columna de opinión trabajada en las clases, extraiga la tesis, la conclusión y los tipos de argumentos usados por el autor. Sustente el porqué ha clasificado los argumentos de esa forma.

Apéndice O. IM Significado y uso apropiado de los signos de puntuación

| | | |
|---|--|-----------------------------|
|  | INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO DE BUCARAMANGA | CODIGO : PAC-FO-01 |
| | INSTRUMENTO DE MEDIACIÓN | FECHA: Noviembre 15 de 2014 |
| | | VERSIÓN 01 |

| AREA/DIMENSION | GRADO | NUMERO |
|----------------|-------|--------|
| E S | 1 | 1 |

Profesor: Yeison Rey Ballesteros Asignatura: Lenguaje Fecha: _____

Nombre del Estudiante: _____ Curso: _____

1. INTENCIONALIDAD:

- 1.1. Identificar las diferentes propiedades de los signos de puntuación.
- 1.2. Reconocer la importancia del uso de los signos de puntuación en la correcta comprensión de textos escritos.
- 1.3. Utilizar adecuadamente los signos de puntuación, teniendo en cuenta sus diferentes funciones y significados.

2. INFORMACIÓN:

La gran importancia de los signos de puntuación

“La coma es la puerta giratoria del pensamiento.”
Julio Cortazar

“... no quiero que te vayas.”

“... no, quiero que te vayas.”

Los signos de puntuación en el escrito ayudan a transmitir el mensaje que queremos comunicar. Los utilizamos para dar énfasis y para transmitir las ideas con claridad y exactitud. Cuando hablamos, la voz nos ayuda a dar el énfasis o entonación que deseamos. En el escrito no tenemos al receptor del mensaje delante de nosotros para decirle con nuestros gestos y entonaciones parte del mensaje. Son los signos de puntuación los que nos ayudan a transmitir el mensaje cuando escribimos.

"Si el hombre supiese el valor que tiene la mujer se arrastraría en su búsqueda".

* Si eres mujer, seguramente pusiste la coma después de MUJER...

* Si eres hombre, seguro que pusiste la coma después de TIENE...



Profesora Daniela Valenzuela

La función de los signos de puntuación es tan importante que el mensaje puede distorsionarse si no se ubican en el lugar indicado. Para comunicar claramente el mensaje en la siguiente oración, por ejemplo, no es lo mismo escribir “No quiero que te vayas.”, que escribir “No, quiero que te vayas.” En la segunda oración se dice lo contrario a la primera. Es la coma la que nos ayuda a indicar qué es lo que queremos decir en realidad.

Al escribir es preciso dominar los signos de puntuación para asegurarnos de que el lector entiende lo que queremos decir.

Al leer, debemos hacer las pausas correspondientes a los signos de puntuación para que el mensaje se entienda claramente.

3. INTERIORIZACIÓN - 4. PROYECCIÓN:

La coma se utiliza para indicar una pausa breve en la oración. Se usa coma:

LA RIQUEZA DE LA COMA



Una coma puede ser una pausa.
No, espere.
No espere.

Puede hacer desaparecer tu dinero.
23,4
2,34

Puede crear héroes.
Eso solo, él lo resuelve.
Eso, solo él lo resuelve.

Puede ser la solución.
Vamos a perder, poco se resolvió.
Vamos a perder poco, se resolvió.

Cambia una opinión.
No queremos saber.
No, queremos saber.

La coma puede condenar o salvar.
¡No tenga clemencia!
¡No, tenga clemencia!

Una coma hace la diferencia entre dos puntos de vista unen con alguna de estas conjunciones **y - e - o - u - ni** según sea el caso.

1. Cuando se invierte el orden regular de las oraciones o para separar una cláusula subordinada de la oración principal.

Ejemplos:

A los que tomaron el examen, les dio la oportunidad de repetirlo.

Aunque llueva en el fin de semana, la actividad se llevará a cabo.

Excepción: Se omite la coma si la inversión consta de cinco palabras o menos.

Ejemplo: Si llama dile que venga.

2. Para separar elementos en serie (palabras, frases y oraciones cortas). Los dos últimos elementos de la serie se unen con alguna de estas conjunciones **y - e - o - u - ni** según sea el caso.

Ejemplos:

En un buen desayuno se consumen frutas, jugos y cereales.

El escultor crea figuras en los trozos de madera, pinta los rostros y añade colores a la vestimenta.

3. Para separar las frases que añaden información sobre la persona o el objeto del que se habla. Se conocen como frases en aposición.

Ejemplos:

El estadounidense Ronald Reagan, ex-Presidente de los E.E. U.U., padece Alzheimer.

Julia, su amiga inseparable, llegó a tiempo para la celebración del cumpleaños.

4. Para utilizar vocativos, estos van siempre entre comas.

Ejemplos:

Escucha, amigo, este consejo leal. Me siento muy feliz, Julia, con tu regalo.

Lucharás, soldado, con valor y entrega.

5. Para separar o hacer pausas después de los conectores (entre ellos, además, también, no obstante, sin embargo, por ejemplo, finalmente, por lo general, esto es, en fin, es decir, en tal caso,...).

Ejemplos:

Finalmente, quisiera llegar a un acuerdo que sea beneficioso para los dos.

La familia Vélez, por ejemplo, acostumbra tener una cena familiar por lo menos una vez a la semana.

6. Entre los miembros de una cláusula, independientes entre sí, aunque preceda una conjunción.

Ejemplos:

La pintura me entretiene, la música me distrae, la danza me apasiona, y el teatro me enloquece.

Pedid, y se os dará; buscad, y hallaréis; llamad, y se os abrirá.

7. Cuando hay elipsis verbal, pues esta sobreentendido, se sustituye por una coma

Ejemplos:

Ese niño escribe claro; la niña, rápido. (... la niña escribe rápido)

Las águilas vuelan alto; y los buitres, bajo. (... lo buitres vuelan bajo)

Ejercicios de aplicación

I. Lee las siguientes oraciones e inserta coma en los lugares que consideres necesarios

1. Antes de abandonar el lugar el hombre confesó lo que había hecho.
2. No no no no puede ser así.
3. Yo si me lo propongo lo hago.
4. Lejos muy lejos más allá de las montañas se encontraba su amada.
5. Creo sin embargo que al decirme esto fingía.
6. El autobús se detuvo cuando llegó a Madrid España.
7. No dirás hijo mío que no te lo advertí.
8. Cervantes autor de El Quijote escribió también unos simpáticos entremeses.
9. Vivir honradamente no atropellarse jamás comer lo que hubiere no meterse en elecciones.
10. Juanito contra todo lo que se esperaba se hizo maestro.

II. Redacta oraciones donde apliques cada uno de los usos de la coma.

● **El punto** señala una pausa al final de una oración, frase con sentido completo, pensamiento o texto. Se utiliza punto:

1. *En enunciados para indicar el final del pensamiento.*

Ejemplos:

La luna estaba llena. Había bastante claridad. El ambiente era apropiado para el diálogo. La velada se extendió hasta la madrugada.

2. *En abreviaturas.* **Ejemplos:** Srta. Lcdo. Sr. Dr. Lic.
Cap.

3. *En iniciales en el nombre de una persona o empresa.* **Ejemplos:** José A. Gómez Mestre

4. *Al finalizar un párrafo.*

No se utiliza punto: Después de los números romanos en nombres o títulos de nobleza o eclesiásticos (Si la oración termina con este número, se escribe el punto).

Ejemplos: Victoria II Luis XV

Ejercicios de aplicación

I. Lee el siguiente párrafo e inserta puntos en los lugares que consideres necesarios.

La amistad es un regalo que se da gratuitamente las amistades se ganan mostrando cariño y sinceridad toda amistad debe estar basada en el respeto y la comprensión nunca olvides las expresiones de solidaridad para con tus amistades tu presencia es vital

II. Inserta los puntos necesarios en las siguientes expresiones.

1. La Srta Amanda Vega P está matriculada en la sección 002 del curso de Idiomas
2. El Grupo X llegó primero
3. Dirija la factura a Compañía J P Inc. en Caguas
4. No envíe dinero envíe solamente la orden de compra
5. Escogió un mueble estilo Juan XV del catálogo

; El punto y coma indican una pausa mayor que la de la coma, pero inferior a la señalada por el punto. Algunos de sus usos son los siguientes:

1. En oraciones largas unidas por una conjunción cuando se ha usado la coma en alguna de sus partes.

Ejemplo:

El equipo de futbol estaba entusiasmado, motivado y con gran deseo de jugar; pero el juego fue suspendido.

2. Para separar frases que indiquen un hecho y su consecuencia y entre las cuales se ha omitido la conjunción.

Ejemplo:

Se lo contaron todo; fríamente volvió la espalda.

3. Entre frases con cierta relación.

Ejemplo:

El niño estudia la lección; el padre espera que termine.

Ejercicios de aplicación

I. Lee las oraciones e inserta comas (,) y punto y coma (;) en los lugares que consideres necesarios.

1. Trajo libros antiguos pesados y solemnes libros muy viejos y también volúmenes de edición moderna.

2. Había allí personas de todas clases de distintas vestimentas pero nada podía ya asombrarme.
3. El mundo está prácticamente en guerra se pelea en Vietnam y hay disturbios en casi todos los continentes.
4. Llene y envíe la tarjeta adjunta su suscripción quedará automáticamente renovada.
5. Los equipos de trabajo fueron distribuidos de la siguiente forma: María Miller y José Allen
Coordinadores Antonio Jaime y Pedro Jiménez Comité de Finanzas Carmen Tello y Susana León

Programa Educativo

II. Redacta oraciones donde apliques cada uno de los usos del punto y coma.

• **Los dos puntos** detienen el discurso para llamar la atención a lo que continúa. Se utilizan:

1. *Para introducir una cita directa.*

Ejemplo:

El maestro dijo: “Todo trabajo debe estar terminado para el próximo viernes. No se aceptarán después de esa fecha.”

2. *Al final de una oración que es un anticipo de lo que se detalla después.*

Ejemplo:

La Sagrada Familia: Jesús, María y José son símbolo de unidad.

3. *Después de las expresiones por ejemplo, a saber, lo siguiente; si le continua una enumeración.*

Ejemplo:

Los materiales que debes llevar a una entrevista son: lápiz, bolígrafo, libreta pequeña y copia de la hoja de vida.

4. *Antes del comentario que sigue a una enumeración.*

Ejemplo:

Fe, esperanza y caridad: la trilogía perfecta que nos debe guiar.

El niño lloraba, gritaba y se retorció de dolor: estaba herido.

5. *En textos jurídicos y administrativos (resoluciones y certificaciones) después de las palabras certifico, expone, por cuanto, etcétera.*

Ejemplos:

POR CUANTO: Se ha solicitado a esta agencia los documentos ...

POR TANTO: Resuélvase devolver los documentos . . .

YO, el secretario, CERTIFICO: Que esta resolución fue aprobada por unanimidad. . .

Ejercicios de aplicación

I. Lee las siguientes oraciones e inserta los signos de puntuación (coma, punto y coma y dos puntos) en los lugares que consideres necesarios para la claridad del mensaje.

1. Hay tres virtudes teologales fe esperanza y caridad.
2. El lugar quedó hecho un desastre los hombres huían los animales corrían despavoridos las mujeres gritaban desesperadas.
3. La madre gritaba el padre reía los niños lloraban era un espectáculo horrible.
4. No me hizo caso ahora está en la cárcel.
5. La casa estaba sola se habían mudado.
6. El profesor dijo "Aprender a escribir es aprender a pensar".

... **Los puntos suspensivos** indican una suspensión de palabras o ideas. Se emplean cuando conviene al autor dejar en suspenso el sentido o cuando, por dudas, temor o respeto se deja de decir algo que es posible sobreentender.

1. *Dejar una frase incompleta.* El que a buen árbol se arrima...
2. *Suspender el final, para sorprender.* Y en el momento más emocionante... apareció un gato corriendo.
3. *Para dejar algo indeterminado.* Los políticos corruptos... mejor no comentarlo.

¡ ! Los signos de admiración se utilizan para expresar exclamación, asombro, sorpresa, entre otros.

Nota: En el idioma español se usan dos signos de admiración: el izquierdo (¡) y el derecho (!). En inglés, sólo se usa el derecho.

1. *Las oraciones admirativas, exhortativas e imperativas llevan signos de admiración o exclamación, incluyendo las interjecciones.*

Ejemplos:

¡Guarden silencio! ¡Está haciendo las meditaciones! ¡Qué lindo día!

2. La parte admirativa de una oración, es la que lleva los signos de admiración y se escribe con letra inicial minúscula.

Ejemplo:

Detonaron un artefacto en el sótano, ¡qué horror!

Ejercicios de aplicación

I. Lee las siguientes oraciones e inserta los signos admiración y demás signos de puntuación en los lugares que consideres necesarios para la claridad del mensaje.

1. Santo Dios
2. Al oprimir el botón qué sorpresa
3. Qué claro cantó el gallo
4. Qué hermosa mañana me gustaría pasear

¿ ? Los signos de interrogación se utilizan en preguntas directas o indirectas.

Nota: En el idioma español se utiliza un signo al comienzo (¿) de la oración y otro al final (?). En el idioma inglés solamente se utiliza un signo al terminar la oración.

1. Para expresar preguntas directas.

Ejemplos:

¿Dónde está el maletín? ¿No está sobre la mesa?

¿Cuánto dinero hay en la cuenta?

2. Para expresar una pregunta directa que es parte de una oración. Los signos se escriben en la parte que se formula la pregunta. La pregunta se escribe con letra inicial minúscula.

Ejemplo:

Cuando aterrizó el helicóptero, ¿sentiste miedo?

Explica, ¿cuáles son los requisitos para el puesto?

(Esta interrogación también puede expresarse en forma indirecta: *Explica cuáles son los requisitos para el puesto.* –en este caso no se utilizan los signos de interrogación.–)

Ejercicios de aplicación

I. Lee las siguientes oraciones e inserta los signos interrogación y demás signos de puntuación en los lugares

que consideres necesarios para la claridad del mensaje.

1. Dónde estuviste
2. Al ver el espectáculo sentiste pánico
3. Pero será posible José que tú no puedas llegar a tiempo
4. Mayra te agradó la película
5. Cuándo llegará la enfermera con los medicamentos

() Los paréntesis son signos que encierran comentarios aclaratorios o incidentales en una oración

1. *Para citar fechas de interés.*

Ejemplos:

Pablo Neruda (1904-1973) obtuvo el Premio Nobel.

2. *Para indicaciones de la acción en textos dramáticos.*

Ejemplos:

- ANTONIO: ¡Buenos días! (Intentando disimular su cara de enfado y acercándose a la ventana del fondo).

- PEDRO Y LUIS (a la vez): ¡Buenos días Antonio! ¿Qué haces aquí?

3. *Para indicar referencias a figuras, tablas, cuadros, etc. dentro de un texto*

Ejemplos:

Si observamos en la página 27 (gráfico 4), veremos cómo el incremento de consumo de gasolina es relevante, sin embargo el informe "Gestión" (página 45) se menciona lo contrario.

“ ” Las comillas son signos necesarios para señalar o destacar una expresión.

1. *En las citas de palabras textuales. (se recomienda escribirlas en cursiva.)*

Ejemplo:

Sabes que Luis XIV dijo: *“El estado soy yo.”*

2. *Al utilizar vocablos extranjeros .*

Ejemplo: Fuimos a patinar al *“skating-room”*

Adaptado de: Universidad de Puerto Rico. (2004). Centro de competencias de la comunicación. Módulo Signos de Puntuación. Recuperado de: http://www1.uprh.edu/ccc/ADSO/Signos%20de%20Puntuacion-PDF/signos_de_puntuacion-integrado.pdf

¿Signos de Puntuación?

(Ejercicio final de afianzamiento)

Se cuenta que un señor, por ignorancia o malicia, dejó al morir el siguiente testamento sin signos de puntuación:

Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo

¿Cómo interpretar este confuso testamento?

El juez encargado de resolver reunió a los posibles herederos, es decir, al sobrino Juan, al hermano Luis, al sastre y a los jesuitas. Les entregó una copia del confuso testamento para que le ayudaran a resolver el dilema. Al día siguiente, cada heredero aportó al juez una copia del testamento con signos de puntuación.

Con base en lo anterior, debes asignar la puntuación que Juan, Luis, el sastre y los jesuitas fijaron en el texto. Posteriormente, el docente mostrará la puntuación que cada persona le asignó.

Juan:

Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo

Luis:

Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo

El sastre:

Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo

Los jesuitas:

Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo

Tres primas, Soledad, Julia e Irene, enamoradas de un apuesto caballero; piden al galán que decida a cuál de ellas ama. El letrado caballero envía un poema sin puntuación, solicita a cada una que le asigne la puntuación. Ellas fijan los signos de puntuación de acuerdo a su conveniencia. Luego el caballero envía el poema con la puntuación original.

Con base en lo anterior, debes asignar la puntuación que Soledad, Julia e Irene fijaron en el poema. Posteriormente, el docente mostrará la puntuación que cada persona le asigno al poema.

Soledad

Tres bellas que bellas son
me han exigido las tres
que diga de ellas cual es
la que ama mi corazón
si obedecer es razón
digo que amo a Soledad
no a Julia cuya bondad
persona humana no tiene
no aspira mi amor a Irene
que no es poca su beldad

Julia

Tres bellas que bellas son
me han exigido las tres
que diga de ellas cual es
la que ama mi corazón
si obedecer es razón
digo que amo a Soledad
no a Julia cuya bondad
persona humana no tiene
no aspira mi amor a Irene
que no es poca su beldad


Irene

Tres bellas que bellas son
me han exigido las tres
que diga de ellas cual es
la que ama mi corazón
si obedecer es razón
digo que amo a Soledad
no a Julia cuya bondad
persona humana no tiene
no aspira mi amor a Irene
que no es poca su beldad

Caballero

Tres bellas que bellas son
me han exigido las tres
que diga de ellas cual es
la que ama mi corazón
si obedecer es razón
digo que amo a Soledad
no a Julia cuya bondad
persona humana no tiene
no aspira mi amor a Irene
que no es poca su beldad

Apéndice P. IM Marcadores textuales

| | | |
|---|--|---|
|  | INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO DE BUCARAMANGA | CODIGO : PAC-FO-01 |
| | INSTRUMENTO DE MEDIACIÓN | FECHA: Noviembre 15 de 2014 VERSIÓN 01 |

| | | |
|----------------|-------|--------|
| AREA/DIMENSION | GRADO | NUMERO |
| E S | 1 | 1 |

Profesor: Yeison Rey Ballesteros Asignatura: Lenguaje Fecha: _____

Nombre del Estudiante: _____ Curso: _____

1. INTENCIONALIDAD:

- 1.1. Comprender las relaciones que establecen los marcadores textuales de acuerdo con su función.
- 1.2. Identificar los propósitos y las diferencias entre las funciones de cada tipo de marcador textual.
- 1.3. Desarrollar ejercicios de comprensión lectora de columnas de opinión identificando los diversos marcadores textuales y sus funciones.

2. INFORMACIÓN:

Los marcadores textuales



Uno de los recursos de cohesión textual más importantes son los marcadores textuales. Se trata de palabras, locuciones o sintagmas que expresan las relaciones lógico-semánticas entre las partes de un texto, determinan el sentido de los enunciados, organizan la estructura y la secuencia textual, y establecen las relaciones de sentido entre los diferentes enunciados que lo componen.

Los marcadores textuales son, entonces, unidades lingüísticas invariables que guían la estructura del texto y facilitan al lector la interpretación del sentido del discurso y las relaciones que existen entre sus partes.

Clases de marcadores textuales

Existen muchos marcadores textuales con funciones y significados diversos que pueden dividirse en operadores discursivos, organizadores textuales y conectores.

Operadores discursivos

Este tipo de marcadores textuales preceden a una unidad textual para determinar el sentido de los enunciados, a partir de comentarios sobre el contenido de lo enunciado o que evidencian la actitud del emisor ante ese contenido. Indican al receptor cómo debe interpretar dicha unidad textual y ofrecen una perspectiva y un marco temporal.

Perspectiva Desde el punto de vista académico, la conferencia fue satisfactoria.

Marco temporal En esa época, la violencia política invadía el campo y la ciudad.

Funciones de los operadores discursivos

| <i>Función</i> | <i>Operadores discursivos</i> | <i>Ejemplo</i> |
|---|--|---|
| Aclarar la actitud del hablante acerca del contenido del enunciado: afirmación, atenuación, duda, probabilidad. | ciertamente, increíblemente, realmente, felizmente, sinceramente, probablemente, tal vez, acaso, quizá, sin duda, desde luego, por supuesto. | Desgraciadamente, el clima no favoreció la cosecha. |
| Mostrar el punto de vista en el planteamiento del enunciado. | comúnmente, desde un punto de vista práctico, en realidad, en teoría. | Desde el punto de vista literario, la obra tiene un gran valor estético. |
| Explicar el tema del enunciado. | en cuanto a, por lo que respecta a, a propósito de, por lo que se refiere a, en lo concerniente a. | Por lo que respecta a la Prueba Saber, es necesario evidenciar los aprendizajes. |
| Indicar la fuente del enunciado. | según, tal y como decía, en palabras de. | Según fuentes próximas al Gobierno, se realizará próximamente una convocatoria de concurso docente. |
| Señalar el marco espacial o temporal en que se sitúa la información. | en aquel tiempo, en ese entonces, en este momento, en aquel lugar, en ese entorno. | En ese entorno, resultaba muy complejo realizar un trabajo digno. |

Organizadores textuales

Los organizadores textuales indican el inicio del desarrollo de un texto o de una secuencia informativa, la continuidad de una reflexión o de la exposición de un tema o el cierre de un texto o de una secuencia temática.

| Organizador | Función | Ejemplo |
|--------------------|--|--|
| De inicio | Dan comienzo a un texto: para empezar, bien, para comenzar. | Para empezar, debemos concentrarnos en un mismo objetivo. |
| De continuidad | Dan continuidad y progresión a la información del texto: a continuación, seguidamente, así pues. | A continuación, hablaremos sobre el surgimiento del Capitalismo. |

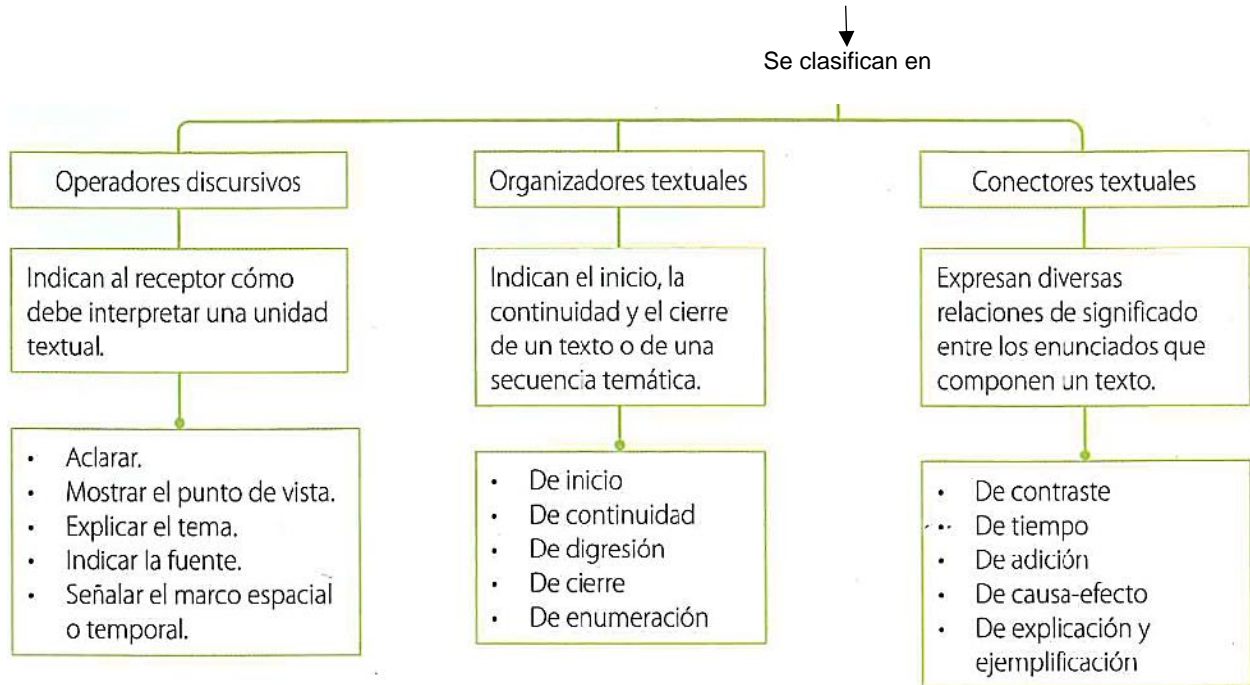
| | | |
|----------------|---|---|
| De digresión | Introducen reflexiones o contenidos que se desvían en cierta medida del asunto: por cierto, a todo esto, a propósito de. | Por cierto, la mayoría de usuarios desconoce sus beneficios. |
| De cierre | Sirven para dar fin a un texto o a una secuencia informativa: para concluir, para terminar, finalmente, por último, en conclusión, en resumen, en dos palabras. | Finalmente, los deportistas pasaron la prueba de rendimiento físico. |
| De enumeración | Permiten agrupar una serie de enunciados en un orden determinado: primero..., segundo, por un lado..., por otro, por una parte... por otra, en primer término... en último término. | Por una parte, fue beneficioso un descanso para los profesores, y por otra, los estudiantes aprovecharon su tiempo libre. |

Conectores textuales

Los conectores textuales expresan diversas relaciones de significado entre los enunciados que componen un texto. La conexión entre dos ideas es evidente cuando la interpretación de una de ellas depende de la otra.

| Categoría | Función | Conectores textuales | Ejemplo |
|-------------------------------|---|--|--|
| Contraste | Expresa una relación de oposición o contraste entre dos ideas. | <i>no obstante, sin embargo, por el contrario, por contra, en cambio, ahora bien, con todo, de todas maneras, aunque, tampoco.</i> | Nuestro equipo tiene mucha técnica; <i>en cambio</i> , nuestro rival es muy veloz. |
| Tiempo | Expresa sucesión o simultaneidad en el tiempo entre los enunciados relacionados. | <i>ahora, antes, después, más tarde, más adelante, al mismo tiempo, mientras, entonces.</i> | <i>Primero</i> , verificamos la fecha de vencimiento; <i>después</i> , podemos consumirlo. |
| Adición | Indica una suma de enunciados que aportan nueva información. | <i>y, también, además, incluso, igualmente, asimismo, encima, más aún.</i> | Cada año inventan más videojuegos; <i>asimismo</i> , crece el número de adictos. |
| Causa - efecto | Un enunciado expresa la causa o la consecuencia de otro. | <i>porque, por esta razón, por tanto, por consiguiente, así pues, de ahí que, así que, de modo que.</i> | Las espinacas son muy saludables <i>porque</i> contienen vitaminas y mi-nerales. |
| Explicación y ejemplificación | Aclara un concepto expresado en el enunciado anterior por medio de una explicación o de un ejemplo. | <i>es decir, o sea, esto es, mejor dicho, por ejemplo, pongo por caso.</i> | Las neuronas no solo se ubican en el cerebro, <i>por ejemplo</i> , también están en el estómago. |

Los marcadores textuales → son unidades lingüísticas invariables que guían la estructura del texto y facilitan al lector la interpretación del sentido del discurso y las relaciones que existen entre sus partes.



Adaptado de: Bello, O., Espina, L., Franco, A., Pumarejo, M., Rodríguez, H., Tosoratti, C.,...Román, P. (2015). *Avanza Lenguaje 11*. Bogotá, D. C.: Editorial Norma.

3. INTERIORIZACIÓN Y PROYECCIÓN


4. Seleccione una de las diversas columnas de opinión trabajadas en clase sobre el referendo para convalidar el proceso de paz con la guerrilla de las FARC.
5. Resalte con diferentes colores los marcadores textuales.
6. Clasifíquelos de acuerdo con el siguiente cuadro.

| Clase de marcador textual | Categoría | Función | Marcadores textuales | Ejemplos |
|---------------------------|-----------|---------|----------------------|----------|
|---------------------------|-----------|---------|----------------------|----------|

B. Cree varias oraciones o párrafos cortos donde evidencie el uso de los diferentes marcadores textuales (en su cuaderno).

VoBo Coordinación

Apéndice Q. IM Estándares de competencia para el pensamiento crítico

| | | |
|---|--|-----------------------------|
|  | INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO DE BUCARAMANGA | CODIGO : PAC-FO-01 |
| | INSTRUMENTO DE MEDIACIÓN | FECHA: Noviembre 15 de 2014 |
| | | VERSIÓN 01 |

| AREA/DIMENSION | GRADO | NUMERO |
|----------------|-------|--------|
| E S | 1 | 1 |

Profesor: Yeison Rey Ballesteros Asignatura: Lenguaje Fecha: _____

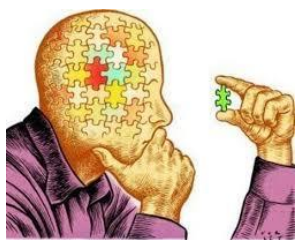
Nombre del Estudiante: _____ Curso: _____

1. INTENCIONALIDAD:

- 1.1. Comprender las características principales del pensamiento crítico.
- 1.2. Reconocer los estándares y competencias del pensamiento crítico.
- 1.3. Desarrollar capacidades del pensamiento aplicadas en los diversos contextos, principalmente en la lectura crítica.
- 1.4. Evidenciar la relación de simultaneidad y complementariedad entre el pensamiento crítico y la lectura crítica.
- 1.5. Desarrollar ejercicios de comprensión lectora para fomentar el pensamiento y la lectura crítica.

2. INFORMACIÓN:

El pensamiento crítico



El verbo latino *pensāre*, “pensar, calcular”, y el verbo griego *kriēnin*, que puede traducirse como “decidir” o “separar”, son las dos palabras que muestran la etimología del tema que enunciaremos.

Las personas piensan; es parte de nuestra naturaleza. Pero, mucho de nuestro pensar, por sí solo, es arbitrario, distorsionado, parcializado, desinformado o prejuiciado. Sin embargo, nuestra calidad de vida y de lo que hacemos depende de la calidad de nuestro pensamiento. ***El pensamiento de mala calidad tiene consecuencias negativas en nuestras vidas.*** Afortunadamente, el pensamiento al igual que otras habilidades se pueden fortalecer de forma estructurada, alcanzando estándares apropiados de pensamiento crítico (PC).

El PC es el proceso intelectual que se realiza de forma consciente y autorregulada, que permite pensar con lógica y llegar a un juicio razonable analizando, evaluando, interpretando, infiriendo y explicando la realidad a través de cuestiones evidenciables y objetivas. Es decir, consiste en ser receptivo a la información, cuestionándola sin aceptarla directamente.

Continuamente estamos pensando. Sin embargo, en determinados momentos, al cerebro se le dificulta procesar simultáneamente varia información pertinente al tema en el que está pensando; entonces utiliza algunos “atajos” para cumplir con la tarea que le fue asignada. Esto hace que en muchas ocasiones nos dediquemos simplemente a acumular información de forma automática en nuestro cerebro sin detenernos

a analizarla, o a veces que basemos nuestro pensamiento en prejuicios y otras ideas distorsionadas. Por ello, es muy importante no dejarnos llevar, siendo imprescindible conocer y ejercitarnos en los estándares de competencia para el PC, desarrollando así las habilidades necesarias para poder usar la inteligencia y el conocimiento de forma racional y efectiva.

Al interiorizar las competencias del PC, los estudiantes se convertirán en pensadores autodirigidos y desarrollarán sus capacidades para:

- Formular preguntas y problemas esenciales con claridad y precisión.
- Acumular y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente.
- Llegar a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes.
- Pensar con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas.
- Idear soluciones a problemas complejos.
- Optimizar su comunicación.

Por otra parte, en lo concerniente a nuestro objetivo principal: fortalecer el pensamiento y la lectura crítica, es fundamental enfatizar en la simultaneidad y complementariedad que tienen el desarrollo de las competencias inmanentes a los procesos de pensar y leer críticamente.

La lectura crítica y el pensamiento crítico.

La lectura crítica (LC) y el PC conservan una relación intrínseca de dependencia y coexistencia. Aunque aparentemente la LC precede al PC, pues una vez que se ha entendido completamente un texto (LC) se pueden evaluar adecuadamente sus planteamientos (PC). En la práctica son procesos complementarios y simultáneos: si al leer críticamente se encuentran aspectos que no son razonables, según la aplicación de los estándares del PC, se examinará con mayor atención el texto para su mejor comprensión.

No obstante, podemos hacer la distinción entre la LC y el PC de la siguiente manera:

La LC es una técnica que permite descubrir ideas e información dentro de un texto escrito.

El PC es una técnica para evaluar la información y las ideas, para decidir que aceptar y creer.

La LC hace referencia a una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica. El PC implica reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído a la luz de la aplicación de los estándares del PC, del conocimiento y la comprensión del mundo que previamente se tienen.

