

LECTURA CRÍTICA COMO FUNDAMENTO DEL APRENDIZAJE A
TRAVÉS DE TEXTOS LITERARIOS, CON JÓVENES DE NOVENO GRADO DE LA I.E.
NORMAL SUPERIOR MARÍA INMACULADA DEL MUNICIPIO DE CAICEDONIA



CARLOS ALBERTO MIRANDA CÁRDENAS

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN - PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y
LA ESCRITURA
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
GUADALAJARA DE BUGA, SEPTIEMBRE DE 2017

LECTURA CRÍTICA COMO FUNDAMENTO DEL APRENDIZAJE A
TRAVÉS DE TEXTOS LITERARIOS, CON JÓVENES DE NOVENO GRADO DE LA I.E.
NORMAL SUPERIOR MARÍA INMACULADA DEL MUNICIPIO DE CAICEDONIA

Trabajo para optar al título de MAGÍSTER EN EDUCACIÓN – MODALIDAD
PROFUNDIZACIÓN

CARLOS ALBERTO MIRANDA CÁRDENAS

Director

Mg. CÉSAR EDUARDO SAMBONÍ QUINTERO

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN - PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y
LA ESCRITURA
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
GUADALAJARA DE BUGA, SEPTIEMBRE DE 2017

Nota de aceptación

Director: _____

Mg. CÉSAR EDUARDO SAMBONÍ QUINTERO

Jurado: _____

Dra. NANCY LORENA OBANDO

Jurado: _____

Mg. MARÍA ALEJANDRA PINO

Fecha y Lugar de sustentación: Popayán 16 de septiembre de 2017

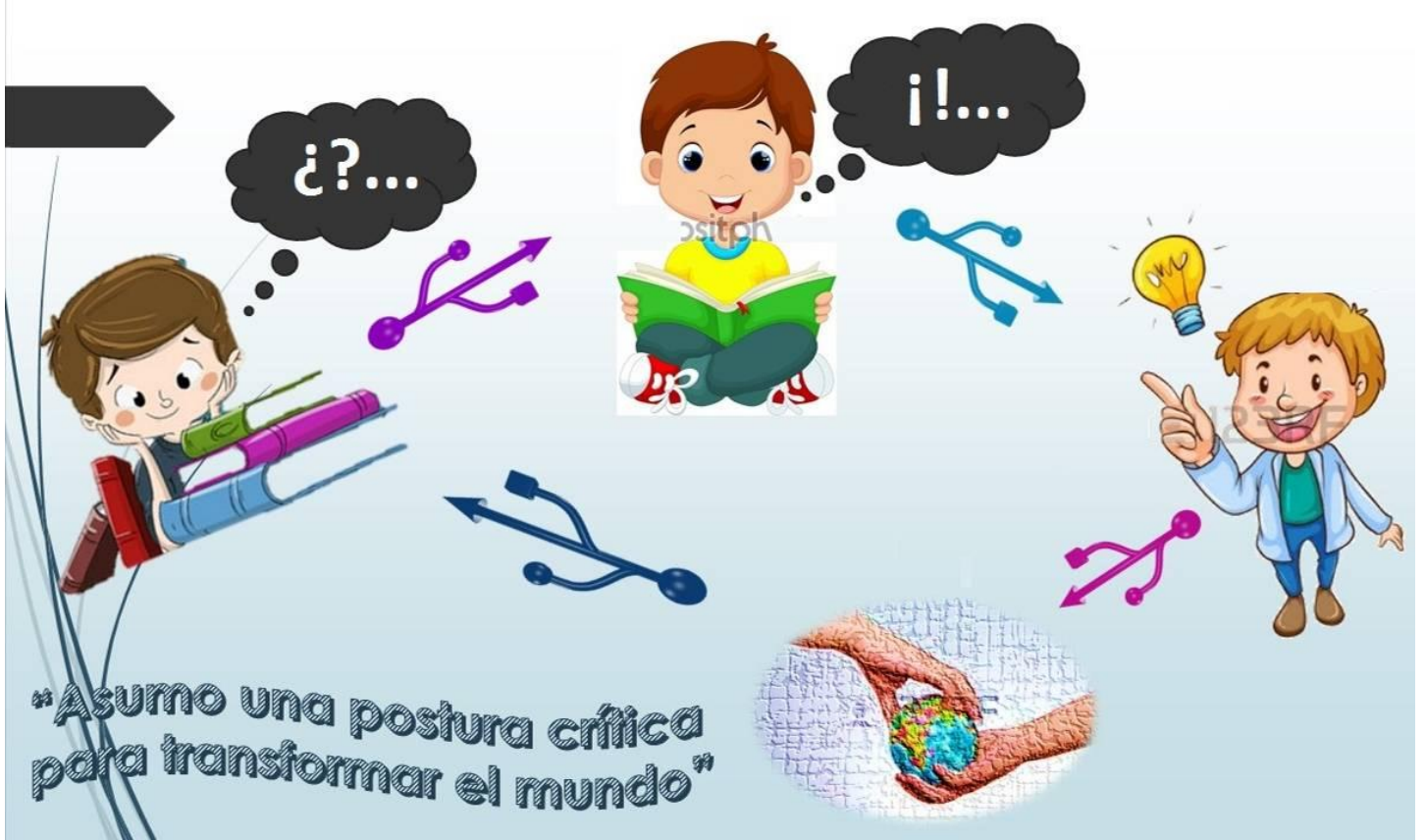


Tabla de contenido

	Pág.
1. Introducción	9
2. Descripción del problema	12
2.1. Planteamiento del problema	12
2.2. Contexto	15
3. Referente conceptual	18
3.1 Referente pedagógico	18
3.2 Referente de área	19
3.3 Referente legal	22
4. Referente metodológico	24
4.1 Método y enfoque	24
4.2 Diseño	25
4.2.1 Planificación	25
4.2.2 Acción	25
4.2.3 Observación	26
4.2.4 Reflexión	27
4.3 Rejilla	27
5. Resultados	29
5.1 Taller 1: Diagnóstico	30
5.2 Taller 2: De la comprensión a la crítica	37
5.3 Taller 3: Inferir para encontrar nuevos significados	42

5.4	Taller 4: La crítica frente a textos continuos y discontinuos	46
6.	Aportes hallazgos y recomendaciones	55
7.	Bibliografía	60
7.1	Bibliografía referenciada	60
7.2	Bibliografía complementaria	61
8.	Anexos	62
	Anexo 1. Mapa conceptual	62
	Anexo 2. Taller 1 Diagnóstico	63
	Anexo 3. Secuencia didáctica 2	65
	Anexo 4. Taller 2	66
	Anexo 5. Secuencia didáctica 3	68
	Anexo 6. Taller 3	69
	Anexo 7. Taller 4	72

Índice de Tablas

	Pág.
1. Tabla N° 1 <i>Modelo de Secuencia Didáctica</i>	28
2. Tabla N° 2 <i>Grupo focal</i>	30
3. Tabla N° 3 <i>Secuencia Didáctica N° 2</i>	65
4. Tabla N° 4 <i>Secuencia Didáctica N° 3</i>	68
5. Tabla N° 5 <i>Conocimientos en tecnología</i> . Fuente: ICFES.	75

Resumen

La lectura crítica es una necesidad imperante en el contexto educativo, por lo tanto, se hace indispensable diseñar e implementar las estrategias metodológicas que promuevan esta capacidad en los jóvenes de hoy, por lo tanto, esta propuesta de intervención da cuenta de un proceso de mejoramiento realizado con los estudiantes de grado noveno de la I.E. Normal Superior María Inmaculada del municipio de Caicedonia, Valle del Cauca, para que así, puedan enfrentarse al mundo actual e interactuar en sociedad, buscando subsanar desde diversos factores que han influido directamente en las falencias que los jóvenes presentan al respecto de la capacidad de crítica frente a textos literarios y de otras índoles.

Lo anterior conlleva a realizar una intervención enmarcada dentro de lo que es una investigación cualitativa, con un enfoque crítico-social, aplicada en población estudiantil, y por ende, de carácter pedagógico, por ello se hizo necesario emplear como método la Investigación Acción, realizada desde la planeación de secuencias didácticas y la aplicación de talleres de lectura, surgidos desde los propios intereses de los estudiantes.

Fruto de la intervención pedagógica desarrollada a partir de un diseño por fases, que recoge en cada una de sus etapas el progreso que los alumnos fueron teniendo en cuanto a sus capacidades críticas, se llega a la conclusión que alcanzar el nivel de lectura crítica en los jóvenes es un proceso complejo, que implica un constante ejercicio de la misma, de ninguna manera se puede pretender que se logren resultados aceptables en poco tiempo, esto quiere decir que la experiencia recogida en el desarrollo de este proyecto demostró que es posible lograr un muy buen nivel de comprensión lectora a mediano plazo, como base fundamental para lograr formar individuos críticos en un periodo de tiempo que seguramente implique varios años lectivos, es decir, su planeación se ha de proyectar a largo plazo.

1. Introducción

“El hombre de talento es naturalmente inclinado a la crítica, porque ve más cosas que los otros hombres y las ve mejor”

Montesquieu

En el marco del Programa “Becas para la Excelencia Docente”, propiciado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y como becario de la maestría en educación de la Universidad del Cauca, tuve la oportunidad de desarrollar un proyecto de intervención pedagógica, encaminado a alcanzar el nivel de lectura crítica con jóvenes de noveno grado de la I.E. Normal Superior María Inmaculada del municipio de Caicedonia Valle, realizado durante el año lectivo 2.016. El presente informe contiene los hallazgos Fruto de dicho proyecto.

Al encontrar a diario en las aulas, cómo nuestros estudiantes carecen en gran medida de los elementos de juicio necesarios para interpretar críticamente cualquier tipo de texto, y las consecuencias que esto acarrea en detrimento del aprendizaje, máxime cuando las exigencias educativas de hoy apuntan a formar unos individuos que puedan interactuar en un ambiente social más globalizado, marcado por el uso de redes sociales, entre otras realidades del mundo actual y que por ende exigen del individuo una capacidad de crítica, que le permita construir una percepción de la realidad que le rodea, vale la pena plantearse: ¿Es posible potenciar las capacidades críticas con estudiantes de grado noveno en el análisis de diversos tipos de textos, mediante estrategias que los acerquen al interés por la lectura?

Por lo anterior, me propuse un plan de acción distribuido en fases, comenzando por un diagnóstico diseñado para dar cuenta sobre el estado en qué se encuentran los jóvenes objeto de este proyecto, en lo que respecta a lectura crítica, además de inferir sobre cuáles pueden ser los intereses de los estudiantes respecto a textos literarios narrativos; a partir de los resultados y

análisis de dicho diagnóstico, se fija una ruta de pautas a seguir. En lo que se refiere a la implementación de estrategias, se seleccionó una parte de los estudiantes, a quien se denominó grupo focal, con quienes se desarrolló y aplicó talleres de lectura, a partir de sus propias propuestas e intereses, se indagó en ellos hasta lo más profundo del sentido crítico en cada lectura; ello conllevó a que el resto de estudiantes se le designara Grupo Control, con lecturas menos complejas, puesto que sirvió como referente de comparación con respecto al Grupo focal.

Durante el desarrollo de las diversas etapas, planteadas para la ejecución de este proyecto, se realizó una serie de talleres tendientes a establecer los hallazgos, en términos de un antes y un después, con base en el problema descrito; a la par de ello también hubo una constante observación participante, definida por Marshall y Rossman (1989) como: “la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado” (p. 79). Ya ejecutado el proyecto y contando con los resultados esperados, se obtuvo un producto final, sistematizado según la triangulación propuesta por Lewin (1946) que considera “la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional” (citado por Latorre, España, 2003, p.2). Implica ello entonces, que no se puede concebir la Investigación Acción sin la interacción de estos tres elementos.

Como referentes teóricos que sustentan el presente proyecto se tuvo en cuenta, entre otros, los artículos *La comprensión lectora en educación secundaria* de J. González, J. Barba y A. González. Como también; *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones* de Daniel Cassany; este último, autor también, de la obra *La cocina de la escritura*. Se tuvo en cuenta dichos autores toda vez que, son considerados en el mundo académico actual como autoridades en lo que se trata de lectura crítica y por la pertinencia de sus postulados.

En una revisión sumaria que se hizo del estado del arte, cotejada en diversas bases de datos, entre algunas investigaciones se encontró a F. Jurado Valencia en *Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico*, quien supone la definición de lo que se entiende por lector crítico y muestra cómo se constituye, y a su vez cómo influye dicha semiótica en la construcción de diversos discursos. Si bien es cierto que se tomaron muchos elementos de lo expuesto por Jurado Valencia, cabe resaltar que el presente proyecto por ser de carácter pedagógico, ha buscado un cambio, un mejoramiento, en un puñado de jóvenes que han asumido la lectura con una óptica diferente a la que ellos, por múltiples razones, no la habían tratado, es decir, desde el disfrute, la reflexión, pero sobretodo, aprendiendo a asumir una postura crítica.