En la práctica, la LC y el PC dependen el uno del otro. El PC permite que el lector haga seguimiento a su comprensión a medida que lee; si percibe que las aseveraciones del texto son incoherentes o irresponsables (PC), lo examina con mayor atención para poner a prueba su propia comprensión de lectura (LC). Simultáneamente, la relación se da de forma inversa, ya que el PC depende de la LC pues una persona puede pensar críticamente sobre un texto (PC) si lo ha entendido cabalmente (LC). Se puede elegir el admitir o rechazar algunas ideas, pero se debe saber el porqué. Se tiene una responsabilidad no sólo consigo mismo sino con los demás; identificando, las cuestiones o problemas en los que se está o no de acuerdo, y así se podrán entender y respetar los puntos de vista de otras personas; para poder reconocer y entender esos puntos de vista se debe estar en capacidad de leer críticamente.

Adaptado de: Kurland, D. (2000). *Critical reading vs. critical thinking. How the Language Really Works: The Fundamentals of Critical Reading and Effective Writing*. Recuperado de <https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/6/134/184/1?url=6/134/184/1>

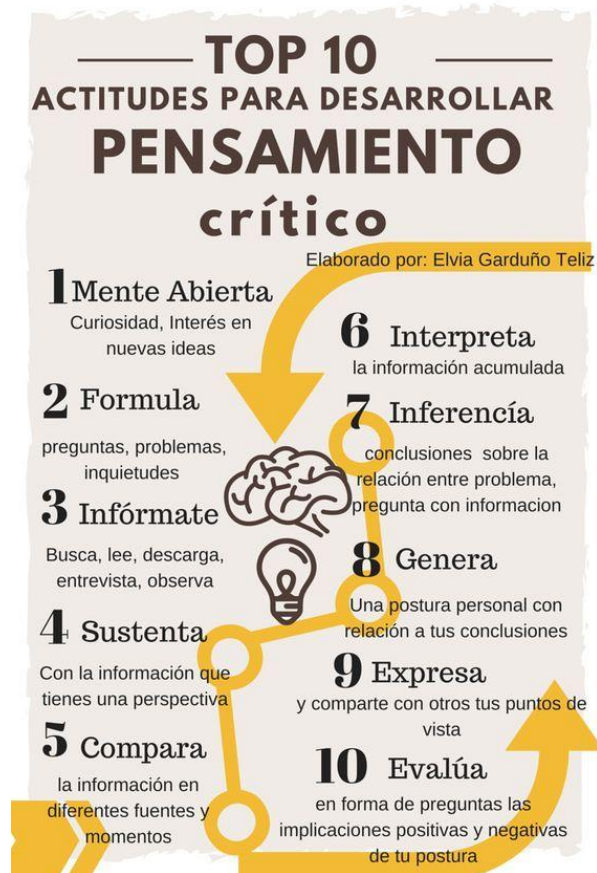
Antes de continuar en nuestro tema central, es relevante hacer claridad en los siguientes términos:

- **Estándar** es la expresión de lo que un estudiante debe saber y saber-hacer en un contexto determinado.

- **Competencia** es una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, valores éticos, actitudes, emociones, componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Por ende, podríamos afirmar que la competencia requiere de estándares que especifiquen el saber y saber-hacer necesarios para ser competente.

Estándares de competencia del pensamiento crítico

Las destrezas desarrolladas por medio de la obtención de los estándares del PC permitirán que la persona cuestione la información, las conclusiones y los puntos de vista de cualquier tipo de texto. Se exija ser claro, exacto, oportuno y relevante. Busque profundizar con lógica e imparcialidad. Aplique estas destrezas cuando lee, escribe, habla y escucha en su estudio o en su vida cotidiana. De esta forma, se fortalecen sus habilidades reflexivas, llegando a ser ciudadanos críticos que contribuirán a la sociedad.



El Dr. Richard Paul y la Dra. Linda Elder, de la Fundación para el Pensamiento Crítico (critical thinking foundation), en su trabajo: *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico* enuncian de forma detallada 25 estándares divididos en seis secciones de acuerdo con el conjunto de competencias en torno a un tema.

Teniendo en cuenta nuestro principal objetivo: fortalecer la lectura crítica usando el pensamiento crítico y viceversa, se han seleccionado los estándares de la sección 2: *la competencia enfocada en los estándares intelectuales universales* (desarrollados en su posterior obra: *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*) y de la sección 6 el estándar 25: *habilidades para detectar la predisposición de los medios de comunicación masiva y la propaganda en las noticias nacionales y mundiales*.

Es importante hacer énfasis en que los estándares, aunque están delimitados, no se desarrollan de forma aislada; es decir que al desarrollar un estándar inherentemente se estará fortaleciendo otro u otros simultáneamente.

Los Estándares Intelectuales Universales se deben aplicar al pensamiento cada vez que se quiera evaluar la calidad del razonamiento sobre un problema, un tema o una situación; pensar críticamente implica dominar esencialmente estos estándares; sus principales características son:

- **La agudeza perceptiva:** capacidad de realizar observaciones detalladas acerca de un objeto o información y emitir conclusiones.
- **Cuestionamiento permanentemente de la información:** no ser conformista; buscar y enjuiciar el porqué de la información recibida de diferentes medios.
- **Construcción y reconstrucción del saber:** Relacionar los conocimientos nuevos con los antiguos. Vigencia y actualidad de la información recibida.
- **Mente abierta:** flexibilidad en las opiniones, teniendo disposición a respetar las ideas de los demás sin necesidad de aceptarlas. Además, reconocer cuando se está equivocado.

nada tiene que ver con la calidad del aprendizaje del estudiante, en cuyo caso, el esfuerzo no es relevante como parte de la calificación.

- **Profundidad:** ¿En qué medida la respuesta contesta la pregunta en su complejidad?
¿En qué medida considera todos los problemas del asunto?
¿Atiende la respuesta los aspectos más importantes y significativos?

Un enunciado puede ser claro, exacto, preciso y relevante pero superficial (es decir, poco profundo). Por ejemplo, la frase “Diga no a las drogas”, que a menudo se usa para tratar de desalentar a los niños y adolescentes de usar drogas, es clara, precisa, exacta y relevante. No obstante, carece de profundidad porque trata un problema extremadamente complejo como lo es el uso de sustancias psicoactivas en los adolescentes, de forma superficial. No atiende la complejidad que implica.

- **Amplitud:** ¿Habrá que considerar otra perspectiva?
¿Habrá otra forma de examinar la situación?
Desde un punto de vista conservador, ¿qué habría que considerar?
¿Qué habría que considerar desde un punto de vista liberal?

Una línea de razonamiento puede ser clara, exacta, precisa, relevante y profunda; pero podría carecer de amplitud. Por ejemplo, un argumento desde un punto de vista conservador o liberal que profundice en un asunto pero se limite a solo un lado.

- **Lógica:** ¿Tendrá esto lógica? ¿Se desprende de lo que se dijo?
¿Por qué Antes dijo aquello y ahora esto? ambas no pueden ser ciertas...

Cuando pensamos ordenamos una serie de ideas. Cuando las ideas combinadas se apoyan entre sí y tienen sentido, el pensamiento es lógico. Cuando las ideas combinadas no se apoyan entre sí, se contradicen o sencillamente “no tienen sentido” son ilógicas.

- **Importancia:** ¿Es este el problema más importante que hay que considerar?
¿Es esta la idea central en la que hay que enfocarse?
¿Cuál de estos datos es el más importante?

Un planteamiento puede estar presentado con diversas ideas, de las cuales se debe tener la capacidad de discernimiento para enfocarnos en la idea o problema más relevante.

- **Justicia:** ¿Tengo un interés personal en este asunto?
¿Represento los puntos de vista de otros justamente?
¿Tengo alguna creencia que influya en los planteamientos del texto?

Una línea de razonamiento presentada en un texto puede estar acorde con nuestra forma de pensar o intereses personales, corriendo el riesgo de no ser objetivo en su lectura al permitir que nuestros intereses y creencias distorsionen los planteamientos del texto.

Para cada conjunto de competencias (sección), existen estándares, principios guía, indicadores de rendimiento y resultados, definidos, como se explica a continuación:

1. **Los estándares** enmarcan la dominante disposición del pensamiento crítico que está siendo enfocada en ese conjunto de competencias en particular.

2. **Los principios guía** proveen las suposiciones de las cuales surgen los estándares.
3. **Los indicadores de rendimiento** enmarcan las capacidades del PC que conjuntamente forman la disposición del PC.
4. **Los resultados** son las medibles acciones o comportamientos de los estudiantes que pueden ser directamente evaluados. Usando estos resultados, se puede determinar hasta dónde los alumnos han dominado una parte específica de alguna competencia. Solo cuando los educandos logran apropiadamente sus objetivos en todos los resultados dentro de una competencia, se alcanza completamente el estándar.

1. Estándares Intelectuales Universales: Evaluando el Pensamiento

Los estudiantes que piensan críticamente reconocen que todo pensamiento posee fortalezas y debilidades intelectuales potenciales.

2. Principio de Pensamiento Crítico

Para razonar bien, es importante monitorear tu pensamiento para asegurar que cumple con los criterios intelectuales básicos a saber: claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, importancia y justicia.

3. Indicadores de desempeño y disposiciones

Los estudiantes que piensan críticamente, regularmente buscan determinar las fortalezas y debilidades de su pensamiento y del pensamiento de los demás; poseen una profunda comprensión de los estándares intelectuales y de cómo estos estándares difieren de sus opuestos (claridad vs. vaguedad, exactitud vs. inexactitud, precisión vs. imprecisión, relevancia vs. irrelevancia, profundidad vs. superficialidad, amplitud vs. estrechez, válido vs. lógica inválida, importancia vs. trivialidad, justicia vs. injusticia). Comprenden la importancia de evaluar el pensamiento utilizando estos estándares y saben cuándo un estándar en particular deberá ser utilizado para evaluar el pensamiento en su contexto.

Reconocen que se requiere una práctica diaria en el uso de estos estándares, que los humanos de una manera natural, no piensan con claridad, precisión, profundidad o amplitud, ni con lógica, importancia, exactitud ni precisión. Entienden claramente que la mente no es justa de modo natural, de manera que hacen un esfuerzo coordinado para considerar, de buena fe, los puntos de vista relevantes conforme razonan sobre preguntas y sobre asuntos.

4. Los resultados

1. Los estudiantes demuestran una comprensión inicial de los estándares intelectuales al claramente enunciar, desarrollar y ejemplificar cada estándar.
2. Los estudiantes aclaran sus pensamientos adecuadamente enunciándolos, desarrollándolos, ejemplificándolos e ilustrándolos en múltiples contextos.
3. Los estudiantes verifican la exactitud de su pensamiento mediante la verificación de la información bajo la cual se basa su pensamiento y posteriormente evalúan la validez de esa información.
4. Los estudiantes son precisos al dar los detalles necesarios.
5. Los estudiantes verifican la relevancia de sus pensamientos, al asegurarse que todas las consideraciones que emplean en su pensamiento apoyan al asunto en cuestión; verifican, además el no haber pasado por alto, o por alguna otra razón no haber considerado información pertinente.
6. Los estudiantes verifican la profundidad de su pensamiento, asegurándose que están manejando adecuadamente las complejidades del asunto en cuestión.

7. Los estudiantes verifican la amplitud de su pensamiento al asegurarse que están considerando una gran variedad de puntos de vista.
8. Los estudiantes verifican la importancia de sus pensamientos asegurándose que tratan con todos los asuntos importantes involucrados en el asunto en cuestión.
9. Los estudiantes verifican la lógica de sus pensamientos asegurándose de no contradecirse a sí mismos (o a la evidencia disponible) y de estar llevando a cabo inferencias justificadas al razonar sobre algún asunto.
10. Los estudiantes verifican la justicia de su pensamiento asegurándose que expresan todos los puntos de vista pertinentes que inciden en el asunto de la manera más intuitiva. Los estudiantes minimizan el favoritismo hacia sus propios puntos de vista cuando se enfrentan con múltiples y razonables puntos de vista en conflicto.
11. Los estudiantes no solo evalúan con regularidad su propio pensamiento utilizando los estándares intelectuales (como se detallaron anteriormente), sino que hacen lo mismo al evaluar el de los demás.

1. Estándar 25: habilidades para detectar la predisposición de los medios de comunicación masiva y la propaganda en las noticias nacionales y mundiales.

Los estudiantes que piensan críticamente desarrollan habilidades que les permiten detectar la predisposición de los medios de comunicación y la propaganda.

2. Principio de Pensamiento Crítico

Debido a su influencia potencialmente poderosa en el pensamiento y comportamiento humano, los informes dados en los medios noticiosos tanto nacionales como mundiales, deben ser cuestionados rutinariamente en cuanto a predisposiciones y propaganda.

3. Indicadores de desempeño y disposiciones

Los estudiantes que piensan críticamente son capaces de detectar las tendencias de los noticieros y de la propaganda. Comprenden que la corriente dominante de los noticieros está fundamentalmente preocupada no con el reportaje objetivo e imparcial, sino con presentar las "noticias" de modo que validen el punto de vista de sus consumidores. Comprenden que quienes escriben los reportes para las noticias y quienes deciden cuáles historias incluir y excluir en las "noticias" están tácitamente guiadas por la ideología social, convenciones y tabúes de sus lectores o de su auditorio. Por tanto, los consumidores críticos de las noticias, leen las noticias críticamente, con un profundo entendimiento de los medios de comunicación; rechazan ser arrastrados por la histeria pública creada por una tendencia dominante del reporte de las noticias. No aceptan lo que escuchan o leen en las noticias principales hasta que han analizado y evaluado críticamente ellos mismos, el asunto en cuestión. Rutinariamente yuxtaponen los puntos de vista presentados en las noticias principales con los puntos de vista representados en fuentes noticiosas alternas (y frecuentemente objetoras).

4. Los resultados

1. Los estudiantes reconocen que el propósito principal en los medios noticiosos es maximizar las ganancias y no educar al público o reportar las noticias objetivamente.
2. Los estudiantes comprenden la naturaleza y función de la predisposición y de la propaganda.

3. Los estudiantes comprenden que la democracia puede ser una forma efectiva de gobierno sólo en la medida en que el público esté bien informado acerca de los eventos nacionales e internacionales y en que pueda pensar de manera independiente y crítica acerca de esos eventos.
4. Los estudiantes comprenden que cada sociedad y cultura tiene una visión del mundo que es única y que plasma (y frecuentemente distorsiona) lo que ven y como lo ven.
5. Los estudiantes comprenden que los reportes populares de los medios noticiosos de cualquier cultura del mundo, reflejan y favorecen el punto de vista mundial acerca de esa cultura.
6. Los estudiantes comprenden que los reporteros y los editores de las noticias son ellos mismos, miembros de una cultura y (generalmente) comparten una visión del mundo con su audiencia destinataria.
7. Los estudiantes reconocen que lo inusual (novedoso, extraño o sensacional) es considerado "noticia" mientras que lo usual no lo es (aunque lo que es usual pudiera ser objetivamente más importante).
8. Los estudiantes reconocen que la mayoría de las noticias no son un resultado de un periodismo de investigación (sino que son tomados de conferencias de prensa y de comunicados de prensa diseñados para influenciar las noticias).
9. Los estudiantes reconocen que los hechos y las interpretaciones se encuentran combinadas en la mayoría de las noticias.
10. Los estudiantes reconocen que es importante distinguir los hechos de las interpretaciones al analizar las noticias.
11. Los estudiantes reconocen que existen (típicamente) múltiples puntos de vista dentro de los cuales cualquier conjunto de eventos puede verse o interpretarse.
12. Los estudiantes reconocen que es importante reconocer el público para el cual se construyen nuevos relatos (es decir, franceses, alemanes, japoneses, norteamericanos).
13. Los estudiantes reconocen que no es razonable suponer que los puntos de vista mayoritarios son imparciales y que los puntos de vista opuestos son parciales. Ellos se dan cuenta que ambos están sujetos a prejuicios cuando no están "balanceados" por puntos de vista alternativos y competentes.
14. Los estudiantes reconocen que es importante exponerse a sí mismos tanto a los puntos de vista dominantes como a los alternativos u opuestos.
15. Los estudiantes reconocen que la mayoría de las personas deciden aceptar o rechazar las conclusiones presentadas en alguna noticia en términos de hasta qué grado están personalmente de acuerdo con esas conclusiones.
16. Los estudiantes reconocen que cuando comparten una visión del mundo favorecida por los medios de comunicación, son más fácilmente manipulados por sus puntos de vista.
17. Los estudiantes obtienen información útil aún de la propaganda y de las noticias que solo presentan una versión (leyendo dichas noticias críticamente).
18. Los estudiantes hacen preguntas clave al arribar a conclusiones sobre cualquier noticia dada: ¿Hacia qué tipo de público va dirigida esta noticia? ¿Cuál punto de vista está siendo privilegiado? ¿Cuáles puntos de vista están siendo descartados o minimizados? ¿Cómo puedo obtener acceso a puntos de vista que no han sido cubiertos? ¿Cuáles noticias están siendo enfatizadas y por qué? ¿Cuáles noticias son "enterradas" y por qué?
19. Como críticos consumidores de noticias, los estudiantes:

- estudian perspectivas y puntos de vista alternativos, aprendiendo a cómo interpretar los eventos desde la perspectiva de múltiples puntos de vista.
- buscan el entendimiento y la percepción a través de múltiples fuentes de pensamiento e información, no simplemente de aquellos de los medios masivos de comunicación.
- identifican los puntos de vista insertados en los relatos del noticiero.
- mentalmente reescriben (reconstruyen) los relatos del noticiero a través de cómo pudieran decirse las noticias desde múltiples perspectivas.
- analizan la construcción de las noticias en la misma forma en la que analizan otras representaciones de la realidad (como alguna mezcla del hecho y su interpretación).
- evalúan los relatos de las noticias en cuanto a su claridad, veracidad, relevancia, profundidad, extensión e importancia.
- notan las contradicciones e inconsistencias en las noticias (frecuentemente en la misma historia)
- notan los hechos cubiertos y los hechos ignorados
- notan lo que está representado como un hecho (que se encuentra en disputa)
- notan las suposiciones implícitas en los relatos
- notan cuáles implicaciones son ignoradas y cuáles exageradas
- notan cuáles puntos de vista son sistemáticamente colocados favorablemente y cuáles desfavorablemente
- notan cuáles convenciones sociales y tabúes están siendo utilizados para definir los asuntos y los problemas.
- notan cuando los términos o conceptos son engañosos o utilizados inconsistentemente.

Adaptado de: Paul, R., y Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico. Recuperado de https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

3. INTERIORIZACIÓN:

1. Lee el siguiente texto, luego responde las preguntas.

Hipocresía

Rubén Blades

La sociedad se desintegra. Cada familia en pie de guerra.
La corrupción y el desgobierno hacen de la ciudad un
infierno. Gritos y acusaciones, mentiras y traiciones,
hacen que la razón desaparezca. Nace la indiferencia,
se anula la conciencia, y no hay ideal que no se desvanezca.
Y todo el mundo jura que no entiende por qué sus sueños
hoy se vuelven mierda. Y me hablan del pasado en el

presente, culpando a los demás por el problema de nuestra común hipocresía.

El corazón se hace trinchera. Su lema es sálvese quien pueda
Y así, la cara del amigo se funde en la del enemigo.
Los medios de información aumentan la confusión, y la verdad es mentira y viceversa. Nuestra desilusión crea desesperación, y el ciclo se repite con más fuerza.
Y perdida entre la cacofonía se ahoga la voluntad de un pueblo entero. Y entre el insulto y el Ave María, no distingo entre preso y carcelero, adentro de la hipocresía!

Ya no hay Izquierdas ni Derechas: sólo hay excusas y pretextos. Una retórica maltrecha, para un planeta de ambidiestros. No hay unión familiar, ni justicia social, ni solidaridad con el vecino. De allí es que surge el mal, y el abuso oficial termina por cerrarnos el camino.
Y todo el mundo insiste que no entiende por qué los sueños de hoy se vuelven mierda. Y hablamos del pasado en el presente, dejando que el futuro se nos pierda, viviendo entre la hipocresía.

Tomado de: <https://www.letras.com/ruben-blades/415885/>

- ¿Cuál es el mensaje de la canción?
- ¿Qué es moral?
- ¿En qué consiste la hipocresía?
- ¿Por qué en nuestra sociedad se fomenta la hipocresía?
- ¿Cómo es la comunidad en la que desean vivir muchas personas de nuestra sociedad?
- ¿Qué es la sociedad?
- ¿Qué tipo de persona desean ser?
- ¿En qué consiste ser una persona coherente o consecuente?
- ¿Cómo se manifiesta esto en la vida cotidiana?
- ¿Cuáles ejemplos pueden dar?
- ¿Qué quiere decir “yo soy la sociedad”?
- ¿Por qué el autor usa varias generalizaciones?
- ¿Qué podrías afirmar del autor por su uso de generalizaciones?
- ¿Por qué Rubén Blades utiliza la palabra soez “mierda” en la canción? ¿Qué opinión te genera lo anterior?
- ¿Esta canción podría reflejar parte de nuestra sociedad actual? Argumenta tu respuesta.

Adaptado de: *Actividades de Pensamiento Crítico y Creativo* <https://mep.janium.net/janium/Documentos/10783.pdf>

2. Redacte un párrafo en el que argumente su perspectiva sobre el siguiente fragmento de la canción:

“Ya no hay Izquierdas ni Derechas: sólo hay excusas y pretextos. Una retórica maltrecha, para un planeta de

ambidiestros. No hay unión familiar, ni justicia social,
ni solidaridad con el vecino. De allí es que surge el mal,
y el abuso oficial termina por cerrarnos el camino.”

3. Lee el siguiente texto argumentativo, sobre la canción anterior, escrita por un estudiante. Posteriormente, usando tus estándares de competencia para el pensamiento crítico, responde los interrogantes planteados al final.

La canción hace una denuncia, al exponer los problemas de una sociedad basada en la corrupción y la desigualdad.

Blades no sólo les habla a los políticos, sino que se refiere de forma particular a nuestra responsabilidad en los conflictos que enfrenta nuestra sociedad. Nuestra indiferencia ante el dolor de los otros nos hace también responsables de su sufrimiento.

De lo contrario ¿cómo entender la brecha cada vez más amplia entre ricos y pobres en nuestros países? ¿Hasta qué punto es desgobierno, pero también hasta qué punto es falta de solidaridad?

Nos hemos sumergido en la indiferencia haciéndonos ciegos, sordos y mudos ante la realidad para evadir toda clase de compromiso social. Hemos permitido ser colonizados por nuestros gobernantes, hemos vendido nuestras conciencias a los medios de comunicación, nos hemos convertido en juguetes de los poderosos de la sociedad, y lo peor aún, es que nos hemos vendido conscientemente.

Vivimos sumidos en la hipocresía social, engañamos nuestra propia conciencia permitiendo ser gobernados por la falsedad. Dejamos a la suerte a nuestros hermanos. Nuestras ciudades son selvas de cemento, donde prevalece la suerte del más vivo. Buscamos el bien propio, antes que el bienestar común. Estos parecen ser características comunes a los pueblos de Latinoamérica que carecen de cohesión entre su gente, puesto que cada uno busca salvarse así mismo, dejando a sus semejantes hundidos.

Otro problema que afecta gravemente es la falta de memoria del pueblo, el cual es engañado constantemente y aun así no reacciona ante los abusos de los que es víctima. Cada que se elige un nuevo mandatario, nos sometemos a un nuevo abuso solapado.

La familia, como célula de la sociedad, desde su interior está dividida; y con esta división se desintegra la sociedad entera facilitando que las personas que están en el poder puedan hacer libremente todas sus jugadas ante la masa que mira impotente cómo las personas en las que confiaron se aprovechan de todo y no hay nadie que las detenga.

Rubén Blades muestra en su video las consecuencias de la desigualdad, la corrupción, la desunión familiar, la clase de información que dan los medios. Él toma de la escritora Eleonora Dose una frase que integra todo lo anteriormente dicho “el mayor peligro de engañar a los demás está en que uno acaba inevitablemente, por engañarse así mismo”. Estas palabras resumen el espíritu de esta canción que busca romper la ingenuidad del pueblo frente al abuso de que son objeto por parte de esos mandatarios en los cuales los habitantes confiaron su futuro, un futuro que seguirá perdido mientras continúe el círculo vicioso de la hipocresía.

Tomado de: <http://periodismopolitico2009.blogspot.com/2009/05/hipocresia-ruben-blades.html>

- ¿Qué pretendería decir el autor del texto anterior con la siguiente expresión: “Nuestras ciudades son selvas de cemento, donde prevalece la suerte del más vivo”? ¿De dónde tomaría esos vocablos?
- ¿De qué forma las relaciones en la familia afectan el desarrollo de la sociedad?

- ¿Por qué el autor expresa lo siguiente: “*La familia, como célula de la sociedad, desde su interior está dividida; y con esta división se desintegra la sociedad*”?
 - ¿Por qué se podría afirmar que la “*la falta de memoria del pueblo*” (mencionada por el autor) es un problema que afecta a nuestro país?
 - ¿Cuáles son tus conclusiones luego de leer el anterior texto?
4. Redacte un texto argumentativo sobre la canción: Hipocresía de Rubén Blades, donde se evidencie su uso de estándares de competencia para el pensamiento crítico. (*Escrito para entregar impreso en hoja carta, letra Arial 11, interlineado 1,5, márgenes de 2cm, en la parte superior antes de iniciar el texto incluir sus apellidos y nombres.*)

4. PROYECCIÓN:

1. Lea la siguiente columna de opinión, aplicando los estándares de competencia para el pensamiento crítico enunciados en esta guía; evidencie mediante sus planteamientos que ha usado la mayoría de ellos.

La paz son los cambios

Por: William Ospina – junio 25 de 2016

Tal vez si el acuerdo de cese al fuego bilateral se estuviera firmando en Colombia, en la Plaza de Bolívar de Bogotá, en medio de una multitud entusiasta, o en el Catatumbo, o en Chaparral, o en Tumaco, y en carpetas que tengan impreso el escudo nacional y no otro, no nos quedaría esta sensación angustiada de que siempre queda algo faltando, de que la paz que nos venden pende de un hilo, y no parece inaugurar una nueva época, sino dejar a lado y lado bloques hirsutos que se rechazan y parecen a punto de arrojarse de nuevo con rabia contra sus hermanos.

Fue Barba Jacob el que escribió, hace muchos años, “la paz es mi enemigo violento y el amor mi enemigo sanguinario”. No entendemos qué quiso decir, pero vivimos en un país donde a menudo la paz no son brazos abiertos y corazones reconciliados, sino un argumento más contra los otros. Muchos de quienes estamos convencidos de que no hay otra solución que la paz negociada, siempre hemos sostenido también que es inverosímil una paz sin justicia social, que es peligrosa una paz edificada sobre la discordia de los dirigentes, y que es incongruente una paz en la que el pueblo sea un invitado de piedra.

Porque es la gente la que tiene que vivir la paz, que construir la paz, que garantizar que la paz sea un hecho y no un mero decreto. El Gobierno trata de hacernos sentir que un acto público en compañía de algunos gobernantes amigos es ya la prueba de que el acuerdo “no tiene marcha atrás”, pero acto seguido nos dice que todo depende de un plebiscito que podría reversar las cosas hasta más allá del comienzo, justo en momentos en que la comunidad no sólo parece más escéptica que nunca con respecto al proceso, sino que se ve golpeada por una economía a la deriva, por una vergonzosa discordia entre los dirigentes que nadie se esfuerza por atenuar, y por un nuevo Código de Policía como no lo vimos ni siquiera en tiempos del Estatuto de Seguridad. Un código que autoriza a la Policía a entrar en los hogares sin orden judicial, que le permite multar a las personas por sospechas o por supuestos actos que mortifiquen a la comunidad, y que convierte el no pago de las multas en causa de arresto, lo que equivale a

criminalizar la pobreza. Todo esto mientras se nos anuncia que están llegando la paz y la modernidad postergada.

He visto más júbilo en las calles con el triunfo en un partido de fútbol que con este supuesto comienzo de un nuevo país. Y me duele inmensamente, porque sé que quienes quieren la guerra sin cuartel están equivocados, porque sé que la verdadera paz negociada es fundamental y es urgente.

¿Pero por qué la gente está tan escéptica? ¿Por qué no hemos visto el júbilo que debería acompañar a un proceso tan vital para nuestro futuro? Porque nadie siente que este proceso esté cambiando las condiciones que nos llevaron a la guerra y que la hicieron posible durante 50 años. Algo en el corazón de la sociedad presiente que una paz sin grandes cambios históricos, una paz que no siembre esperanzas, es un espejismo, hecho para satisfacer la vanidad de unos políticos y la hegemonía de unos poderes, pero no para abrirle el horizonte a una humanidad acorralada por la necesidad y por el sufrimiento.

Curiosamente sólo se habla de las garantías para los guerrilleros, pero hasta eso parece cuento. Concentrarlos en unas veredas sólo parece demostrar que se les teme mucho y que no se confía en ellos: muy mal comienzo para una paz generosa. Saber que el país tiene muchas bandas criminales al acecho, y decidir sin embargo que los guerrilleros sólo pueden salir de sus campos transitorios de concentración vestidos de civil y sin armas, parece brindarles pocas garantías de supervivencia, y causa extrañeza que los guerrilleros rasos lo acepten. De todos modos, no parece prometer paz, y menos reconciliación.

Yo habría querido ser el primero en salir a las calles a recibir con lágrimas en los ojos el anuncio del fin de la guerra, pero en un hecho de tanta trascendencia no se puede pecar de frivolidad. Es nuestro deber ciudadano decir cuál es la paz en que podemos creer, porque es larga nuestra historia de ilusiones y de desengaños.

Habría sido fácil para el Gobierno asegurar un triunfo sin sombras de una paz generosa y entusiasta. Todavía sería posible. Pero exige de verdad unos cambios históricos, nada melodramáticos, pero hechos con grandeza y pensando en la gente, cambios que garanticen un poco de justicia en el país más desigual del continente, ingreso social para los jóvenes, y convocar de verdad a la comunidad a inventar una paz con imaginación que nos incluya a todos, que traiga algo nuevo a nuestras vidas. Exigiría también frente a la oposición, que está en su derecho de pensar distinto, un lenguaje más respetuoso, menos lleno de desplantes y de arrogancia.

Y exigiría que no se piense tan olímpicamente que la fiesta es el acuerdo y que la paz viene después. El día en que los guerrilleros se concentren, y entreguen las armas, ya tendría que haber mucha paz en las veredas y en los corazones para que de verdad algo nuevo comience.

Recuperado de: <https://www.elespectador.com/opinion/opinion/la-paz-son-los-cambios-columna-639892>

2. Aplique la siguiente plantilla para analizar la columna de opinión anterior.


La lógica en “(nombre del artículo)”

1. El **propósito** principal de este artículo es__. (Expresa con la mayor exactitud el propósito posible que tuvo el autor para escribir el artículo.)
2. La **pregunta** clave que el autor trata de contestar es__. (Delimita la pregunta clave que el autor pensó al escribir el artículo.)
3. La información más **importante** en este artículo es____. (Define los hechos, experiencias y datos que usa el autor para apoyar sus conclusiones.)
4. Las **inferencias**/conclusiones de este artículo son____. (Identifique las conclusiones principales a las que el autor llega y que presenta en el artículo.)
5. Los **conceptos** claves que se necesitan entender en este artículo son _____. Lo que el autor quiere decir con estos conceptos es _____. (Describe las ideas más importantes que uno debe comprender para entender el razonamiento del autor.)
6. Los **supuestos** de los que parte el autor son____. (Identifique aquello que el autor da por hecho [y que puede cuestionarse]).
7. a. Las **implicaciones** que habría que afrontar si se toma en serio el planteamiento son____. (¿Qué consecuencias son probables que se desprendan de considerarse el planteamiento del autor?)
 b. Las **implicaciones** que habría que afrontar si no se toma en serio el planteamiento son__. (¿Qué consecuencias son probables que se desprendan de ignorarse el planteamiento del autor?)
8. Los **puntos de vista** principales que se presentan en este artículo son _____. (¿Desde qué perspectiva contempla el autor la situación presentada?)

3. Redacte un párrafo en el que exprese su opinión argumentada sobre la columna de opinión anterior, use los estándares de competencia del PC enunciados en este instrumento de mediación para realizar su texto.

VoBo Coordinación

Apéndice R. IM Competencias de lectura crítica y estrategias del lector crítico

| | | |
|---|--|-----------------------------|
|  | INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO DE BUCARAMANGA | CODIGO : PAC-FO-01 |
| | INSTRUMENTO DE MEDIACIÓN | FECHA: Noviembre 15 de 2014 |
| | | VERSIÓN 01 |

| | | |
|----------------|-------|--------|
| AREA/DIMENSION | GRADO | NUMERO |
| E S | 1 | 1 |

Profesor: Yeison Rey Ballesteros Asignatura: Lenguaje Fecha: _____

Nombre del Estudiante: _____ Curso: _____

1. INTENCIONALIDAD:

- 1.1. Asimilar la importancia de la lectura crítica en diferentes contextos académicos y cotidianos.
- 1.2. Reconocer las diversas competencias de la lectura crítica.
- 1.3. Comprender las estrategias fundamentales de un lector crítico.
- 1.4. Desarrollar capacidades y estrategias de lectura crítica de columnas de opinión.

2. INFORMACIÓN:

La lectura crítica



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 fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda.

Dado el poder del discurso escrito para comunicar, seducir, convencer o manipular o resolver diferencias, debemos, como ciudadanos, desarrollar estrategias de

lectura crítica que nos permitan leer el punto de vista o la mirada particular que ese discurso refleja de la realidad, y descubrir en él las diversas intencionalidades e ideologías que esconde y elegir aquellas que están de acuerdo con nuestros pensamientos y valores.