En consecuencia con lo anterior, los objetivos planteados para el desarrollo de esta intervención fueron: Implementar la lectura crítica como puente entre lo académico y la realidad sociocultural, para que así, los jóvenes objeto de esta intervención puedan enfrentarse al mundo actual e interactuar en sociedad; determinar las estrategias que se deben seguir para que ellos tengan los argumentos de peso, frente a la lectura de obras literarias narrativas; potenciar las capacidades críticas de los estudiantes ante diversos textos y temas.

A continuación, doy cuenta mediante este informe sobre los resultados obtenidos durante la aplicación y desarrollo de este proyecto de intervención.

2. Descripción del problema

2.1 Planteamiento del problema

Con base en las vivencias del quehacer diario como profesor de Lengua Castellana, de estudiantes de grado noveno y al notar las falencias que presentan los jóvenes desde el interés por aprender, concentración para lograr sus deberes y sobre todo, de comprensión, análisis y reflexión que los lleve a ser críticos ante la lectura en general, es que surge la necesidad preponderante de establecer estrategias para promover el acercamiento a diversos tipos de textos, que puedan despertar en ellos el interés por la lectura y mediante ese interés llevarlos a disminuir el impacto negativo de la situación problemática, a partir del planteamiento de: ¿Es posible potenciar las capacidades críticas con estudiantes de grado noveno en el análisis de diversos tipos de textos, mediante estrategias que los acerquen al interés por la lectura?

Al notar la falta de interés por la lectura y las implicaciones negativas que este tiene en el rendimiento académico de estudiantes de educación media, y teniendo en cuenta lo que se plantea en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana, referente a lectura crítica, entendida como “un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos” (p.53), se hace imperante buscar las alternativas para acercar al estudiante a las posibilidades que le ofrece el pensamiento crítico, frente a diferentes textos escritos; comprendiendo las debilidades que tiene al respecto como lo son: desinterés, falta de motivación para leer, dificultades para propiciar hábitos de lectura en el hogar, falta de textos acordes a su edad o gustos, entre otros.

En el entorno educativo de la institución, es evidente el desinterés por la lectura de textos literarios en jóvenes de noveno grado, población cuya edad oscila entre los 14 y 16 años de edad. Esto dificulta el proyecto pedagógico de la lectura crítica, como fundamento del aprendizaje, pero a la vez motiva la labor docente a enfrentar el aquí planteado.

La carencia de un espíritu crítico, es un problema socio- cultural, que parece reflejarse en todas las instituciones educativas del país y afecta el sistema desde el nivel de preescolar, básica, primaria, secundaria, media, incluso hasta la educación superior. El desinterés por la lectura, de los estudiantes de la institución referenciada, tiene diferentes causas y dentro de ellas, probablemente, se pueden enumerar las siguientes:

- El crecimiento acelerado de los medios de información y comunicación (televisión, internet, celular, cine, video juegos, entre otros).
- La lectura, no forma parte del proyecto de sociabilidad para los estudiantes.
- Los libros recomendados, no son de su agrado.
- En el seno de la familia, no se estimula el hábito por la lectura.
- Nuestra labor pedagógica no cumple las expectativas esperadas en cuanto a la motivación por la lectura crítica.

Por otro lado, para nadie es un secreto que los avances de la tecnología moderna en todas sus estructuras, han “domesticado” al hombre reduciendo su capacidad reflexiva y su actitud crítica frente a la vida, como lo plantea Zygmund Bauman su libro *Modernidad líquida*. El libre pensador de otros tiempos, es historia del pasado, al individuo de hoy se lo sirven todo fácil y así como lo recibe lo asimila.

A propósito de lo anterior, es importante referenciar las palabras del investigador Antonio Rodríguez Almodóvar, publicadas en su artículo *El derecho de los Adolescentes a no leer*, donde describe que, “los jóvenes no leen, porque no creen en los mayores y tampoco en los docentes. Por eso la población estudiantil que se ejercita en la lectura es poca. La moda hoy es no imponer

nada, hay que dejar que los estudiantes lean lo que les viene en gana porque las lecturas recomendadas no son del agrado de los muchachos.”¹ .

Lo dicho por este investigador, se evidencia en la experiencia diaria con los jóvenes de la Normal Superior que son motivo de estudio. A los jóvenes, no parece interesarles mucho Cervantes o Shakespeare, pero se puede sentir, en un número muy reducido, cierta predilección por Poe, Baudelaire, u otros contemporáneos que tocan temas de problemáticas sociales actuales; porque estos autores seguramente están más cerca de sus fantasías y su forma de fabular, que generalmente se caracterizan por el desapego, la bohemia, la vida delirante, el desamor, entre otros sentimientos.

La sociedad postmoderna va de prisa, ya no hay tiempo para la palabra ni para el otro; y los estudiantes, la escuela y yo, nos hemos contagiado de esta crisis y por eso la lectura se relega a segundo plano o simplemente pasa desapercibida, porque existe un desapego total por los libros. En tiempos pretéritos era costumbre, leer un libro por mes y en esa práctica se ejercitaba toda la familia. Hoy, la lectura ha decrecido, la palabra no parece tener ningún valor y así se ve en los medios de comunicación y en algunos textos escritos, donde prima lo ordinario y la economía del lenguaje. Esto significa que, lo ético y estético que ofrece la lectura, es historia del pasado.

Esto no significa, que los estudiantes de la institución se hayan apartado del mundo en el que viven, o que miren los problemas sociales de soslayo, los estudiantes están al tanto de lo que sucede; pero queda claro que este aprendizaje lo adquieren en gran medida a través de los medios de comunicación y no en la lectura desapasionada de los libros impresos.

¹ Comentario, separata diario El País, Cali, 2015. Reseña Luis Madriñán. Todo lo que se mueve alrededor de la semiótica, es lo que está mandando la parada, los estudiantes se apropian del mundo no a través de los libros, sino a través de los libros, el cine, la internet, los videojuegos, porque estos aparatos tienen mejores propuestas para ofrecer.

2.2. Contexto

La presente investigación acción, se aplica a un sector poblacional del municipio de Caicedonia, que se encuentra ubicado en el nororiente del departamento de Valle del Cauca y hace parte de la región denominada como Paisaje cultural cafetero, declarado Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en 2011. Para el año 2015 se calculó su población en 29.824 habitantes, de los cuales, 24.441 habitan en su núcleo poblacional urbano. Siendo la agricultura, especialmente el café, la base en gran porcentaje de los ingresos económicos de los caicedonitas, además, de otros cultivos de “pancoger” y la maquila de confecciones para reconocidas marcas, entre otros aspectos comerciales.

El acervo cultural de sus gentes, está enmarcado en la tradición paisa, evidenciado en sus costumbres, gastronomía, gustos musicales y sobre todo en el acento, heredado desde los primeros colonos provenientes de Antioquia y el Gran Caldas. Cabe mencionar que de todas maneras hoy día se pueden encontrar también, en menor porcentaje, muestras poblacionales con otros arraigos culturales de la geografía nacional, ello como producto de las migraciones que generan las temporadas de cultivo, o por el desplazamiento forzado, factores estos que hacen que cierta cantidad, variable en porcentaje, sea población flotante.

En los últimos años, Caicedonia no ha sido inmune a los diversos problemas sociales que aquejan a la sociedad actual y que seguramente es en la población joven donde más impactan; como son la drogadicción, pues según los últimos estudios de la Secretaría de Salud Municipal, se consume una amplia gama de sustancias psicoactivas, muchas de ellas muy populares entre los estudiantes y que en últimas afecta su rendimiento académico y comportamental; dicho fenómeno está asociado, indiscutiblemente, a otro serio problema social como lo es el microtráfico, que ha incrementado los índices de violencia intrafamiliar y social en el municipio,

elevando la tasa de homicidios; también relacionados con los anteriores están la delincuencia común y la prostitución, involucrando cada vez más a niñas y adolescentes de las instituciones educativas del municipio, abarcando inclusive a población estudiantil desde la básica primaria y por supuesto, en gran medida, a estudiantes de secundaria y universitarios.



Figura 1. Contexto del municipio de Caicedonia

A propósito de las instituciones educativas existentes en el municipio en su zona urbana, podríamos decir que cuenta con dos colegios privados que ofrecen educación preescolar, básica y media; como también con dos instituciones oficiales, cada una de ellas con varias sedes de preescolar y primaria, mientras que en sus sedes centrales se imparte desde grado sexto hasta grado once para el caso del Colegio Bolivariano, y para el caso de la Normal María Inmaculada, ofrece también el Programa de Formación Complementaria para maestros; el municipio también cuenta con una sede de la Universidad del Valle que ofrece carreras como contaduría, administración de empresas, ingeniería agroambiental y licenciatura en literatura, entre otras.

Con una tradición histórica de 76 años educando a gran parte de la población Caicedonita, la Normal Superior María Inmaculada se escoge como el contexto donde se desarrolla la presente intervención, con los estudiantes de tres grupos de grado noveno, en edades que oscilan entre los catorce y los dieciséis años de edad y pertenecientes a variados estratos socioeconómicos, procedentes de diversos barrios del perímetro urbano y rural aledaño.

3. Referente conceptual

3.1 Referente pedagógico

En el plano de la pedagogía, y más propiamente para el área de Lengua Castellana, la lectura supone un ejercicio, una disciplina que acerca al individuo al conocimiento, a la formación de conceptos, pero, sobre todo, a la recreación de su propio mundo, del cómo el yo interior pueda aflorar para exteriorizar e interactuar siendo crítico a partir de sus conceptos.

Nuestro sistema educativo en Colombia, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en sus lineamientos curriculares, y más propiamente en lo que respecta al área de Lengua Castellana, en el numeral *4.3.1 El diálogo entre los textos: Una posibilidad de trabajo con la literatura*, plantea que “Por lectura crítica ha de entenderse un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos.”, para ello manifiesta que “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.”.

Conjuntamente, el MEN también establece unos estándares básicos, que, para el grado noveno predeterminan que el estudiante debe leer con sentido crítico obras literarias y con la capacidad de “inferir otros sentidos en cada uno de los textos que lee, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos científicos y culturales.” Ello supone entonces, un desarrollo de una capacidad crítica que el joven de hoy requiere para establecer cuál es su lugar en el mundo y en la sociedad. Además de lo anterior, también se han instituido los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) enmarcados dentro del programa Colombia Aprende, que permiten inferir, que más que

desarrollar una capacidad crítica como un deber en el aprendizaje, en realidad es un derecho al que nuestros jóvenes aspiran y que no se les debe truncar como resultado de la desidia.

3.2. Referente de área

En el artículo *La comprensión lectora en educación secundaria* publicado en la Revista iberoamericana de educación en su número 53 de 2.010, (J. González, J. Barba y A. González. P.2), se lee: “La lectura se redefine en términos de reconocimiento y construcción y constituye una arquitectura funcional de niveles de procesamiento relacionados temporalmente (en serie o en paralelo) que se conectan entre sí de una manera particular... haciendo posible, finalmente, la explicación de cómo el lector construye el significado global de un texto...” Queriendo manifestar con ello entonces que el concepto de lectura crítica es un proceso de construcción donde se infiere y se interpreta con el propósito de establecer significados, que a la postre llevarán al joven a redefinir su realidad a partir de lo construido. Es aquí donde debemos reflexionar sobre lo que esperaríamos que hicieran nuestros estudiantes cuando interpretan un texto, pues es apenas claro que debemos buscar la manera de estimularlos continuamente, que, a partir de la interpretación de signos gráficos, palabras y frases completas, además, se pueda alcanzar la capacidad de resignificar, darle valor lingüístico a las palabras en un determinado contexto, y por ende, ampliar la visión de su mundo y su entorno.

Por otro lado, después del análisis de lo que hacen nuestros alumnos con la comprensión de un texto, nos puede llevar a establecer en qué aspectos estamos fallando los docentes y/o aquellos estudiantes con bajos niveles de comprensión lectora y a partir de esas falencias buscar las estrategias de mejoramiento.

Sin lugar a dudas, una de las mayores autoridades en lo que a lectura crítica se refiere, es el profesor catalán Daniel Cassany, quien, en su artículo *Aproximaciones a la lectura crítica:*

teoría, ejemplos y reflexiones (Tarbiya, p.114), da cuenta de cómo “Ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento”. Por lo tanto, el contexto social, proyectado desde las instituciones educativas, debe ser el escenario propicio para cumplir con tal propósito.

En la misma línea le sigue su discípulo Adolfo Zárate Pérez, quien en su libro *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria: Concepción y tratamiento metodológico* (2010, p.19), afirma que “La lectura crítica supone alcanzar un alto grado de comprensión. Es indudable que el lector posea ciertas habilidades cognitivas y metacognitivas, así como conocimientos lingüísticos, que le permitan descubrir cómo funciona el discurso.”

Lo afirmado por Zárate, nos lleva a establecer que, dentro de estos conocimientos lingüísticos, tanto el análisis como la inferencia son herramientas previas de la lectura crítica. Son formas de pensar sobre el texto, de operar sobre el texto, de examinar el contenido, el lenguaje y la estructura.

Pero ¿Qué distingue de las otras formas de lectura a la crítica? Resulta difícil distinguir los límites, establecer dónde termina el nivel inferencial y dónde empieza el nivel crítico. En términos generales, Cassany (2003) atribuye tres características a la lectura crítica: “1. Es un tipo complejo de lectura (el que exige niveles más altos de comprensión). 2. Requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.). 3. Exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.)”.

Catherine Wallace (2009) (citada por Zárate, 2010, p.16) propone cuatro principios de la lectura crítica, relacionados con la visión social: “1. La lectura comienza antes de mirar la página (requiere recursos lingüísticos y culturales). 2. La lectura no es monolítica, varía según contextos

y situaciones; los lectores asumen distintos roles, utilizan diferentes recursos, leen discursos diferentes, de diferentes formas para diferentes propósitos. 3. La lectura es social (el valor de la lectura en voz alta para los niños y adultos). 4. La lectura incluye el análisis crítico: Uno de los propósitos principales de garantizar un nivel adecuado de desafío intelectual es la del lector crítico.”.

La misma autora, también plantea que el lector crítico posee unos rasgos distintivos, ellos son: “1. Entabla un diálogo con el texto y alrededor del texto. 2. Descubre otras caras del significado. 3. Desafía al texto (busca razones y evidencias para hacerlo). 4. Revisa y repiensa los textos.”.

No obstante, en los últimos años la educación colombiana propende por mejorar el nivel educativo del país, tomando como referentes estándares internacionales aplicados en pruebas que buscan dimensionar la capacidad de aprendizaje de diversas áreas del conocimiento, teniendo en cuenta para ello que el estudiante debió haber pasado por una formación en habilidades comunicativas, que precisamente le hayan permitido el empoderamiento conceptual de esas áreas “consideradas” fundamentales para el desarrollo cognitivo. Entre las habilidades comunicativas, seguramente, las de mayor preocupación son la lectura y la escritura, con una estrecha relación entre ambas, pues casi que no se podría considerar la una sin la otra. Sin embargo, es la comprensión lectora la llave de entrada al fortalecimiento de las demás habilidades comunicativas, y es el maestro en quien la sociedad deposita la responsabilidad de que nuestros jóvenes aprendan a desarrollar la capacidad de comprender lo que leen, sean críticos, resignifiquen y actúen frente a lo que comprenden.

Como fundamento del aprendizaje, la comprensión lectora nos debe llevar a construir puentes de conocimiento entre lo nuevo y lo conocido. “La comprensión no es simplemente

cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído, implica también hacer inferencias” (González y Romero, 2001, p.3). Esto es, que el joven aprende a seguir pistas dentro de la estructura de cualquier texto, a las que les da forma mediante conexiones lógicas entre los saberes previos que pueda tener al respecto de lo que lee y la información de la que se debe estar apropiando, implícita en las líneas escritas frente a su vista, dicha relación es la que le da forma a los nuevos conceptos que el estudiante inserta a sus saberes.

En conclusión, se puede establecer que, “ser crítico frente a la lectura es un proceso complejo donde el lector participa activamente y donde se ponen en juego una serie de estructuras, estrategias y conocimientos que hacen que el sujeto opere con los significados de un texto y cree un modelo mental sobre él, desde un proceso de construcción y verificación de hipótesis, un proceso de creación e integración de proposiciones, y un proceso de aplicación de conocimientos previos, estrategias y expectativas o motivaciones personales.” (J. González, J. Barba y A. González. p.3)

3.3 Referente legal

Las normas colombianas que definen, regulan y dan pautas para el diseño del currículo en los diferentes establecimientos educativos del país, son las siguientes:

- Ley general de educación, Ley 115 de 1994.
- Decreto 1860 de 1994
- Decreto 2343 de 1996
- Decreto 1290 de 2009
- Lineamientos curriculares de las diferentes áreas
- Estándares básicos de competencias en diferentes áreas

Debemos empezar por establecer que la lectura crítica, (fundamental para la vida del

sujeto social) es una competencia que se debe alcanzar dentro del área de Humanidades, Lengua Castellana; ella es considerada como un área obligatoria y fundamental en el artículo 23 de la Ley 115 de 1993, establecida para el logro de los objetivos de la educación básica. No obstante, en el artículo 5 define en su numeral 9 que “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 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”. También en su artículo 16, más propiamente en el literal b, en donde se refiere a los objetivos generales de la educación básica, establece que: “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente”. Y en el artículo 22 en sus literales a y b, establecidos dentro de los objetivos para educación secundaria refieren que: “El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua” y “La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo” respectivamente. Y, por último, como parte de este artículo en su literal n, “La utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo”.

4. Referente metodológico

4.1 Método y enfoque

La presente propuesta de intervención está enmarcada dentro de lo que es una investigación cualitativa, con un enfoque crítico-social, fue aplicada en población estudiantil, y por ende, de carácter pedagógico, por ello se hizo necesario emplear como método la Investigación Acción; siendo definida y tratada por muchos autores, entre los más destacados, Lewin y Kemmis, pero, que seguramente, para el presente proyecto la definición que más se ajusta es la de Lomax (1990), en donde afirma que es “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” (citado por Latorre, España, 2003, p.2). Ya que ella permite una interacción directa con el objeto de investigación y de esta manera, “vincula el campo experimental de la ciencia con programas de acción social que responda a los problemas sociales, permitiendo lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales” (Rodríguez et al., 2011, p.3).

Por otra parte, desde la estructura, planteada por Kemmis, la Investigación Acción, concebida como una espiral de ciclos en donde se planifica, se actúa, se observa y se reflexiona, nos da una dirección de pasos a seguir, para lo cual, “tiene la finalidad de proporcionar los elementos y directrices para poder realizar un proyecto de investigación. El proceso es flexible y recursivo, que va emergiendo en la medida que se va realizando” (Rodríguez, et al., 2011, p.19).

Se infiere que, como método, la Investigación Acción debe permitir establecer cuáles serían los posibles aciertos y desaciertos aplicados en la ejecución de este proyecto de intervención, teniendo en cuenta el constante mejoramiento de la práctica pedagógica, permitiendo que los resultados alcanzados puedan ser socializados ante la comunidad académica

y la comunidad educativa de la institución, para así poder llegar a una reflexión que a su vez aporte en el campo de la apropiación del conocimiento.

4.2 Diseño

4.2.1 Planificación

Al ser la falta de crítica frente a la lectura el problema pedagógico identificado, se procedió a hacer un diagnóstico llamado, Una mirada a la fantasía, consistente en una entrevista estructurada que diera cuenta sobre los niveles en que se encuentran los estudiantes al respecto; teniendo en cuenta lo que definen Denzin y Lincoln (2005, p. 643) la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (citado por Lucca y Berrios, 2003, p.121).

A partir de los resultados y análisis de dicha entrevista, que ha servido de diagnóstico, se establecen las pautas a seguir, después de haber establecido cuales pueden ser los intereses que los estudiantes manifiestan con respecto a textos literarios narrativos, durante el proceso de investigación, dichas estrategias tendrán en cuenta la realidad contextual del objeto de investigación.

4.2.2 Acción

Mediante un momento que se denomina Me acerco al fantástico mundo de la literatura, se socializa el proyecto con los estudiantes, para interesarlos y así poder contar con sus ideas y propuestas que permitan dinamizar las actividades a desarrollar y, a su vez, contar con un diagnóstico permanente.

Para la implementación de estrategias, que se le llamó Soñando entre libros, se seleccionó un grupo focal. J. Escobar y F. Ivonne Bonilla Jiménez precisan que “Se han dado diferentes definiciones de grupo focal; sin embargo, son muchos los autores que convergen en que este es

un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular” (Aigner, 2006; Beck, Bryman y Futin, 2004, p.52). Con dicho grupo se desarrollan y aplican talleres de lectura, partiendo de sus propias propuestas e intereses, indagando en ellos hasta lo más profundo del sentido crítico en cada lectura, ello supone que el resto de estudiantes son otro grupo, al que se le denomina Grupo Control, sus lecturas son menos complejas puesto que son referentes de comparación con respecto al Grupo focal. En esta fase las etapas a desarrollar son las siguientes:

- Selección al azar del grupo focal y grupo control, esto debe permitir que en ambos grupos haya estudiantes con diferentes niveles de comprensión e interés.
- Aplicación continuada de secuencias didácticas de lectura crítica con diferentes textos narrativos y grados de complejidad en ambos grupos para establecer tendencias.
- Mediante la observación participante hacer seguimiento continuo a ambos grupos.
- Comparación continuada de los resultados obtenidos en ambos grupos para establecer diferencias con respecto al mejoramiento de potencialidades críticas con relación a la lectura.
- Discusión.
- Conclusión.

4.2.3 Observación

Durante el desarrollo de las diversas etapas planteadas para la ejecución de este proyecto se realizan talleres tendientes a establecer los aspectos a mejorar con base en el problema descrito en su respectivo apartado, a la par de ello también habrá una constante observación participante, siendo esta una técnica vinculada a la Antropología Social, consistente en percibir lo que sucede en el escenario de investigación con el propósito de obtener datos, definida por

Marshall y Rossman (1989) como “la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado”.

4.2.4 Reflexión

Ya ejecutado el proyecto de intervención y contando con los resultados esperados, se obtiene un producto, definido como Informe Final que debe ser socializado tanto en la comunidad académica como en la comunidad educativa de la institución escenario de la presente intervención. Para la socialización y la sistematización se tiene como referente la triangulación propuesta por Lewin (1946) que considera “la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional” (citado por Latorre, España, 2003). En donde no se puede concebir la Investigación Acción sin la interacción de estos tres elementos.

4.3 Rejilla

Para llevar una sucesión de elementos o secuencia de hechos que mantengan un vínculo entre sí, fue necesario hacer uso de una rejilla, utilizada como una herramienta y como parte fundamental de lo que denominaremos secuencia didáctica, teniendo en cuenta que esta permitió abordar de distintas maneras el objeto de estudio y que todas las actividades compartieran un hilo conductor que posibilitara a los estudiantes desarrollar su aprendizaje de forma articulada y coherente; podríamos decir entonces que la finalidad de dicha rejilla fue la de ordenar y guiar el proceso, permitiendo su evaluación e interpretación y propiciando la autocrítica, la crítica y la reflexión.

El modelo de rejilla se adaptó con base en lo propuesto por John Gil Rojas (2008) para ser implementado en este proceso, no solo por su practicidad y pertinencia, sino también por ser el que mejor se ajustó a lo requerido, fue el siguiente:

Secuencia didáctica N° 1

Tema: Taller diagnóstico

Fecha: 26 de agosto de 2016

Actividad: Encuesta

Texto de referencia: Cuentos de la selva, Horacio Quiroga

Consigna: Leer para mejorar mi mundo.	Objetivos	Indicadores	Observaciones
<p>Orientación pedagógica: Utilizar la lectura del cuento “El almohadón de plumas” como ambientación para responder a una encuesta diagnóstica</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Diagnosticar sobre el acercamiento o gusto hacia la lectura en general de los estudiantes. -Establecer cuál es la capacidad de crítica que los alumnos puedan tener frente a una determinada lectura. -Determinar hasta qué punto los estudiantes se apropian de conceptos leídos para utilizarlos en argumentaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> -Escuchar la lectura del cuento “El almohadón de plumas”. -Responder al cuestionario de diagnóstico. -Seleccionar unas encuestas como muestra de control. 	<ul style="list-style-type: none"> -Algunos estudiantes manifiestan desconocer los conceptos de “argumentar y crítica frente a una lectura”. -Los estudiantes en su mayoría demuestran voluntad y buena disposición para la realización del proyecto, aunque muchos se intimidan ante el hecho de ser fotografiados o filmados.

Tabla 1. *Modelo de Secuencia Didáctica*

5. Resultados

Fruto de la intervención pedagógica desarrollada a partir de un diseño por fases, que recoge en cada una de sus etapas el progreso que los alumnos fueron teniendo en cuanto a sus capacidades críticas, teniendo en cuenta diversas categorías, entre ellas, comprensión lectora y crítica de textos, es que se procede a presentarlas en sus diferentes momentos correspondientes a la siguiente sistematización:

Luego de notar una serie de falencias en cuanto a lectura de textos, pero sobre todo, en lo que concierne a la competencia crítica como se describió en el planteamiento del problema, se procedió en primer lugar, a hacer una entrevista con preguntas no estructuradas que derivó en una conversación de socialización, en la cual, se les propuso a los jóvenes objeto de esta intervención pedagógica, la intencionalidad de este proyecto, la viabilidad de su desarrollo en cuanto a su colaboración, participación y disposición.