De este modo, podemos estar en capacidad de comprender diversas situaciones, tomar posturas, hacer elecciones conscientes, que nos ayuden a comprender y controlar la dirección que toma nuestra vida.

La lectura crítica requiere desentrañar la significación del discurso del autor, el significado que emerge, al poner en juego el pensamiento y el lenguaje del lector, a partir de la relación recíproca que establece con sus esquemas de conocimiento (conceptos, concepciones, representaciones, recuerdos, experiencias de vida y estrategias), construidos en el transcurso de su vida, en relación con las concepciones, imaginarios, opiniones y valores de su comunidad; los cuales utiliza como herramientas para seleccionar la información, organizarla, establecer relaciones, elaborar representaciones, atribuir significado y construirlo.

Competencias de lectura crítica

Las competencias de lectura crítica se refieren a qué tiene que saber hacer el lector crítico, cómo lo tiene que hacer y por qué se le reconoce como lector crítico. Especial relevancia adquiere el dominio por los estudiantes de conocimientos lingüísticos y culturales, habilidades, actitudes, valores y sensibilidades, situados en un contexto social particular que conforman las capacidades cognitivas, valorativas y afectivas para interpretar significados y reconocer las intenciones del autor para desenvolverse como lectores críticos y autónomos en la sociedad actual.

Por razones socio-lingüísticas y pedagógicas proponemos agruparlas competencias en cognitivas, lingüísticas y discursivas, pragmáticas y culturales y valorativas y afectivas; las cuales, en razón del funcionamiento holístico del pensamiento y de las emociones, pensamos que no son categorías excluyentes, por el contrario, interactúan, se complementan y se determinan mutuamente.

| Competencias | Estándares de competencias | Preguntas para fomentar el desarrollo de los estándares de competencias |
|--|--|--|
| <p>Competencias cognitivas</p> <p>Son aquellas que favorecen la construcción de significados al elaborar representaciones sobre el contenido del texto. Para lo cual el individuo requiere poner en juego los conocimientos previos o esquemas y las estrategias como la construcción</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Identifica el tema, reconoce el contenido del discurso, de acuerdo con la información disponible y los esquemas activados en la memoria. • Realiza interpretaciones al identificar opiniones e ideología. • Detecta ironías, doble sentido, ambigüedad. • Formula inferencias, • Activa concepciones, recuerdos, experiencias enmarcadas dentro de su experiencia social y cultural. | <p>¿Cuál es el tema del texto?</p> <p>¿Qué dice explícitamente el discurso?</p> <p>¿Cuáles son las opiniones del autor?</p> <p>¿Cómo es su ideología?</p> <p>¿Qué puedo interpretar del texto?</p> <p>¿Cuáles ironías, doble sentido o ambigüedad presenta el texto?</p> <p>¿Cuáles inferencias se pueden realizar del texto?</p> <p>¿Cuáles textos están subyacentes?</p> <p>¿Con cuáles otros textos guardan relación?</p> |

| | | |
|--|---|--|
| inferencial, la formulación de hipótesis e interrogantes, la comparación con otras informaciones o con otros discursos; la autoconfirmación y la autorregulación. Todas estas competencias se reflejan en la capacidad del lector para acceder a la multiplicidad de textos escritos existentes en el medio sociocultural. | <ul style="list-style-type: none"> • Identifica los diferentes puntos de vista y las intenciones del autor, así como los valores e intereses que mueven a éste a construir su discurso, para tomar conciencia del entramado de conflictos y propósitos. • Distingue las voces aportadas en el discurso, expresiones utilizadas, recicladas o replicadas: citas directas. • Evalúa la solidez y validez de los argumentos o datos. • Detecta incoherencias o contradicciones. • Interroga el texto y crea interpretaciones abriendo un espacio en el cual se validan las diversas perspectivas. | ¿Cuáles son los puntos de vista del autor? ¿Cuáles son las intencionalidades del autor? ¿Qué sugerencias me hace? ¿En qué situaciones conflictivas me ubica el autor? ¿Cuáles son los objetivos del autor con el texto? ¿Cuáles citas emplea el autor para fundamentar sus argumentos? ¿Cuáles expresiones son reiterativas en el texto? ¿Son confiables las fuentes usadas por el autor? ¿Los argumentos son congruentes con el contenido textual? ¿Cuáles incoherencias o contradicciones se presentan en el texto? ¿Qué significa para mí este texto? ¿Cómo me influye? ¿Cuál es mi opinión sobre los planteamientos expuestos? ¿Cuáles razonamientos del autor comparto? ¿En cuáles difiero? |
|--|---|--|

| | | |
|--|--|---|
| <p>Competencias lingüísticas y discursivas</p> <p>Se refieren a la capacidad del lector para identificar el género discursivo concreto que propone el texto: su estructura, registro y estilo, funciones y recursos lingüísticos, formas de cortesía utilizados en el discurso escrito.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Posee conocimientos sobre las características gramaticales. • Identifica las estrategias discursivas. • Reconoce el contexto, en que fue producido el texto, con sus características socioculturales; contrastándolo con el contexto del lector. • Determina el tipo de texto, registro y propósito. • Reconoce la forma de organización de la información y su función según el tipo de texto. • Compara y contrasta la estructura y formato de textos impresos versus en formato online y definir los factores que contribuyen a sus similitudes y diferencias. • Comprende las diversas posibilidades técnicas de los nuevos soportes en formatos y herramientas electrónicas en que se presenta el discurso. | <p>¿Cuáles son los tiempos verbales usados en el texto?</p> <p>¿Cuáles son los tipos de argumentos usados por el autor?</p> <p>¿Cómo era el contexto social en que fue escrito el texto?</p> <p>¿Mi contexto en que se diferencia al contexto del texto?</p> <p>¿Cuál es el tipo de texto que estoy leyendo?</p> <p>¿Cuál es el propósito principal de este tipo de texto?</p> <p>¿Cuál es la estructura del texto?</p> <p>¿Cuál es la función de cada una de sus partes?</p> <p>¿Cuál es el formato del texto: impreso o de virtual?</p> <p>¿Por qué se le ha dado este formato?</p> <p>¿Qué objetivos tendría el autor o editor al usar este formato?</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|---|---|
| <p>Competencias pragmáticas y culturales</p> <p>Son aquellas que muestran la capacidad del lector para identificar los propósitos del discurso, sus usos y funciones, sus orígenes, de acuerdo con el contexto sociocultural e ideológico en que fue creado y formular propuestas o hacer uso de las ideas y representaciones en variados entornos culturales y sociales.</p> <p>Se trata de un dominio acumulado de experiencias que</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Asume la pluralidad de interpretaciones que tiene el discurso. • Desarrolla la capacidad de relativizar la interpretación personal del lector que se da al leer el discurso. • Reconoce las fronteras entre los planos de lo que dice el texto, lo que el texto presupone y lo que el lector aporta. • Comprende que las funciones sociales y culturales que tiene el discurso inciden en la manera en que los textos son estructurados, en su tono, en el grado de formalidad y en la secuencia de sus componentes. • Examina en el texto asuntos relacionados con el poder y con el | <p>¿Cuál es la ideología que subyace en el texto?</p> <p>¿Cuáles interpretaciones múltiples tendría el discurso?</p> <p>¿Cuáles son las representaciones establecidas sobre la realidad (imaginarios, visiones, valores) que reconstruye este discurso?</p> <p>¿Cómo puedo atenuar mis experiencias personales para realizar una lectura objetiva del texto?</p> <p>¿Cuáles son las ideas más relevantes en el texto?</p> <p>¿Cuáles presuposiciones asume el texto?</p> <p>¿Qué podría aportar al texto desde mi experiencia?</p> <p>¿Cómo se expresa el autor para reflejar su estado de ánimo?</p> <p>¿Por qué el autor se expresa con ese estilo textual?</p> <p>¿De qué forma el texto promueve valores ciudadanos como la justicia, la tolerancia, la libertad, la democracia?</p> <p>¿Cuáles formas de autoridad se pueden reflejar del texto?</p> |
|--|---|---|

| | | |
|--|---|---|
| <p>permiten asociar los diversos mensajes con la vida práctica y que le ayudan a construir al lector el horizonte social, siempre en relación con el otro.</p> <p>Estas competencias son las que capacitan al lector para tomar conciencia de los efectos que provoca el discurso en diferentes contextos socioculturales.</p> | <p>modo como promueven la justicia social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analiza cómo la información y el conocimiento que proporcionan los textos permiten mantener los sistemas de opresión o las igualdades sociales. • Examina y problematiza la información textual y la visión que promueven. • Reflexiona sobre quienes se benefician de esos planteamientos y puntos de vista y quienes se perjudican con ellos. • Identifica los referentes del autor, sus influencias culturales y sociales e ideología. | <p>¿Cuáles formas de justicia se aprecian en el texto?</p> <p>¿Cómo el texto está a favor o en contra de mantener sistemas de opresión?</p> <p>¿De qué forma el discurso del autor está a favor o en oposición a las igualdades sociales?</p> <p>¿Qué utilidad tendría el mensaje que deja el texto ahora o en el futuro?</p> <p>¿Cómo influye en la vida social?</p> <p>¿Cómo puedo hacer uso de esta información en la solución de problemas?</p> <p>¿Quiénes se favorecerían de los planteamientos y perspectivas del autor? ¿por qué?</p> <p>¿Quiénes se afectarían de los planteamientos y perspectivas del autor? ¿por qué?</p> <p>¿Cuál es la formación académica del autor?</p> <p>¿Cómo puede describir la ideología del autor y sus principios políticos?</p> |
|--|---|---|

| | | |
|---|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el lugar, momento y circunstancias de producción del discurso. | <p>¿Cuáles características culturales del autor se evidencia en el texto?</p> <p>¿En qué lugar se realizó el texto?</p> <p>¿Cuál es el contexto social y político en que se escribió el texto?</p> |
| <p>Competencias valorativas y afectivas</p> <p>Son las que permiten reconocer y estimar el valor del discurso, de los significados subyacentes y de la ideología implícita para el hombre, la sociedad, la cultura y, en definitiva, para la vida humana. Estas competencias permiten también reconocer las emociones del autor, al mismo tiempo que</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona y comparte ideas y percepciones acerca de sus impresiones y apreciaciones del contenido del texto leído. • Apreciar el valor del mensaje, de las ideas en las interacciones humanas, para disminuir conflictos e incrementar ganancias. • Muestra atención respetuosa de lo diverso, de interés por el otro, de tolerancia o respeto por los argumentos esgrimidos, aun cuando no los comparte. • Desarrolla una actitud crítica frente a lo que lee, para percibir y comentar lo que hay de positivo, cuestionar aquellos planteamientos con los que no coincidimos en | <p>¿Qué opinión tengo de estos planteamientos del texto?</p> <p>¿Cuáles ideas del texto podría compartir?</p> <p>¿Cuáles son los valores y actitudes que promueven los planteamientos del autor?</p> <p>¿Cómo estos planteamientos e ideas influyen en las interacciones humanas?</p> <p>¿De qué forma el autor muestra respeto por lectores con ideas diferentes a las suyas?</p> <p>¿Cuáles aspectos positivos hay en el texto? ¿Por qué los considero así?</p> <p>¿Cuáles planteamientos del autor podría cuestionar? ¿por qué?</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>descubre y hace consciente sus propias emociones, suscitadas por la lectura y sus reacciones frente a las ideas y planteamientos.</p> | <p>principios y valores y aceptar aquellos que pensamos son útiles.</p> | <p>¿Cómo puedo sacar provecho de lo que leo, si coincide con mis principios, valores e ideales?</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Se autoriza a sacar provecho de lo que lee, de lo que coincide con sus valores e ideales, con sus creencias y experiencias. | <p>¿Cuáles ideas del autor considero favorables? ¿por qué?</p> <p>¿Cómo podría dar solución a los planteamientos del autor que considero desfavorables?</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Aprende a valorar las ideas para analizar y determinar lo favorable y desfavorable que es posible apreciar en ellas. | <p>¿Cuáles ideas considero favorables?</p> <p>¿Cuáles ideas considero desfavorables?</p> |
| | <p>Acompaña la crítica con sugerencias o soluciones y el compromiso de trabajar para alcanzarlas.</p> | <p>¿Qué sugerencias le podría hacer al autor del texto?</p> <p>¿Cuáles soluciones sería factible plantear ante lo expuesto por el autor?</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Valora la incorporación de la lectura crítica a la vida para la satisfacción de necesidades, desarrollo de la sensibilidad y el gusto estético. | <p>¿Cómo podría aplicar las competencias de lectura crítica para mejorar mi vida?</p> <p>¿De qué forma podría leer críticamente una obra de arte?</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Aprecia cómo el desarrollar la capacidad crítica lo ayuda a alcanzar | <p>¿Cómo el desarrollo de competencias de lectura crítica</p> |

una mayor comprensión del mundo, me permite entender mejor mi mundo y el de los demás?
de su entorno, de sí mismo y de los demás.

Fuente: Serrano, S. y Madrid A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. p.64-66.

Elaboración y adaptación propia.

Tomado y adaptado de: Serrano, S. y Madrid A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica*, 16 (1), 58-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>

Las competencias de lectura crítica (LC), enunciadas anteriormente, se complementan con las competencias de pensamiento crítico (PC), estudiados en el instrumento de mediación anterior, puesto que la LC y el PC mantienen una relación intrínseca de simultaneidad y complementariedad. En ese orden de ideas, con la combinación de los estándares de competencias de LC y PC se consolidaría la formación de lectores críticos que contribuyan a la construcción de una mejor sociedad.

Las estrategias del lector crítico



Si bien no es fácil caracterizar al buen lector en cuanto a qué estrategias utiliza al realizar la lectura crítica, sin duda, algo que sí lo caracteriza es la forma en que se relaciona e interactúa con el texto: tiene conciencia y control sobre sus actividades durante la lectura y hace uso flexible de estrategias para ajustarlas al propósito que lo induce a leer, a la tarea que asume al leer y tipo de texto que está leyendo.

Uno de los principales objetivos de la educación debería ser el desarrollo de lectores estratégicos, quienes apliquen formas eficaces, como acciones conscientes, espontáneas y/o aprendidas, que permiten simplificar y orientar la recepción; movilizar sus conocimientos previos, sus valores, actitudes, opiniones e ideologías; activar su competencia lingüística, formularse hipótesis y expectativas y resolverlas en inferencias, necesarias para llegar a la comprensión y análisis crítico de los componentes ideológicos y culturales del texto. A continuación se enuncian 3 grupos de estrategias:

a) Estrategias de planificación, identificación y activación de ideas, son las acciones que se realizan al inicio de la lectura para la identificación de las claves del texto estructurado y conectado con un género discursivo, una tipología textual y con un modelo cultural; identificación de las proposiciones e ideas básicas del texto; la activación de los esquemas cognitivos, de sus teorías y visiones culturales e ideológicas y su relación con los índices recogidos en su proceso de muestreo para dar sentido y vida y construir una aproximación al significado global del texto.

Estas estrategias están determinadas por los propósitos u objetivos que orientan la lectura. Estos determinan cómo se sitúa el lector ante el texto y cómo regula su proceso de comprensión. También comprende las estrategias de anticipación de eventos, sucesos, acciones o situaciones que pueden estar presentes, lo que conduce al lector a formular una propuesta de hipótesis semántica global sobre el contenido y valor del texto.

b) Estrategias de comprensión, autorregulación y control, son acciones que permiten la confrontación de esquemas con las nuevas ideas; comprender los implícitos: ideología, referentes culturales y procedimientos de razonamiento; e integrar la información para hacer la lectura realmente productiva, sustentada en la formulación de expectativas, la elaboración de inferencias, la explicitación, la autorregulación y la autonomía del lector.

La formulación de expectativas, son previsiones de sentido que van surgiendo de la interacción entre lo expuesto por el texto y lo aportado por el lector, formuladas a partir de la información inicial y de los sucesivos indicadores que halla en el avance de la lectura.

Estas versan sobre el contenido, la información implícita, la estructura general de la obra, las peculiaridades estilísticas, la intencionalidad del texto o del autor y los referentes culturales que surgen. El avance en el proceso lector se regula por las matizaciones, revisiones y rectificaciones de las expectativas iniciales, las cuales son provisionales y se van ajustando. Por ello el avance de la lectura no es lineal. Cada expectativa funciona como un elemento que guía y orienta, porque enlaza la descodificación con la actividad cognitiva de generar un conocimiento coherente.

La elaboración de inferencias, son también manifestaciones de la actividad cognitiva que realiza el lector para alcanzar la comprensión. Las inferencias son concreciones de conocimiento construido mediante conjugación e integración de conocimientos, establecimiento de relaciones, identificación de presupuestos, actividades de síntesis y de recapitulación valorativa de los datos. La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible, utilizando el conocimiento conceptual, lingüístico y cultural y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencias para inferir lo que no está explícito en el texto, pero también infieren información que se hará explícita más adelante.

Además, las inferencias son actos fundamentales de comprensión que permiten atribuir sentido global al texto y completar las partes de información ausente o implícita. Conjuntamente, la inferencia es una estrategia que subyace a todo proceso de búsqueda y construcción de significado y consiste en agregar elementos que no han sido incluidos por el autor de manera manifiesta, o que pueden surgir de otros datos explícitos en el texto.

El lector al inferir encuentra relaciones semánticas o lógicas entre proposiciones o eventos que están expresados en el texto, las conjuga con sus experiencias culturales y completa la información que falta para establecer conexiones entre los hechos. La inferencia representa una de las estrategias más importantes para la comprensión crítica.

La explicitación constituye la confirmación definitiva de las expectativas y de las inferencias generadas. Consiste tanto en la organización y elaboración de los significados construidos en un nuevo texto, realizado a partir de las anticipaciones, comprobación de hipótesis, inferencias, reconocimiento de presupuestos e ideologías, como en la comprobación por el lector de que ni las expectativas generadas ni las inferencias formuladas se contradicen entre sí, logrando así la verificación del significado construido en la comprensión.

La autorregulación posibilita al lector regular su comprensión del texto al permitirle tomar conciencia de su proceso, de las inferencias y elaboraciones realizadas, de sus descubrimientos, de sus reflexiones sobre el discurso. Esto le permite darse cuenta de cómo es que está procesando el texto, de sus aciertos y de las dificultades que confronta, valorar su desempeño como lector y tomar decisiones sobre cómo superar las limitaciones observadas y lograr así avanzar en su desarrollo como lector crítico.

c) Estrategias de valoración y consolidación de las interpretaciones, son acciones que ayudan al establecimiento de correlaciones entre lo expuesto en el texto, los saberes y las creencias y valoraciones del lector; consolidación de las representaciones; elaboración de la síntesis personal del significado global del texto, resultante de la valoración de informaciones, intenciones, ideologías, referentes culturales, recuerdos y evocaciones que el texto le ha producido.

Finalmente, se podría afirmar que el desarrollo en el lector de estas estrategias de comprensión crítica lo hace consciente de su propio proceso y le permite procesar el texto, interpretarlo, juzgarlo, para construir así significado de manera adecuada. Lo capacita para elegir aquello que necesita hacer para aprender y para lograr la comprensión crítica del significado. El énfasis en la lectura estratégica ayudará a los estudiantes a saber qué estrategias utilizar, cómo utilizarlas y cuándo hacerlo. Este conocimiento de qué estrategias utilizar les permitirá tener control para automonitorear y ajustar su proceso para la comprensión crítica.

Tomado y adaptado de: Serrano, S. (2008). La alfabetización crítica: Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica. *Letras*, 50 (76), 172-228. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000100004

3. INTERIORIZACIÓN:

5. Lee críticamente la siguiente columna de opinión, luego responde cada una de las preguntas para fomentar el desarrollo de los cuatro tipos de competencias de lectura crítica, antes de responder lea bien los estándares y el tipo de competencias que está desarrollando.
(Escrito para entregar impreso en hoja carta, letra Arial 11, interlineado 1,5, márgenes de 2cm, en la parte superior antes de iniciar el texto incluir sus apellidos y nombres.)

Mataron la paz de Uribe

León Valencia – junio 25 de 2016

Estamos ante una paz convenida entre fuerzas desiguales que se han dado cuenta de que prolongar la confrontación solo trae más dolor y tristeza.

Salió a decir Uribe –después del acuerdo sobre el cese al fuego y a las hostilidades bilateral y definitivo, el plebiscito y la dejación de las armas, alcanzado en La Habana este 23 de junio– que su idea de paz estaba herida. No se dio cuenta de que estaba muerta. La mataron Santos y las Farc con sensatez, con realismo, con una paciencia digna de admirar.

Voy a resistir la tentación de explicar punto por punto los trascendentales acuerdos entre el gobierno y las Farc. Las partes ya lo están haciendo y quizás en esto se empeñarán muchos columnistas. Quiero hacer algo más lejano a los lectores y quizás más complicado. Intentaré mostrar por qué no fue posible la paz en el Caguán y por qué tampoco ha sido posible la paz de Uribe. Tal vez esta columna aplaque un poco la conciencia de Andrés Pastrana y alivie la ansiedad vertiginosa de Álvaro Uribe y sus seguidores más fervientes.

En La Habana he oído comentarios muy duros, muy desobligantes, muy tristes, sobre Pastrana. A la vez el expresidente no escatima esfuerzos para atacar las actuales negociaciones de paz y salió a confrontar el acuerdo logrado con una diatriba igual o más amarga que la de Uribe. Pero el error de Pastrana hace 16 años fue no haber comprendido a cabalidad las apreciaciones y pretensiones de las Farc. No le bastó la generosidad con que encaró el proceso.

En aquel entonces la guerrilla tenía la iniciativa y le había propinado 17 grandes derrotas consecutivas al Ejército, estaba convencida de que podía ganar la guerra; creía, además, que

Pastrana les debía la Presidencia porque la inclinación manifiesta de Manuel Marulanda a favorecerlo como candidato había hecho la diferencia en una dramática segunda vuelta electoral.

Con estas ilusiones a cuestas las Farc fueron a la mesa de negociaciones a buscar una paz revolucionaria, un gobierno compartido, una reforma profunda a la vida económica y a todas las estructuras políticas del país. En los diez puntos de su plataforma política hablaban de un gobierno de amplia participación nacional. En términos precisos esto significaba un régimen de transición que muy pronto se convertiría en una revolución triunfante.

Eso, desde luego, no era posible, la correlación de fuerzas no les daba, no tenían un gran respaldo en las ciudades, no había un alzamiento urbano, una protesta generalizada en los grandes centros poblaciones, condición sine qua non de una revolución. Las Farc tensaron la cuerda hasta que se rompió, hasta que Pastrana consternado se paró de la mesa de conversaciones y se dedicó a rumiar su fracaso.

Paradójicamente, Uribe ha alimentado su visión de la paz con los mismos ingredientes de aquellas Farc. También creyó que había derrotado al enemigo, que las Farc estaban vencidas, que su única alternativa era entregar las armas, declinar cualquier pretensión de participación política y someterse a la cárcel.

Uribe entonces se dedicó a pregonar una paz imposible, una propuesta de paz que significaba de manera clara y tajante la continuidad de la guerra. Lo hizo durante sus dos mandatos y por eso ni llevó a las Farc a la mesa de conversaciones ni pudo lograr un acuerdo con el ELN en largas jornadas de negociación. Lo ha hecho después de salir del gobierno y lanzarse a la oposición buscando afanosamente acabar a como diera lugar con las negociaciones de La Habana.

Las Farc acosadas, golpeadas, pero lejos de la derrota y la disolución, lejos de su tumba, están firmando la paz posible, una paz con cambios mínimos, una paz con tribunales de justicia, con responsabilidad enorme con las víctimas, con censura implacable a las agresiones a la población civil, al secuestro, al involucramiento con el narcotráfico.

Pero, a la vez, una paz con un gran respaldo internacional, con el reconocimiento de un indiscutible estatus político, con la posibilidad de transformarse en un partido de izquierdas y competir con garantías en el escenario electoral. Un acuerdo de paz que abre las puertas a la normalización de la democracia.

El jueves pasado las partes en La Habana enterraron la paz revolucionaria, la paz que nace de un empate militar manifiesto o de un alzamiento armado triunfante; y enterraron también la paz que surge de la derrota y la disolución de una guerrilla, la paz de un Estado victorioso que puede dictar las órdenes a su adversario vencido. Estamos ante una paz convenida entre fuerzas desiguales que se han dado cuenta de que prolongar la confrontación trae solo más dolor y más tristeza.

Nota. Es un grave error de la Fiscalía -ojalá no malintencionado- la orden de detención para Carlos Velandia y Francisco Galán. Los acusan de participar en el secuestro múltiple de la iglesia La María en el año 2000 cuando ellos purgaban largas condenas en la cárcel de Itagüí. Hubiera bastado que llamaran a funcionarios del gobierno de ese entonces que sabían de sobra que estos guerrilleros no tenían mando alguno y solo hacían de gestores de paz. El presidente Santos debía retornarles el papel de promotores del acuerdo con el ELN y librarlos de la cárcel.

Recuperado de: <https://www.semana.com/opinion/articulo/leon-valencia-cese-al-fuego-la-paz-de-uribe-era-imposible/479188>


4. PROYECCIÓN:

4. Escoja una columna de opinión de actualidad y aplique las estrategias del lector crítico mencionadas en este instrumento de mediación. Describa ampliamente de qué forma utilizó cada una de las estrategias empleadas.

5. Redacte un texto de una página en el que enuncie lo que *la lectura crítica* significa para usted.

VoBo Coordinación

Apéndice S. IM Análisis Crítico del Discurso

| | | |
|---|--|-----------------------------|
|  | INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO DE BUCARAMANGA | CODIGO : PAC-FO-01 |
| | INSTRUMENTO DE MEDIACIÓN | FECHA: Noviembre 15 de 2014 |
| | | VERSIÓN 01 |

| AREA/DIMENSION | GRADO | NUMERO |
|----------------|-------|--------|
| E S | 1 | 1 |

Profesor: Yeison Rey Ballesteros Asignatura: Lenguaje Fecha: _____

Nombre del Estudiante: _____ Curso: _____

1. INTENCIONALIDAD:

- 1.1. Reconocer las características fundamentales del Análisis Crítico del Discurso (ACD) de Teun Van Dijk.
- 1.2. Identificar algunos de los propósitos velados de autores de columnas de opinión mediante ACD.
- 1.3. Reflexionar sobre la relevancia del ACD en la formación de lectores críticos que contribuyan con una mejor sociedad.
- 1.4. Fortalecer la lectura crítica de columnas de opinión mediante el uso adecuado del ACD.

2. INFORMACIÓN:

ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

“Gran parte de los problemas y asuntos sociales tienen una dimensión discursiva. Cualquier discurso público no es inocente”
Teun Van Dijk.

El análisis crítico del discurso es un tipo de investigación analítica sobre el discurso desarrollada principalmente por Teun Adrianus van Dijk; su objetivo es poner en evidencia problemas sociales y políticos, como el abuso del poder, el dominio, el racismo y la desigualdad, y cómo estos asuntos son practicados, reproducidos, legitimados y ocasionalmente combatidos por los textos y el habla en el contexto social y político.

Los factores socioprofesionales y socioculturales que inciden en la búsqueda de identidad de los hablantes y la conformación de grupos sociales desembocan en el establecimiento de instituciones políticas y gremios sociales muy marcados. Las relaciones sociales se constituyen a través de los actos de habla que se van consolidando en los discursos orales y escritos emitidos por las instituciones y gremios. Asimismo, el acceso que pueda tener una persona a estos discursos institucionales está limitado por su estrato social y su nivel educativo, lo cual revela ya una estrecha relación con el concepto de poder y la configuración de las élites.

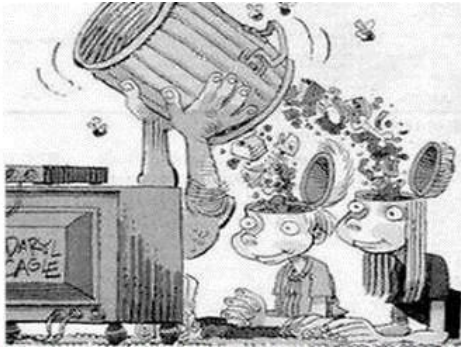
Lee los titulares y analiza el concepto de poder a trues del discurso.



Cada titular pertenece a un periódico de un lugar diferente del mundo. Una misma noticia se ve sesgada por el poder del medio de comunicación que lo emite. La forma de comunicar dicha noticia incide en las creencias y opiniones de los lectores.

“La libertad de prensa debe ser total para criticar la gente que tiene el poder, pero no se puede abusar de la libertad de prensa para reprimir a la gente que no tiene el poder.”

Teun Van Dijk.



lectores, oyentes y televidentes.

Si se habla de poder, se habla de control de los actos y de la mente de las personas. El control se refiere a la limitación de la libertad de acción de los otros, el cual puede ejercerse de manera directa o indirecta. Las élites hoy día ejercen su poder a través de la persuasión para lograr controlar los actos de los demás. Los medios de comunicación tienen en sus manos el poder de la persuasión y la posibilidad de controlar la opinión de los

Discurso oral y la construcción del uso del poder

“El poder de las palabras sobre la mente de la gente es inmenso. Manipular a las personas es fácil y manipular a la gente contra minorías, cualquier tipo de minoría, es aún más fácil porque la gente tiene la tendencia sobre todo en tiempos de crisis de culpar a gente que no tiene poder y no la gente de arriba.”

Teun Van Dijk.

El poder se ejerce y se expresa de manera directa a través del tipo de discurso oral al cual tienen acceso las personas. En los grupos de bajo nivel educativo y social, el acceso a gran variedad de discursos es limitado, mientras en los grupos de mayor nivel cultural existe un acceso activo a diversos géneros, contenidos y discursos.

Según la Real Academia Española (RAE), el uso de un discurso propio de los gremios socioprofesionales, en un contexto que presente contacto con otro tipo de hablantes, legitima el abuso del poder a través del discurso.

Observa el siguiente acto de habla y analiza el tipo de discurso de cada personaje.

Aparentemente, usted no tiene signos de focalization, no veo señales de irritation meníngea. Le dare un manejo sintomático y toma de laboratorio clinico para esclarecer la etiología



Doctor... ¿Y la etiología es muy grave?
¿La cubre mi seguro?

Las personas de nivel educativo y sociocultural bajo tienen acceso a discursos cotidianos como la conversación con la familia, con los amigos, con sus compañeros de trabajo. A la hora de iniciar y cerrar un discurso activo (de una temática específica), su inserción resulta precaria, aunque tenga acceso a otros discursos pasivos, como los de la radio, la televisión o el periódico.

Por el contrario, las personas que pertenecen a un gremio, institución o élite, además de disponer de los discursos cotidianos, tienen acceso a otros relacionados con su profesión, de corte científico, académico, político, etc. Este hecho pone en evidencia que el poder está en manos de quien tiene mayor acceso discursivo.

En este sentido, las problemáticas sociales se engendran, precisamente, cuando una élite emite un discurso para ejercer dominio sobre los otros, aquellos que no tienen acceso a dicho discurso. De esta manera, se reproduce y se legitima el abuso del poder social a través del discurso.

El análisis crítico del discurso tiene como objetivo evidenciar problemas sociales y políticos, como el abuso del poder social, el dominio, el racismo y la desigualdad, y cómo estos asuntos son practicados, reproducidos, legitimados y ocasionalmente combatidos por los textos y el habla en el contexto social y político.

Las relaciones sociales se establecen a través de los actos de habla que se van consolidando a través de los discursos orales y escritos. Para los estratos más bajos, el acceso a discursos variados es limitado, mientras que los estratos más altos disponen de otro tipo de discursos de mayor nivel cultural. El ejercicio del poder y el control de los actos de los otros se produce y se legitima a través del discurso.

Estrategias de análisis discursivo

Para realizar un análisis crítico, el discurso debe estudiarse en dos partes fundamentales: ***el texto y el contexto***. En cuanto al texto, el discurso se analiza en los diversos niveles lingüísticos: fonológico, morfofonológico, sintáctico, léxico-semántico, pragmático, interaccional, género discursivo y tópicos. Con respecto al contexto, se consideran los elementos extralingüísticos, como estrato social, edad y sexo del hablante, a quién está dirigido, y los procesos cognitivos como la identidad, la ideología, la visión del mundo y de sí mismo que tiene el hablante.

Este análisis crítico discursivo (ACD) permite inferir la dimensión cognitiva del poder que ejerce quien emite el discurso a través de la organización de sus estructuras lingüísticas y de sus rasgos dominantes, como origen racial, género, grupo etario y posición sociocultural.

“Analizar críticamente el discurso también implica analizar su potencial de manipulación, pero también de educación.”

Teun Van Dijk.

El siguiente es el famoso discurso *Tengo un sueño*, pronunciado por Martin Luther King en 1969. A nivel textual, el discurso muestra dominio del lenguaje, uso de la estructura morfosintáctica de la lengua, léxico adecuado para el contexto y el manejo del género discursivo.


Observa cómo se analiza el discurso a nivel contextual.

Tengo un sueño

Contexto

Visión del mundo: lucha contra la segregación estadounidense.

Hoy les digo a ustedes, amigos míos, que a pesar de las dificultades del momento, yo aún tengo un sueño. Es un sueño profundamente arraigado en el sueño “americano”.




Origen racial: raza negra

Sueño que un día, en las rojas colinas de Georgia, los hijos de los antiguos esclavos y los hijos de los antiguos dueños de esclavos se puedan sentar juntos a la mesa de la hermandad.