Se acordó la realización del mismo, después de despejar dudas y hacer algunas aclaraciones tales como: ¿Qué implicaciones tendría para ellos en cuanto a sus calificaciones?, ¿se desarrollarían las actividades en jornada académica o implicaría para ellos ocupar otros espacios de tiempo?, ¿para qué se iba a hacer esto?, ¿para qué nos sirve?, ¿habrá que leer mucho?, ¿lo que vamos a leer es aburrido?, ¿por qué ellos y no otros alumnos?, entre otras muchas dudas surgidas de sus propias inquietudes. Lo que llevó a inferir una serie de situaciones particulares, tales como apatía hacia lo académico, surgida probablemente de un sinnúmero de causas asociadas al desinterés o a malas experiencias pedagógicas, en las que los docentes tenemos gran responsabilidad; además de mostrar un marcado interés por la calificación, pareciendo esta como si fuera la única motivación para realizar cualquier actividad que se les proponga. Además, mostraron preocupación en lo que respecta al horario, no todos ellos estarían

dispuestos a ocupar tiempo por fuera de las horas académicas; como también, algunos manifestaron en sus propias palabras “mamera” por la lectura, no obstante, en su mayoría mostraron buena disposición para participar del proyecto.

5.1 Taller 1: Diagnóstico

Luego de lo anterior, se procedió a planificar una secuencia didáctica, como también se diseñó un taller diagnóstico a manera de cuestionario (ver anexo N° 2), para aplicar en los grados (9-1), (9-2) y (9-3), buscando indagar sobre sus intereses y niveles de lectura; el taller consta de diez preguntas en las cuales se tuvo en cuenta las siguientes categorías: motivación por la lectura, crítica de lecturas y aprovechamiento de la crítica para el aprendizaje. Dicho taller se motivó a partir de una lectura del cuento “El almohadón de plumas” de Horacio Quiroga (1878 – 1937), para ello, cada uno contó con una copia del mismo y su participación consistió en la lectura alterna de dicho texto; posteriormente se generó una discusión acerca de las distintas interpretaciones sobre el mismo, a continuación, se procedió a entregar el impreso con el taller diagnóstico para que desde sus apreciaciones pudieran dar respuesta.

Como en la actividad participaron los tres grupos de noveno, se procedió a seleccionar el grupo focal, este quedó conformado así:

ESTUDIANTE	NOMBRE	GRUPO	EDAD EN AÑOS
E1	María Fernanda Aguiar Quelal	9-1	16
E2	Juan Camilo Borrero Henao	9-1	15
E3	Jeison Sebastián Gualdrón Pulido	9-1	14
E4	Juan Esteban Tabares Gonzáles	9-1	15
E5	Estefanía Díaz Zapata	9-2	14
E6	Kevin Osorio Osorio	9-2	16
E7	Diego Fernando Roza Espinosa	9-2	16

E8	Sergio Tamayo Vargas	9-2	16
E9	Tatiana Caro Álvarez	9-3	16
E10	Yeison Fernando Hernández Muñoz	9-3	15

Tabla 2. Grupo focal

Para su conformación se tuvo en cuenta sus respuestas, es decir, entre las más disímiles, buscando los opuestos que uno esperaría y con el propósito de contrastar las diferentes visiones que tienen al respecto, cabe reiterar que los demás estudiantes, se constituyeron en el grupo control, para poder establecer comparaciones de progreso entre ambos.



Figura 2. Taller diagnóstico a los estudiantes

Este taller, planteado desde unas categorías que permitan establecer, en primer lugar, el interés que los estudiantes puedan tener con respecto a la actividad de leer, contando con una respuesta positiva en aproximadamente un 85%, y en la que se encontraron particularidades, por ejemplo, al preguntar sobre si les gusta leer y ¿por qué? E10 el cual, procede de un contexto social y familiar conflictivo, responde que:

Sí () No (X)
 ¿Por qué? porque me da pereza, solo leo cuando es preciso

Transcripción: No *“Porque me da pereza, solo leo cuando es preciso”*

Como lo afirma D. Pennac (1944 -) en *Como una novela*, cuando se refiere, en un decálogo de derechos del lector, aseverando en el primero de ellos “derecho a no leer”, en contraste con otros de los jóvenes, como por ejemplo E7 quien responde que:

Sí (X) No ()
 ¿Por qué? Es abrir una ventana que me brinda mayor conocimiento y me gusta que me aleja de la realidad!

Transcripción: Si *“Es abrir una ventana que me brinda mayor conocimiento y me gusta que me aleja de la realidad”*

Lo que supone el disfrute de la lectura como estímulo de la imaginación, pero da a entender que su mundo también puede ser conflictivo, pero lo aborda de otra manera. Por otra parte, E5 responde que:

Sí (X) No ()
 ¿Por qué? es una forma de aislarse un poco del mundo rutinario y construir e imaginar aventuras.

Transcripción: Si *“es una forma de aislarse un poco del mundo rutinario y construir e imaginar aventuras”*

Manifiesta también el disfrute de la lectura, pero a diferencia de los anteriores, busca resignificar lo leído y hace uso de su imaginación para crear en su mente imágenes nuevas, como fuente de distracción que no supone un escape de la realidad.

Con respecto a un segundo interrogante en donde se plantea: ¿Qué clase de lecturas te gustan?, en la que los jóvenes deben asumir una posición frente a sus preferencias, se encontró que casi como una constante, en un alto porcentaje, que un 90% aproximado coinciden en el gusto por el misterio asociado con el terror y la tragedia, además de la ficción y las historias románticas y de aventuras como se evidencia en E2 y E7 respectivamente:

2/ ¿Qué clase de lecturas te gustan? Romántica, Ciencia ficción, Aventuras, Acción, historias o comic

Transcripción: “Romántica, Ciencia ficción, Aventuras, Acción, historias o comic”

2/ ¿Qué clase de lecturas te gustan? Me gusta mucho las lecturas de drama, tragedia, realismo, verdad, terror, filosofía y ficción!

Transcripción: “Me gusta mucho las lecturas de drama, tragedia, realismo, verdad, terror, filosofía y ficción”

Con lo anterior, otra temática de interés, aunque manifestada en menor medida, es lo relacionado con la sexualidad, seguramente surgida desde la curiosidad y el autodescubrimiento propios de su edad, así lo expresa E5:

2/ ¿Qué clase de lecturas te gustan? Drama, Acción, Sexualidad, Ficción, Terror, Cuentos, Novelas.

Transcripción: “Drama, Acción, Sexualidad, Ficción, Terror, Cuentos, Novelas”

Como lo manifiesta el antropólogo J. Contreras Hernández (1946 -), en su artículo *Leer en tiempos modernos*, “Los adolescentes distinguen, de entrada, entre lo que ellos llaman «lecturas obligadas», «lo que te mandan en el colegio», y aquellas que, de un modo más o menos general, podríamos denominar «lúdicas», de «ocio» o, por oposición a la obligación, «elegidas» por ellos mismos. Obviamente, esta categorización resulta transversal a los diferentes géneros pues, por ejemplo, una novela puede, a la vez, ser una «lectura obligada» y una «lectura elegida” (p.164).

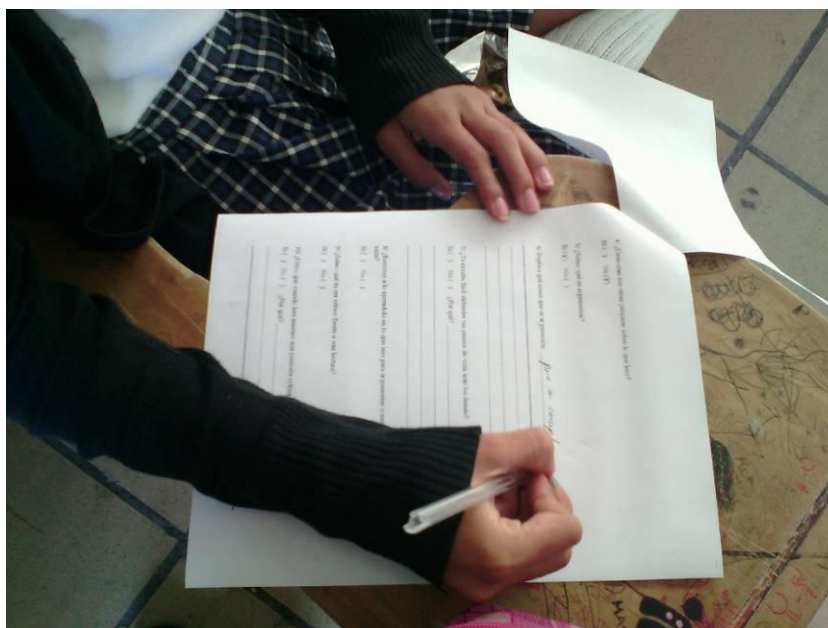


Figura 3. Taller diagnóstico a los estudiantes de grado noveno

Todavía en esta misma categoría se procedió a analizar lo respondido en el interrogante tres, en el cual se indaga sobre qué tanto aprenden de las lecturas, la inferencia es que hay una estrecha relación entre lo que leen y lo que aprenden de ello, siempre y cuando, dicha lectura sea motivada desde su interés personal y no percibida como una obligación académica, dicho de otra manera, logran una mayor concentración y aprenden de lo que les interesa, como lo podemos ver en E3:

3/ ¿Aprendes de lo que lees?
 Sí (X) No () ¿Por qué? Algunos libros traen consejos para que uno pueda utilizarlos en la vida enseñanzas, ya que cuando me concentro puedo realizar una mejor comprensión de la lectura.

Transcripción: “Algunos libros traen consejos para que uno pueda utilizarlos en la vida enseñanzas, ya que cuando me concentro puedo realizar una mejor comprensión de la lectura”

En lo que respecta a las categorías crítica de lecturas y aprovechamiento de la misma para el aprendizaje se parte de la base que ellos, desde su criterio, recojan argumentos de lo aprendido y los empleen en sus actos comunicativos; no obstante, se pudo observar que para algunos no es muy claro el concepto de argumentación, toda vez que lo asocian simplemente con el hecho de explicar, pero en el que no se nota una postura frente a la lectura, como se evidencia con la estudiante Manuela Marín del grupo control:

5/ ¿Sabes qué es argumentar?
 Sí () No (X)
 6/ Explica qué crees que es argumentar: Para mí sería como explicar un tema o algo así.

Transcripción: “Para mí sería como Explicar un tema o algo así”

Otras particularidades en las respuestas a este interrogante y que nos sirven como ejemplo, es en la que se manifiesta abiertamente no saber que es argumentar, como lo expresó el estudiante Sebastián Díaz, o caer en una redundancia de términos como en el caso de Alejandro Vargas Giraldo, ambos del grupo control:

5/ ¿Sabes qué es argumentar?

Sí () No (X)

6/ Explica qué crees que es argumentar: no sé que es argumentar

Transcripción: “no sé que es argumentar”

5/ ¿Sabes qué es argumentar?

Sí () No (X)

6/ Explica qué crees que es argumentar: creo que es como sacar un argumento de lo que uno o las personas leen de una lectura

Transcripción: “creo que es como sacar un argumento de lo que uno o las personas leen de una lectura”

Al respecto, A. Camps y J. Dolz, en *Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual* (1995), afirman que “La enseñanza metódica de la argumentación apenas se contempla en los programas o se introduce tarde y con resultados considerados poco satisfactorios por los profesores de bachillerato” (p.5). Lo que conduce entonces a buscar las estrategias pertinentes para subsanar esta falencia.

Por otra parte, cuando se les interroga sobre si asumen una posición crítica frente a la información que reciben, aproximadamente la mitad afirman que Sí y lo sustentan como se puede observar en E8:

9/ ¿Sabes qué es ser crítico frente a una lectura?

Sí No ()

10/ ¿Crees que cuando lees asumes una posición crítica frente a la información que recibes?

Sí No ()

¿Por qué? aparte de disfrutar la lectura asumo un papel de crítico porque es distinto leer y volver a leer para entender o leer y no entender.

Transcripción: “*aparte de disfrutar la lectura asumo un papel de crítico porque es distinto leer y volver a leer para entender o leer y no entender*”

Lo que conlleva indiscutiblemente a la búsqueda del acercamiento a la crítica, partiendo desde las relaciones o asociaciones que ellos puedan hacer entre diferentes textos, buscando puntos de congruencia para entrelazar ideas en secuencia. F. Jurado Valencia en su artículo *La formación de lectores críticos desde el aula*, se refiere a ello como hipertexto y lo plantea como una posibilidad para cultivar la lectura crítica, para lo cual afirma,

“Una posibilidad de cultivar la lectura crítica la constituye el trabajo con el hipertexto. Se puede proponer esta perspectiva como una manera provocadora para acercar a los estudiantes al juego con los textos literarios, entendido como un proceso regulado por el horizonte de desentrañar textos desde los textos. Pero primero el docente tiene que vivir el juego mismo, esto es, proponerse como un lector crítico que tiene las competencias para poner en diálogo los textos” (p.97).

5.2 Taller 2: De la comprensión a la crítica

Después de recabada y analizada la información arrojada por el taller de diagnóstico, se procedió a realizar otra secuencia didáctica, (ver anexo N° 3) , con la aplicación de un segundo taller (ver anexo N° 4), teniendo en cuenta la taxonomía propuesta por Barret y lo que plantea F. Jurado Valencia en lo que se refiere a los niveles de lectura, el cual se clasifica en nivel literal, inferencial y crítico; para ello, el taller inicia con la lectura “*La ventanilla del bus*”, Texto

tomado de: Pérgolis, J. C.; Orduz, L. F.; Moreno, D. Dicha lectura sirvió como insumo para su resolución.

Se encontró entonces que en lo que respecta al nivel de comprensión o literal, ningún estudiante manifestó inconvenientes, lo que conlleva a pensar que para el grado de desarrollo y nivel educativo en que se encuentran, es el resultado que se esperaría, inclusive, pueden resignificar el texto, demostrado en el hecho, por ejemplo, de darle otro título a la lectura sin que se pierda la esencia de su temática, como en E4:

- 2. Otro posible título para el texto anterior sería:**
- A. La ciudad y el transporte.
 - B. Caos y transporte.
 - C. La ciudad se puede leer.
 - D. El transporte público.

También permitió que pudieran establecer desde qué persona se narran los acontecimientos o la intencionalidad de los enunciados, observado por ejemplo en E2:

3. En el texto predomina una narración que combina.
- A. La primera persona del singular y la segunda persona del plural.
 - B. La tercera persona del plural y la tercera persona del singular.
 - C. La primera persona del singular y la primera persona del plural.
 - D. La segunda persona del plural y la tercera persona del singular.
4. El enunciado "un simulacro es la suplantación de lo real por los signos de lo real" se introduce en el texto con la intención de:
- A. Argumentar la idea de que leer la ciudad es aprendernos a nosotros mismos.
 - B. Definir el significado de simulacro partiendo de un viaje en bus por la ciudad.
 - C. Proponer un método para leer la ciudad a partir de los planteamientos de Baudrillard.
 - D. Discutir la concepción de Baudrillard en torno a la posibilidad de hallar la ciudad.

La reflexión de lo anterior se fundamenta en lo expuesto por Jurado Valencia cuando se refiere a un subnivel de lectura literal avanzado o secundario, en el cual sostiene que: "Ya no se trata sólo de reproducir literalmente la información explicitada sino de reconstruir o de explicar con otras palabras lo que el texto enuncia en su estructura semántica de base."

En lo referente al nivel inferencial, el mismo Jurado Valencia lo explica de la siguiente forma, “Este es un nivel que exige mucha mayor cooperación y participación del lector, quien deberá, entonces, inferir o concluir lo no explicitado por el texto. Conduce a encontrar qué quiere decir lo que dice el texto y qué es lo que el texto calla.”.

Para lo cual, los jóvenes demostraron su capacidad reflexiva, apelando a su imaginación para darle una explicación lógica a una pregunta, surgida claro está desde la lectura, en la que hay una afirmación que pareciera no tener sentido y en la que sólo el análisis profundo del enunciado conlleva a establecer su significado. Vale la pena aclarar que aquí juega un papel fundamental la visión propia recogida de la información interpretada y los saberes previos a lo largo de su bagaje como estudiantes de secundaria. Las respuestas fueron diversas, pero llama la atención, en especial, lo que argumentan E7 y E8, respectivamente:

6. ¿Por qué el narrador al verse en otro bus manifiesta que no es su reflejo?

por pura lógica, es imposible estar en dos lugares a la vez, esta lectura tiene su toque surrealista

Transcripción: “*por pura lógica, es imposible estar en dos lugares a la vez, esta lectura tiene su toque surrealista*”

6. ¿Por qué el narrador al verse en otro bus manifiesta que no es su reflejo?

Debido a que su percepción de la realidad le permite distinguir más allá de su reflejo, lo que le permite ver que su reflejo es tan real como el.

Transcripción: “*Debido a que su percepción de la realidad le permite distinguir más allá de su reflejo, lo que le permite ver que su reflejo es tan real como el*”

A partir de una pregunta abierta, la cual, sólo se puede responder asumiendo una posición frente el texto leído, se procedió al análisis de cómo los estudiantes llegarían a asumir un nivel crítico ante cualquier situación que se les pudiera plantear, al referirse a este nivel Barret dice que: “Implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes (...), con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Así, pues un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios”. Con lo que se pudo encontrar entonces que sus respuestas siempre fueron surgidas desde el juicio que cada uno consideró a bien, para ello se ejemplifica con dos casos en que las respuestas fueron opuestas, pero ambas tienen su sustento, como lo muestran E4 y E7, respectivamente:

8. ¿Hay algo malo con el comportamiento social descrito en la lectura? ¿Por qué?

no creo, ya que es simple, es una ciudad aburrida, que nunca duerme, estresante, lo que la hace monótona; pero no algo malo como tal.

Transcripción: “no creo, ya que es simple, es una ciudad aburrida, que nunca duerme, estresante, lo que la hace monótona; pero no algo malo como tal”

8. ¿Hay algo malo con el comportamiento social descrito en la lectura? ¿Por qué?

Si porque en la lectura dice que ve a dos personas sentadas juntas y al parecer son amigos o compañeros de trabajo y no interactúan.

Transcripción: “Si porque en la lectura dice que ve a dos personas sentadas juntas y al parecer son amigos o compañeros de trabajo y no interactúan”

Ante los argumentos expuestos por los estudiantes, se evidencia cierto nivel de crítica, siempre que coincide en gran medida con lo definido por Jurado Valencia al respecto:

“Está considerado como un nivel de alta complejidad y de enorme productividad para el lector. Comprende en su totalidad los dos niveles anteriores. Según el tipo de texto, la valoración es posible desde variadas perspectivas. Son múltiples las ópticas desde las cuales el texto puede ser interrogado. Pero, en todos los casos, el sujeto lector lo somete a una minuciosa evaluación crítica. Esta lectura referencia valoraciones y juicios, elaborados tanto a partir del texto leído como de sus relaciones con otros textos; (...). (...) sólo la escritura nos permitirá dotar de una estructura cohesiva y coherente esa valoración crítica del texto leído.”

Podríamos entonces establecer dentro del grupo focal, que se encuentran en un nivel de lectura en la que descifrar los códigos del texto no les implica mayor inconveniente, al igual que la mayoría de estudiantes. De la misma forma se evidencia la recursividad e imaginación en lo que respecta a encontrar funcionalidad en los textos y comprender el entorno social y cultural en el que se enmarca

Tomando como base lo propuesto por Freebody & Luke (1990 y 1997) en donde dan cuenta de cuatro dimensiones al respecto de lo que ellos llaman alfabetización crítica, podríamos enunciarlas como: “descifrar el código de los textos escritos; participar en la comprensión y composición de significados; usar los textos funcionalmente en variados entornos culturales y sociales, y por último, analizar críticamente y transformar su significado”.



Figura 4. Taller de lectura crítica con los estudiantes de grado noveno

En cuanto al análisis crítico y la transformación del significado, la resolución de los puntos 5, 6, 7 y 8 del taller dan cuenta de cómo los jóvenes, en un 80% aproximado, aluden a sus saberes previos como recurso para resignificar y asumir una posición frente a lo leído.

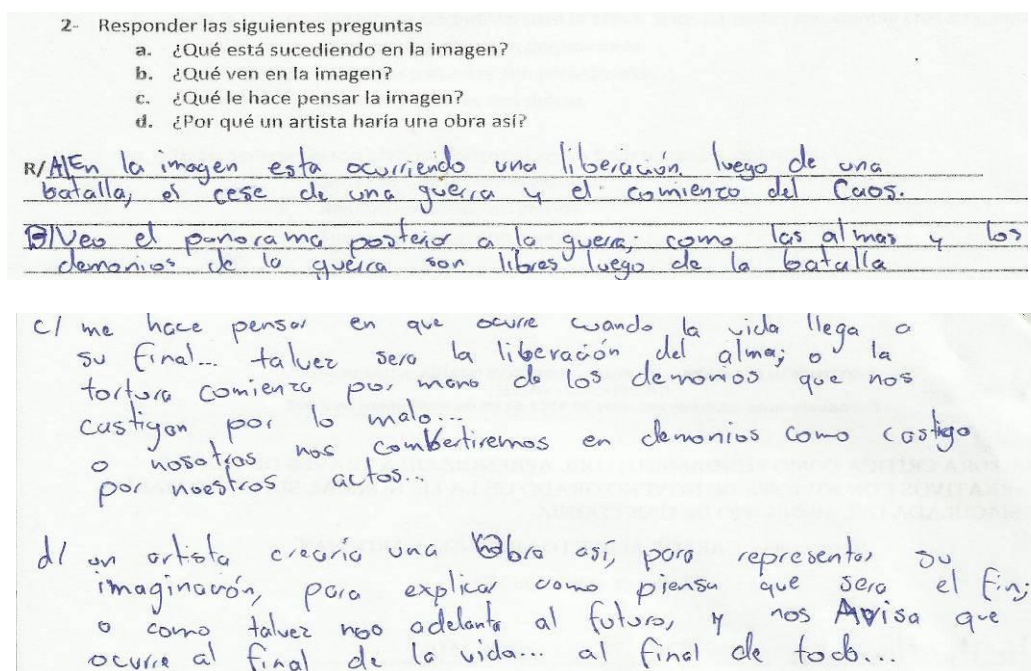
5.3 Taller 3: Inferir para encontrar nuevos significado

La secuencia didáctica número tres, (ver anexo N° 5), se planteó desde los hallazgos de los talleres anteriores, teniendo como espacio la biblioteca de la institución, para la cual, se hizo una lectura de ambientación, titulada, *Guernica, el bombardeo*; de autor anónimo, en la que se da cuenta de los horrores y las consecuencias de la guerra, a la vez que se les enseñó una imagen de la obra pictórica *Guernica*, del artista español P. Ruiz Picasso; luego de lo anterior, se procedió a la aplicación del tercer taller (ver anexo N° 6), teniendo como referente las categorías ya mencionadas y partiendo de la fundamentación que al respecto establece Jurado Valencia en el artículo *La formación de lectores críticos desde el aula*, publicado en la Revista Iberoamericana de Educación, en el propone que “La lectura ha de asumirse como el acto de comprender e interpretar representaciones, sean de carácter lingüístico o de cualquier otra sustancia de expresión (se leen pinturas, fotografías, gestos, señales, fórmulas, ecuaciones, etc.)”.



Figura 5. Taller de interpretación con los estudiantes de grado noveno

A partir del anterior concepto, los estudiantes debieron hacer una interpretación de la obra de Picasso, como la obra es de carácter abstracto, fueron muchas las curiosidades que se hallaron en las respuestas, por ejemplo, E7 expresa su interpretación y expone toda una variedad de argumentos, incluso, escribe por detrás de la hoja:



Transcripción: "A/ En la imagen está ocurriendo una liberación luego de una batalla, el cese de una guerra y el comienzo del caos.

B/ Veo el panorama posterior a la guerra; como las almas y los demonios de la guerra son libres luego de la batalla.

C/ me hace pensar en que ocurre cuando la vida llega a su final... tal vez será la liberación del alma; o la tortura comienza por mano de los demonios que nos castigan por lo malo...

o nosotros nos convertiremos en demonios como castigo por nuestros actos...

D/ un artista crearía una obra así, para representar su imaginación, para explicar como piensa que será el fin; o como tal vez más adelante el futuro, y nos Avisa que ocurre al final de la vida... al final de todo... ”

O inclusive, con cierto toque de humor, como en E8 en una expresión que literalmente dice “se quemó el arroz”, para referirse al caos:

2- Responder las siguientes preguntas

- ¿Qué está sucediendo en la imagen?
- ¿Qué ven en la imagen?
- ¿Qué le hace pensar la imagen?
- ¿Por qué un artista haría una obra así?

R/ a) se abrió la puerta del infierno, se formó el caos y/o se quemó el arroz.
 b) un caos tremendo y caras de pánico
 c) en un cuadro de Picasso, un cuadro abstracto
 d) Para mostrar creatividad de formas ingeniosas

Transcripción: “a) Se abrió la puerta del infierno, se formó el caos y/o se quemó el arroz.”

b) un caos tremendo y caras de pánico

c) en un cuadro de Picasso, un cuadro abstracto

d) Para mostrar creatividad de formas ingeniosas”

El léxico juega un papel fundamental para expresar ideas con coherencia, por lo tanto, es primordial el enriquecimiento del mismo, pues de nada vale tener una idea en la mente y no encontrar las palabras justas para expresarla, un ejercicio que nos puede ayudar a esto es el de establecer sinonimias, que permitan relacionar palabras o enunciados, para ello se planteó un ejercicio, demostrado, por ejemplo, en E3:

3- Subrayar el sinónimo de las siguientes palabras

a. Sepultar:	descubrir	<u>enterrar</u>	sacar
b. Derrumbar:	<u>desplomar</u>	<u>levantar</u>	construir
c. Parpadear:	abrir	cerrar	<u>pestañear</u>
d. Ahogar:	airear	<u>asfixiar</u>	vengar
e. Potente:	hábil	<u>poderoso</u>	rápido
f. Beneficiar	acompañar	privar	<u>ayudar</u>
g. Remediar	regalar	<u>compensar</u>	amparar
h. Eficacia	<u>utilidad</u>	ejecución	motivo

Otro aspecto de relevancia que enriquece el análisis para llegar a la crítica, es potenciar la capacidad de establecer inferencias, para ello Jurado Valencia nos dice: “(...), el lector establece relaciones y asociaciones de significado y de contenido, que le permiten identificar las distintas formas de implicación, de inclusión o exclusión, presuposición, causa-efecto, espacialidad, temporalidad, etc., inherentes a determinados textos.”. Veamos como ejemplo E5:

4- Inferencias

a. Nicolás y Esteban son muy buenos amigos, pero Nicolás no quiso compartir con Esteban los alimentos que llevaba en su lonchera. Por esta razón los dos amigos se enojaron y entonces Esteban regresó solo al salón.

i. ¿Dónde estaban Nicolás y Esteban cuando se enojaron?
Fuera del Salón.

b. La veía caminar muy lentamente, el cabello blanco recogido en una moña alta y apoyándose en un bastón. Sandra sabía cuánto la amaba y pensó lo bella que pudo ser en su juventud.

i. ¿A quién veía Sandra caminar muy lento?
Su madre.

c. Pico se afila la boquita y pica a todos los niños del campamento. En un brazo, por aquí, en la mejilla, por allá, la punta de la nariz, una pantorrilla...
 -¡Qué delicia!, - dice Pico listo para acostarse con la pancita llena.