Sueño que un día, incluso el estado de Misisipi, un estado que se sofoca con el calor de la injusticia y de la opresión, se convertirá en un oasis de libertad y justicia.


Sueño que mis cuatro hijos vivirán un día en un país en el cual no serán juzgados por el color de su piel, sino por los rasgos de su personalidad. (...)

Estrato social: clase media alta. Tuvo acceso a educación superior en el Morehouse College, universidad reservada para negros.



Ideología: activista

¡Hoy tengo un sueño!



Sueño que algún día los valles serán cumbres, y las colinas y montañas serán llanos, los sitios más escarpados serán nivelados y los torcidos serán enderezados, y la gloria de Dios será revelada, y se unirá todo el género humano.

Edad: 44 años
Sexo: masculino

Esta es nuestra esperanza. Esta es la fe con la cual regreso al Sur. Con esta fe podremos esculpir de la montaña de la desesperanza una piedra de esperanza. Con esta fe podremos transformar el sonido discordante de nuestra nación, en una hermosa sinfonía de fraternidad. Con esta fe podremos trabajar juntos, rezar juntos, luchar juntos, ir a la cárcel juntos, defender la libertad juntos, sabiendo que algún día seremos libres.

King, Marthin Luther. (1963). Discurso: Tengo un Sueño. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/especiales/2013/internacional/martin-luther-king/texto-integro.html>

3. INTERIORIZACIÓN Y PROYECCIÓN

A. Observa las dos situaciones comunicativas y analiza los tipos de discurso.

Situación 1

Situación 2



B. Analiza los aspectos contextuales de cada tipo de discurso. Completa la tabla.

| <i>Elementos Contextuales</i> | <i>Situación 1</i> | <i>Situación 2</i> |
|-------------------------------|--------------------|--------------------|
| Estrato social | | |
| Edad | | |
| Sexo | | |
| Nivel sociocultural | | |

C. ¿Qué tipo de problemática social se engendra en cada situación comunicativa?


¿Qué tipo de creencias y opiniones de los receptores pone en juego cada hablante a partir de su discurso?

D. Escoja una columna de opinión con preguntas ICFES trabajadas en las clases, realice un ACD de acuerdo con lo estudiado en este instrumento. Justifique sus apreciaciones ampliamente.

Este trabajo será entregado al finalizar el primer periodo académico y equivaldrá a la nota de la evaluación final y del proyecto. Por favor realícelo por usted mismo, cualquier duda será atendida en los espacios de las clases restantes; igualmente se hará control estricto del desarrollo del trabajo.

Adaptado de: Bello, O., Espina, L., Franco, A., Pumarejo, M., Rodríguez, H., Tosoratti, C.,...Román, P. (2015). Avanza Lenguaje 11. Bogotá, D. C.: Editorial Norma.

Apéndice T. IM Daniel Cassany, 22 técnicas para realizar LC

| | | |
|---|--|-----------------------------|
|  | INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO DE BUCARAMANGA | CODIGO : PAC-FO-01 |
| | INSTRUMENTO DE MEDIACIÓN | FECHA: Noviembre 15 de 2014 |
| | | VERSIÓN 01 |

| AREA/DIMENSION | GRADO | NUMERO |
|----------------|-------|--------|
| E S | 1 | 1 |

Profesor: Yeison Rey Ballesteros Asignatura: Lenguaje Fecha: _____

Nombre del Estudiante: _____ Curso: _____

1. INTENCIONALIDAD:

- 1.1. Reconocer competencias esenciales para realizar lectura crítica de forma apropiada.
- 1.2. Reflexionar sobre la importancia de formar lectores críticos para el progreso de la sociedad.
- 1.3. Fortalecer la lectura crítica de columnas de opinión mediante la aplicación de las 22 técnicas de lectura crítica de Daniel Cassany.

2. INFORMACIÓN:

LA LECTURA CRÍTICA

“La escuela debe formar lectores cabales. Si no conseguimos que al finalizar los diez años de educación obligatoria un alumno pueda saber cuándo le están mintiendo por escrito y cuándo le están diciendo la verdad, hemos fallado, porque éstas son aptitudes centrales para la vida de cada día.”

Emilia Ferreiro.

¿Podrá existir una verdadera democracia sin lectores críticos?

¿Seremos menos manipulables si somos capaces de captar las intenciones veladas que traen los discursos?

Si partimos de la cita de Emilia Ferreiro y la relacionamos con el nivel de lectura de nuestros estudiantes, podemos decir, con pequeñas excepciones, que nuestra escuela fracasa en la formación de lectores críticos.

De acuerdo con Cassany (2006) los escritos no tienen que decir explícitamente todo lo que los lectores entendemos. No hay que decir quiénes somos, a quién escribimos, dónde estamos, cuándo, por qué. Sería el nunca acabar. Agrega:

La comunicación humana es inteligente y funciona de manera económica y práctica; basta con decir una pequeña parte de lo que queremos comunicar para que el interlocutor comprenda todo; con producir unas pocas palabras – bien elegidas- podemos conseguir que el lector infiera todo. (p.5)

Si bien la cita nos ubica en relación con un aspecto fundamental de la lectura: el aporte del lector, ya que el autor no necesita darnos toda la información para que comprendamos los mensajes, tampoco podemos ser tan ingenuos para compartir con Cassany que el lector comprende todo. Entonces, no habría malentendidos. Además, la lectura crítica nos permite inferir aspectos de la lectura que el autor no tiene la intención de comunicar, como lo veremos más adelante.

Retomando los significados ya trabajados, Cassany (2006) nos dice que hay tres planos en la lectura: las líneas, entre las líneas y detrás de las líneas. Comprender las líneas se refiere a comprender el significado literal; entre las líneas indica lo que hay que deducir de las palabras, o sea, lo que no se ha dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos; y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención, la argumentación del autor. Nosotros agregaríamos los elementos que aporta el lector desde su contexto situacional, ideológico y cultural.

Si en los cuentos y en el discurso de García Márquez nos quedáramos en las líneas no entenderíamos casi nada. Para su comprensión debemos escharbar entre las líneas e ir más allá, hasta nuestra enciclopedia personal, nuestra ideología, que de alguna manera están determinadas por nuestro entorno familiar y social, así como por el conjunto de experiencias que facilita o niega la escuela.

Desde otra perspectiva, según Cassany (2006) El ACD (análisis crítico del discurso) sostiene que el discurso no es neutro ni refleja la realidad de modo objetivo. Puesto que lo produce un enunciador que vive en un lugar y un momento concreto. Por eso, lo que dice este sujeto solo puede reflejar la percepción que él tiene de la realidad. Puesto que su visión de la realidad está determinada por sus intereses, sus valores y actitudes, ya que los discursos reflejan el orden social establecido, las relaciones de dominación, las injusticias y las opresiones. Por ello, leer críticamente significa identificar estos aspectos y poder confrontarlos con otras alternativas. También hay que leer críticamente todos los discursos, no solo los dominantes, porque los dominados también son portadores de ideología y tienen intereses que defender.

Para el mismo Cassany (2003) una persona crítica es, en definitiva: “La que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista”. Afirma, además, que la lectura crítica es la más exigente y compleja que nos podamos imaginar, porque requiere un nivel de interpretación más elevado, así como habilidades y conocimientos previos para realizarla.

Él propone **22 técnicas para realizar una lectura crítica** (Cassany, 2006, p.115-138). Las divide en tres grandes campos: **el mundo del autor**: identifica el propósito, descubre las conexiones, retrata al autor, describe su idiolecto, rastrea la subjetividad, detecta posicionamientos, descubre lo oculto, dibuja el mapa ‘sociocultural’; **el género discursivo**: identifica el género y descríbelo, enumera a los contrincantes, haz un listado de voces, analiza las voces incorporadas, lee los nombres propios, verifica la solidez y la fuerza, halla las palabras disfrazadas, analiza la jerarquía informativa; **las interpretaciones**: define tus propósitos, analiza la sombra del lector, acuerdos y desacuerdos, imagina que eres..., en resumen, medita tus reacciones. O sea, que nos ubica frente al autor, al texto y al lector.

Adaptado de: <https://docs.google.com/document/d/1FyP6TFP69r6IJaDgGR0UaU4akVq6Bd9vOrZfWtoR8G4/edit>

Referencias:

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 32, 113-132. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/7275/7623>

Cassany, D. (2006). Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. *Anagrama*, 21-43. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35916949/articulo_de_lectura.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1547396668&Signature=ghOdbHq84M%2BRnK8zxEHHZo6FekQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTRAS_LAS_LINEAS._Sobre_la_lectura_contem.pdf

Lea el siguiente texto.

De diseño

Alfredo Molano.

Hace apenas unos pocos años, Juan Esteban Aristizábal era conocido solo por su familia y por algunos pocos y medio excéntricos especialistas en heavy metal. Cantaba, cuando lo dejaban, en cualquier escenario,

coabraba lo que le ofrecían y dormía con quien podía. “Era un pelado bien, un poco normal”, me cuenta una amiga que lo conoció en esos días duros. Medio tocaba, medio cantaba. Con otros ibidem formó el grupo Ekhyrosis, que escrito en castellano significa “mancha lívida negruzca o amarillenta de la piel que resulta de la extravación de la sangre”. Feo nombre que para un grupo musical que, por supuesto, ninguno de sus seguidores debió tomarse el trabajo de saber qué significaba. El grupo logró apuntarse a unos pocos y discretos éxitos, tocaba un metal algo heavy en bodegas de Chapinero y Medellín. Tenía una gota de acento social. Pero las compañías disqueras nunca se dan por satisfechas y fue así como se dieron a la tarea técnica de promover a Juan Esteban. Quizá la palabra más exacta sea diseñar un producto, como quien dice una campaña comercial y publicitaria para crear un “sujeto mediático que arrastrara y subordinara públicos”. Lo importante para los estrategas era criar la gallina porque es la que pone los huevos de oro- y para eso modelaron a Juanes. Debieron buscar mucho entre tanto joven que se rebusca con guitarra en buses, bares, fiestas y escenarios de pueblos. Cuando en 1998 se desintegró Ekhyrosis, Juan viajó a Los Ángeles. En contacto con los chicanos se contagió de una cierta melancolía de patria, un mal muy latino que da en el Norte. Su música se hizo más suave, más pop y, poco a poco, más lighth. Algo debió impresionar a los agentes de las disqueras, que le echaron el ojo para fabricarlo tal como los vientos políticos que corrían lo demandaban. No era condición absoluta que fuera paisa, pero era preferible; no era necesario que supiera montar a caballo sin derramar un tinto ni que usara sombrero aguadeño ni que se sonara con el poncho. Pero era indispensable que fuera un bacán. Debía ser un man, decían las instrucciones, que pudiera hacer pasar la tosquedad por autenticidad para que sus seguidores pudieran identificarlo como un “montañero echado para adelante”, tal y como mandan los cánones de las fondas. Podría tener o no buena pinta, siempre que estuviera dispuesto a someterse al bisturí; podría ser fuerte o no, siempre que estuviera dispuesto a ir al gimnasio. Lo imprescindible era que usara el diminutivo bien usado cuando hablara en público. Eso lo identificaba con el tsunami mediático que inunda el país. Comenzó a ser famoso con una canción que, si bien hacía referencia a equimosis, tenía el mérito a ojo de sus diseñadores- de evocar un patriotismo barato envuelto en un tarareo fácil. Compuso entonces Mi sangre. Después, la cadena de éxitos lo ató a la campaña de las Fuerzas Armadas. Como a Marilyn Monroe, lo llevaron de cuartel en cuartel cantando y cantando babosadas hasta que con tanto aplauso le borraron toda mancha social que sus números pudiera haber tenido. En esas giras artísticas debió nacer La camisa negra, una canción que por evocar el fascismo italiano no pudo cantar en Italia. Time, una revista gringa, más farandulera que informativa, lo nombró personaje y le atribuyó una influencia mundial. Y como aquí nos comemos todo lo que nos mandan, esta semana llenó el Campín de Bogotá.

El caso de Juanes es el de un exitoso diseño publicitario, tal como el cambio extremo que le hicieron a Higueta, otro bacán que han vuelto un yupi, como en política lo están haciendo con Cambio Radical y quieren hacerlo con la reelección y otros fenómenos para ellos.

El Espectador. Bogotá: 2 al 8 de octubre, 2005, p. 16.

De una manera breve presentamos lo fundamental de las 22 técnicas, que preferimos llamar estrategias de lectura. En lo posible, se las aplicamos al texto anterior. Algunas quedan para que los estudiantes la realicen, otras apenas se esbozaron y se deben terminar. El análisis también depende de la subjetividad del lector. Se escogió este texto porque se refiere a personajes fácilmente identificables por la mayoría de los lectores.

1. El propósito o la intención: Cuando escribimos o hablamos buscamos un beneficio. ¿Cuál será la verdadera intención de Molano, cuestionar la calidad de Juanes u oponerse a la reelección presidencial?

2. Descubre las conexiones: ¿Dónde se sitúa el texto, ¿cuándo?, ¿a quién se refiere?, ¿qué menciona? Identifica las referencias del texto a la realidad. El aquí, ayer, nosotros, etc.

El texto se sitúa en Colombia, en plena campaña presidencial, octubre de 2005; centra su mirada sobre Juanes, pero en realidad está cuestionando al Presidente de la República, aspecto que en otra estrategia analizaremos. “Le echaron el ojo para fabricarlo tal como los vientos políticos que corrían lo demandaban. No era condición absoluta que fuera paisa, pero era preferible; no era necesario que supiera montar a caballo sin derramar un tinto ni que usara sombrero aguadeño ni que se sonara con el poncho”. “Debía ser un man, decían las instrucciones, que pudiera hacer pasar la tosquedad por autenticidad para que sus seguidores pudieran identificarlo como un “montañero echado para adelante”, tal y como mandan los cánones de las fondas”. “Lo imprescindible era que usara el diminutivo bien usado cuando hablara en público. Eso lo identificaba con el tsunami mediático que inunda el país”. “El caso de Juanes es el de un exitoso diseño publicitario, tal como el cambio extremo que le hicieron a Higuita, otro bacán que han vuelto un yupi, como en política lo están haciendo con Cambio Radical y quieren hacerlo con la reelección y otros fenómenos para ellos”.

3. ¿Qué sabes del autor, ¿cómo se valora en tu comunidad?, ¿por qué escribe?, ¿cómo? Anota todo lo que sepas de él o ella y lo que deduzcas de su prosa. Cuando no conocemos al autor podemos rastrear lo que nos dicen las palabras.

· Consulten sobre Alfredo Molano.

4. Describe su idiolecto: detectas alguna variedad geográfica, social o generacional?, ¿tiene alguna muletilla?, ¿hay rastros de algún registro lingüístico?

Molano escribe de una manera amena y tiene un léxico fluido y variado, e incluye en su prosa palabras del parlache como bacán, man y, con frecuencia, fraseologismos como echado para adelante, los vientos políticos que corren; además, combina un lenguaje estándar con un lenguaje coloquial. Montañero echado para adelante, tal como mandan los cánones de las fondas.

5. Rastrea la subjetividad: ¿Qué puedes inferir del discurso?, ¿Qué nos dice de sí mismo el autor?, ¿cómo puede ser la persona que ha elegido estas palabras?, ¿cómo te lo imaginas?, ¿qué máscara o imagen ofrece?

Ya lo habíamos comentado antes, la intención del autor no es demostrar que Juanes es un artista de diseño sino cuestionar y oponerse a la reelección. Aunque el autor no informa de manera clara sus opciones estéticas y políticas, podría pensarse que defiende a otro candidato de manera indirecta, a diferencia de Collazos y Londoño, quienes explicitan sus opciones. Para Collazos, Carlos Gaviria, el candidato del Polo, sabe que le va a caer agua sucia. Los baldados de porquerías vendrán del uribismo, que blindó al presidentecandidato y lo habilita para el "yo-no-fui", pero también de la más rancia derecha del país, que lleva ya casi cuatro años durmiendo su luna de miel con Uribe. Para Londoño, se nos fueron en blanco, en esta materia que proponemos, las elecciones parlamentarias, tan melancólicas como los debates que las antecedieron. Pero no pueden pasar semejantes las presidenciales. Un país no vive de menuda. El presidente Uribe, que sí es capaz de pensar en grande, no puede llegar al debate de mayo con esa deuda pendiente.

· La subjetividad del autor se demuestra cuando se refiere al artista con el nombre completo, Juan Esteban Aristizábal, cuando tenía una gota de acento social; en cambio, se refiere a Juanes para criticarle su calidad artística. De todas maneras, un artista que fue invitado a cantar en la entrega de los premios Nobel, a la inauguración del Mundial de Fútbol y al Parlamento Europeo, entidades representativas en el ámbito mundial, indican que estamos ante un artista de condiciones universales; otra cosa, es que a Molano no le guste su música, algo extraño, pues siempre ha defendido lo popular. Cuando utiliza la palabra para lelos, no creemos que sea un error de escritura, sino que quiere decirle a todos los que les guste la música de Juanes que son medio tontos. El significado de lelo en el DRAE es fatuo, simple y como pasmado. La misma expresión artista de diseño cosifica al cantante, porque se diseña ropa, interiores, etc. De todas maneras, es innegable que los artistas que trascienden se convierten en estereotipos, que son aprovechados tanto económica como políticamente.

6. Detecta posicionamientos: ¿El autor es sexista?, ¿xenófobo?, ¿respetuoso con todas las identidades? ¿qué palabras ha elegido para referirse a las controversias? Barre su prosa y subráyalas.

· Molano es un defensor de las minorías; sin embargo, parece tener un rechazo hacia los paisas, quizá porque el presidente sea de esta región. No era condición absoluta que fuera paisa, pero era preferible; ni que usara sombrero aguadeño ni que se sonara con el poncho; lo imprescindible era que usara el

diminutivo bien usado cuando hablara en público. El diminutivo es una característica del habla paisa, pero a la vez es uno de los cuestionamientos que se le hacen al presidente, como lo demuestra un editorial de El Tiempo, que se anexa.

7. Descubre lo oculto: Fíjate en las lagunas, los silencios, los saltos, las elipsis, todo lo que quede presupuesto, implícito o tácito. Barre el texto oración por oración y párrafo a párrafo, como si tus ojos fueran una escoba. Anota todo lo necesario para entender el texto aunque no se explicita. ¿Estás de acuerdo con esas ideas?, ¿son coherentes con el resto de los datos?

· Tal vez la distorsión más grande del texto de Molano sea la referencia a la prohibición en Italia de la canción “La camisa negra, una canción que por evocar el fascismo italiano no pudo cantar en Italia”. Este fue un malentendido, por cuanto la camisa negra era el símbolo de los seguidores de Mussolini. En realidad, La camisa negra es una canción de despecho, con connotaciones eróticas, que se basa en la música guasca de Octavio Mesa. Otro aspecto que el autor no aclara se refiere a que estuviera dispuesto a las cirugías plásticas. No demuestra que el cantante se haya sometido a ellas. Les queda a los lectores seguir buscando elementos ocultos.

8. Dibuja un mapa sociocultural: haz una lista de todo lo que dice el texto y otra de lo que tu sabes del mismo tema. ¿Qué expone el texto y qué calla? ¿en qué pone el acento?, ¿a quién favorece esta selección de datos?

9. Identifica el género y descríbelo. ¿Qué tipo de texto estamos leyendo?

10. Enumera los contrincantes: ¿Contra quién escribe el autor?, ¿qué personas se oponen a sus deseos?, ¿qué propósitos tienen?, ¿por qué? Haz una lista de las personas o de los grupos que no coincidan con el autor. Anota al lado de cada uno su propósito y sus intereses.

· Para Héctor Rincón (ver anexo). “Sucede(...) con Juanes. He oído críticas gratuitas y fáciles que descalifican su trabajo actual porque torció su camino de rockero más genuino por abrazar el asqueroso éxito. Y he leído críticas más elaboradas y sorprendidas como las del muy respetable Alfredo Molano quien en El Espectador describió a Juanes como un producto diseñado para encalambrar adolescentes. Que nada más que eso es, dijo mi muy admirado Molano, quien le agregó una banderilla muy suya, muy de Molano: que algo quiere decir que le hubieran prohibido en Italia la difusión de La Camisa Negra porque ese es el símbolo imperecedero del fascismo más burdo. Me emociona saber que, sin saberlo, en Alemania y en Katmandú oyen música guasca”. (ver anexo 8)

11. Has un listado de voces: relea el texto y haz una lista de las citas literales, indirectas o encubiertas. Identifica las palabras que se refieren a lo que dijeron otras personas, las palabras tomadas de otros textos, etc. ¿Recuerdas algún autor, citación o palabra que se haya silenciado?

· Tal vez lo más evidente en el texto, sobre estos tópicos, radica en que Molano escribe entre comillas lo que aparentemente dijeron algunas personas, que no se mencionan en el texto, sobre como convertir a Juanes en un artista de diseño. Realmente, a nuestro modo de ver, son comillas incluidas por Molano, para darle un cierto tono de verosimilitud a sus afirmaciones. En cambio, no citó de manera literal que Time, una revista gringa, más farandulera que informativa, lo nombró personaje y le atribuyó una influencia mundial. En esta parte hay que leer entre las líneas y más allá de las líneas para descubrir que Molano minimiza el éxito de Juanes al quitarle importancia a la revista Time.

12. Analiza las voces incorporadas: Por voces me refiero a la cita o reproducción de lo que han dicho otras personas. Es una ampliación del punto anterior.

13. Lee los nombres propios: ¿Cómo se denominan los protagonistas?, ¿qué lugares se mencionan?, ¿qué épocas históricas?

Si retornamos al texto de García Márquez nos queda más claro este punto. Son casi 500 años de historia, que el autor va recreando. Pigaffeta pasó por el estrecho de Magallanes en 1520; Cabeza de Vaca exploró el Sur de los Estados Unidos entre 1527-1536; estos personajes contextualizan y le dan validez a las afirmaciones del Nobel; otros ayudan a situar el discurso en una época precisa: después del premio Nobel a Neruda; la independencia. Lugares como Chile, Uruguay, en momentos históricos definidos, etc.

14. Verifica la solidez y la fuerza del discurso: fíjate en los argumentos y razonamientos: ¿de qué tipo son?, ¿apelan a los sentimientos, a las emociones?, ¿los datos estadísticos son claros y completos?, ¿los ejemplos son pertinentes? Pon una admiración cuando halles algo “sólido”. Pon una interrogante cuando halles algo “dudoso”; o cuando encuentres una falsedad o una mentira. Suma las admiraciones y las interrogantes. ¿Cuántas hay? ¿Qué hay más?

· Ahí les queda la tarea.

15. Halla las palabras disfrazadas: fíjate ahora en la manera de utilizar el lenguaje. ¿Hay algún vocablo particular?, ¿alguna palabra adquiere un significado diferente al corriente?, ¿hay metáforas, comparaciones, sentidos figurados? ¿Hay ironía o humor?, ¿sarcasmo o parodia? Subraya todas las expresiones “disfrazadas” y haz una lista con los dos significados: el corriente y el que adquiere en este discurso.

· ¿Qué significa en el texto el tsunami mediático? ¿A quién se refiere y por qué?

16. Analiza la jerarquía informativa: ¿Cuáles son los datos destacados y los que se presentan como detalle?, ¿los datos centrales y los marginales?, ¿los indiscutibles y los matizados? Comprueba a qué elementos otorga importancia el texto y a qué otros sitúa en lugares secundarios.

- Analiza otros aspectos no trabajados en el análisis que hemos realizado.

17. Define tus propósitos: ¿Qué buscas en el texto?, ¿por qué lo lees?, ¿qué esperas encontrar en él? Antes de empezar a leer, formula en pocas palabras lo que quieres saber, tener o sentir. Al terminar la lectura, pregúntate: ¿lo he conseguido?, ¿cómo?, ¿por qué?

18. Analiza la sombra del lector: ¿A quién se dirige el texto?, ¿qué presupone que el lector sabe o no sabe?, ¿qué datos expone (por qué el autor ha decidido que el lector no sabe y deben explicarse)?, ¿qué perfil de destinatario se esboza? Haz una lista de todos los rasgos que se puedan deducir. ¿Por qué se dirige a este tipo de lector y no a otro?

- Cassany agrega que: “En la selva comunicativa, cada texto busca sus lectores. Para ello adopta un estilo, una forma y una selección de datos particulares. Es la sombra del lector”.

19. Acuerdos y desacuerdos: Relee el texto oración por oración y compara lo que tú crees. Marca con un signo de sumar (+) los puntos en que estés de acuerdo. Marca con un signo de restar (-) los puntos en que discrepes. ¿Cuántos + y cuántos – has anotado? ¿Estás de acuerdo o no con el autor? Fíjate ahora en cada + o – y pon un círculo en los que consideres más importantes. ¿Por qué?

20. Imagina que eres...: ¿Qué personas te importan más?, ¿en casa, en el trabajo, en tu comunidad?, ¿cómo lo interpretarán?, ¿en qué puntos estarían de acuerdo contigo y en cuáles no? Imagina que eres ellos, relee el texto con sus ojos e intenta imaginar lo que entenderían y las reacciones que tendrían.

21. En resumen...: ¿Cuáles son los fragmentos más controvertidos del texto?, ¿cuál es la impresión general, teniendo en cuenta todas sus varias posibles interpretaciones?, ¿qué efecto causa en su conjunto?

22. Medita tus reacciones: Después de leerlo, ¿qué vas a hacer con el texto?, ¿replicarás o responderás?, ¿al autor o a otra persona?, ¿cómo?, ¿por qué? Valora cuál puede ser la reacción más apropiada según tus intereses.

Adaptado de: <https://docs.google.com/document/d/1FyP6TFP69r6IJJaDgGR0UaU4akVq6Bd9vOrZfWtoR8G4/edit>


3. INTERIORIZACIÓN Y PROYECCIÓN

Escoja una columna de opinión con preguntas ICFES trabajadas en las clases, aplique las 22 técnicas de lectura crítica de Daniel Cassany, de acuerdo con el ejemplo presentado en este instrumento.

Este trabajo será entregado al finalizar el primer periodo académico y equivaldrá a la nota de la evaluación final y del proyecto. Por favor realícelo por usted mismo, cualquier duda será atendida en los espacios de las clases restantes; igualmente se hará control estricto del desarrollo del trabajo.

VoBo Coordinación

Apéndice U. IM Las competencias evaluadas y preguntas usadas en la prueba de LC por el
ICFES:

| | | |
|---|--|---|
|  | INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO DE BUCARAMANGA | CODIGO : PAC-FO-01 |
| | INSTRUMENTO DE MEDIACIÓN | FECHA: Noviembre 15 de 2014 VERSIÓN 01 |

| AREA/DIMENSION | GRADO | NUMERO |
|----------------|-------|--------|
| E S | 1 | 1 |

Profesor: Yeison Rey Ballesteros Asignatura: Lenguaje Fecha: _____

Nombre del Estudiante: _____ Curso: _____

1. INTENCIONALIDAD:

- 1.1. Identificar las propiedades de las tres competencias evaluadas en la prueba de lectura crítica Saber-11 ICFES.
- 1.2. Comprender las características principales de los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.
- 1.3. Reconocer los tipos de preguntas más frecuentes de acuerdo con los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.
- 1.4. Conocer las descripciones de los niveles de desempeño, los criterios de evaluación (evidencias), que usa ICFES en la prueba de LC del examen Saber-11.
- 1.5. Desarrollar ejercicios de comprensión lectora para discernir los niveles: literal, inferencial y crítico.

2. INFORMACIÓN:

Las competencias evaluadas y preguntas usadas en la prueba de lectura crítica



La prueba de Lectura crítica evalúa tres competencias que recogen, de manera general, las habilidades cognitivas necesarias para leer de manera crítica: identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y, finalmente, reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido.

Las dos primeras competencias se refieren a la comprensión del contenido de un texto, ya sea a nivel local o global, y la tercera a la aproximación propiamente crítica frente a este. Ahora bien, estas competencias se evalúan mediante textos que difieren en su tipo y propósito. Esto se debe a que, si bien la lectura crítica de todo texto exige el ejercicio de las competencias

mencionadas, estas se ejercitan de diferentes maneras en función de las características particulares de cada texto. A continuación, se explica en qué consisten las tres competencias mencionadas.

1. Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto (nivel literal)

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

El estudiante para leer literalmente (**en las líneas**) de forma apropiada, entre otros aspectos mencionados en las descripciones de los niveles de desempeño (en el siguiente título), necesita:

- Identificar particularidades en el texto.
- Precisar el espacio, tiempo, personajes.
- Secuenciar los sucesos y hechos.
- Captar el significado de palabras y oraciones.
- Recordar pasajes y detalles del texto.
- Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado.
- Identificar sinónimos, antónimos y homófonos.
- Reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual.
- Reconstruir el contenido del texto (resumen) con palabras de mayor cotidianidad (con sus propias palabras).

Algunas pautas para formular preguntas literales son:

- ¿Qué...?
- ¿Dónde...?
- ¿Cómo es...?
- ¿Para qué...?
- ¿Cuál es...?
- ¿Quién es...?
- ¿Quiénes son...?
- ¿Con quién...?
- ¿Cuándo...?
- ¿Cómo se llama...?

2. Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global (nivel inferencial)

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

El estudiante debe ser un lector activo, que complemente el texto en su pensamiento, que “**lea entre líneas**” para obtener información implícita del texto como las intenciones del autor. El educando para leer inferencialmente de forma apropiada requiere haber realizado una óptima lectura literal, además de, entre otros aspectos mencionados en las descripciones de los niveles de desempeño (en el siguiente título), necesita:

- A predecir resultados.
- Deducir enseñanzas y mensajes.
- Proponer títulos para un texto.
- Plantear ideas que refuerzan el contenido textual.
- Reconponer un texto variando hechos, lugares, entre otros aspectos.
- Inferir la connotación de algunas palabras usadas por el autor.
- Deducir el tema de un texto.
- Prever un final diferente.
- Inferir secuencias lógicas.
- Interpretar el lenguaje figurativo.
- Elaborar organizadores gráficos.

Algunas pautas para formular preguntas inferenciales son:

- | | |
|--|---------------------------------|
| • ¿Qué pasaría antes de...? | • ¿Qué significa...? |
| • ¿Por qué...? | • ¿Cómo podrías...? |
| • ¿Qué otro título...? | • ¿Cuál es el objetivo de ...? |
| • ¿Qué diferencias...? | • ¿Qué semejanzas...? |
| • ¿A qué se refiere cuando...? | • ¿Cuál es el motivo para...? |
| • ¿Qué relación habrá...? (personaje) a...? | • ¿Qué crees que llevo al autor |

3. Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido (nivel crítico)

Esta competencia consiste en la capacidad de enfrentar un texto críticamente. Incluye evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar contenidos con variables contextuales, etcétera. Se trata de la competencia propiamente crítica y como tal exige un ejercicio óptimo de las dos anteriores.

El estudiante debe ser un lector proactivo, que juzgue el texto en su pensamiento, que “**lea detrás de las líneas**” para cavilar, con base en los planteamientos del autor, los propósitos del texto, la importancia del contexto, plantear probables hipótesis de lectura, entre otros... El educando para leer críticamente de forma adecuada requiere haber realizado una óptima lectura literal e inferencial, además de, entre otros aspectos mencionados en las descripciones de los niveles de desempeño (en el siguiente título), necesita:

- Juzgar el contenido de un texto.
- Distinguir un hecho de una opinión.

- Captar sentidos implícitos.
- Juzgar la actuación de los personajes.
- Analizar la intención del autor.
- Emitir juicios frente a comportamientos presentes en el texto.
- Formular conclusiones generales del texto, con base en los planteamientos del autor.

Algunas pautas para formular preguntas críticas son:

- ¿Crees que es...?
- ¿Cómo crees que...?
- ¿Qué hubieras hecho...?
- ¿Cómo debería ser...?
- ¿Qué te parece...?
- ¿Qué piensas de...?
- ¿Qué opinas...?
- ¿Cómo podrías calificar...?
- ¿Cómo te parece...?
- ¿Qué crees...?
- ¿Cómo calificarías...?
- ¿Qué conclusiones se podrían...?