• ¿Quién es Pico?
un Mosquito

Se tuvo también en cuenta lo referente a cómo los estudiantes establecen el sentido lógico en un texto, para ello se les propuso un ejercicio de silogismos, comprendido dentro de lo que Jurado Valencia nos propone:

“Son varias las acciones que un maestro puede adelantar para inducir a sus alumnos a la lectura interpretativa. La primera: darle mundo al texto, crear los presupuestos de lectura y activar los esquemas de los lectores. La segunda: inducirlos a aseverar el sentido explícito y a develar los implícitos a través de un recorrido por los componentes de la textualidad. La tercera: orientarlos para que realicen la lectura de cualquier componente textual en relación con los demás componentes y de todos ellos con el intertexto y el contexto”.

Veamos como ejemplo lo desarrollado por E6:

5- Silogismos

a. Todas las selvas tienen árboles gigantes. Si el Amazonas es una selva, entonces:

- El Amazonas tiene árboles gigantes
- Todas las selvas son el Amazonas
- Todas las selvas tienen árboles.

b. Toda la comida chatarra es perjudicial para la salud. Si los paquetes son comida chatarra, entonces:

- Algunos paquetes son perjudiciales.
- Todos los paquetes son perjudiciales.
- Algunos paquetes son dulces.

c. Todas las arvejas son granos. Si algunas sopas tienen arvejas, entonces:

- . Todas las sopas tienen granos.
- Algunas sopas tienen granos.
- Todos los granos son arvejas.

d. Algunas serpientes viven en el agua. Si todas las serpientes son reptiles, entonces:

- Todos los reptiles viven en el agua.
- Algunas serpientes son reptiles.
- Algunos reptiles viven en el agua.

5.4 Taller 4: La crítica frente a textos continuos y discontinuos

Para darle continuidad al proceso, se planteó la secuencia didáctica número cuatro fundamentada en lo que propone el ICFES para la lectura crítica, teniendo en cuenta que es precisamente ante este estamento al que en últimas los estudiantes demostrarán en qué medida se han apropiado de dicha competencia, además de la proyección que el individuo como ser crítico debe tener ante una sociedad cada día más dinámica. La aplicación de la secuencia didáctica se motivó a partir de la lectura del cuento “El corazón delator” de Edgar Allan Poe (1809 – 1849), dicha lectura la realicé entonando los diferentes matices de emotividad y suspenso de los que está cargado el cuento, con el propósito de ambientar, sobre todo, mantener en ellos una motivación constante en lo que respecta al ejercicio cotidiano de la lectura.

Posteriormente, se procedió a la aplicación del taller (ver anexo N° 7), teniendo como categorías: comprensión de contenidos en un texto, articulación de las partes de un texto para darle sentido y reflexión, y evaluación de contenidos. Este taller surgió desde la necesidad que el

individuo pueda tener para ser crítico bien sea frente a textos continuos, entendidos como textos en escritura secuencial dispuestos en frases y párrafos que le dan estructura por ejemplo, a las narraciones; o ante textos discontinuos que pueden ser gráficas, esquemas, entre otros; al respecto, D. Elia Rojas López en su tesis doctoral *La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria* (pg. 74), menciona que la diversidad textual ha sido “planteada en la Tipología de Adam (1985), Cooper (1990), Wray y Lewis (2000), Solé (2008), Monereo (2009). Para llegar luego a la clasificación que se da sobre los textos en PISA (2006, 2009) y lo que aportan al respecto Ruiz y Ruiz (2011).”.

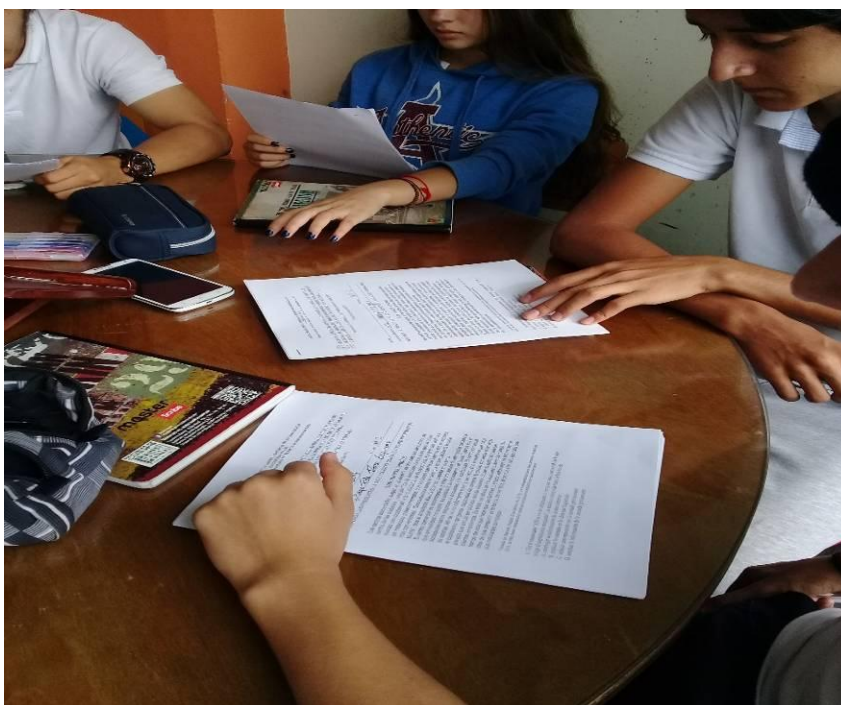


Figura 6. Taller de lectura crítica de textos continuos y discontinuos diagnóstico a los estudiantes de grado noveno

Para este taller se tomó como modelo una guía de dominio público consistente en diez ítems, planteada por el ICFES en el año 2015, esto también, como la forma de acercarlos y familiarizarlos con las mecánicas de pregunta que enfrentarán ante dicho ente, cabe resaltar que la aplicación de este permitió establecer con mayor precisión hasta qué punto se ha logrado

alcanzar un nivel de crítica más profundo, veamos entonces como los estudiantes enfrentaron los cuestionamientos 1, 2 y 3 a partir de la lectura de una columna de opinión *Los nuevos templos* de P. Bonnett (El Espectador 2 de febrero de 2013), en lo que se pudo observar a propósito de la semántica y cómo el estudiante infiere el sentido de las expresiones para construir un significado lógico, se encontró que aproximadamente la mitad de los estudiantes a los que se les aplicó la prueba, evidenciaron dificultades al no lograr establecer la función que cumple una palabra específica del texto, cuando la respuesta correcta debió ser D, por ejemplo en E3 y E9, respectivamente:

1/ En el enunciado “Allí se va no solamente a ver y ser visto, sino a exhibir lo que exige el capitalismo rampante”, la palabra subrayada tiene la función de
 A. restringir la información de la idea anterior.
 B. explicar lo anotado en la idea que la precede.
 C. señalar una oposición con lo anotado previamente.
 D. ampliar la información de lo anotado previamente.

1/ En el enunciado “Allí se va no solamente a ver y ser visto, sino a exhibir lo que exige el capitalismo rampante”, la palabra subrayada tiene la función de
 A. restringir la información de la idea anterior.
 B. explicar lo anotado en la idea que la precede.
 C. señalar una oposición con lo anotado previamente.
 D. ampliar la información de lo anotado previamente.

En contraste, se pudo evidenciar que la otra mitad del total de estudiantes pudieron establecer sin mayor dificultad la función que la palabra “sino” cumple en el enunciado, estableciendo que es una conjunción adversativa que amplía la información de lo dicho previamente en el texto cuando está precedida con la expresión “no solamente”. Al respecto Rojas López nos dice que “El lector construye en su mente una red de relaciones entre conceptos (...)”, como ejemplo veamos a E6 y E8:

1/ En el enunciado “Allí se va no solamente a ver y ser visto, sino a exhibir lo que exige el capitalismo rampante”, la palabra subrayada tiene la función de
 A. restringir la información de la idea anterior.
 B. explicar lo anotado en la idea que la precede.
 C. señalar una oposición con lo anotado previamente.
 D. ampliar la información de lo anotado previamente.

- 1/ En el enunciado “Allí se va no solamente a ver y ser visto, sino a exhibir lo que exige el capitalismo rampante”, la palabra subrayada tiene la función de
- A. restringir la información de la idea anterior.
 - B. explicar lo anotado en la idea que la precede.
 - C. señalar una oposición con lo anotado previamente.
 - D. ampliar la información de lo anotado previamente.

Para ir precisando sobre la manera en como los estudiantes van articulando las diferentes partes del texto para darle sentido, el segundo ítem nos debe mostrar como ellos identifican y caracterizan las partes del texto con el fin de recoger una información implícita que seguramente no aparecerá de forma literal en el texto, en ello Jurado Valencia manifiesta “La ambigüedad y la polivalencia semántica que les caracteriza demandan la constitución de un lector que no se contenta simplemente con parafrasear lo que «en esencia» dicen, sino que sospecha además de que algo falta en lo que se ha comprendido en el texto.”, veamos por ejemplo en E2, como muestra de aquellos estudiantes que acertaron en la respuesta:

- 2/ Según el texto, los centros comerciales surgen y cobran importancia porque
- A. la calle no permite la solidaridad y el encuentro entre las personas.
 - B. la escenografía de la ciudad crea una realidad de interacción compleja.
 - C. los lugares públicos se han desplazado y el centro ha perdido su valor.
 - D. en los espacios públicos se genera un proceso de simulación de lo privado.

No obstante, este es un proceso de comprensión más complejo, lo que implicó que un número mayor de estudiantes (65% aproximado) no acertaran en sus respuestas, por lo tanto, se puede entender que “En general, los sujetos con pobre comprensión lectora tienen una lectura apegada al texto y no aprenden leyendo. Carecen de conocimientos o estrategias necesarias para identificar las estructuras textuales y carecen de conocimientos previos sobre los contenidos textuales (González y Romero, 2001).”. Que conlleva a establecer un aspecto a reforzar constantemente en el proceso de aprendizaje, esto es durante el resto de su vida estudiantil, lo que implica, hacer ajustes en los planes de área para darle una mayor preponderancia a esta competencia.

Respecto de reconocer las estrategias discursivas del texto, esto es la evaluación de contenidos, los hallazgos arrojaron que los estudiantes en general no tuvieron mayor inconveniente, como muestra miremos a E3 y E9, en su orden:

- 3/ Una de las estrategias usadas por la autora para reforzar su argumento es
- A. citar la opinión de un experto en el tema.
 - B. hacer alusión a los teatros y a la plaza pública.
 - C. cuestionar el manejo del tiempo del ciudadano.
 - D. mencionar las demandas del capitalismo.
- 3/ Una de las estrategias usadas por la autora para reforzar su argumento es .
- A. citar la opinión de un experto en el tema.
 - B. hacer alusión a los teatros y a la plaza pública.
 - C. cuestionar el manejo del tiempo del ciudadano.
 - D. mencionar las demandas del capitalismo.

Efectivamente la respuesta correcta es la A; esto supone que, aunque se tenga dificultades con algunos aspectos específicos del texto, no implica que haya una ruptura con la información que el mismo contenga, en este caso los jóvenes pudieron reconocer fácilmente el recurso del que se valió la autora del texto para darle soporte a su argumentación.

Los ítems 4 y 5, se plantean a partir de la lectura del cuento *La espera de la muerte* de Manuel Mejía Vallejo (2004), en ellos los estudiantes deben establecer la significación y el valor sintáctico de ciertas expresiones que le dan estructura narrativa al cuento, Para lo concerniente González, Barba y González (2010), refieren que “Se pretende que los alumnos conozcan que existen diferentes tipos de estructuras textuales (comparativas, descriptivas, causa-efecto, problema-solución), su esquema representativo y palabras de tipo funcional que nos ayudan a detectar la organización textual.”. Lo podemos evidenciar en las muestras de dos alumnos que no pertenecen al grupo focal, ellos son Juan Sebastián Franco, en la pregunta 4 y Tatiana Garzón en la pregunta 5, respondidas acertadamente, como en un 90% de los estudiantes aproximadamente:

- 4/ La expresión “Porque son hermanas” hace referencia a la muerte y
- A. la piedra.
 - B. la tristeza.
 - C. la fiebre.
 - D. la vida.

- 5/ La expresión “La fiebre lo había agotado, pensaba que su temblor era el temblor del agua” indica que el hombre se encontraba en un estado de delirio, porque
- A. caminó mucho entre laureles, yarumos y montañas.
 - B. confundía su estado físico con el movimiento del agua.
 - C. podía resbalar de la piedra y caer al profundo charco.
 - D. estaba sobre una piedra, solo y muy angustiado.

Ante un texto argumentativo, como lo es un fragmento de *La república* de Platón los estudiantes dieron respuesta a los interrogantes 6 y 7, dicho texto conlleva a una posición crítica frente a la ética, en la que los estudiantes han de demostrar cómo se asume lo planteado al respecto de la justicia, formulando conjeturas e hipótesis, en lo que Jurado Valencia establece que “Esta lectura referencia valoraciones y juicios, elaborados tanto a partir del texto leído como de sus relaciones con otros textos”, es decir, al no haber afirmación de manera explícita, se debe entender que existe un supuesto subyacente en el texto, tomemos como ejemplo lo respondido por E4:

- 7/ De los siguientes enunciados, ¿cuál presenta un supuesto subyacente a la afirmación “Todo hombre piensa que la injusticia le brinda más ventajas individuales que la justicia, y está en lo cierto, si habla de acuerdo con esta teoría”?
- A. La injusticia brinda las mismas ventajas individuales que la justicia.
 - B. La justicia, al igual que la injusticia, brinda ventajas individuales.
 - C. La injusticia, a diferencia de la justicia, brinda pocas ventajas individuales.
 - D. La justicia no brinda ninguna de las ventajas individuales que la injusticia brinda.

Otro tipo de texto que se abordó en este taller, es el discontinuo, para ello se emplearon una caricatura y una tabla de datos comparativos, en esta última Rojas López nos dice que “Los Cuadros y gráficos. - Son representaciones icónicas de datos. Se emplean en la argumentación científica y también en publicaciones periódicas para presentar visualmente información pública, numérica y tabular.”. Aquí el estudiante debe identificar el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto, ello implica la comparación entre diferentes informaciones, lo que lo induce a tomar una decisión para lo cual debe recurrir a su juicio y por ende asumir una

postura crítica, veamos por ejemplo lo respondido por E7, en la pregunta 9 y por E8 en la pregunta 10:

9/ Suponga que un usuario quiere adquirir un sistema operativo. Según la información contenida en la tabla, ¿cuál de las siguientes opciones NO es una desventaja de Windows frente a GNU/Linux?

- A. El sistema se debe reiniciar con más frecuencia.
- B. Está muy extendido en hogares y oficinas.
- C. Con frecuencia los programas son libres de pago.
- D. Es gratis y se pueden obtener tantas licencias como uno desee.

10/ En dado caso que una empresa quiera adquirir un sistema operativo que pueda utilizarse en diferentes dependencias y con diferentes propósitos, se le podría recomendar, de acuerdo con la tabla, que adquiriera el sistema operativo

- A. GNU/Linux, pues si bien no es muy usado en hogares y oficinas, está muy extendido en servidores.
- B. Windows, pues tiene una variedad de programas de todo tipo que se instalan con facilidad.
- C. GNU/Linux, pues es muy seguro y puede funcionar durante meses sin parar.
- D. Windows, pues aunque presenta problemas de estabilidad es muy sencillo de manejar.



Figura 7. Taller de lectura crítica con estudiantes de grado noveno

Es de mencionar que alcanzar el nivel de lectura crítica en los jóvenes es un proceso complejo, que implica un constante ejercicio de la misma, de ninguna manera se puede pretender

que se logren resultados aceptables en poco tiempo, esto quiere decir que la experiencia recogida en el desarrollo de este proyecto demostró que es posible lograr un muy buen nivel de comprensión lectora a mediano plazo, como base fundamental para lograr formar individuos críticos en un periodo de tiempo que seguramente implique varios años lectivos, es decir, su planeación se ha de proyectar a largo plazo.

Sin embargo, en muchos casos se evidenciaron resultados muy prometedores, que demuestran los alcances a los que se puede llegar mediante la realización de este tipo de proyectos, tomemos como ejemplo E1, dando respuesta al taller diagnóstico:

Responda a las siguientes preguntas teniendo en cuenta sus gustos o experiencias:

1/ ¿Te gusta leer?

Sí () No (x)

¿Por qué? Porque me aburre, o en ocasiones me atrae dependiendo de que tipo de lectura sea.

Transcripción: No “*Porque me aburre, o en ocasiones me atrae dependiendo de que tipo de lectura sea.*”

3/ ¿Aprendes de lo que lees?

Sí () No (x) ¿Por qué? Porque no me concentro muy bien.

Transcripción: No “*Porque no me concentro muy bien.*”

10/ ¿Crees que cuando lees asumes una posición crítica frente a la información que recibes?

Sí () No (x) ¿Por qué? Porque no me concentro muy bien en lo que leo y se me resulta muy difícil.

Transcripción: No “*Porque no me concentro muy bien en lo que leo y se me resulta muy difícil.*”

Ahora, en la aplicación de un taller posterior, se puede observar a El haciendo abstracciones e inferencias de determinadas lecturas para las cuales ya asume una posición crítica ante sus propias interpretaciones:

5. Con tus propias palabras define que es un simulacro:

Un simulacro es algo que se hacen para saber que pasaría dependiendo en el momento que se haga lo planeado.

6. ¿Por qué el narrador al verse en otro bus manifiesta que no es su reflejo?

El narrador dice que tal vez es otro lado de su ser.

7. ¿Qué clase de sociedad se describe en la lectura?

Una sociedad obrera

8. ¿Hay algo malo con el comportamiento social descrito en la lectura? ¿Por qué?

No, las personas quieren hablarle uno al otro quizás van agotados de trabajo por es su comportamiento lento.

Transcripción: “5. Un simulacro es algo que se hacen para saber que pasaría dependiendo en el momento que se haga lo planeado.

6. El narrador dice que tal vez es otro lado de su ser.

7. Una sociedad obrera

8. No, las personas quieren hablarle uno al otro quizás van agotados de trabajo por es su comportamiento.”

6. Aportes hallazgos y recomendaciones

La práctica docente que a diario ejercemos en el aula, y sin lugar a dudas, las vivencias rutinarias que en nuestro quehacer como educadores nos llevan a pensar en todo momento sobre nuestra labor, nuestro compromiso con la sociedad actual y futura; en la que nuestro rol juega un papel fundamental en el destino que les deparará a nuestros educandos; me llevaron, entre otras reflexiones, a pensar un día sobre una frase referida a nuestra profesión y que ya había escuchado en alguna parte, “somos y enseñamos como los profesores que nos enseñaron”.

Esta frase me llevó a evocar mis años de niñez y adolescencia como estudiante, recordé con cariño a muchos de mis queridos “profes”, recordé también, que hubo otros que causaban en mí, temor y angustia, seguramente por su carácter o por su forma de “impartir conocimiento”, esta evocación me llevó a un autoanálisis, tratando de buscar en mí lo que estaba haciendo igual, no sólo en la forma de tratar a mis “chicos” como así los llamo cariñosamente, sino también en lo que se refiere a las prácticas pedagógicas.

Vi con preocupación, que en efecto, sí me estaba pareciendo a quienes me enseñaron, y digo preocupación no por ver en mí el reflejo de mis “profes”, sino porque pude notar que gran parte de las prácticas pedagógicas las estaba haciendo igual que otrora; ello no significa que fueran inadecuadas, funcionaron en su tiempo y muchas son aplicables aún hoy día, pero era como si tratara de educar a unos “chicos” de ahora con una educación del pasado; no trataré de justificarlo, pero es precisamente ese tipo de reflexiones las que nos deben llevar a mejorar en nuestra práctica docente.

¿Pero dónde o cómo se aprenden nuevas prácticas que generen un cambio positivo en la pedagogía para los jóvenes de hoy?, pues bien, a veces el destino o la suerte juegan a nuestro favor, si es que creemos en ello, y casi coincidiendo con el tiempo en que me estaba planteando

al respecto, se presentó entonces, la oportunidad como becario, de cursar una maestría en educación, en la cual, a lo largo de dos años, pude acercarme a nuevas experiencias, como también innovar en prácticas pedagógicas que sin lugar a dudas mejoraron mi quehacer docente, moldearon aún más mi carácter y redundaron en la calidad de aprendizaje de mis alumnos.

Es de mencionar que, en otro tiempo, pensar en cursar una maestría, era para mí algo prácticamente inalcanzable, ya fuera por razones económicas o por falta de oportunidades, puesto que en la región donde vivo y trabajo no hay una oferta viable para cursarla y menos en el área de mi formación como lo es Español y Literatura. Cabe resaltar entonces, que dicha maestría me aportó un aspecto que nunca había considerado, el de hacer investigación en el aula, lo que me llevó a un nuevo nivel en mi rol como docente, brindándome las herramientas para poder intervenir en problemáticas concernientes al aprendizaje y aportar al mejoramiento de la calidad de la educación de mi institución y, por ende, a la de nuestro país.

A propósito de la institución educativa donde laboro, vale la pena decir, que en los dos últimos años 2015 y 2016, ha habido un pequeño pero significativo repunte en porcentaje de rendimiento con respecto a los resultados de las pruebas externas, esto es de aproximadamente un 3%, quiere decir, que, en el año 2014, cuando el promedio para la institución fue del 49% aproximado, en el 2016 nos ubicamos alrededor del 52%. Reconociendo, claro está, que conmigo hay otros colegas que orientan diferentes áreas y que también están en el mismo proceso de investigación y mejoramiento constante de la calidad educativa, lo que ha significado para nuestra institución ubicarse en el primer lugar entre seis instituciones educativas a nivel municipal.

Sin embargo, en los dos años como maestrante fueron varias las cosas que faltaron por hacer, sobre todo, cuando el tiempo es implacable y las actividades que hay que desarrollar

requieren de una dedicación, de una disciplina, una entrega y un sacrificio que en muchas de las ocasiones no fueron preciso concretar; es decir, se pudieron haber realizado otro tanto de talleres con los estudiantes para profundizar aún más en la investigación, se omitieron lecturas que a la postre hubieran acabado de aportar más conceptos teóricos para enriquecer la labor pedagógica; pero lo anterior plantea entonces, que el trabajo no para aquí, que el mejoramiento debe ser continuo, porque los estudiantes así como los profesores somos seres inacabados, por lo tanto, esta experiencia investigativa seguirá en pos de alcanzar metas propuestas para el futuro.

Ahora bien, mencionar que se pudieron haber realizado muchas más actividades en el aula es apenas comprensible, no por desidia, sobre todo teniendo en cuenta la naturaleza del área como lo es lengua castellana, un área compleja, que siempre a quienes la orientamos y por mucho que se haga, nos dejará la sensación que se pudo hacer más, aunque también somos conscientes de que el aprendizaje del lenguaje no se circunscribe solamente a las clases, hay tras de sí un contexto familiar y social inherente a cada uno de nuestros alumnos, ya cada uno trae su propia forma de hablar y de expresarse. Lo que nos corresponde a nosotros es brindarles los elementos y las posibilidades de ir perfeccionando sus expresiones, buscando que sean analíticos, reflexivos y ante todo críticos frente al mundo que han de afrontar.

En lo que respecta a las experiencias recogidas durante todo el proceso de investigación e intervención con mis “chicos”, pude establecer varios aspectos que en primera instancia me acercaron a su mundo, comprendiendo aún más la visión que ellos tienen del entorno social que los rodea, entendiendo factores de conducta y como ellos se conciben ante los demás, especialmente frente a sus pares, que son con los que se identifican generacionalmente, tanto en sus formas de pensar, como también sus gustos, bien sean musicales o de otras expresiones artísticas, siendo estos elementos los que abordé desde la pedagogía para llevarlos a establecer

criterios con los que se puedan entender a sí mismos y a su vez el mundo y la realidad que les rodea; generando transformaciones, pequeñas en principio y con la esperanza de que se dimensionen a futuro.

Al mismo tiempo, pude constatar que el acercamiento a la lectura abrió para muchos de ellos una senda hacia la crítica, que a partir de la asociación con sus vivencias y saberes previos fueron utilizados para conceptualizar y fijar posiciones personales, sustentando argumentos para defender sus puntos de vista a través del uso adecuado del lenguaje, siendo este más depurado en vocabulario y expresiones, mejorando la comunicación entre ellos y por ende sus relaciones personales.

Por otra parte, no puedo pasar por alto mencionar que cursar una maestría me permitió también conocer a colegas de otras instituciones, que seguramente no hubiera tenido la oportunidad de relacionarme con ellos en otras circunstancias, esto me permitió además de entablar nuevos lazos de amistad, un enriquecimiento personal, reflejado en mi labor docente, toda vez que el compartir experiencias siempre fue un aporte invaluable como fuente de nuevas ideas que sirvieron para ayudar a encaminar muchos procesos pedagógicos. Por otro lado, y de una manera más personal, quiero resaltar sobre la calidad humana de mis compañeros maestrantes, es sorprendente notar como las dificultades individuales de cualquiera de nosotros se convierten en un asunto colectivo, en el que la cooperación, la ayuda y la preocupación por el otro siempre ha sido un punto distintivo que ha caracterizado a este grupo.