Adaptado de: ICFES. (2016). Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado Saber 11°. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/guias-saber-11/guias-de-lineamientos-del-examen-de-saber-11/2059-lineamientos-generales-para-la-presentacion-del-examen-de-estado-saber-11-2016/file>

Adaptado de: Calvo, P. Los niveles de la comprensión lectora. Recuperado de <http://molayay.blogspot.com/>

Niveles de desempeño de la prueba de lectura crítica

Los niveles de desempeño en sus descripciones definen lo que se espera de los estudiantes en la prueba de LC, de acuerdo con el ICFES (2016) ***“consisten en una descripción cualitativa de las habilidades y conocimientos que podrían tener si se ubican en determinado nivel.”*** (p.20). Conocer las descripciones de los rangos de desempeño, permitirá tener mayor claridad de los criterios de evaluación que aplica el ICFES en prueba de LC; se pretende que los estudiantes cumplan con los parámetros establecidos para ubicarse en un nivel de desempeño avanzado. Por consiguiente, en la siguiente tabla se presentan:

| Nivel de desempeño | Descripción |
|--|--|
| Insuficiente Puntaje en la prueba de 0 a 35 | El estudiante que se ubica en este nivel probablemente identifica elementos literales en textos continuos y discontinuos sin establecer relaciones de significado. |

| | | |
|--|---|--|
| LITERAL | El estudiante que se ubica en este nivel comprende textos continuos y discontinuos de | Para clasificar en este nivel, el estudiante: |
| Mínimo Puntaje en la prueba de 36 a 50 | manera literal . Reconoce información explícita y la relaciona con el contexto. | <ul style="list-style-type: none"> • Identifica información local del texto. • Identifica la estructura de textos continuos y discontinuos. • Identifica relaciones básicas entre componentes del texto. • Identifica fenómenos semánticos básicos: sinónimos y antónimos. • Reconoce en un texto la diferencia entre proposición y párrafo. • Reconoce el sentido local y global del texto. • Identifica intenciones comunicativas explícitas. • Identifica relaciones básicas: contraste, similitud y complementación, entre textos presentes. |
| INFERENCIAL Satisfactorio Puntaje en la prueba de 51 a 65 | Además de lo descrito en el nivel mínimo, el estudiante que se ubica en este nivel interpreta información de textos al inferir contenidos implícitos y reconocer estructuras, estrategias discursivas y juicios valorativos. | Para clasificar en este nivel, el estudiante: |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Jerarquiza la información presente en un texto. • Infiere información implícita en textos continuos y discontinuos. • Establece relaciones intertextuales: definición, causa- efecto, oposición y antecedente -consecuente, entre textos presentes. • Reconoce la intención comunicativa del texto. • Relaciona marcadores textuales en la interpretación de textos. • Reconoce la función de figuras literarias. • Identifica el uso del lenguaje en contexto. • Analiza y sintetiza la información contenida en un texto. • Identifica la estructura sintáctica en textos discontinuos. • Establece la validez de argumentos en un texto. |
| CRÍTICO Avanzado Puntaje en la prueba de 66 a 100 | Además de lo descrito en los niveles mínimo y satisfactorio, el estudiante reflexiona sobre la visión de mundo del autor (costumbres, creencias, juicios, carácter ideológico-político y posturas éticas, entre otros). | Para clasificar en este nivel, el estudiante: |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Propone soluciones a problemas de interpretación que subyacen en un texto. • Evalúa contenidos, estrategias discursivas y argumentativas presentes en un texto. • Relaciona información de dos o más textos o fragmentos de texto para llegar a una conclusión. • Aplica conceptos de análisis literario para caracterizar diferentes elementos en un texto. • Reconoce los contextos como elementos importantes en la valoración de un texto. |

Asimismo, da cuenta de elementos paratextuales significativos presentes en el texto. Finalmente, valora y contrasta los elementos mencionados con la posición propia.

- Selecciona elementos locales y construye argumentos que sustentan una tesis con base en textos relacionados.
- Asume una postura crítica frente a los planteamientos de un texto.
- Plantea hipótesis de lectura a partir de las ideas presentes en un texto.

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES 2016a) (p.20-21).
Recuperado de: <https://goo.gl/Nh5GWb>

3. INTERIORIZACIÓN Y PROYECCIÓN: Lee el siguiente texto y responde las preguntas.

En tiempos de peligro

Tendemos a pensar que los grandes inventos de la humanidad son los de nuestra época; por eso está bien que alguien nos recuerde que las edades de los grandes inventos fueron aquellas en que inventamos el lenguaje, domesticamos el fuego y las semillas, convertimos en compañeros de aventura al caballo y al perro, la vaca y la oveja, inventamos el amor y la amistad, el hogar y la cocción de los alimentos, en que adivinamos o presentimos a los dioses y alzamos nuestros primeros templos, cuando descubrimos el consuelo y la felicidad del arte tallando gruesas Venus de piedra, pintando bisontes y toros y nuestras propias manos en las entrañas de las grutas. Los grandes inventos no son los artefactos, ni las cosas que nos hacen más eficaces, más veloces, más capaces de destrucción y de intimidación, de acumulación y de egoísmo.

Los grandes inventos son los que nos hicieron humanos en el sentido más silvestre del término: el que utilizamos para decir que alguien es generoso, compasivo, cordial, capaz de inteligencia serena y de solidaridad. Todos advertimos que hay en el proceso de humanización, no como una conquista plena sino como una tendencia, la búsqueda de la lucidez, de la cordialidad, de la responsabilidad, de la gratitud, de la generosidad, de la celebración de los dones del mundo.

Es inquietante saber que no es tanto la ignorancia sino el conocimiento lo que nos va volviendo tan peligrosos. “Allí donde crece el peligro crece también la salvación”, dijo Hölderlin. Entonces estos tiempos, los de ahora, son los mejores: porque llaman a la renovación de la historia. Y si es en la cultura donde surge el peligro, es allí donde tenemos que buscar la salvación.

Adaptado de: Ospina, W. (2012). En tiempos de peligro. El Espectador. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/columna-359788-tiempos-de-peligro>

Preguntas literales ¿Qué dice el texto?

(La información está de forma explícita)

- 1) ¿Cuáles son las ideas de cada párrafo?
- 2) ¿Qué tipo de texto es?
- 3) ¿Por qué el autor usa la siguiente expresión: "...por eso está bien que alguien nos recuerde que las edades de los grandes inventos fueron aquellas en que inventamos el lenguaje, domesticamos el fuego y las semillas,..."?
- 4) ¿Cuáles son los grandes inventos de la humanidad?
- 5) ¿Cuál ha sido el aporte de los grandes inventos en la humanidad?

Realice una lista de palabras del texto, y escriba frente a cada una de ellas sus correspondientes antónimos.

Preguntas inferenciales ¿Qué se puede inferir del texto?

(No está escrito pero se puede entender)

- 1) ¿Cuál es la idea general del texto anterior?
- 2) ¿Qué consecuencias han traído los inventos para la humanidad?
- 3) ¿Cuál sería el propósito del autor con el texto anterior?
- 4) ¿Qué significa la palabra "silvestre" en el texto anterior?

Resuma en un párrafo de 8 a 10 líneas el texto anterior.

Preguntas Críticas ¿Qué podría reflexionar a partir del texto? *(Generar reflexiones sobre el texto)*

- 1) ¿Cuál sería el principal problema de la humanidad para el autor?
- 2) ¿Por qué Ospina cita a Hölderlin con la expresión: "*Allí donde crece el peligro crece también la salvación*"?
- 3) ¿Qué motivaría al autor a redactar el texto anterior?
- 4) ¿Qué otros textos de la actualidad plantean la temática tratada por Ospina?

VoBo Coordinación

Apéndice V. Aplicación de pruebas ICFES de lectura crítica con columnas de opinión



INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO
 LENGUAJE
 TALLER DE COMPRENSIÓN LECTURA Y PRODUCCIÓN ESCRITA

| |
|------------------|
| Puntos: _____/50 |
| Nota: _____/10 |

Apellidos y nombres: _____ Fecha: _____

El siguiente taller de comprensión lectora y producción escrita tendrá una nota muy importante durante el presente periodo académico, por favor realícelo de forma óptima, y al finalizar las horas entréguelo a la persona encargada. Es muy importante hacer énfasis en su excelente comportamiento y trabajo autónomo durante el desarrollo del taller; cualquier situación de indisciplina será sancionada fuertemente...

I _____ / 20 (2 puntos cada ítem) **Comprensión lectora** Lea el siguiente texto y responda las preguntas.
 (Sustente sus respuestas detrás de la hoja).

Wendy, Valérie y todas las demás

A finales de 2000, Wendy, una adolescente hondureña, fue violada en grupo por pandilleros de la Mara Salvatrucha. Tras el ritual conocido como “el trencito”, los mareros decidieron hacer negocio y corrieron la voz de que cobraban cincuenta lempiras a quien quisiera tener relaciones con la muchacha.

El pasado diciembre la policía detuvo en Málaga a una rumana que había firmado un contrato para vender sus dos hijas a unos proxenetas. Por 5.000 euros aceptó que fueran llevadas a España a prostituirse.

Luisa, universitaria bogotana, empezó en un videochat. Le pagaban por desnudarse ante la cámara. De allí pasó a concertar citas vía celular y ya con clientes se enroló en un lujoso burdel: “Si estoy con un man que me gusta porque sí, ¿por qué no voy a estar con otro por plata?”. (...)

La Valeska vive en función de la plata. Ejerce la prostitución desde los 17 años, cuando aburrida del maltrato de su padre dejó la comodidad del barrio Laureles para ofrecerse en Bogotá. (...)

Poca gente pasa el umbral, pero son varias las vías para llegar al sexo pago. A pesar de esta verdad de a puño, muchos se resisten a la evidencia disponible y enfatizan una doctrina cada vez más terca e improcedente para la prevención: la prostitución siempre es forzada. Sin embargo, ¿cuántas personas venden su cuerpo empujadas por la miseria, cuántas obligadas por proxenetas, cuántas seducidas y abandonadas, cuántas huyendo del abuso, cuántas por morbo o curiosidad, cuántas por arribistas, cuántas por la adrenalina, cuántas por hipersexuales? ¿Cuántas Wendys por cada Valeska o cada Luisa? Nadie sabe, las respuestas no son obvias e incluso la disponibilidad de testimonios puede estar sesgada. Además de los antecedentes familiares o las experiencias individuales, el entorno y la época influyen.

En Colombia, aunque tenemos indicios de que el negocio de las prepagos está en franca expansión, no conocemos el tamaño de la actividad ni su composición. Nadie comprende bien por qué se inician, por qué se mantienen o por qué dejan la actividad, y cada vez es mayor la influencia de quienes no están interesados en que se sepa.

La industria del rescate es ya una poderosa alianza multinacional de burócratas, periodistas y oenegés (ONG) que logró simplificar hasta el absurdo el diagnóstico, demostrando de paso que no solo tiene más prejuicios que la Iglesia, los viejos criminólogos o los médicos higienistas sino que carece de cualquier vocación para entender lo que ocurre, lo que piensan o lo que quieren las *víctimas*. Esa alianza pretende intervenir un mercado sobre el que se sabe no solo poco, sino cada vez menos. (...)

“No me arrepiento absolutamente de nada”, dice una prostituta. Los momentos en el burdel “fueron unos de los mejores de mi vida, por el simple hecho de haber conocido a Giovanni y haber encontrado esa mujer nueva que soy ahora... Utilizar el sexo como medio para encontrar lo que todo el mundo busca: reconocimiento, placer, autoestima y, en definitiva, amor y cariño... ¿Qué hay de patológico en eso?”

Rubio, M. (2012, junio). Wendy, Valérie y todas las demás. El malpensante, vol. 131. Tomado y adaptado de:
http://www.elmalpensante.com/index.php?doc=display_contenido&id=2573

1. Wendy fue

- A. acosada por miembros de la Mara Salvatrucha.
- B. abusada por un miembro de la Mara Salvatrucha.
- C. violentada por un miembro de la Mara Salvatrucha.
- D. violada por miembros de la Mara Salvatrucha.

2. En el párrafo 7 la palabra “víctimas” se resalta en letra cursiva porque en opinión del autor

- A. todas las mujeres prostitutas son víctimas.
- B. víctima es un término que unos grupos usan para referirse a algunas prostitutas.
- C. ninguna mujer prostituta es víctima.
- D. víctima es un término que unos grupos usan para referirse a todas las prostitutas.

3. El autor usa los casos de Wendy, la rumana, la Valeska y Luisa para

- A. explicar que la prostitución es forzada.
- B. demostrar que no todas las prostitutas son víctimas.
- C. mostrar que todas las prostitutas son víctimas.
- D. narrar casos en que la prostitución es forzada.

4. El autor usa la expresión “industria del rescate” como parte de un intento por

- A. reconocer la labor de un grupo de burócratas, periodistas y ONG que busca salvar a las prostitutas.
- B. descalificar a un grupo de burócratas, periodistas y ONG que se dedica a trabajar por las prostitutas.
- C. destacar un grupo de burócratas, periodistas y ONG que se dedica a trabajar por las prostitutas.
- D. justificar la acción de un grupo de burócratas, periodistas y ONG que asume que todas las prostitutas deben ser rescatadas.

5. El propósito del texto es

- A. mostrar los prejuicios y la ignorancia de un grupo de personas dedicado a enfrentar el fenómeno de la prostitución.
- B. narrar las historias de vida de cuatro prostitutas en diferentes países del mundo.
- C. argumentar sobre la importancia de que las mujeres no se vuelvan prostitutas.
- D. narrar el recorrido de las mujeres que llegan a la prostitución.

6. La afirmación de Luisa, “Si estoy con un man que me gusta porque sí, ¿por qué no voy a estar con otro por plata?” implica que ella

- A. toma decisiones siguiendo la moral de la comunidad.
- B. le da más importancia a los sentimientos que al dinero.
- C. cree que el dinero es una razón fuerte para estar con alguien.
- D. la opinión de los demás es importante a la hora de tomar decisiones.

7. El texto está escrito para una audiencia

- A. especializada.
- B. científica.
- C. general.
- D. joven.

8. El caso de Luisa busca

- A. ilustrar que hay mujeres que se vuelven prostitutas porque quieren.
- B. explicar la historia de una mujer que se vuelve prostituta porque quiere.
- C. ilustrar que hay mujeres que se vuelven prostitutas porque las obligan.
- D. explicar la historia de una mujer que se vuelve prostituta porque la obligan.

9. Considere la siguiente frase en el último párrafo del texto: “No me arrepiento absolutamente de nada” Con ella la mujer responde a algunos sectores sociales para los que la prostitución

- A. es una actividad arriesgada pero divertida.
- B. no representa un problema importante.
- C. representa una opción de supervivencia.
- D. es una opción desesperada e indeseable.

10. Los testimonios presentados en el texto permiten sostener que el ejercicio de la prostitución

- A. es un medio de realización personal para algunas mujeres.
- B. atrapa a todas sus víctimas en contra de su voluntad.
- C. es el medio para que las mujeres tengan conciencia de su sexualidad.
- D. hace que las mujeres pierdan el control sobre su cuerpo.

Preguntas tomadas de: ICFES. (2016). Marco de referencia para la evaluación, ICFES. Módulo de Lectura crítica Saber 11.º Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-tyt-estudiantes-y-padres/modulos-saber-tyt-2018-1/5199-cuadernillo-de-preguntas-lectura-critica-saber-tyt-2018-1>

II _____ / 10 Producción escrita Responda la siguiente pregunta, argumentando su respuesta: *¿La prostitución sería consecuencia de alguna forma de vulnerabilidad?*

III _____ / 10 **Producción escrita** Redacte un párrafo en el que exprese su opinión, con razonamientos sólidos sobre el texto anterior.

IV _____ / 10 **Fortalecimiento Lexical** Haga un listado de las palabras desconocidas del texto anterior, busque su significado en el diccionario y redacte una oración utilizando apropiadamente el término aprendido. (En su cuaderno).



INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO
LENGUAJE
TALLER DE COMPRENSIÓN LECTURA Y PRODUCCIÓN ESCRITA

| |
|-------------------|
| Puntos: _____ /50 |
| Nota: _____ /10 |

Apellidos y nombres: _____ Fecha: _____

El siguiente taller de comprensión lectora y producción escrita tendrá una nota muy importante durante el presente periodo académico, por favor realícelo de forma óptima, y al finalizar las horas entréguelo a la persona encargada. Es muy importante hacer énfasis en su excelente comportamiento y trabajo autónomo durante el desarrollo del taller; cualquier situación de indisciplina será sancionada fuertemente...

I _____ / 20 (3 puntos cada ítem) **Comprensión lectora** Lea el siguiente texto y responda las preguntas.
(Sustente sus respuestas detrás de la hoja).

La ilustración es la salida del hombre de su condición de menor de edad de la cual el mismo es culpable. La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento, sin la conducción de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no radica en una falta de entendimiento, sino en la decisión y el valor para servirse de él con

independencia, sin la conducción de otro. ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! es pues la divisa de la ilustración.

La pereza y la cobardía son las causas para que la mayoría de los hombres permanezcan como menores de edad a lo largo de sus vidas. Por esta razón resulta muy fácil para otros erigirse en tutores, en conductores de los menores de edad. ¡Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un pastor que reemplaza mi conciencia, un médico que dictamina acerca de mi dieta, y así sucesivamente, no necesitaré esforzarme. Si sólo debo pagar, no tengo necesidad de pensar: otro asumirá por mí tan fastidiosa tarea.

La mayoría de los hombres tiene por muy peligroso ese paso a la mayoría de edad. En cambio, los tutores se han cuidado, muy amablemente, de asumir semejante control. Después de haber atontado a su ganado doméstico y de haberle impedido dar un sólo paso por fuera de lo indicado, se les muestra el riesgo que corren si intentan caminar a solas. Pero ese riesgo no es tan grande pues tras algunas caídas habrán aprendido a caminar.

Adaptado de: Kant, I. (2001). Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? Isegoría, (25), 287-291.
Recuperado de: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/download/595/596>

1. Según el texto, la ilustración puede definirse como

- A. Minoría de edad.
- B. Falta de independencia.
- C. Capacidad de servirse del propio entendimiento.
- D. Falta de decisión.

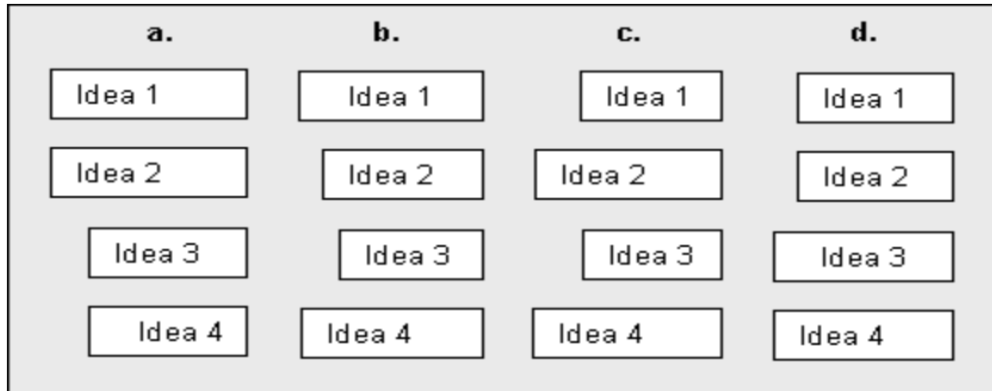
2. Según el texto, uno mismo es culpable de la minoría de edad cuando

- A. Le falta entendimiento e independencia.
- B. Se erige en tutor de las demás personas.
- C. Se sirve de su propio entendimiento.
- D. Le falta decisión para servirse de su entendimiento.

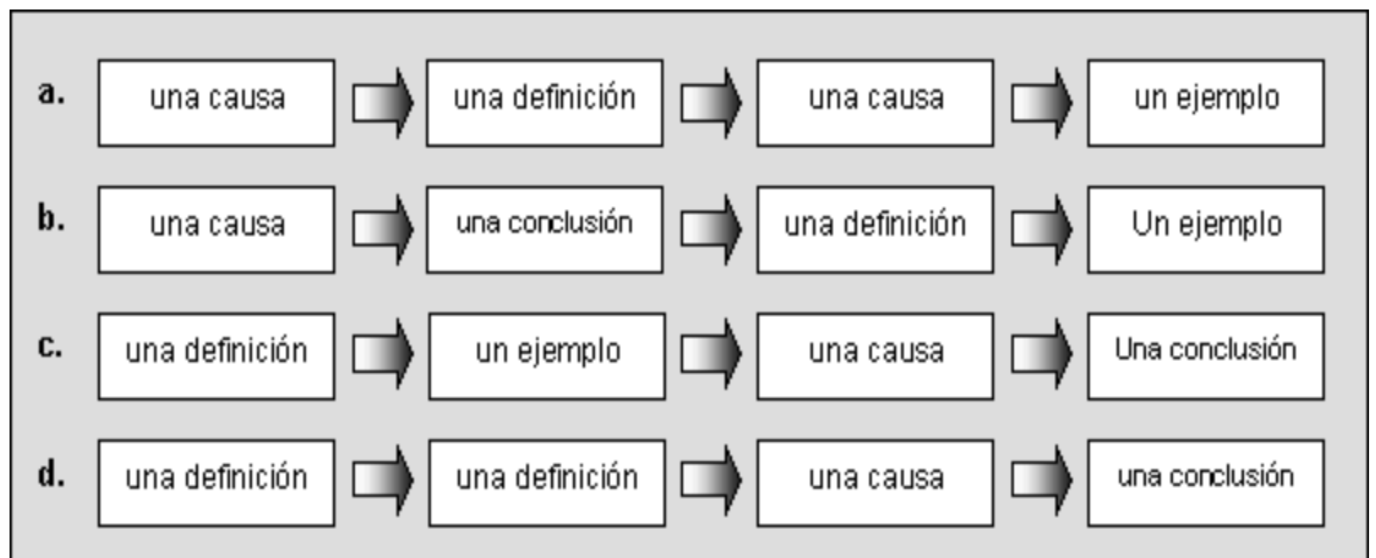
3. En el texto se habla, básicamente de

- A. Las causas y consecuencias de la ilustración.
- B. Las dificultades para salir de la minoría de edad.
- C. Las ventajas y desventajas de la ilustración.
- D. Las causas y consecuencias de la minoría de edad.

4. En el primer párrafo se exponen cuatro ideas que se encuentran separadas por punto. Si el tamaño de los rectángulos representa la importancia de cada idea (oración), ¿cuál de las siguientes opciones representa mejor las relaciones existentes entre ellas?



5. La secuencia que mejor representa la función de cada idea (oración) dentro del primer párrafo, es:



6. En el tercer párrafo, la expresión: “*En cambio...*”, cumple la función de establecer

- A. Una relación de causa - consecuencia entre la idea 1 y la idea 2.
- B. Una relación de consecuencia - causa entre la idea 1 y la idea 2.
- C. Una relación de contraste entre la idea 1 y la idea 2.
- D. Una relación de complementariedad entre la idea 1 y la idea 2.

7. La expresión: “*...tras algunas caídas habrán aprendido a caminar*”, que se encuentra en el tercer párrafo, se refiere a

- A. Los tutores.
- B. La mayoría de los hombres.

C. Los mayores de edad.

D. Un pequeño número de personas.

8. De acuerdo con el contenido del documento de Immanuel Kant, ¿a cuál de los siguientes contextos se adecuaría mejor el escrito anterior?

A. Una conferencia orientada a fortalecer la autonomía profesional.

B. Una campaña para mejorar la convivencia en los menores de edad.

C. Una capacitación teológica dirigida a líderes religiosos.

D. Un taller sobre la ilustración para la mayoría de hombres en una fábrica.

9. Con la expresión: *¡Es tan cómodo ser menor de edad!* el autor pretende

A. ilustrar a los tutores en cómo asumir la guía de los hombres que permanecen como menores de edad.

B. resaltar a los tutores quienes orientan a los hombres que se comportan como menores de edad.

C. criticar irónicamente a la mayoría de hombres con inapropiada capacidad reflexiva.

D. juzgar a la mayoría de hombres que desean comportarse como menores de edad.

10. Del texto anterior se puede concluir que

A. la mayoría de los hombres necesitan de la orientación de otros, llamados tutores, para lograr una conciencia crítica.

B. la mayoría de los hombres siguen durante su existencia como menores de edad debido a la negligencia y al miedo.

C. la mayoría de edad es una forma de evolución peligrosa y trascendental en la vida de la mayoría de los hombres.

D. la mayoría de edad se alcanza cuando se logra independencia integral mediante el uso de la conciencia crítica.

II _____ / 10 **Producción escrita** Responda la siguiente pregunta, argumentando su respuesta: *¿Qué se requiere para lograr “la mayoría de edad integral”?*

III _____ / 10 **Producción escrita** Redacte un párrafo en el que exprese su opinión, con razonamientos sólidos sobre el texto anterior.

Fortalecimiento Lexical Haga un listado de las palabras desconocidas del texto anterior, busque su significado en el diccionario y redacte una oración utilizando apropiadamente el término aprendido. (En su cuaderno).



INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO
LENGUAJE
TALLER DE COMPRENSIÓN LECTURA Y PRODUCCIÓN ESCRITA

| |
|------------------|
| Puntos: _____/50 |
| Nota: _____/10 |

Apellidos y nombres: _____ Fecha: _____

El siguiente taller de comprensión lectora y producción escrita tendrá una nota muy importante durante el presente periodo académico, por favor realícelo de forma óptima, y al finalizar las horas entréguelo a la persona encargada. Es muy importante hacer énfasis en su excelente comportamiento y trabajo autónomo durante el desarrollo del taller; cualquier situación de indisciplina será sancionada fuertemente...

I _____ / 20 (3 puntos cada ítem) **Comprensión lectora** Lea el siguiente texto y responda las preguntas.
(Sustente sus respuestas detrás de la hoja).

El arte de desinformar

Por: Héctor Abad Faciolince
Revista Semana, marzo 13 de 2006

Si en los regímenes totalitarios se lava el cerebro con el martilleo incesante de las mismas verdades manipuladas, en estas sociedades nos lo están lavando a punta de estupidez.

Después de los noticieros de televisión, que aquí tienen el esquema ineluctable de balas, goles y colas (dos tercios se van en deporte y farándula), entre las 8 y las 11 de la noche, el horario en que los ciudadanos corrientes tenemos más tiempo para ver televisión, los colombianos estamos sometidos a la más vergonzosa licuadora de estupidez televisiva, a la más devastadora ausencia de información. No hay análisis, no hay conocimiento, no hay debate, no hay un solo instante de reflexión o seriedad: todo está dedicado a la vulgaridad más frívola y al entretenimiento tonto para personas con una edad mental de 8 años (salvo el contenido sexual, que es para chorros hormonales adolescentes).

Antes, al menos, los que pudiéramos permitirnos algún tipo de televisión por cable y supiéramos inglés, podíamos enterarnos de algo más a través de CNN, o pensar en algo distinto gracias a los debates independientes y a la información ponderada de la BBC. Pero en mi cable (EPM) también esto se acabó y quedamos en manos de la información vergonzosamente manipulada de Fox, un canal de un nivel tan malo que parece colombiano, si no peor. Así las cosas, el panorama nacional e internacional se ha vuelto desolador y la única opción que tiene una persona que no quiera ser manipulada, o que no quiera probar la tenebrosa experiencia de que su encefalograma se vuelva una línea plana, es apagar la televisión, abrir un libro, o tratar de informarse por Internet.

Al cabo de los años, y en manos de un ente de control eunuco y sin ganas de controlar nada (la inútil y cara Comisión Nacional de Televisión), podemos darnos cuenta de la marranada que cometimos al permitir que los canales de televisión más importantes de Colombia les fueran entregados a los dos grupos económicos más grandes del país. Como reses pasivas que van al matadero sin saber que las van a degollar, les entregamos la herramienta fundamental de información pública a los dos grupos económicos con mayor poder: Ardila y Santo Domingo. Y estos han demostrado que lo que les interesa es multiplicar sus millones, no formar ciudadanos informados, pensantes y conscientes. Nos tratan como aquello en lo que nos están convirtiendo: consumidores de basura.

Esto se puede ver a lo largo de todo el año, pero en coyunturas excepcionales como el período electoral, la aberración informativa en la que estamos se hace más evidente. De algunos candidatos hay publicidad, hay propaganda, hay eslóganes, pero no hay una brizna de inteligencia, de discusión, de debate de ideas por televisión. Lo poco que se nos dice es pagado, y brevísimo, con lo cual nos meten por ojos y nariz al que más plata tenga, no a quienes tengan las propuestas mejores o peores. La condición primordial para poder hacer un acto libre (y votar se supone que es un ejercicio de la libertad), es informarnos bien antes de decidir, pero la televisión colombiana nos niega esa posibilidad, con pocas excepciones para noctámbulos o para televidentes de canales regionales o capitalinos.

Si en los regímenes totalitarios se lava el cerebro con el martilleo incesante de las mismas verdades manipuladas del régimen, en estas sociedades supuestamente libres nos lo están lavando a punta de un detergente mental si se puede más corrosivo: la estupidez, la ausencia total de pensamiento, la frivolidad de todos los problemas, o la negación de lo compleja que es la realidad, mediante su total ocultamiento (la realidad suplantada por el reality). Se nos somete a la manipulación de los instintos (tetos y nalgas), a la falsa liberación de un entretenimiento sin reflexión, a la reproducción interminable de banalidades, lugares comunes, o mentiras que acaban por parecer verdades por el efecto de la reiteración sin fin.

Si al menos los grandes canales nos dieran cada día -y así fuera por turnos obligatorios- la opción de elegir, no entre dos ridiculeces sino entre un programa serio y una idiotez, es verdad que tal vez uno de ellos perdería publicidad y plata por algunas horas, pero al menos esa parte de la población que está harta de ser tratada como si fuéramos retrasados mentales, lo agradecería. La televisión es también un servicio público, no una simple máquina de hacer billetes.

Los 'enfrentados' de las horas con mayor audiencia no pueden ser siempre dos o tres programas idiotas seguidos, que además tienen la desfachatez de postergar las noticias, ni siquiera hasta el muy tardío horario previsto, sino hasta casi la media noche. La libertad se da cuando hay más de una opción; si las opciones son casi idénticas en su tontería, la única elección posible es no elegir: apagar la televisión. Aunque los ciudadanos pensantes que pedimos otro servicio fuéramos solamente el 10 por ciento, esta minoría tiene derecho a una televisión distinta a la espantosa porquería que nos están vendiendo. Y aunque esta perorata no sirva de nada, la escribo para que quede como constancia de que hay reses que vamos al matadero protestando, bramando por una televisión menos estúpida que la que nos dan.

Tomado de: <https://www.semana.com/opinion/articulo/el-arte-desinformar/77751-3>

1. El texto según su estructura puede clasificarse como:

- a. Expositivo
- b. Argumentativo
- c. Descriptivo
- d. Biográfico

2. "Como reses pasivas que van al matadero sin saber que las van a degollar, les entregamos la herramienta fundamental de información pública a los dos grupos económicos con mayor poder...". La frase subrayada se refiere a:

- a. Los periodistas de CNN y de BBC
- b. Los colombianos
- c. Ardila y Santo Domingo
- d. Los medios masivos de comunicación

3. Una frase que podría resumir el segundo párrafo es:

- a. Tanto los canales nacionales como los internacionales ofrecen un desolador panorama televisivo.
- b. Sólo CNN, BBC y FOX ofrecen los mejores programas de televisión.
- c. Para evitar la manipulación debe apagarse el televisor y buscar otros medios de información.
- d. Todos debemos leer libros e informarnos por Internet.

4. En el enunciado "Y aunque esta perorata no sirva de nada..." la palabra 'perorata' puede sustituirse por:

- a. Discurso

- b. Celebración
- c. Acontecimiento
- d. Llamado

5. Según el texto, "banalidades" quiere decir:

- a. Sucesos extraordinarios
- b. Situaciones aburridas
- c. Cosas triviales y poco importantes
- d. Historias exóticas

6. En el último párrafo, el autor pone entre comillas la palabra "enfrentados" porque:

- a. quiere enfatizar en la rivalidad de los canales.
- b. esto refuerza su protesta al tardío horario de las noticias.
- c. quiere criticar que los programas que compiten en un mismo horario ofrecen las mismas posibilidades banales.
- d. pone frente a frente los dos canales para encontrar las ventajas que ofrece cada uno de ellos.

7. La intención comunicativa del autor es:

- a. Manifiestar su desacuerdo con los horarios en los cuales emiten los noticieros.
- b. Informar a los lectores acerca del mal uso de los canales de televisión colombiana.
- c. Denunciar la ausencia de información, debate y veracidad en los programas de televisión.
- d. Evidenciar la ausencia de conocimiento y debate en Fox y canales nacionales.

8. Según el texto: "los colombianos estamos sometidos a la más vergonzosa licuadora de estupidez televisiva" porque:

- a. La televisión colombiana sólo presenta noticieros, que tienen un esquema ineluctable de balas, farándula y entretenimiento.
- b. En los programas de televisión faltan contenidos análisis, discusión, y crítica.
- c. La información es vergonzosamente manipulada por los medios masivos de comunicación.
- d. El conocimiento, el debate y la reflexión sólo se encuentran en CNN y la BBC y no en los programas nacionales.

9. En el texto anterior, el autor no está de acuerdo con haber entregado los canales de información pública a los dos andes grupos de poder (Ardila y Santo Domingo) porque:

- a. Son grupos económicos que están interesados en manipular la información.
- b. Son grupos de poder que hacen publicidad y propaganda a sus intereses políticos.
- c. Son grupos que invierten el dinero en programas banales que no forman ciudadanos informados, pensantes y conscientes.
- d. Son grupos económicos interesados en reproducir dinero y no en formar ciudadanos con sentido crítico.

10. En el texto anterior el autor alude a una crítica de la publicidad política que hacen los canales de televisión en el periodo electoral. Esta crítica hace referencia a:

- a. La falta de inteligencia y debate en la publicidad política de la televisión colombiana.
- b. La cantidad de propagandas y eslóganes políticos sin contenidos críticos.
- c. La posibilidad que niega los canales de televisión en cuanto a recibir información veraz y crítica, que nos permita decidir por quién votar.
- d. La Libertad que los colombianos tienen para elegir a un candidato que no sea adinerado y presente buenas propuestas.

II _____ / 10 **Producción escrita** Responda la siguiente pregunta, argumentando su respuesta:

¿Qué podrías inferir de la siguiente afirmación que hace el autor: “Si en los regímenes totalitarios se lava el cerebro con el martilleo incesante de las mismas verdades manipuladas, en estas sociedades nos lo están lavando a punta de estupidez.”?

IV _____ / 10 **Producción escrita** Redacte un párrafo en el que exprese su opinión, con razonamientos sólidos sobre el texto anterior.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO
 LENGUAJE
 TALLER DE COMPRENSIÓN LECTURA Y PRODUCCIÓN ESCRITA

| |
|------------------|
| Puntos: _____/50 |
| Nota: _____/10 |

Apellidos y nombres: _____ Fecha: _____

El siguiente taller de comprensión lectora y producción escrita tendrá una nota muy importante durante el presente periodo académico, por favor realícelo de forma óptima, y al finalizar las horas entréguelo a la persona encargada. Es muy importante hacer énfasis en su excelente comportamiento y trabajo autónomo durante el desarrollo del taller; cualquier situación de indisciplina será sancionada fuertemente...

I _____ / 20 (5 puntos cada ítem) Comprensión lectora Lea el siguiente texto y responda las preguntas.
 (Sustente sus respuestas detrás de la hoja).

En tiempos de peligro

Tendemos a pensar que los grandes inventos de la humanidad son los de nuestra época; por eso está bien que alguien nos recuerde que las edades de los grandes inventos fueron aquellas en que inventamos el lenguaje, domesticamos el fuego y las semillas, convertimos en compañeros de aventura al caballo y al perro, la vaca y la oveja, inventamos el amor y la amistad, el hogar y la cocción de los alimentos, en que adivinamos o presentimos a los dioses y alzamos nuestros primeros templos, cuando descubrimos el consuelo y la felicidad del arte tallando gruesas Venus de piedra, pintando bisontes y toros y nuestras propias manos en las entrañas de las grutas. Los grandes inventos no son los artefactos, ni las cosas que nos hacen más eficaces, más veloces, más capaces de destrucción y de intimidación, de acumulación y de egoísmo.

Los grandes inventos son los que nos hicieron humanos en el sentido más silvestre del término: el que utilizamos para decir que alguien es generoso, compasivo, cordial, capaz de inteligencia serena y de solidaridad. Todos advertimos que hay en el proceso de humanización, no como una conquista plena sino como una tendencia, la búsqueda de la lucidez, de la cordialidad, de la responsabilidad, de la gratitud, de la generosidad, de la celebración de los dones del mundo.

Es inquietante saber que no es tanto la ignorancia sino el conocimiento lo que nos va volviendo tan peligrosos. “Allí donde crece el peligro crece también la salvación”, dijo Hölderlin. Entonces estos tiempos, los de ahora, son los mejores: porque llaman a la renovación de la historia. Y si es en la cultura donde surge el peligro, es allí donde tenemos que buscar la salvación.

Adaptado de: Ospina, W. (2012). En tiempos de peligro. El Espectador. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/columna-359788-tiempos-de-peligro>

1. Es posible afirmar que el texto de Ospina forma parte de

- A. el editorial de un periódico en donde se expresa la opinión de su director.
- B. un artículo de opinión en el que se manifiesta una queja sobre un tema de actualidad.
- C. una noticia de un periódico en el que se divulga información sobre variadas temáticas.
- D. la columna de opinión de un medio de comunicación de tipo periodístico.
2. El autor utiliza la expresión "...por eso está bien que alguien nos recuerde...", con el fin de
- A. hacer una generalización sobre la forma en que las personas olvidan los temas importantes.
- B. ubicarse en un plano opuesto a quien lee el texto, y así confrontarlo con ideas preestablecidas.
- C. situarse al mismo nivel del lector y lograr una identificación y apoyo a sus planteamientos.
- D. realizar un juicio de autoridad sobre el tema y adjudicarse el rol de quien posee el saber.
3. Según el autor, a diferencia de lo que la mayoría piensa, los grandes inventos
- A. hacen de las personas seres más eficaces y veloces, capaces de acumular.
- B. les permitieron a los primeros humanos un buen uso de recursos naturales.
- C. han hecho de la humanidad seres lúcidos, generosos y responsables.
- D. hicieron que la humanidad presintiera a los dioses y construyera templos.
4. Según el contenido del texto, puede concluirse que el autor busca que el lector
- A. condene a quienes consideran que hemos alcanzado los rasgos más altos de humanización.
- B. participe críticamente en un proceso de renovación histórica frente al posible peligro de la tecnología.
- C. decida si continúa con un estilo de vida que da prioridad a inventos que satisfacen su cotidianidad.
- D. actúe de forma sensata y responsable, tal como lo hacía la humanidad en las civilizaciones antiguas.

Preguntas tomadas de: ICFES 2013. Módulo de lectura crítica. Recuperado de <ftp://ftp.icesi.edu.co/epinto/Material%20ECAES/Lectura%20Critica%202013%202.pdf>

II _____ / 10 **Producción escrita** Responda la siguiente pregunta, argumentando su respuesta:

¿Cuáles serían los principales peligros que afronta la humanidad?

III _____ / 10 *Producción escrita* Responda la siguiente pregunta, argumentando su respuesta:

¿Qué podrías deducir de la siguiente afirmación: “Es inquietante saber que no es tanto la ignorancia sino el conocimiento lo que nos va volviendo tan peligrosos.”?

IV _____ / 10 *Producción escrita* Redacte un párrafo en el que exprese su opinión, con razonamientos sólidos sobre el texto anterior.



| |
|------------------|
| Puntos: _____/50 |
| Nota: _____/10 |

TALLER DE COMPRENSIÓN LECTURA Y PRODUCCIÓN ESCRITA

Apellidos y nombres: _____ Fecha: _____

El siguiente taller de comprensión lectora y producción escrita tendrá una nota muy importante durante el presente periodo académico, por favor realícelo de forma óptima, y al finalizar las horas entréguelo a la persona encargada. Es muy importante hacer énfasis en su excelente comportamiento y trabajo autónomo durante el desarrollo del taller; cualquier situación de indisciplina será sancionada fuertemente...

I _____ / 21 (7 puntos cada ítem) **Comprensión lectora** Lea el siguiente texto y responda las preguntas.
(Sustente sus respuestas detrás de la hoja).

¿SERÁ QUE GOOGLE NOS ESTÁ VOLVIENDO ESTOOPIDOS?

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

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

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

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

compañías tienen para recoger información sobre nosotros y nutrirnos con anuncios publicitarios. Para bien de sus intereses económicos, les conviene distraernos a como dé lugar.

Tomado y adaptado de: Carr, Nicholas. “Será que Google nos está volviendo estópidos?”, Pombo, Juan Manuel (Traductor), en Revista Arcadia, 2010.

1. En el último párrafo del texto se

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

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

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

3. Considere la siguiente cita del texto: “Alguna vez fui buzo y me sumergía en océanos de palabras. Hoy en día sobrevuelo a ras sus aguas como en una moto acuática”. La metáfora de este fragmento indica que el autor pretende

- A. expresar su gusto por los deportes acuáticos en el mar, especialmente el buceo.
- B. evidenciar un cambio en sus prácticas de lectura, de profundas a superficiales.
- C. reflexionar sobre las inmensas y profundas posibilidades de navegar por la web.
- D. mostrar que actualmente lee más rápido y más contenidos en la web.

Preguntas tomadas de: <http://www2.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/ejemplos-de-preguntas-2/ejemplos-de-preguntas-saber-11/5035-cuadernillo-de-preguntas-saber-11-lectura-critica/file?force-download=1>

II _____ / 10 **Producción escrita** Responda la siguiente pregunta, argumentando su respuesta:

¿Qué podrías inferir de la siguiente afirmación que hace el autor: “Google y otras compañías tienen para recoger información sobre nosotros y nutrirnos con anuncios publicitarios. Para bien de sus intereses económicos, les conviene distraernos a como dé lugar.”?

III _____ / 10 **Producción escrita** Responda la siguiente pregunta, argumentando su respuesta:

¿Qué podrías deducir de la siguiente afirmación: “Durante los últimos años he tenido la incómoda sensación de que alguien (o algo) ha estado cacharreando con mi cerebro, rehaciendo la cartografía de mis circuitos neuronales, reprogramando mi memoria.”?

IV _____ / 9 **Producción escrita** Redacte un párrafo en el que exprese su opinión, con razonamientos sólidos sobre el texto anterior.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO
LENGUAJE
TALLER DE COMPRENSIÓN LECTURA Y PRODUCCIÓN ESCRITA

| |
|------------------|
| Puntos: _____/50 |
| Nota: _____/10 |

Apellidos y nombres: _____ Fecha: _____

El siguiente taller de comprensión lectora y producción escrita tendrá una nota muy importante durante el presente periodo académico, por favor realícelo de forma óptima, y al finalizar las horas entréguelo a la persona encargada. Es muy importante hacer énfasis en su excelente comportamiento y trabajo autónomo durante el desarrollo del taller; cualquier situación de indisciplina será sancionada fuertemente...

I _____ / 20 (3 puntos cada ítem) **Comprensión lectora** Lea el siguiente texto y responda las preguntas.
(Sustente sus respuestas detrás de la hoja).

La terrible Europa y la gran Colombia

Por: Héctor Abad Faciolince
El Espectador, mayo 6 de 2012

Todos tenemos un amigo catastrofista que nos manda como mínimo un correo diario en el que se describen los horrores del mundo: focas descuartizadas, desiertos que crecen, inundaciones, ríos contaminados, pájaros atrapados en el mar por olas de petróleo, políticos que se embolsillan la plata de la salud, congresistas con jubilaciones astronómicas, guerrilleros africanos sanguinarios, niños secuestrados, mujeres violadas, niñas a quienes extirpan el clítoris, conspiraciones de los banqueros judíos, etc. En fin, nuestra dosis normal de miserias cotidianas, el pan de cada día, con videos verdaderos, videos mentirosos, idioteces antisemitas, mezclas confusas de realidad y ficción. Denuncias serias al lado de propaganda vulgar, de mentiras bien o mal intencionadas, de patrañas absurdas... De todo.

Uno de los últimos que me llegaron habla de la reforma laboral alemana adelantada por la canciller Merkel. Un comentarista, Antonio Brettschneider, les advierte a los desempleados españoles sobre el horror de la realidad laboral alemana y las catástrofes que les esperan en España si adoptan las reformas propiciadas por Merkel (porque Alemania sigue siendo un país "imperialista", sostiene). En el video se desmiente el supuesto éxito de las políticas laborales alemanas pues, si bien es cierto que pasaron de 5 a 3 millones de desempleados, y del 12% de desempleo al 7%, estos nuevos trabajos creados son mal pagados, poco seguros y con más horas de trabajo. Si quieren verlo, aquí está: <http://bit.ly/wpbjgJP>.

Una cosa, sin embargo, es ver este video con los ojos de un alemán o de un español y otra cosa es verlo bajo la óptica de un tercermundista colombiano. Todo en esta vida es comparación. De un perro grande decimos que parece un caballo y de un caballo chiquito que parece un perro. Así mismo la terrible Alemania neoliberal que se describe en el video, trasladada a Colombia, sería considerada aquí un régimen populista, el delirio demagógico de un gobierno afín al comunismo o algo así. Veamos.

El horror alemán consiste en haber subido la jornada laboral de 35 horas a 37. Aquí estamos en 48 horas y éstas se consideran diurnas (a partir de la absurda reforma de Uribe) hasta las 10 de la noche. Esto quiere decir que de 6 a 8 a.m., o de 6 a 10 p.m., ya no hay recargo nocturno. Las vacaciones remuneradas de un alemán duran un mes; aquí 15 días. Allá el salario mínimo son 900 euros, más de dos millones de pesos; aquí la cuarta parte, 566 mil pesos. Incluso suponiendo que allá la comida cueste el triple (y no es así) las diferencias salariales son abismales.

Sigamos con el subsidio de desempleo. Aquí existen las cesantías. Si uno trabajó diez años, puede esperarse unas cesantías (nuestro subsidio de despido) de diez meses. Un alemán, después de trabajar un año, puede esperarse un subsidio de desempleo de otro año, si lo despiden. Pero hay algo más: si no tienes ningún recurso en Alemania, el Estado te paga el alquiler de un apartamento de 40 metros y la calefacción, más una ayuda de 365 euros mensuales en efectivo. Una miseria, dice el comentarista. Pero ay, si a los indigentes colombianos les dieran la cuarta parte de eso (90 euros, 200 mil pesos) podríamos empezar a pensar que existen la justicia y la compasión.

Esa curiosa idea de que allá están jodidos y aquí estamos bien, cuando se estudian las cifras, es difícil de entender. Como decían los viejos: es más rico el rico cuando empobrece que el pobre cuando enriquece. Nosotros, pobres medio enriquecidos, con respecto a Europa, seguimos siendo un pueblo miserable. Que Europa sea mucho más desarrollada que Colombia es descubrir el agua tibia; pero a veces conviene recordárselo, sobre todo a esos europeos que viven en el sueño de la maravillosa América tercermundista. Los países bolivarianos, no se les olvide, están en condiciones

incluso peores que las nuestras. Y la horrible Alemania, comparada con Colombia, es una especie de ensueño socialista.

Tomado de: <https://www.elespectador.com/opinion/la-terrible-europa-y-la-gran-colombia-columna-343834>

1. Cuando el autor habla de los "horrores del mundo" se refiere a

A. las guerras que se han dado a lo largo de la historia

B. todas las problemáticas humanas que se gestan en el mundo

C. las problemáticas sociales, culturales y económicas del mundo

D. todo lo que involucra al hombre y su entorno

2. Según el autor, la información que nos llega por medio del correo electrónico es contradictoria, porque

A. los medios se encargan de darle cargas de ficción a la realidad

B. los medios muestran la realidad tal y como es

C. a los medios les interesa exagerar lo que pasa en el mundo

D. los medios todo lo que nos muestran en falso

3. Cuando Brettschneider habla de un país "imperialista" lo hace con la intención de decir que

A. Alemania es un imperio

B. España es un país Imperialista

C. Alemania aún tiene algunos resquicios de país gobernado por una "dictadura"

D. España aún tiene algunos resquicios de país gobernado por una "dictadura"

4. Según el autor, el éxito de las políticas laborales se debe a que

A. el desempleo bajó del 12 % al 7%

B. se bajó de 4 millones de desempleados a 6 millones

C. los empleos nuevos son mal pagos, con muchas horas...

D. esas políticas desmienten lo que en realidad se ve en el país

5. Cuando habla el autor, de que ver el video en Colombia es verlo bajo la óptica de un tercermundista, significa que

A. a los colombianos nos sorprende ver los avances de otros países

B. la visión Colombiana es tan sesgada que lo veríamos como algo malo

C. el subdesarrollo es evidente porque no lo entenderíamos

D. podríamos comparar esa realidad con la nuestra

6. En el cuarto párrafo, el autor hace

A. una comparación entre la vida Alemana la Colombiana

B. un análisis de lo que sucede en Alemania y en Colombia

C. una aproximación de lo que podría pasar en nuestro país

D. una comparación entre la situación laboral Alemana y la Colombiana

7. Cuando el autor dice que "a esos europeos que viven en el sueño de la maravillosa América tercermundista", lo dice porque

- A. los europeos ven a América como algo exótico
- B. los europeos tienen el sueño de venir a vivir a América
- C. América es maravillosa
- D. vivir en América es un sueño

8. El autor habla de los indigentes, diciendo que si a ellos les dieran "la cuarta parte de eso (90 euros, 200 mil pesos) podríamos empezar a pensar que existen la justicia y la compasión", habla de los indigentes y no de la gente del común porque

- A. los indigentes están más necesitados que los demás
- B. es una población olvidada por el estado
- C. ellos son los que menos empleo tienen
- D. el Estado trata a todos por igual

9. De la frase: "es más rico el rico cuando empobrece que el pobre cuando enriquece", se entiende que el

- A. rico siempre tiene la ventaja
- B. pobre siempre va a ser pobre
- C. rico siempre será rico
- D. pobre si se vuelve rico es feliz

10. El texto anterior pretende

- A. contar la situación de Alemania y Europa

B. dar un panorama completo de la Situación alemana y colombiana

C. argumentar el porqué Europa es mejor que América en el campo laboral

D. describir la situación de dos continentes alejados

11. Al final del texto, el autor habla de la horrible Alemania y lo hace con un sentido

- A. realista
- B. afirmativo
- C. irónico
- D. falso

12. Del texto se puede inferir que uno de los siguientes países está peores condiciones que Colombia

- A. Bolivarianos
- B. México
- C. Argentina
- D. Chile

13. Al usar el refrán "es más rico el rico cuando empobrece que el pobre cuando enriquece" el autor pretende

A. argumentar que sin importar el cambio de moneda, siguen siendo las mismas condiciones económicas.

B. justificar que a pesar de los cambios laborales en Alemania, siguen teniendo mejores salarios y condiciones que Colombia.

C. afirmar que no hay distinción de nacionalidad al presentarse una crisis económica.

FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA DE COLUMNAS DE OPINIÓN 1



INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO
LENGUAJE
TALLER DE COMPRENSIÓN LECTURA Y PRODUCCIÓN ESCRITA

Puntos: _____/50

Nota: _____/10

Apellidos y nombres: _____ Fecha: _____

El siguiente taller de comprensión lectora y producción escrita tendrá una nota muy importante durante el presente periodo académico, por favor realícelo de forma óptima, y al finalizar las horas entréguelo a la persona encargada. Es muy importante hacer énfasis en su excelente comportamiento y trabajo autónomo durante el desarrollo del taller; cualquier situación de indisciplina será sancionada fuertemente...

I _____ / 20 (4 puntos cada ítem) **Comprensión lectora** Lea el siguiente texto y responda las preguntas.
(Sustente sus respuestas detrás de la hoja).

Telarañas en la red

Por: Héctor Abad Faciolince
Semana, mayo 4 de 2008

Ya he escrito varias veces este artículo y creo que -si Júpiter me da vida y salud- volveré a escribirlo dos o tres veces más, antes de morirme. Mi abuela hablaba mucho del día en que llegó la luz eléctrica a Medellín, y le gustaba contar lo que después todos hemos oído en mi ciudad en distintas versiones. Me refiero al comentario de Cosiaca cuando vio iluminada con bombillos la Plaza de Berrío. Viendo arriba en el cielo una luna menguante y macilenta, le dirigió estas palabras, retándola con el dedo: "Ahora sí te jodites, ¡a alumbrar a los pueblos!".

Si la llegada de la luz eléctrica fue la transformación más grande que presencié mi abuela, la más importante para muchas mujeres del siglo pasado fue la invención de la lavadora y de los pañales desechables, que las liberaron de pasarse muchas horas al día lavando y restregando los paños sucios de sus muchos vástagos. Para mi papá, por deformación profesional, los cambios más importantes presenciados en el transcurso de su vida, tenían que ver con los antibióticos (el primero fue la penicilina), la anestesia y las vacunas. Tanto habían inventado los siglos XIX y XX, que yo pensaba que la historia técnica ya había llegado al final y tendría que conformarme, después del viaje a la Luna, con la televisión a color y algún adelanto mínimo en los tratamientos contra el cáncer. Pero el asombro llegó y se renueva cada año con las investigaciones biológicas (la oveja Dolly) y todavía más, en la vida cotidiana, con esta ventana por donde ahora algunos de ustedes me están leyendo: Internet.

Esta semana se publicó un estudio sobre los hábitos de los colombianos que se conectan a la red (cuatro horas diarias en promedio, entre los jóvenes que tienen acceso). ¿Cuatro horas? Me parece muy poco. Llevamos un mes discutiendo sobre los correos electrónicos de Raúl Reyes, en los que se cartea con sus amigos gringos, venezolanos y ecuatorianos. Hasta en la selva, con teléfonos celulares o satelitales, los capos guerrilleros se conectan de vez en cuando, y a los periodistas que necesitamos saber de qué manera las Farc siguen matando a Ingrid lentamente, nos toca abrir la maloliente página de Anncol. Para todo lo que hay que ver, para todo lo que hay que escribir, cuatro horas no alcanzan.

Lo confieso: como un adicto a la morfina, yo ya no puedo vivir desconectado. En las encuestas no entiendo la pregunta de cuántas horas al día paso en la red. La pregunta debería ser al revés: cuántas horas al día no estoy conectado a Internet, y la respuesta sería, "mientras duermo", haciendo la salvedad de que si por alguna necesidad fisiológica me levanto a media noche, corro a despertar el aparato de su modo "sleep" y me fijo a ver si al fin me llegó la buena noticia del último mail que añoro. Hasta hace muy poco me iba a veces para una finca y tirado en una hamaca, sin conexión, volvía al dulce hábito de leer libros a la sombra de un árbol, con quebrada que corre y pajaritos que cantan.

FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA DE COLUMNAS DE OPINIÓN 2

Ahora me regalaron el infierno de un teléfono móvil que con dos clics me permite entrar a algún portal de noticias, y con un timbrecito me anuncia que acabo de recibir un correo en el gmail. Amo y odio.

Por Internet leo inútiles noticias e inútiles artículos. Inútiles comentarios que entre madrazos piden mi jubilación. Enredado en la red averiguo lo que antes tenía que consultar con amigos eruditos (dónde nace el Nilo, qué es el número de Avogadro, cuándo vivió Praxiteles, cuál es el epigrama en que Catulo odia y ama también). Lo malo de esta adicción, que puede ser tan grave como la cocaína o el aguardiente, es que en la tupida selva del exceso de información casi todo es maleza. Ya he dicho muchas veces (y otros lo habrán dicho antes que yo y con mejores razones) que en Internet se cumple en la realidad el sueño premonitorio de un cuento de Borges, La biblioteca de Babel. Cuando uno entra, por ejemplo, en un buscador y empieza a ver la lista de los hallazgos, le pasa exactamente lo mismo que decía Borges de los libros en su famoso cuento: "Por una línea razonable o una recta noticia hay leguas de insensatas cacofonías, de fárragos verbales y de incoherencias". Quienes desprecian a Internet y la consideran un peligroso cúmulo de barbaridades, podrían repetir las palabras de una de las sectas de los bibliotecarios de Babel, que repudiaban "la supersticiosa y vana costumbre de buscar sentido en los libros y la equiparan a la de buscarlo en los sueños o en las líneas caóticas de la mano".

Después de Internet, mi biblioteca y las librerías me parecen ya tumbas de papel. Rarezas, como lo fueron los papiros, los códices o los pergaminos después de la invención del libro. Los periódicos ya no me manchan de negro las yemas de los dedos. A veces dudo de que sea yo mismo el que decide qué hay que leer. Lo que sale más grande en las páginas que visito es lo primero que entro a ver. Necesito otros filtros, otras astucias, otros ojos, para no sentirme como una mosca que se ha quedado enredada (y para colmo de gusto) no en la red, sino en la telaraña de Internet.

Tomado de: <https://www.semana.com/opinion/articulo/telaranas-red/91963-3>

1. Del título del texto se puede inferir que se
 - A. planteará una relación entre los arácnidos y la World Wide Web
 - B. hará una analogía entre la telaraña y la ciber-red
 - C. planteará los problemas de almacenamiento con la basura virtual
 - D. planteará lo obsolecente que se puede convertir la ciber-red

2. Según su estructura, el texto anterior se inscribe en la tipología
 - A. narrativa
 - B. crítica
 - C. expositiva
 - D. argumentativa

3. Podría decirse que este texto le sirve al autor como una

FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA DE COLUMNAS DE OPINIÓN 3

- A. ventana al ciber mundo
- C. forma de autoflagelarse

- B. manera de expiar
- D. manera de encontrar un chivo expiatorio

4. Con la mención que se hace de Júpiter en el texto, es posible inferir que el autor se consideraría:

- A. ateo
- C. ortodoxo
- B. arreligioso
- D. Mitológico

5. Del texto se puede inferir que uno de los siguientes países está peores condiciones que Colombia

- A. Bolivia
- C. Argentina
- B. México
- D. Chile

Tomado y adaptado de: goo.gl/BdjsLg

II _____ / 10 **Producción escrita** Responda la siguiente pregunta, argumentando su respuesta:

¿Qué problemáticas se han generado y se podrían dar debido a la abundancia de noticias falsas (“fake news”) en la internet y redes sociales actualmente?

III _____ / 10 **Producción escrita** Responda la siguiente pregunta, argumentando su respuesta:

¿Cuáles consecuencias se podrían dar cuando algunas personas comparten noticias falsas (“fake news”) en sus redes sociales?

FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA DE COLUMNAS DE OPINIÓN 4

IV _____ / 10 Producción escrita Redacte un párrafo en el que exprese su opinión, con razonamientos sólidos sobre el texto anterior.

V Fortalecimiento Lexical Haga un listado de las palabras desconocidas del texto anterior, busque su significado en el diccionario y redacte una oración utilizando apropiadamente el término aprendido. (En su cuaderno).



INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO
LENGUAJE
TALLER DE COMPRENSIÓN LECTURA Y PRODUCCIÓN ESCRITA

Puntos: _____ / 50

Nota: _____ / 10

Apellidos y nombres: _____ Fecha: _____

El siguiente taller de comprensión lectora y producción escrita tendrá una nota muy importante durante el presente periodo académico, por favor realícelo de forma óptima, y al finalizar las horas entréguelo a la persona encargada. Es muy importante hacer énfasis en su excelente comportamiento y trabajo autónomo durante el desarrollo del taller; cualquier situación de indisciplina será sancionada fuertemente...

I _____ / 20 (2 puntos cada ítem) Comprensión lectora Lea el siguiente texto y responda las preguntas.
(Sustente sus respuestas detrás de la hoja).

El martillo de la historia

Por: William Ospina

LAS GUERRAS NO TERMINAN CUANDO SE CUENTAN LOS MUERTOS SINO CUANDO SE ELIMINAN SUS CAUSAS.

Por eso el tremendo informe que ha presentado el Centro de Memoria Histórica, con las cifras del conflicto que hace medio siglo arruina física y moralmente a Colombia, no puede ser el final de un proceso, sino el comienzo de un examen muy serio de cuáles son las causas que hicieron que hayan muerto por el conflicto 220.000 personas y sólo 40.000 en el campo de combate, que se hayan degradado hasta lo indecible los métodos de exterminio, se haya expulsado de sus tierras en medio del horror y el desastre a cinco millones de personas y se haya profanado una vez más la dignidad de la Nación.

Porque esas cifras escalofriantes son apenas la punta del iceberg de la catástrofe colombiana. No sólo hay que preguntarse qué ser humano muere bajo el balazo, el machete o la motosierra, sino qué ser humano se degrada y se destruye cometiendo ese crimen. Y si a algo nos deben conducir estas cifras tan necesarias es a la comprensión de que la guerra no es la estadística: que detrás de unas cifras que forzosamente los diseñadores gráficos convierten en bellas tipografías y en íconos de colores hay largas jornadas de terror, incontables horas de angustia, ríos de desesperación, miles de hijos huérfanos de sus padres y miles de padres huérfanos de sus hijos. Y noches de desvelo, y desembarcos monstruosos, y fiestas de sangre, y violaciones aterradoras, y torturas desesperantes, y el fuego del odio en los ojos, y el hastío de la maldad, y las moscas de la muerte.

[...] Resulta asombroso que la odiada guerrilla, contra la que se ha levantado la sociedad en masivas manifestaciones de rechazo a prácticas tan repudiables como el secuestro o el minado de campos, sea responsable apenas de una tercera parte de los hechos atroces consignados en el informe, y que casi dos terceras partes de esos hechos se deban a los paramilitares y a su alianza con lo que solemos llamar “las fuerzas del orden”.

Las preguntas más terribles vienen después. Al cabo de cincuenta años de matanzas, que aquí le atribuimos al conflicto, ¿no será necesario buscar causas más hondas?

[...] Finalmente, ¿Qué responsabilidad le cabe a la dirigencia que ha tenido el país en sus manos durante los últimos cien años en este desangre inhumano? ¿No era a ella a quien le correspondía educar a la comunidad en pautas mínimas de civilización, incorporar a millones de personas a un orden de mínimas oportunidades y de garantías sociales, construir un Estado operante, formarnos a todos con el ejemplo y la responsabilidad, ya que ha sido tan aguerrida en la defensa de sus privilegios políticos y de su dignidad social?

[...] Frente a estas tremendas evidencias de la irresponsabilidad, de la mezquindad y de la pequeñez histórica, no bastará con mostrar ojos asombrados y rostros compungidos. Hay que modificar con urgencia el tremendo cuadro de injusticia y de impiedad en que vivimos, o esperar el martillo de la historia.

Adaptado de: <https://www.elespectador.com/opinion/el-martillo-de-la-historia-columna-436366>

1. El tema central del texto

- A. son víctimas del conflicto armado en algunas regiones del país.
- B. es responsabilidad del gobierno nacional en el conflicto armado que aqueja al país.

- C. es reporte presentado por el Centro de Memoria Histórica.
- D. es necesidad de reconocer las causas y las dimensiones del conflicto en Colombia.

2. La expresión “el martillo de la historia” da a entender que

- A. la historia tendrá que brindar las soluciones al conflicto del país.
- B. la historia condenará en el futuro la impotencia y la impunidad que se vive en el país.
- C. la historia nunca miente y todo lo sucedido queda consignado.
- D. el poder de la historia radica en recordarnos diariamente los errores de la vida humana.

3. Un interrogante al que responde el texto es:

- A. ¿Existen múltiples responsables de la oleada de violencia que está aquejando a Colombia?
- B. ¿Es Colombia un país que recuerda a sus víctimas y las reivindica?
- C. ¿Colombia tiene posibilidades certeras y concretas para frenar el paro armado nacional?
- D. ¿Quiénes son los únicos responsables de la violencia en el país?

4. Una aplicación de la información que proporciona el texto y que ayudaría a sobrellevar el conflicto sería

- A. la creación de festividades en honor a los desplazamientos que viven los campesinos.
- B. le enseñanza de la historia contemporánea de Colombia en algunas instituciones educativas.
- C. el diseño de marchas semanales para convencer a los grupos armados y animarlos a la paz.
- D. la creación de planes educativos para que las víctimas del conflicto sean reivindicadas.

Preguntas tomadas de: Ochoa Milton. (2016). Descargas gratuitas de material Pruebas Saber-11. Lectura Crítica 11. Recuperado de https://miltonochoa.com.co/home/Descargas/Descargas%20Gratuitas/LENGUAJE_11.pdf

II _____ / 10 **Producción escrita** Responda la siguiente pregunta, argumentando su respuesta:

¿Cuáles serían las responsabilidades de los gobiernos nacionales anteriores en el conflicto armado que ha padecido nuestro país?

III _____ / 10 *Producción escrita* Responda la siguiente pregunta, argumentando su respuesta:

¿Por qué está de acuerdo o en desacuerdo con las acciones ha hecho el gobierno nacional actual para bajar el nivel de barbarie del conflicto armado que ha padecido nuestro país?

IV _____ / 10 *Producción escrita* Redacte un párrafo en el que exprese su opinión, con razonamientos sólidos sobre el texto anterior.

V *Fortalecimiento Lexical* Haga un listado de las palabras desconocidas del texto anterior, busque su significado en el diccionario y redacte una oración utilizando apropiadamente el término aprendido. (En su cuaderno).



INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO
LENGUAJE
TALLER DE COMPRENSIÓN LECTURA Y PRODUCCIÓN ESCRITA

Puntos: _____/50

Nota: _____/10

Apellidos y nombres: _____ Fecha: _____

El siguiente taller de comprensión lectora y producción escrita tendrá una nota muy importante durante el presente periodo académico, por favor realícelo de forma óptima, y al finalizar las horas entréguelo a la persona encargada. Es muy importante hacer énfasis en su excelente comportamiento y trabajo autónomo durante el desarrollo del taller; cualquier situación de indisciplina será sancionada fuertemente...

I _____ / 30 (6 puntos cada ítem) **Comprensión lectora** Lea el siguiente texto y responda las preguntas.
(Sustente sus respuestas detrás de la hoja).

Los desafíos de la Educación en América Latina

Por: Jorge García y Gabriel Sánchez Zinny
Semana, abril 28 de 2014

Mala calidad educativa, poca inversión y - quizá el más urgente- la alta deserción escolar y la mala transición entre escuela y trabajo.

En América Latina, solo el 60 por ciento de quienes comienzan el bachillerato se gradúan, de acuerdo a un reciente reporte del Banco Inter-Americano de Desarrollo, *Is the Glass Half Empty or Half Full? School Enrollment, Graduation and Dropout Rates in Latin America*. Muchos dejan la escuela en primaria y los primeros años de secundaria. Esto es una tragedia para la región, y existe muy poco debate sobre este problema que de continuar impactará las próximas décadas en la región.

La región ha estado creciendo económicamente a altas tasas, lanzando una necesaria discusión sobre la necesidad de aumentar la productividad, y de generar más innovación para seguir avanzando en el desarrollo económico de los últimos años. Pero es poco realista, si aproximadamente la mitad de la fuerza laboral de la región no cuenta con estudios secundarios.

En países desarrollados el debate sobre los planes de estudio busca incorporar lo que se llaman habilidades del siglo XXI, como pensamiento crítico, trabajo en equipo, curiosidad y capacidad de adaptarse al cambio. En la región tenemos que resolver un problema más importante: el de expandir la terminación de los estudios secundarios.

Además, los alumnos que sí terminan, según lo señala PISA, están entre los peores en comprensión de lectura y matemáticas. Sobre los 65 países contenidos en el estudio, los países latinos se encuentran en el 20 por ciento inferior del ranking, estando primero Chile en el puesto 51 y último Perú en el puesto 65.

Esta realidad debería preocupar tanto al sector público como al privado. Por un lado, la estructura de la escuela secundaria actual pareciera ser una gran parte del problema. El 35 por ciento de los alumnos latinoamericanos encuestados por SITEAL en su encuesta de 2014, ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? dicen que dejan la escuela por desinterés, lo que se suma a la baja calidad de enseñanza, el ausentismo y los paros de maestros.

Los problemas económicos también cobran su parte: el 25 por ciento de los encuestados han dejado la escuela por problemas económicos y el 15 por ciento por la imposibilidad de cumplir con sus obligaciones laborales. Por último, entre las principales causas se citan también los problemas de acceso a la oferta educativa, en un 10 por ciento de los casos.

Por otro lado, hay pocas alternativas para los adultos que quieren regresar para terminar sus estudios. No hay muchos programas gubernamentales que lo promuevan, ni demasiadas iniciativas privadas. Acreditaciones como Ceneval, ICFES o Adultos 2000 en Buenos Aires son muy buenos avances en alternativas para que los estudiantes puedan recibir su diploma y mejorar su posicionamiento profesional.

Pero se necesita más innovación. La tecnología tiene un importante rol que jugar. Empresas como K12.com o Graduation Alliance están ofreciendo educación en línea a miles de estudiantes mayores de edad en Estados Unidos que quieren terminar sus estudios. Los adultos, ya fuera del sistema escolar, generalmente trabajan a tiempo completo y tienen familias. La tecnología puede ayudarles a acortar tiempos y distancias, pudiendo estudiar desde donde viven, o donde trabajan.

Hay un intenso debate sobre si la tecnología está generando mayor calidad educativa, en particular cuando se refiere a los estudiantes de menor edad. Pero pareciera no quedar ninguna duda que la tecnología contribuye a adaptar la enseñanza al ritmo de aprendizaje de los estudiantes, y a sus disponibilidades de tiempo y espacio, en particular en estudiantes de mayor edad.

En la región también están surgiendo nuevas iniciativas y tecnologías, más capital privado apoyando proyectos enfocados en este espacio de educación remedial. Por un lado hay universidades, como la Del Valle, Regiomontana y Tec de Monterrey en México, Universidad Abierta y Distancia en Colombia y Universidad Siglo XIX en Argentina pero también instituciones como Gente Estrategica y Milton Ochoa en Colombia, Cedumec en México y IED en Argentina. Empresarios latinoamericanos argumentan que existe una profunda desconexión entre lo enseñado por las escuelas y las habilidades que realmente se requieren en una economía globalizada y definida por la innovación y la competitividad.

Como lo señala un trabajo del think tank Brookings Institute “un creciente grupo de políticos, líderes de negocios, educacionales y filántropos está promoviendo el desarrollo de caminos adicionales para educarse...incorporando el aprendizaje en el trabajo como una regla más que una excepción en el sistema educativo”. Si se trata de prevenir la deserción escolar y generar alternativas para quienes quieren remediar su educación, eso es exactamente lo que se necesita.

1. De las siguientes problemáticas señaladas en el texto, podríamos decir que la más fuerte de todas es

- A. la deserción escolar que no permite la culminación de los estudios secundarios.
- B. los bajos resultados de Perú en las pruebas internacionales PISA.
- C. los altos costos que tiene la educación pública en todo el continente.
- D. los bajos salarios que ganan los maestros del sector oficial latinoamericano.

2. Para poder solucionar algunos de los problemas en términos de acceso al sistema educativo, el texto propone

- A. desarrollar un plan maestro que permita mejorar la calidad de la educación en las aulas y así obtener mejores resultados en las pruebas internaciones PISA.
- B. ampliar la cobertura y acceso a la educación a través de la construcción de colegios en los sectores rurales para que la población del campo pueda asistir a al a escuela.
- C. implementar ayudas con el uso de la tecnología para hacer que, de manera virtual, la educación pueda llegar a más personas, en especial las de mayor edad.
- D. motivar las iniciativas privadas que están surgiendo en el continente para que sirvan como pares pedagógicos y evaluadores del sistema educativo.

3. Una de las alternativas de solución que NO está siendo planteada por el texto es

- A. que la educación privada también puede colaborar con iniciativas educativas como la de la implementación de la tecnología.
- B. que se podría ampliar el presupuesto que el Estado gira al Ministerio de Educación para poder genera más acceso y permanencia dentro del sistema educativo.
- C. lo indispensable que es poner atención a las causas de deserción de la escuela, las cuales están ligadas a los problemas económicos de la población desertora.
- D. el diseño de nuevas estrategias que permitan incorporar la relación entre la educación y el trabajo para formar mejor a los educandos para el futuro.

4. La forma como está organizada la información del texto es la siguiente:

- A. Problemas de deserción, bajos resultados en PISA, problemas económicos de los educandos, problemas para el retorno de los adultos y soluciones con el uso de la tecnología e iniciativas de otros sectores.
- B. Introducción con los problemas del sistema educativo latinoamericano, definición de las principales causas del problema, recomendaciones de las autoridades en la materia y conclusiones sobre el futuro de la educación.
- C. Presentación de las principales características de los sistemas educativos latinoamericanos, planteamiento de los problemas en torno a la educación en Latinoamérica, explicación de las posibles soluciones a los problemas.

D. Papel de los maestros en el sistema educativo, función de los padres desde el hogar y responsabilidad de parte los mismos estudiantes, con el fin de solucionar los problemas de la educación latinoamericana.

5. Según los informes de la OCDE en el último año, Latinoamérica ha mejorado en sus porcentajes de cobertura y terminación de los estudios secundarios. Esta información con respecto al texto de Semana guarda una relación de

A. contradicción, porque los porcentajes con los que inicia el texto frente a la terminación de los estudios lo desmienten.

B. complementariedad, porque los porcentajes expresados por la OCDE son similares a los que presenta el texto.

C. insuficiencia, porque la información aportada por la OCDE no coincide con la dada por el texto.

D. indiferencia, porque en el texto no hay ninguna referencia a los porcentajes de cobertura y terminación de los estudios.

Preguntas tomadas de: Ochoa Milton. (2016). Descargas gratuitas de material Pruebas Saber-11. Lectura Crítica 11. Recuperado de https://miltonochoa.com.co/home/Descargas/Descargas%20Gratuitas/LENGUAJE_11.pdf

II _____ / 10 Producción escrita Responda la siguiente pregunta, argumentando su respuesta:

¿Cuáles serían los desafíos de la educación en Colombia?

IV _____ / 10 Producción escrita Redacte un párrafo en el que exprese su opinión, con razonamientos sólidos sobre el texto anterior.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO
LENGUAJE
TALLER DE COMPRENSIÓN LECTURA Y PRODUCCIÓN ESCRITA

Puntos: _____/50
Nota: _____/10

Apellidos y nombres: _____ Fecha: _____

El siguiente taller de comprensión lectora y producción escrita tendrá una nota muy importante durante el presente periodo académico, por favor realícelo de forma óptima, y al finalizar las horas entréguelo a la persona encargada. Es muy importante hacer énfasis en su excelente comportamiento y trabajo autónomo durante el desarrollo del taller; cualquier situación de indisciplina será sancionada fuertemente...

I _____ / 20 (5 puntos cada ítem) **Comprensión lectora** Lea el siguiente texto y responda las preguntas.
(Sustente sus respuestas detrás de la hoja).

Nuestra extraña época

William Ospina

BORGES DECÍA QUE LA DEMOCRACIA, tal como hoy la entendemos, es “ese curioso abuso de la estadística”.

La estadística, que sin duda es un instrumento valioso para entender ciertos fenómenos, se ha vuelto en nuestra época la piedra filosofal. Antes todo querían convertirlo en oro, ahora todo lo convierten en cifras. Todos los días nos llevan y nos traen con cifras que nos producen la ilusión de que todo es medible, de que todo es contable, y a veces perdemos la visión de la complejidad de los hechos gracias a la ilusión de que entendemos el mundo sólo porque conocemos sus porcentajes.

Cifras llenas de importancia que, por lo demás, cambian de día en día. Los gobernantes suben y bajan en popularidad como en una montaña rusa al empuje de los acontecimientos, y están aprendiendo que a punta de escándalos, de riesgos y alarmas, es posible mantener el interés y hasta la aprobación de la comunidad.

Nadie parece preguntarse si detrás de esas cifras hay hechos profundos y datos verdaderos, si detrás de esas alarmas cotidianas hay cambios reales, si detrás de esos éxitos atronadores hay verdaderas transformaciones históricas.

Roma creyó que era posible gobernar con pan y circo. El mundo contemporáneo le está demostrando que en esa fórmula sobraba el pan. Vivimos en la edad del espectáculo, en la edad de la satisfacción inmediata, ya quieren que nadie se pregunte de dónde viene ni para dónde va sino sólo cuál es el próximo movimiento, cuál es el último acontecimiento. Las modas han reemplazado a las costumbres, las noticias a las tradiciones, los fanatismos a las religiones, la farándula a la política.

Paul Valery decía que llamamos civilización a un proceso cultural por el cual la humanidad tiende a ponerse de acuerdo sobre valores cada vez más abstractos. Y es verdad que allí donde las sociedades primitivas luchan por la tierra, por el oro, por la acumulación personal, las sociedades organizadas luchan por la libertad, por la justicia, por la igualdad de oportunidades, por la dignidad, por la legalidad.

En una sociedad primitiva, si la ley es un estorbo para alcanzar un fruto concreto, se viola la ley con arrogancia y con desdén. Ello permite logros inmediatos pero vulnera ampliamente el pacto social, deja a algunos protagonistas más fuertes pero a la comunidad inevitablemente más débil.

Hay una conspiración en el mundo contra la lucidez, contra la lentitud, contra las serenas maduraciones, contra los ritmos naturales, contra el esfuerzo, contra la responsabilidad. La inteligencia, por ejemplo, es estorbosa a la hora de lograr la unanimidad: es mucho mejor la disciplina y la sumisión.

Las cosas profundas maduran lentamente, pero ahora se quiere que todo sea útil enseguida, no viajar sino llegar, no aprender sino saber, no estudiar sino graduarse, y terminamos creyendo que vale más el resultado que el proceso. Si las semillas tardan en retoñar, piensan que hay que intervenir los procesos para que las semillas revienten antes, para que la planta brote más pronto, para que la tierra extreme su trabajo y las cosechas se multipliquen.

Tomado de: <http://www.elespectador.com/opinion/columnistasdelimpreso/william-ospina/columna-nuestra-extrana-epoca>

1. De los siguientes enunciados, el que mejor contradice el planteamiento general del autor es:

- A. La estadística es una ciencia según la cual todas las mentiras se tornan cuadros (Dino Segre Pitigrilli).
- B. Hay tres clases de mentiras: la mentira, la maldita mentira y las estadísticas (Mark Twain).
- C. La estadística es una herramienta de medición objetiva que no admite duda en su interpretación (George Stephen Leacock).
- D. La estadística es la primera de las ciencias inexactas (Edmond y Jules De Goncourt).

2. El argumento “Roma creyó que era posible gobernar con pan y circo. El mundo contemporáneo le está demostrando que en esa fórmula sobraba el pan”, es pertinente en el texto porque

- A. enfatiza la idea sobre la falta de conciencia crítica de una sociedad que hoy se define como civilizada.
- B. indaga por elementos históricos acerca de los conceptos de pan y circo, en razón de que el autor durante su escrito propone una visión diacrónica de la sociedad.
- C. aborda como problemática fundamental las instituciones que regulan la sociedad, puesto que estas se aprovechan en detrimento de la comunidad.
- D. afirma que Roma ha dejado un legado positivo a la sociedad actual, dado que aún se puede mantener el control social mediante el entretenimiento.

3. Del texto se puede concluir que

- A. las sociedades primitivas evolucionaron a una sociedad organizada, al preguntarse por los cambios reales sin hacer uso de la estadística.
- B. una sociedad que privilegia la inmediatez de la información, vulnera el derecho a pensar y se aleja del principio básico de una sociedad organizada.
- C. una sociedad democrática, tal como la presenta Borges, es producto de una sociedad organizada y civilizada.

D. las sociedades organizadas valoran la estadística como un instrumento que permite interpretar y dar sentido a los fenómenos sociales.

4. En el texto, el fragmento *BORGES DECÍA QUE LA DEMOCRACIA, tal como hoy la entendemos, es “ese curioso abuso de la estadística”* permite

A. apoyar la tesis del autor porque ironiza la comprensión que la sociedad hace de la estadística como un valor de cambio que refleja toda la verdad.

B. contradecir la tesis del autor porque afirma que la democracia debe legitimar el uso de la estadística.

C. apoyar la tesis del autor porque contrapone la estadística y la sociedad, en razón del uso consciente de los datos en política.

D. contradecir la tesis del autor porque afirma que la estadística es la solución a los problemas sociales contemporáneos.

5. De la forma como se enuncia en el texto, se podría afirmar que el autor

A. se incluye dentro de la sociedad que cuestiona, pero se rebela contra ella.

B. es ajeno a la sociedad que cuestiona, pero la analiza y comprende.

C. conoce la sociedad que cuestiona y comparte su punto de vista.

D. forma parte de la sociedad que cuestiona, pero la considera extraña.

6. Ospina cita a Paul Valery para abordar el concepto de sociedad organizada y contraponerlo, en el siguiente párrafo, con una apreciación sobre la sociedad primitiva; esto le permite

A. explicar el concepto de sociedad desde una perspectiva histórica que rebate el planteamiento de Borges.

B. ampliar su explicación sobre el problema y dar autoridad a la cadena argumental de su planteamiento.

C. caracterizar algunos aspectos de la sociedad, en cuanto a su funcionamiento a través del devenir de la historia.


D. relacionar el concepto de sociedad con el de cultura que apoya el concepto de democracia de Borges.

Preguntas tomadas de: ICFES. (2012). Cuadernillo de preguntas Saber-11. Prueba de lenguaje. Recuperado de http://paidagogos.co/banco_pruebassaber/cuadernillo_saber%2011.pdf

II _____ / 10 Producción escrita Con base en el texto anterior, redacte un párrafo en el que exprese su opinión argumentada sobre las consecuencias que podría tener no leer críticamente la información mediática.

II _____ / 10 **Producción escrita** Responda la siguiente pregunta, argumentando su respuesta: *¿Cómo los medios de comunicación masiva podrían manipular la información para favorecer a algunas personas?*

Apéndice W. IM Formulación de Preguntas: literales, inferenciales y críticas

| | | |
|---|--|-----------------------------|
|  | INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS CARLOS GALÁN SARMIENTO DE BUCARAMANGA | CODIGO : PAC-FO-01 |
| | INSTRUMENTO DE MEDIACIÓN | FECHA: Noviembre 15 de 2014 |
| | | VERSIÓN 01 |

| | | |
|----------------|-------|--------|
| AREA/DIMENSION | GRADO | NUMERO |
| E S | 1 | 1 |

Profesor: Yeison Rey Ballesteros Asignatura: Lenguaje Fecha: _____

Nombre del Estudiante: _____ Curso: _____

1. INTENCIONALIDAD:

- 1.1. Analizar las características de las diferentes clases de preguntas en los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.
- 1.2. Formular preguntas de comprensión lectora: literales, inferenciales y críticas de selección múltiple con única respuesta tipo Saber-11, de acuerdo con algunos parámetros establecidos.
- 1.3. Fortalecer la lectura crítica de columnas de opinión mediante la formulación de preguntas, aproximándose al tipo de interrogantes usados en la prueba de lectura crítica por el ICFES en el examen Saber-11.

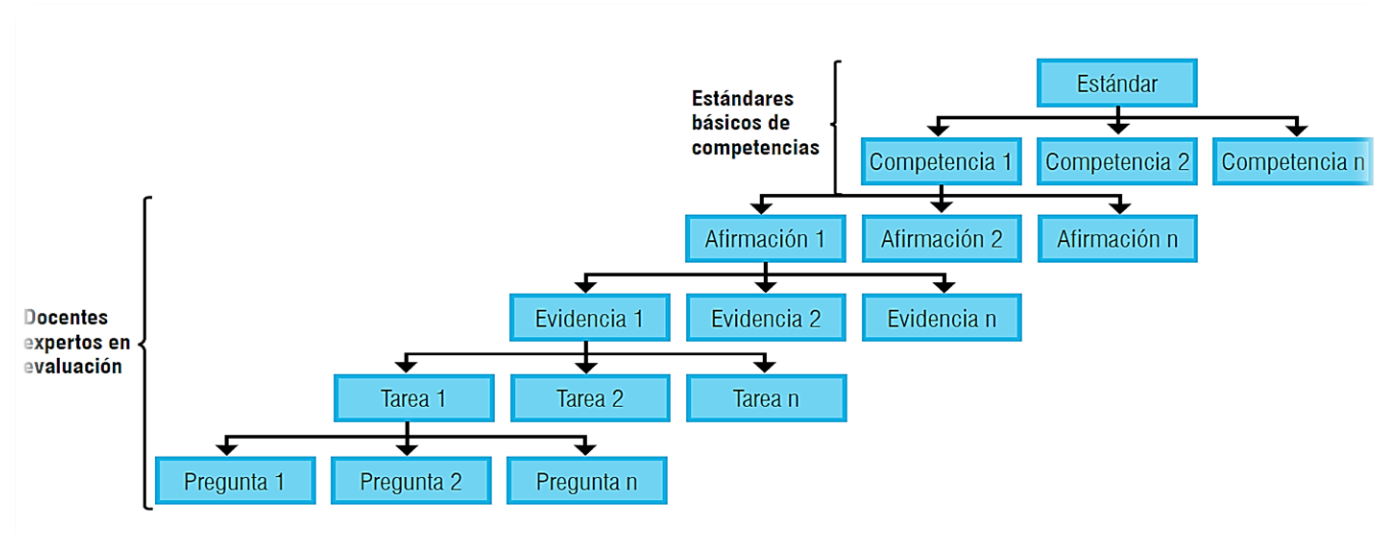
2. INFORMACIÓN:

Aspectos generales para la construcción de preguntas de selección múltiple con única respuesta tipo Saber-11 en la prueba de lectura Crítica.

** Antes de iniciar este apartado, se hace necesario hacer la siguiente aclaración: aunque la mayoría de ítems (“cada una de las partes o unidades de que se compone una prueba, un test, o un cuestionario.” RAE.) son enunciados y no preguntas directas: oraciones con signos de interrogación, o preguntas indirectas: frases con pronombres o adverbios interrogativos; por situaciones pragmáticas en el presente instrumento se llamarán: preguntas, puesto que indagan por información explícita, implícita y por la capacidad de reflexión a partir del texto.*

El formato de selección múltiple con única respuesta es uno de los más utilizados para formular ítems en las evaluaciones educativas de carácter masivo. Sin embargo, son muchas las condiciones que deben ser cumplidas para que un ítem se considere de buena calidad.

La formulación de las preguntas ICFES se basan en un modelo basado en evidencias, que parte desde el estándar general, luego la competencia específica, la afirmación, la evidencia, la tarea y por último la pregunta; como lo muestra la siguiente imagen:



Modelo de evaluación basado en evidencias

Fuente: ICFES (2016) Guía introductoria al diseño centrado en evidencias (p.8).

Tomado de:

<https://www2.icfes.gov.co/documents/20143/516332/Guia+introdutoria+al+dise%C3%B1o+centrado+en+evidencias+2018.pdf>

El ICFES ha sintetizado los parámetros que busca evaluar en la prueba de lectura crítica en las descripciones de los niveles de desempeño (expresados en el instrumento: Las competencias evaluadas y preguntas usadas en la prueba de lectura crítica), puesto que “**consisten en una descripción cualitativa de las habilidades y conocimientos...**” requeridos para que el estudiante demuestre que posee un adecuado nivel de lectura crítica. Por tanto, serán los referentes para formular las preguntas, de los niveles: literal, inferencial y crítico, que evidencien la adquisición del desempeño que se pretende alcanzar.

A. Reglas generales sobre el contenido de los ítems (preguntas)

- Cada ítem debe corresponder a una tarea de evaluación definida (descripción de los niveles de desempeño).
- Evite evaluar el mismo aspecto específico con varios ítems.
- Plantee una sola problemática en cada ítem.

- Evite ítems que incluyan posiciones ideológicas o prejuicios propios, no los del autor del texto.
- Cada ítem debe ser independiente y no proveer información para responder a otros.
- No incluya ítems cuya respuesta válida se determine según la opinión de quien la elabora.
- Balancee la complejidad de los ítems para que el cuestionario cubra los niveles: literal, inferencial y crítico.

B. Reglas usuales sobre construcción del enunciado

- Si plantea el enunciado en forma de proposición incompleta asegúrese de usar conjugaciones verbales, género y número adecuados para las opciones de respuesta que planteará. Si lo escribe en forma de pregunta asegúrese de usar adecuadamente signos de interrogación y la estructura gramatical de una pregunta.
- Presente en el enunciado la tarea de evaluación.
- Escriba con claridad.
- Evite texto excesivo.
- Redacte el enunciado en forma positiva; es decir, evite negaciones.

C. Reglas comunes en la construcción de opciones de respuesta

- Asegure la concordancia gramatical entre la proposición del enunciado y cada opción.
- Organice las opciones en un orden lógico (alfabético, longitud, etc.) o numérico.
- Mantenga la independencia entre las opciones, no deben solaparse o intersectarse y no deben ser sinónimas.
- Refiérase en todas las opciones al problema planteado en el enunciado. Evite opciones fácilmente descartables.
- Elabore opciones de respuesta de longitud similar.
- Evite colocar como opción: todos los anteriores, no sé, ninguno de los anteriores, y A y B son correctas (o cualquier combinación de opciones).
- Redacte las opciones en forma positiva, es decir, evite negaciones. Si debe colocar una negación, resáltela (use negrilla o mayúsculas sostenidas).
- No repita en las opciones frases contenidas en el enunciado de forma directa.
- Elabore ítems con 4 opciones de respuesta. Elaborar opciones plausibles es dispendioso.
- Evite en las opciones el uso de generalizaciones, a menos que el texto las tenga y sean preguntas literales o sirvan como estrategia discursiva del autor; además, el uso de adverbios como: siempre, nunca, totalmente, absolutamente y completamente.
- La posición de la opción válida debe balancearse entre todos los ítems del instrumento. Es recomendable que aparezca proporcionalmente en cada posición posible.
- Evite que la opción válida pueda ser identificada fácilmente por contraste con las demás opciones, por alguna de las siguientes situaciones:
 - tener la mayor longitud.
 - ser la proposición de mayor precisión o imprecisión.

- estar redactada en un tipo lenguaje diferente (técnico). - tener las mismas palabras que el enunciado.
 - tener el mayor nivel de generalización o de particularidad. - referirse a una problemática o tema diferente.
- Justifique adecuadamente cada una de las opciones para garantizar que sólo hay una válida y que las demás son admisibles para quienes no dominan completamente la tarea de evaluación

Adaptado de: Rocha, M., & Pardo, C. (2003). Reglas para elaborar ítems de selección múltiple con única respuesta. Recuperado de: <http://www.funlam.edu.co/uploads/facultadpsicologia/324614.pdf>

Ejemplo de elaboración de preguntas (Texto Argumentativo)

La ilustración es la salida del hombre de su condición de menor de edad de la cual el mismo es culpable. La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento, sin la conducción de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no radica en una falta de entendimiento, sino en la decisión y el valor para servirse de él con independencia, sin la conducción de otro. ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! es pues la divisa de la ilustración.

La pereza y la cobardía son las causas para que la mayoría de los hombres permanezcan como menores de edad a lo largo de sus vidas. Por esta razón resulta muy fácil para otros erigirse en tutores, en conductores de los menores de edad. ¡Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un pastor que reemplaza mi conciencia, un médico que dictamina acerca de mi dieta, y así sucesivamente, no necesitaré esforzarme. Si sólo debo pagar, no tengo necesidad de pensar: otro asumirá por mí tan fastidiosa tarea.

La mayoría de los hombres tiene por muy peligroso ese paso a la mayoría de edad. En cambio, los tutores se han cuidado, muy amablemente, de asumir semejante control. Después de haber atontado a su ganado doméstico y de haberle impedido dar un sólo paso por fuera de lo indicado, se les muestra el riesgo que corren si intentan caminar a solas. Pero ese riesgo no es tan grande pues tras algunas caídas habrán aprendido a caminar.

Adaptado de: Kant, I. (2001). Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? *Isegoría*, (25), 287-291. Recuperado de: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/download/595/596>

* La apropiada comprensión del anterior texto requiere extraer las ideas fundamentales del mismo: tesis e ideas que soportan la misma, por tanto se hace la siguiente nota aclaratoria:

Si atendemos a la manera como se organiza la información en el texto, observamos que gira en torno a la sustentación de una tesis: **el ejercicio de la capacidad de servirse del entendimiento permite al hombre lograr su autonomía, es decir, salir de su condición de menor de edad.** Notemos que en el primer párrafo

se presenta la tesis, la cual se compone de las definiciones de “ilustración” y “minoría de edad”, ejes en los que se enmarca la problemática del texto. En el segundo, se trabaja, fundamentalmente, sobre las causas y consecuencias del problema, y en el tercero se presenta, básicamente, una conclusión que refuerza la tesis planteada en el texto.

A continuación se presentan algunos ejemplos de preguntas junto su clasificación y la correspondiente descripción para su elaboración:

1. Según el texto, la ilustración puede definirse como

A. Minoría de edad.

B. Falta de independencia.

C. Capacidad de servirse del propio entendimiento.

D. Falta de decisión.

- **Clasificación:** *Literal*

- **Finalidad (descripción del nivel de desempeño mínimo):** con este tipo de pregunta se busca evaluar la capacidad para:

- * Identificar fenómenos semánticos básicos: sinónimos y antónimos.
- * Identificar información local del texto.
- * Identificar intenciones comunicativas explícitas.
- * Identificar relaciones básicas entre componentes del texto.

- **El enunciado**

Esta pregunta pretende evaluar la capacidad para reconocer antónimos en el texto, puesto que de forma explícita el texto afirma: “La minoría de edad es la **incapacidad** de servirse de su propio entendimiento,” el estudiante reconocerá fácilmente los términos: **incapacidad – capacidad**.

- **Distractores**

En el primer párrafo se desarrolla una definición de la ilustración como salida de la condición de menor de edad. Si leemos cuidadosamente notaremos que los distractores **A, B, D**, se refieren a las características expresadas por el autor sobre la minoría de edad, no a la ilustración.

- **La clave**

La respuesta correcta es **C**, pues la ilustración para el autor se define, a partir de la condición de minoría de edad, como la capacidad de servirse del propio entendimiento.

- Sugerencias

Es necesario que amplíemos nuestro léxico haciendo énfasis prefijos y sufijos que, en muchos casos, sirven para expresar sinónimos y antónimos como el anterior: **incapacidad – capacidad**

2. Según el texto, uno mismo es culpable de la minoría de edad cuando

- A. Le falta entendimiento e independencia. B. Se erige en tutor de las demás personas.
C. Se sirve de su propio entendimiento. D. Le falta decisión para servirse de su entendimiento.

- Clasificación: Literal

- Finalidad (descripción del nivel de desempeño mínimo): con este tipo de pregunta se busca evaluar la capacidad para:

- * Identificar información local del texto.
- * Identificar intenciones comunicativas explícitas.
- * Identificar relaciones básicas entre componentes del texto.
- * Reconocer el sentido local y global del texto.

- El enunciado

Esta pregunta se ha tomado casi literalmente del texto, y debe ser completado luego de analizar el primer párrafo. En este tipo de enunciado es importante reconocer qué términos corresponden al texto y qué términos no corresponden.

- Distractores

El enunciado exige establecer la causa principal de la minoría de edad. Esta aparece de manera explícita en el primer párrafo del texto. El distractor **A** presenta elementos de la causa, pero no en forma completa. El distractor **B** no tiene relación directa con la causa. El distractor **C** es una inversión de la lógica de la pregunta: al servirse del propio entendimiento se abandona la minoría de edad.

- La clave

La respuesta correcta es **D**, pues según el texto lo que hace que alguien sea culpable de su minoría de edad es la falta de decisión para servirse de su propio entendimiento.

- Sugerencias

Un ejercicio para establecer las causas de un evento o de un problema, consiste en tomar algunos textos (periodísticos, científicos, columnas de opinión,...) o situaciones de actualidad identificar en cada uno de ellos un problema o un evento, e identificar las causas y consecuencias del mismo.

3. En el texto se habla, básicamente de

- A. Las causas y consecuencias de la ilustración. B. Las dificultades para salir de la minoría de edad.
C. Las ventajas y desventajas de la ilustración. D. Las causas y consecuencias de la minoría de edad.

- **Clasificación:** *inferencial*

- **Finalidad (descripción de niveles de desempeño):** Además de los parámetros descritos en el nivel: *mínimo (literal)*, en este tipo de pregunta se busca evaluar la capacidad del estudiante para:

- * Reconocer la intención comunicativa del texto.
- * Identificar el uso del lenguaje en contexto.
- * Jerarquizar la información presente en un texto.

- **El enunciado**

Exige reconocer de qué se habla en el texto. Con esta misma finalidad se puede presentar otro tipo de enunciado. Por ejemplo, que se identifique una oración, tomada del texto, que contenga la temática general (Tesis).

- **Distractores**

A lo largo de los tres párrafos que componen el texto, se desarrollan tanto causas como consecuencias de la minoría de edad. Los distractores **B** y **C** presentan subtemas trabajados en el texto, pero no cumplen con la exigencia de la pregunta; recordemos que se está indagando por la temática general. En cuanto al distractor **A**, es necesario prestar atención al concepto central que se desarrolla en el texto. Si bien se trata el tema de la ilustración, el desarrollo del texto se ocupa concretamente de la minoría de edad. Es un distractor "llamativo".

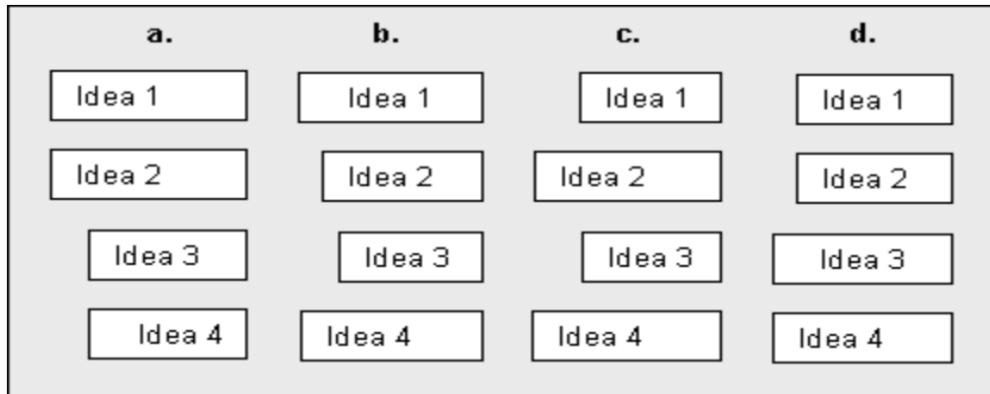
- **La clave**

La respuesta correcta. En este caso es **D**, pues el tema general del texto es tanto las causas como las consecuencias de la minoría de edad.

- **Sugerencias**

Es necesario que distingamos claramente entre el tema general y los subtemas. Con este fin, se puede pedir que se identifique cuál sería el título adecuado para el texto que de cuenta de la temática general.

4. En el primer párrafo se exponen cuatro ideas que se encuentran separadas por punto. Si el tamaño de los rectángulos representa la importancia de cada idea (oración), ¿cuál de las siguientes opciones representa mejor las relaciones existentes entre ellas?



- **Clasificación:** *Inferencial*

- **Finalidad (descripción de niveles de desempeño):** Además de los parámetros descritos en el nivel: *mínimo (literal)*, en este tipo de pregunta se busca evaluar la capacidad del estudiante para:

- * Jerarquizar la información presente en un texto.
- * Reconocer la intención comunicativa del texto.
- * Establecer relaciones intertextuales: definición, causa- efecto, oposición y antecedente -consecuente, entre textos presentes.
- * Establecer la validez de argumentos en un texto.

Este tipo de pregunta tiene como finalidad trabajar sobre la organización de las ideas que componen un párrafo. Se trata de identificar jerarquías, es decir, relaciones semánticas existentes entre las ideas (oraciones) de un párrafo. Se debe establecer cuál es la oración que, en cuanto a su significado, es más importante, lo mismo que las oraciones que son complemento de la oración principal, y las oraciones que son independientes. A esto se le denomina relaciones de jerarquía. Estamos, pues, ante un ejercicio de reconocimiento de la estructura de un párrafo.

- **El enunciado**

Este tipo de enunciado es bastante extenso dada la complejidad de la pregunta. Es necesario que quede claro lo que se está pidiendo realizar; es decir, el reconocimiento de las relaciones existentes entre las ideas que conforman un párrafo. El enunciado exige, en primera instancia, reconocer las ideas que componen el párrafo; en segundo lugar, establecer las jerarquías que se dan entre ellas; y por último, definir cuál de los esquemas planteados resuelve la pregunta.

- Distractores

Para llegar a la respuesta correcta es necesario realizar la descomposición del primer párrafo para reconocer la tesis del mismo y la conclusión (que son inherentes entre sí):

Idea 1 La ilustración es la salida del hombre de su condición de menor de edad de la cual el mismo es culpable.

Idea 2 La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento, sin la conducción de otro.

Idea 3 Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no radica en una falta de entendimiento, sino en la decisión y el valor para servirse de él con independencia, sin la conducción de otro.

Idea 4 ¡Ten valor de servirse de tu propio entendimiento! es pues la divisa de la ilustración.

Como se puede apreciar en las ideas 1 y 4 se expresan la tesis y la conclusión, las dos tienen por tema la ilustración. Por tanto estas dos ideas son las más importantes y tienen una representación gráfica mayor. Por consiguiente, las opciones **A, C y D** funcionan como distractores.

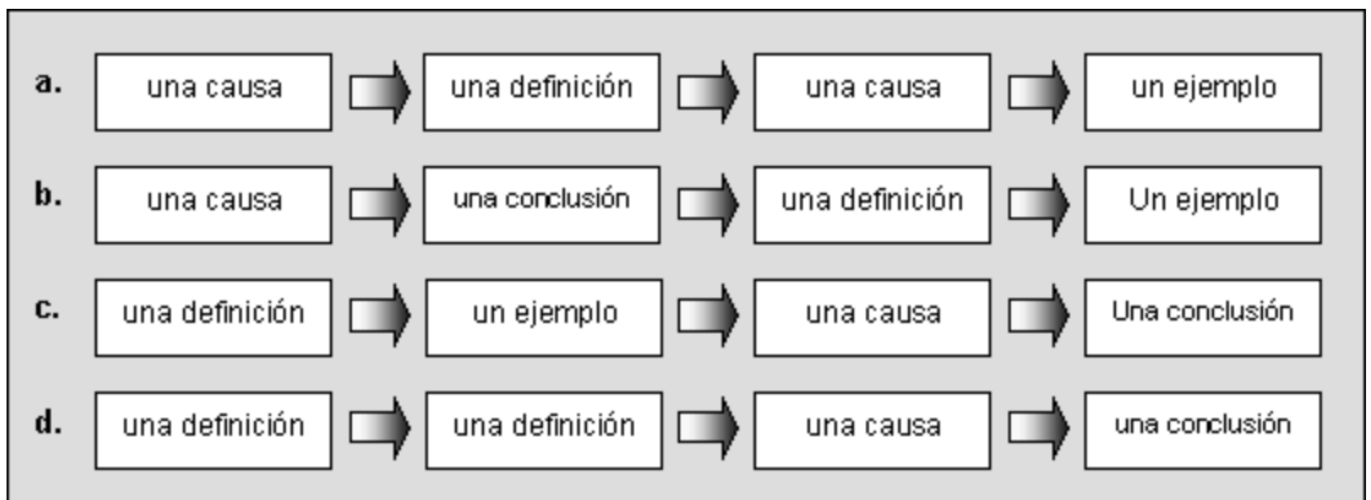
- La clave

La respuesta correcta es **B**, pues las ideas 1 y 4 expresan la tesis y la conclusión (las más importantes del párrafo), en las dos el asunto es la ilustración.

- Sugerencias

Con el fin de desarrollar habilidades para la identificación de la estructura presente en un texto o párrafo, se sugiere tomar como base una idea y establecer sus relaciones con las otras, teniendo en cuenta su importancia respecto al contenido global del texto.

5. La secuencia que mejor representa la función de cada idea (oración) dentro del primer párrafo, es:



- **Clasificación:** *Inferencial*

- **Finalidad (descripción de niveles de desempeño):** Además de los parámetros descritos en el nivel: *mínimo (literal)*, en este tipo de pregunta se busca evaluar la capacidad del estudiante para:

* Jerarquizar la información presente en un texto.

* Reconocer la intención comunicativa del texto.

* Establecer relaciones intertextuales: definición, causa- efecto, oposición y antecedente -consecuente, entre textos presentes.

* Establecer la validez de argumentos en un texto.

Este tipo de pregunta tiene como finalidad la denominación o función de las ideas que componen el párrafo. Se trata de conocer el nombre que se le asigna a cada idea en un párrafo: definición, ejemplo, causa, conclusión, entre otras...

- **El enunciado**

En el enunciado se exige identificar la función de cada idea y su ubicación dentro de la estructura del primer párrafo.

- **Distractores**

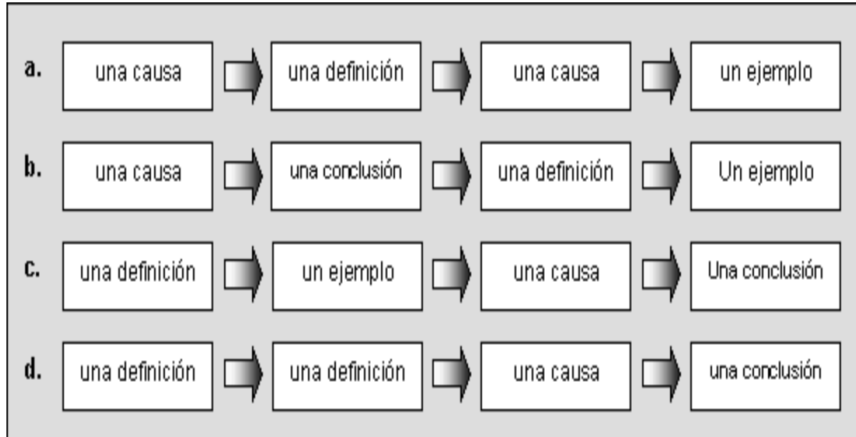
Para llegar a la respuesta correcta, al igual que en la pregunta anterior, es necesario realizar la descomposición del primer párrafo para reconocer la función o denominación de cada idea presente en el texto:

Idea 1 La ilustración es la salida del hombre de su condición de menor de edad de la cual el mismo es culpable.

Idea 2 La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento, sin la conducción de otro.

Idea 3 Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no radica en una falta de entendimiento, sino en la decisión y el valor para servirse de él con independencia, sin la conducción de otro.

Idea 4 ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! es pues la divisa de la ilustración.



Para este tipo de ejercicios sugiero que se realice lo que llamo coloquialmente: “primero: mirar la cabeza, segundo: los pies del texto y tercero: el cuerpo” es decir, como inicia el texto y como termina. Como se puede apreciar, la idea 1 es una definición, puesto que

establece que es la ilustración, por tanto las opciones **A** y **B** se descartan. La idea 4 es una conclusión por tanto las opciones **C** y **D** serían opcionales; (pasamos a mirar el cuerpo) la diferencia radica en la idea 2 donde se da la definición de la minoría de edad. En ese orden de ideas, descartamos también la opción **C**.

- La clave

La respuesta correcta es **D**, puesto que el párrafo 1 presenta en su orden una definición, otra definición, una causa y una conclusión.

- Sugerencias

Con el fin de trabajar sobre el reconocimiento de la función de las ideas dentro de un texto; un ejercicio adecuado es tomar textos expositivos o argumentativos e identificar lo que cada idea expresa y la función que cumple en relación con las otras, para darle un sentido global al texto.

6. En el tercer párrafo, la expresión: “*En cambio...*”, cumple la función de establecer

- A. Una relación de causa - consecuencia entre la idea 1 y la idea 2.
- B. Una relación de consecuencia - causa entre la idea 1 y la idea 2.
- C. Una relación de contraste entre la idea 1 y la idea 2.
- D. Una relación de complementariedad entre la idea 1 y la idea 2.

- Clasificación: Inferencial

- Finalidad (descripción de niveles de desempeño): Además de los parámetros descritos en el nivel: *mínimo (literal)*, en este tipo de pregunta se busca evaluar la capacidad del estudiante para:

* Relacionar marcadores textuales en la interpretación de textos.

* Jerarquizar la información presente en un texto.

* Reconocer la intención comunicativa del texto.

* Establecer relaciones intertextuales: definición, causa- efecto, oposición y antecedente -consecuente, entre textos presentes.

Este tipo de pregunta tiene como finalidad trabajar las relaciones entre los componentes de un párrafo; es decir, la manera como se conectan las ideas. A las expresiones que cumplen esta función se les denomina marcadores o conectores textuales. Estamos, pues, ante una pregunta que aborda el tipo de relaciones para dar coherencia y cohesión textual.

- El enunciado

El enunciado hace referencia al tipo de relación que se establece entre las dos ideas primeras del tercer párrafo, que están conectadas por la expresión como: “*en cambio*”

- Distractores

En esta pregunta, cada distractor hace referencia a un tipo de relación diferente. El estudiante debe reconocer cuál de estas relaciones es la que establece dicho conector entre las ideas 1 y 2. Para esto es necesario que el estudiante tenga un amplio léxico de los conectores textuales de acuerdo con su clasificación (ver instrumento de marcadores textuales), así fácilmente notara que el conector: *en cambio* pertenece a la clasificación de contraste.

- La clave

Para determinar la respuesta correcta, es necesario reconocer primero el significado de cada una de las ideas. Luego, se debe establecer el tipo de relación. En este caso, la primera idea del tercer párrafo presenta una afirmación: “*La mayoría de los hombres tiene por peligroso ese paso a la mayoría de edad*”. La segunda idea del tercer párrafo presenta otra afirmación: “*los tutores se han cuidado, muy amablemente, de asumir semejante control*”. Las dos ideas están conectadas por la expresión “*en cambio*”, que cumple, en este caso, la función de establecer una relación de contraste entre lo que expresa la idea uno y lo que se dice en la idea dos. Por tanto la clave es **C**.

- Sugerencias

Un ejercicio útil para adquirir habilidad en el reconocimiento de las relaciones lógicas existentes entre ideas, es el siguiente: tomar un texto, separar las ideas existentes en el texto, y reconocer las expresiones que cumplen la función de relacionar dichas ideas (conectores); cambiar la expresión que establece la relación (el conector), por otra expresión que establezca otro tipo de relación; con este ejercicio el estudiante logrará comprender la importancia de los conectores en la coherencia de un texto.

7. La expresión: “*...tras algunas caídas habrán aprendido a caminar*”, que se encuentra en el tercer párrafo, se refiere a

- A. Los tutores.
- B. La mayoría de los hombres.
- C. Los mayores de edad.

D. Un pequeño número de personas.

- **Clasificación:** *Inferencial*

- **Finalidad (descripción de niveles de desempeño):** Además de los parámetros descritos en el nivel: *mínimo (literal)*, en este tipo de pregunta se busca evaluar la capacidad del estudiante para:

* Inferir información implícita en textos continuos y discontinuos.

* Jerarquizar la información presente en un texto.

* Reconocer la intención comunicativa del texto.

* Establecer la validez de argumentos en un texto.

* Identificar el uso del lenguaje en contexto.

Esta pregunta busca poner en juego la habilidad para relacionar un enunciado (expresión) con el referente (de quien se está hablando), es decir la manera como se corresponde cierta forma lingüística con un elemento que aparece en el texto (correferencia) o fuera de él. Se trabaja sobre problemas como identificar cuál es el sujeto de una oración, o qué se está reemplazando con un pronombre.

- **El enunciado**

Se indaga específicamente por el sujeto en la expresión: "...tras algunas caídas habrán aprendido a caminar".

- **Distractores**

En esta pregunta los diferentes distractores presentan posibles sujetos de la expresión presentada en el enunciado. Sin embargo, si se ha leído con detenimiento la totalidad del texto, se logrará identificar a cuál de ellos es que se hace referencia.

- **La clave**

Para determinar la respuesta correcta, es necesario hacer la pregunta ¿quiénes habrán aprendido a caminar? En el párrafo se nombran, básicamente, dos sujetos: "la mayoría de los hombres" y "los tutores". Leamos detenidamente la primera oración del tercer párrafo: "*La mayoría de los hombres tiene por muy peligroso ese paso a la mayoría de edad*". El sujeto de esta oración es "**La mayoría de los hombres**", y a la vez es el sujeto de la expresión "*tras algunas caídas habrán aprendido a caminar*", lo que excluye a los tutores. Por tanto la clave es **B**.

- **Sugerencias**

Un ejercicio apropiado para identificar las relaciones entre las ideas de un párrafo, y para reconocer al sujeto que en ellas se nombra, consiste en subrayar con diferentes colores, en un texto, los sujetos que se enuncian; y observar qué tipo de relaciones adquieren con los eventos o situaciones que allí se mencionan.

8. De acuerdo con el contenido del documento de Immanuel Kant, ¿a cuál de los siguientes contextos se adecuaría mejor el escrito anterior?

- A. Una conferencia orientada a fortalecer la autonomía profesional.
- B. Una campaña para mejorar la convivencia en los menores de edad.
- C. Una capacitación teológica dirigida a líderes religiosos.
- D. Un taller sobre la ilustración para la mayoría de hombres en una fábrica.

- Clasificación: *Crítica*

- Finalidad (descripción de niveles de desempeño): Además de los parámetros descritos en los niveles: *mínimo (literal)* y *satisfactorio (inferencial)*, en este tipo de pregunta se busca evaluar la capacidad del estudiante para:

- * Proponer soluciones a problemas de interpretación que subyacen en un texto.
- * Reconocer los contextos como elementos importantes en la valoración de un texto.
- * Seleccionar elementos locales y construye argumentos que sustentan una tesis con base en textos relacionados.
- * Plantear hipótesis de lectura a partir de las ideas presentes en un texto.

- El enunciado

Esta pregunta busca evaluar la habilidad de los estudiantes para identificar en cuál otro contexto sería adecuada la utilización del texto anterior. Por tanto, se están evaluando competencias críticas donde el estudiante debe proponer otro escenario para usar el escrito presentado, con base en lo que plantea el autor; sin dejarse llevar por sus creencias personales.

- Distractores

En esta pregunta, los diferentes distractores presentan opciones de respuesta basadas en lo que literalmente dice el texto, lo cual las hace llamativas, así:

- B. Una campaña para mejorar la convivencia en los **menores de edad**. (Párrafo 1: menor de edad...)
- C. Una capacitación teológica dirigida a líderes religiosos. (Párrafo 2: un pastor...)
- D. Un taller sobre la ilustración para la mayoría de hombres en una fábrica. (Párrafo 3: la mayoría de hombres...)

- La clave

Para determinar la respuesta correcta, se requiere hacer énfasis en el significado de los términos: “autonomía profesional,” pues estos connotan la capacidad que se tiene en algunas profesiones para no limitarse a las órdenes que se reciben, haciendo uso de su conocimiento y capacidad reflexiva. En ese orden de ideas, el autor enuncia de forma directa que la mayoría de hombres permanecen en un estado de minoría de edad, al no servirse de su propio entendimiento, y se dejan conducir sin cuestionar por otros llamados tutores. Por tanto, la respuesta correcta es la opción **A**.

- Sugerencias

Un ejercicio adecuado para proponer diversos contextos, donde algunos textos puedan ser usados, sería identificar las ideas más sobresalientes del escrito, luego planear cómo estas podrían ser usadas a favor o en contra de un objetivo. Por ejemplo: un informe o infografía sobre muertes en accidentes de tránsito, podría ser usado en contra de la adquisición de vehículos particulares; igualmente podría ser usada a favor en una campaña de adquisición de seguros de vida.

9. Con la expresión: *¡Es tan cómodo ser menor de edad!* el autor pretende

- A. ilustrar a los tutores en cómo asumir la guía de los hombres que permanecen como menores de edad.
- B. resaltar a los tutores quienes orientan a los hombres que se comportan como menores de edad.
- C. criticar irónicamente a la mayoría de hombres con inapropiada capacidad reflexiva.
- D. juzgar a la mayoría de hombres que desean comportarse como menores de edad.

- Clasificación: Crítica

- Finalidad (descripción de niveles de desempeño): Además de los parámetros descritos en los niveles: *mínimo (literal)* y *satisfactorio (inferencial)*, en este tipo de pregunta se busca evaluar la capacidad del estudiante para:

- * Evaluar contenidos, estrategias discursivas y argumentativas presentes en un texto.
- * Proponer soluciones a problemas de interpretación que subyacen en un texto.
- * Seleccionar elementos locales y construye argumentos que sustentan una tesis con base en textos relacionados.
- * Plantear hipótesis de lectura a partir de las ideas presentes en un texto.
- * Asumir una postura crítica frente a los planteamientos de un texto.

- El enunciado

Esta pregunta busca evaluar la capacidad de los estudiantes para reconocer la figura retórica que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice es una ironía.

- Distractores

En esta pregunta, los diferentes distractores presentan opciones de respuesta basadas en el texto, lo cual las hace llamativas.

A. ilustrar a los tutores en cómo asumir la guía de los hombres que permanecen como menores de edad.

En el texto se afirma que los tutores asumirán la orientación de los menores de edad, pero no enseña o ilustra en cómo hacerlo, además en el primer párrafo se habla de la ilustración, lo que hace más llamativa esta opción de respuesta.

B. resaltar a los tutores quienes orientan a los hombres que se comportan como menores de edad.

En el texto se mencionan algunas de las acciones que varios tutores hacen por los hombres que se comportan como menores de edad, no obstante, la función de la expresión del enunciado no tiene que ver con los tutores.

D. juzgar a la mayoría de hombres que desean comportarse como menores de edad.

*Esta opción es el mejor distractor de los tres, pues es la respuesta que la mayoría de estudiantes escogen; ya que ellos alcanzan a reconocer la ironía del autor en la expresión: ¡Es tan cómodo ser menor de edad! Sin embargo la opción afirma: ... **desean comportarse como menores de edad.**, y en el texto la mayoría de hombres se comportan como menores de edad al seguir sin reflexionar a otros que se han erigido como tutores.*

- La clave

Para determinar la respuesta correcta, el estudiante requiere reconocer, en primer lugar, a quién está dirigida la expresión del enunciado: ¡Es tan cómodo ser menor de edad! de esta forma descartaría las opciones A y B cuyo sujeto de las expresiones son los tutores. Además, debe inferir la postura crítica del autor frente a esta situación. Esta pregunta evalúa la tercera competencia (crítica) y, en particular, la capacidad del estudiante de reconocer las estrategias discursivas en un texto (ironía). Por tanto, la respuesta correcta es la opción **C**.

- Sugerencias

Un ejercicio adecuado para identificar diferentes estrategias discursivas es leer cuidadosamente algunas columnas de opinión sobre un mismo tema de actualidad, luego hacer un listado de los diversos recursos que han usado cada uno de los autores para favorecer su retórica. Posteriormente, contrastarlos; revisando su pertenencia con los argumentos presentados (cuestionar los argumentos es muy productivo para fomentar el pensamiento crítico.)

10. Del texto anterior se puede concluir que

A. la mayoría de los hombres necesitan de la orientación de otros, llamados tutores, para lograr una conciencia crítica.

B. la mayoría de los hombres siguen durante su existencia como menores de edad debido a la negligencia y al miedo.

C. la mayoría de edad es una forma de evolución peligrosa y trascendental en la vida de la mayoría de los hombres.

D. la mayoría de edad se alcanza cuando se logra independencia integral mediante el uso de la conciencia crítica.

- Clasificación: *Crítica*

- Finalidad (descripción de niveles de desempeño): Además de los parámetros descritos en los niveles: *mínimo (literal)* y *satisfactorio (inferencial)*, en este tipo de pregunta se busca evaluar la capacidad del estudiante para:

- * Relacionar información de dos o más textos o fragmentos de texto para llegar a una conclusión.
- * Seleccionar elementos locales y construye argumentos que sustentan una tesis con base en textos relacionados.
- * Plantear hipótesis de lectura a partir de las ideas presentes en un texto.
- * Proponer soluciones a problemas de interpretación que subyacen en un texto.
- * Asumir una postura crítica frente a los planteamientos de un texto.

- El enunciado

Esta pregunta busca evaluar la competencia de los estudiantes para obtener una conclusión global del texto, reflexionando sobre las diversas ideas expuestas y sintetizándolas en un enunciado.

- Distractores

En esta pregunta, los diferentes distractores presentan opciones de respuesta contempladas en el texto, lo cual las hace llamativas.

A. la mayoría de los hombres necesitan de la orientación de otros, llamados tutores, para lograr una conciencia crítica.

En el texto se hace explícito, en dos ocasiones en el primer párrafo, que no se requiere la orientación de otras personas: "...sin la conducción de otro." Esta opción de respuesta la toman como válida muchos estudiantes, puesto que reconocen que en su vida requieren la instrucción de tutores para lograr un apropiado nivel de conciencia crítica; no obstante hay que recordar que, aunque se requiere de conocimientos propios del estudiante (el mundo del lector) para realizar un adecuado proceso de reflexión, no se deben dejar llevar por creencias personales.

B. la mayoría de los hombres siguen durante su existencia como menores de edad debido a la negligencia y al miedo.

En el segundo párrafo se hace explícita esta idea, por tanto no puede ser tomada como conclusión; aunque aparezca con sinónimos de pereza y cobardía.

C. la mayoría de edad es una forma de evolución peligrosa y trascendental en la vida de la mayoría de los hombres.

En el tercer párrafo se hace explícita esta idea: "La mayoría de los hombres tiene por muy peligroso ese paso a la mayoría de edad." Por consiguiente, no sería una conclusión probable; aunque aparezca invertida la idea.

- La clave

Para determinar la respuesta correcta, el estudiante requiere identificar el tema principal del texto para luego llegar a obtener una conclusión global del mismo, reflexionando sobre las diversas ideas expuestas y sintetizándolas en un enunciado. Esta pregunta evalúa la tercera competencia (crítica) y, en particular, las capacidades del estudiante de relacionar información de dos o más textos o fragmentos de texto para llegar a una conclusión y seleccionar elementos locales con el propósito de construir argumentos que sustentan una tesis a manera de idea general. Por consiguiente, la respuesta correcta es la opción **D**.

- Sugerencias

Un ejercicio adecuado para reconocer la conclusión de un escrito, basado en los planteamientos del autor, es tomar diferentes textos argumentativos cortos, especialmente columnas de opinión de un mismo tema, y luego de la lectura minuciosa expresar en un enunciado escrito el planteamiento general cada autor.

Adaptado de: MEN. (2014) Lineamientos Curriculares. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

3. INTERIORIZACIÓN:

Escoja una columna de opinión con preguntas ICFES trabajadas en las clases, realice el ejercicio de análisis de cada una de las preguntas, teniendo en cuenta el ejemplo presentado, cada pregunta debe tener los siguientes aspectos:

- Clasificación:
- Finalidad (descripción de niveles de desempeño)
- El enunciado
- Distractores
- La clave
- Sugerencias

4. PROYECCIÓN:

Escoja una columna de opinión de su interés, después de leerla cuidadosamente, realice un cuestionario de 10 ítems, aplicando lo aprendido en este instrumento (aspectos generales para la construcción de preguntas); es muy importante tener en cuenta las descripciones de los niveles de desempeño (guiarse por el ejemplo del texto de Immanuel Kant).

Las preguntas estarán clasificadas de la siguiente manera: 2 Literales, 5 inferenciales y 3 críticas. Cada una de ellas tendrá:

- Clasificación:
- Finalidad (descripción de niveles de desempeño)
- El enunciado
- Distractores
- La clave
- Sugerencias

Este trabajo será entregado al finalizar el periodo académico y equivaldrá a la nota de la evaluación final y del proyecto. Por favor realícelo por usted mismo, cualquier duda será atendida en los espacios de las clases restantes; igualmente se hará control estricto del desarrollo del trabajo.

VoBo Coordinación

Apéndice X. Ejemplos de preguntas elaboradas por estudiantes similares a las del ICFES

Estudiante 1

LITERALES:

1. ¿Gracias a que causas Colombia tuvo que importar el maíz y demás cosas?

- A. Debido a la corrupción que enfrentaba el país en esa época
- B. Gracias a que ellos mantuvieron el poder por más de 150 años
- C. Debido a la eliminación de la agricultura y cierre de las empresas por la aceptación de la orden de reducir nuestra actividad a la economía extractiva.
- D. Gracias a la aceptación de los poderes multinacionales ahora que las riquezas de la tierra hay que extraerla quebrando los suelos y contaminando el agua.

2. "Para hacer la guerra nunca requieren filigranas jurídicas: para hacer la paz todo es un laberinto sin luces". Un sinónimo de la palabra anteriormente subrayada puede ser:

- A. Necesitar
- B. Adorno
- C. Ejecutar
- D. Incubar

Redacción!

extensión

similitud entre opciones

Son verbos

La única válida es la B porque es un nombre.

Inferencial:

1. "Porque ya es hora de decir que no se trata sólo de que el ciudadano respete la ley, sino sobre todo de que la ley respete al ciudadano." El autor trata de decir que

- A. Por varios años al ciudadano se le han vulnerado sus derechos y la ley solo se les aplica a los más débiles
- B. Los políticos crearon la leyes para generar impuestos y llenarse el bolsillo
- C. Las leyes a lo largo del tiempo han sido modificadas exonerando a los que la crean
- D. Dar importancia a la situación que viven muchas personas hoy en día

2. Cuando el autor del texto dice "Hace 68 años murió Jorge Eliécer Gaitán. Fue la última vez que el pueblo colombiano tuvo una esperanza." Podemos inferir que

- A. Hace varios años el pueblo colombiano quedo sumergido en una quietud constante de la cual ningún político pudo sacarlo.
- B. En los últimos años ningún presidente ni candidato con sus propuestas o acciones a echo volver esa esperanza en cada colombiano, al contrario la eliminado aún más. *ha devuel*
- C. La corrupción en el país en vez de disminuir ha aumentado mucho más. *?*
- D. Ninguna de las anteriores.

3. Con el anterior texto podríamos inferir que:

- A. Colombia está sumergida en la corrupción.
- B. El poder politico de hace más de 150 años no ha dejado que Colombia prospera robando se sus riquezas y recursos.
- C. Los colombianos no hacen nada para acabar con la corrupción, solo se cruzan de brazos.
- D. Los políticos a lo largo del tiempo les han enseñado a los colombianos a quien odiar para ellos seguir siendo eternos.

Criticas:

1. Una posible hipótesis del anterior texto podría ser:

- A. El autor está inconforme con la Colombia que es hoy en día y con sus líderes políticos
- B. El autor nos da ver desde su punto de vista una Colombia llena de venas rotas por la corrupción.
- C. Colombia ya no tiene recursos y ahora tiene que importar para suplir sus necesidades
- D. Colombia siempre estará sumergida en una corrupción irreparable y sus líderes políticos acabaran con sus recursos

2. Sería valido afirmar que

- A. Colombia está catalogada como uno de los países más desiguales del planeta.
- B. El autor del texto busca convencer al lector de una Colombia prospera y llena de equidad.
- C. Los Vargas y los Lleras fueron unos grandes líderes políticos los cuales ayudaron a mejorar Colombia.
- D. Gracias la corrupción que hoy enfrentan los colombianos, se atrasaron en la tecnología y ahora eso la convirtió en un país tercermundista

3. Una posible solución al problema de corrupción y desigualdad de Colombia sería:

- A. Dejar de ser un país capitalista y convertirse en uno socialista que vele por el bienestar de sus ciudadanos.
- B. Generar más plebiscitos donde la gente pueda opinar sobre mas tratados de paz
- C. Educar desde las escuelas y casa para no generar más violencia.
- D. Todas las anteriores.

No se usa actualmente.

Estudiante 2

Preguntas

1)

1. ¿Qué hecho se presentó el 5 de junio de 2016?
a) Una marcha contra el gobierno
b) Una presentación de arte
c) El célebre de desnudos masivos
d) Una presentación de baile
2. ¿en el texto Daniel dice que iría siempre y cuando no le toque al lado de?
a) Poncho Zuleta
b) Tino Asprilla
c) Su esposa
d) Amanda Rangel

Literal

3. ¿qué elementos no necesitaba en el evento?
a) los aparatos tecnológicos
b) los bolsos
c) las prendas de ropa
d) otros artículos

1. con cual otra palabra se podría cambiar "acudir"
a) asistir
b) presentarse
c) concluir
d) convocar
e) solo la A y B
f) solo la C y D

Literal: Léxico

2. ¿en uno de los párrafos Daniel expresa "si la clase política es experta en rasgarse las vestiduras, ¿qué espera para hacerlo en beneficio de una obra de arte?" a que se quiere referir?
a) A que solo los políticos dan a entender que ellos solo se ocultan de lo que en cosas que no son

Inferenciales

Preguntas

1)

1. ¿Qué hecho se presentó el 5 de junio de 2016?
 - a) Una marcha contra el gobierno
 - b) Una presentación de arte
 - c) El célebre de desnudos masivos
 - d) Una presentación de baile
2. ¿en el texto Daniel dice que iría siempre y cuando no le toque al lado de?
 - a) Poncho Zuleta
 - b) Tino Asprilla
 - c) Su esposa
 - d) Amanda Rangel

Literal

3. ¿qué elementos no necesitaba en el evento?
 - a) los aparatos tecnológicos
 - b) los bolsos
 - c) las prendas de ropa
 - d) otros artículos

1. con cual otra palabra se podría cambiar "acudir"
 - a) asistir
 - b) presentarse
 - c) concluir
 - d) convocar
 - e) solo la A y B
 - f) solo la C y D

Literal. Léxico

2. ¿en uno de los párrafos Daniel expresa "si la clase política es experta en rasgarse las vestiduras, ¿qué espera para hacerlo en beneficio de una obra de arte?" a que se quiere referir?
 - a) A que solo los políticos dan a entender que ellos solo se ocultan de lo que en cosas que no son

Inferenciales

1. En la frase "sino dejar a lado y lado bloques hirsutos que se rechazan y parecen apunto de arrojarse de nuevo con rabia contra sus hermanos" la palabra subrayada se puede remplazar por:

- A Tersos
- B Inaccesibles
- C Indestructibles
- D Enmarañados

2. Quién escribió la frase "la paz es mi enemigo violento y el amor mi enemigo sanguinario"?

- A William Ospina
- B Barba Jacob
- C Julio Cortázar
- D Andres Barba.

3. Según el autor el nuevo código de policía equivale a criminalizar:

- A la inseguridad.
- B El derecho a expresarse
- C la pobreza.
- D La inactividad política

Inferenciales

4. Según el texto se podría afirmar que el autor está:

- A. A Favor de la paz ✓
- B. Encontra de la paz
- C. No es claro ~~~~ ? ?
- D. El autor no muestra su punto de vista.

5. Según el texto la mayoría de los ciudadanos no apoyan los acuerdos por qué:

- A. Son mediocres y no complacen la totalidad se de las necesidades ✓
- B. Están realizado en otro país y eso quita confiabilidad.
- C. No han mostrado una posición firme en los acuerdos.
- D. Los guerrilleros tendrán muchos beneficios ✓

6. Por qué el autor utiliza la cita de Barba Jacob "la paz es mi enemigo violento y el amor mi enemigo Sanguinario"

- A. Para argumentar su idea de que es necesaria una mejor paz.
- B. La frase apoya la tesis del autor ✓
- C. La frase es aciaga a la tesis del autor.
- D. Considera lo dicho en la frase como punto clave para su tesis ✓

Criticas

8. d. Qué haría el autor si él tuviera un poder decisivo en los diálogos de paz?

- A. No haría nada ya que está de acuerdo.
- B. Mejoraría algunos aspectos.
- C. Premiaría a los guerrilleros.
- D. Se mantendría al margen.

9. d. Qué otro título le darías al texto?

- A. Un Camino a la Paz
- B. Paz para Cambiar
- C. Una paz justa
- D. La verdadera paz.

9. d. Qué otras frases puede utilizar el autor en su tesis?

singular es una sola opción correcta...

- A. La paz exige cuatro condiciones esenciales: verdad, justicia, amor y libertad. - Juan Pablo II
- B. Si no se está en paz con nosotros mismo, no podemos guiar a otros en la búsqueda de la paz. - Confucio
- C. Incluso la paz se puede comprar a un precio demasiado alto. - Benjamin Franklin
- D. La paz no es un bien en sí. La paz sola no es una respuesta a la violencia. La paz decretada, la paz injusta, lleva a la guerra. - Eduardo Mackenzie.

LITERAL

¿En dónde se dice que el presidente advierte que “si el plebiscito se niega, volvemos a la guerra”?

A: En los diálogos de paz

B: en la campaña del plebiscito

C: en el foro económico mundial

¿Por qué Santos recurre a las miles mentiras en el proceso de paz?

A: porque quiere lo mejor para el país

B: por su animadversión con el uribismo

C: porque el bien supremo de la paz justifica jugadas sucias

¿Con quién se le está comparando al señor presidente por sus inquietantes amenazas?

A: Timochenko

B: Tiro fijo

C: Catatumbo

de Colombia.

INFERENCIAL

¿Según el texto que pasaría si no gana el plebiscito? ✓

A: volvemos a una guerra más demoledora ✓

B: Se acaba todo el proceso

C: No pasa nada

En el texto dice que el presidente “advirtió en tono Apocalíptico que si el plebiscito se niega volvemos a la guerra” ¿la palabra subrayada se podría cambiar por? * ?

A: Grosero

B: Caótico ✓

C: Gentil

Literal
Léxico
Sinónimos ?

¿En la expresión “La del jueves fue la tapa” podemos inferir que?

A: Fue el colmo ✓

B: Fue el cierre el tema

C: Fue la pérdida del tema ✓

CRÍTICA

¿Cómo debería ser la actitud del presidente frente a este tema de la paz?

A: Desinteresada y Negativa

B: Altruista y Honesta

C: comparativa y Desagradecida

¿Por qué es bueno para el país conocer las verdades y las mentiras que dice el señor presidente?

A: porque así se puede llegar a opinar más del tema con precisión

B: porque tienen que darle a conocer al pueblo todo

C: porque es necesario

¿Cree usted que el análisis de la columnista fue el correcto?

A: No porque está hablando mal del señor presidente

B: No porque está poniendo en duda lo que se habló en los diálogos de paz

C: Si porque está dándonos a conocer algunas verdades sobre los fines del presidente en los diálogos de paz