No quiero pasar por alto el hecho de referirme a algún colega profesional de la educación, quien en un futuro tenga la bella oportunidad de ser maestrante, recomendarle que, en todo momento debemos tener presente que nuestra obligación primera es con la escuela, que más que el reconocimiento personal, el compromiso es con las nuevas generaciones, en la cual, la

academia es la plataforma, el soporte que nos brinda los elementos bien sean intelectuales o procedimentales para cumplir a cabalidad con nuestra labor docente, y que esa academia solo se fortalece desde la praxis de lecturas selectivas que realmente aporten a la comprensión de procesos que se han de llevar a la práctica en el aula, además, del aprovechamiento del tiempo y de recursos con los que contamos y que en muchas ocasiones omitimos, bien sea por negligencia o por falta de saber utilizarlos.

En conclusión, no podríamos hablar de un mejoramiento constante de la educación sin la formación continua de quienes la orientamos, no es posible pensar que les podemos brindar una formación integral a nuestros “chicos” sin que antes no contemos con los elementos de juicio que fundamenten cualquier intervención que pretendamos, si no es desde la investigación para proyectar nuestra labor. Con ello quiero decir entonces que el ejercicio de la profesión docente requiere día a día una disposición, que, además, dicho sea de paso, es sobre nosotros, los “profes” de ahora, sobre quienes recae la responsabilidad de fraguar el bienestar de las generaciones venideras.

7. Bibliografía

7.1 Bibliografía referenciada

Alvarado, M. (2013). *Lectura crítica de medios*. Comunicar, 12, 6.

Cassany, D. (2003). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Tarbiya, 32, 114.

Contreras, J. (2008, agosto). *Leer en tiempos modernos: adolescentes y jóvenes profesionales frente a la lectura*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1, pp.164-165.

Dolz, J. (1995). *Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual*. CL & E: Comunicación, lenguaje y educación, (26), 5-8.

García A. & Velásquez D. (2010). *La lectura crítica de medios y estilos de aprendizaje*. Actualidades pedagógicas, 8, 45.

Gil, J. (2008). *Leer y escribir textos narrativos. Propuesta didáctica para un curso de lenguaje*. Programa editorial Universidad del Valle.

González, J., Barba J. & González A. (2010). *La comprensión lectora en educación secundaria*. Revista iberoamericana de educación, 53, 2.

Jurado, F. (2008). *Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico*. Acta Poética, 29, 331

_____ (2008, enero-abril). *La formación de lectores críticos desde el aula*. Revista Iberoamericana de educación, 46.

Rodríguez, S., Herráiz, N., Prieto, M., Martínez, M., Picazo, M., Castro, I. & Bernal, S.. (2011). *Investigación acción. Educación especial*.

Rojas, D. (2013). *La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, España.

Zárate A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria: Concepción y tratamiento metodológico*. Barcelona, España: Ed. Academia Española.

7.2 Bibliografía complementaria

Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Bettelheim, B. K. (2009). *Aprender a leer*. Barcelona, España: Crítica.

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama.

Gallego, J.M. & Cortés, D.A. (2013). *Comprensión y producción textual*. Barranquilla, Colombia: Fundación Promigas.

Ghiso, A., Mejía, M. R., Mariño, G., Torres, A. & Cendales, L. (2004). *Sistematización de experiencias*. Bogotá, Colombia: Dimensión Educativa.

Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Mejía, M. R. (2008). *La sistematización*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.

Moreno, H. & Lozada, A. (2010). *Plan de estudios Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia: Ediciones SEM Ltda.

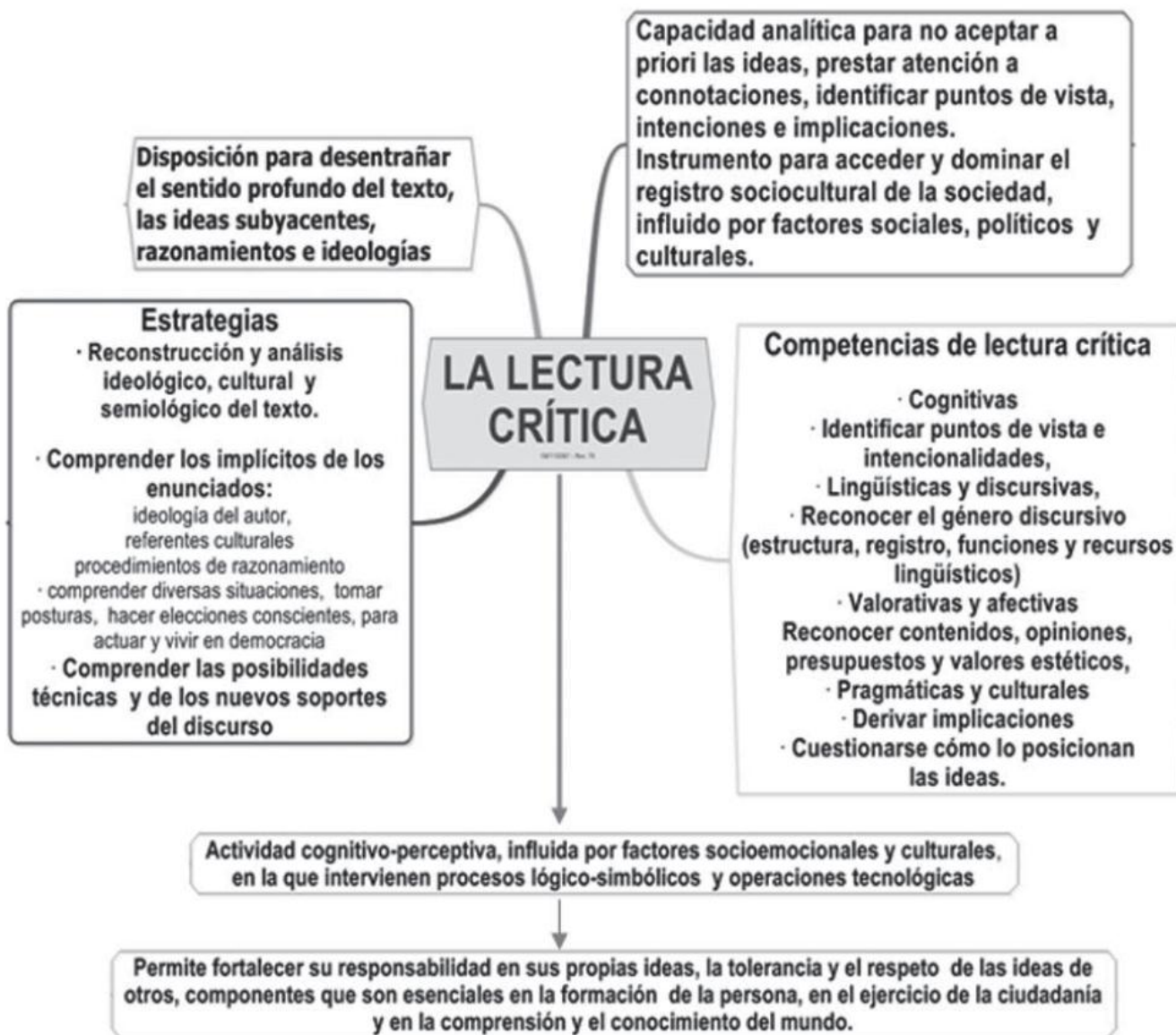
Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona, España: Anagrama.

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson Educación.

Zubiría, J. & Ramírez, A. (2009). *Cómo investigar en educación*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

8. Anexos

Anexo N° 1



Fuente: Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica - Serrano de Moreno, Stella / Madrid de Forero, Alix

Figura 8. Mapa conceptual

Anexo N° 2



Universidad
del Cauca

LECTURA CRÍTICA COMO FUNDAMENTO DEL APRENDIZAJE A
TRAVÉS DE TEXTOS LITERARIOS CON JÓVENES DE NOVENO
GRADO DE LA I.E. NORMAL SUPERIOR MARÍA INMACULADA
DEL MUNICIPIO DE CAICEDONIA

Responsable: CARLOS ALBERTO MIRANDA CÁRDENAS

TALLER 1 DIAGNÓSTICO

Fecha: _____ Grupo: _____

Nombre del alumno: _____

Responda a las siguientes preguntas teniendo en cuenta sus gustos o experiencias:

1/ ¿Te gusta leer?

Si () No ()

¿Por qué? _____

2/ ¿Qué clase de lecturas te gustan? _____

3/ ¿Aprendes de lo que lees?

Si () No () ¿Por qué? _____

4/ ¿Comentas con otras personas sobre lo que lees?

Si () No ()

5/ ¿Sabes qué es argumentar?

Si () No ()

6/ Explica qué crees que es argumentar: _____

7/ ¿Te resulta fácil defender tus puntos de vista ante los demás?

Si () No () ¿Por qué? _____

8/ ¿Recurras a lo aprendido en lo que lees para argumentar o sustentar tus ideas o puntos de vista?

Si () No ()

9/ ¿Sabes qué es ser crítico frente a una lectura?

Si () No ()

10/ ¿Crees que cuando lees asumes una posición crítica frente a la información que recibes?

Si () No () ¿Por qué? _____

Anexo N° 3

Secuencia didáctica 2

Tema: De la comprensión a la crítica

Fecha: 04 de octubre 2016

Actividad: Lectura y encuesta

Texto de referencia: La ventanilla del bus (ORDUZ, Luis Fernando; MORENO, Danilo)

Consigna: Leer para mejorar mi mundo	Objetivos	Indicadores	Observaciones
<p>Orientación pedagógica: Leer el texto “La ventanilla del bus” para dar respuesta a una encuesta de carácter formativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Hacer una lectura comprensiva del texto. -Observar como los estudiantes pueden establecer un contexto determinado en una narración. -Inducir a los estudiantes a que resignifiquen el texto mediante la deducción de significados por contexto. -Responder a preguntas abiertas que conlleven al estudiante a asumir una postura crítica en cuanto al tipo de sociedad allí descrita. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ambientar la lectura en biblioteca. -Responder a cuestionario. -Leer lo respondido en las encuestas con el propósito de establecer hasta qué punto los estudiantes asumen posturas y cuales, frente al texto leído. -Comparar resultados con el taller anterior en el grupo focal. 	<ul style="list-style-type: none"> -Los estudiantes se mostraron receptivos y participativos frente a la aplicación del taller. -Fue de mucho agrado para ellos cambiar de entorno de aprendizaje. -Fueron más colaboradores frente al hecho de ser fotografiados o filmados.

Tabla 3. *Secuencia didáctica N° 2*

Anexo N° 4



LECTURA CRÍTICA COMO FUNDAMENTO DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE TEXTOS

NARRATIVOS CON JÓVENES DE NOVENO GRADO DE LA I.E. NORMAL SUPERIOR

MARÍA INMACULADA DEL MUNICIPIO DE CAICEDONIA

Responsable: CARLOS ALBERTO MIRANDA

Taller de aplicación N°2 (De la comprensión a la crítica)

Fecha _____ Grupo _____

Nombre del alumno _____

Lee el siguiente texto

LA VENTANILLA DEL BUS

Comienza a oscurecer, ya están encendidas las vitrinas de la Carrera Trece, en los andenes se agolpa la multitud; voy en un bus que lucha por abrirse paso en la congestión vehicular. Entre la ciudad y yo está el vidrio de la ventanilla que devuelve mi imagen, perdida en la masa de pasajeros que se mueven al ritmo espasmódico del tránsito. Ahora vamos por una cuadra sin comercio, la penumbra de las fachadas le permite al pequeño mundo del interior reflejarse en todo su cansado esplendor: ya no hay paisaje urbano superpuesto al reflejo. Sólo estamos nosotros, la indiferente comunidad que comparte el viaje. El bus acelera su marcha y la ciudad desaparece. Baudrillard dice que "un simulacro es la suplantación de lo real por los signos de lo real" No hay lo real, tan sólo la ventanilla que nos refleja. Nosotros, los pasajeros, suplantamos la realidad, somos el paisaje. ¿Somos los signos de lo real? Un semáforo nos detiene en una esquina. Otro bus se acerca lentamente hasta quedar paralelo al nuestro; ante mí pasan otras ventanillas con otros pasajeros de otra comunidad igualmente apática. Pasan dos señoras en el primer puesto. Serán amigas -pienso-, quizás compañeras de trabajo. Pero no hablan entre ellas. Sigue pasando la gente detrás de las otras ventanas, mezclando su imagen real con nuestro reflejo.

Creo verme sentado en la cuarta ventanilla del bus que espera la señal verde junto a nosotros. Es mi reflejo, intuyo; pero no es reflejo: soy yo mismo sentado en el otro bus.

Con temor y asombro, él y yo cruzamos una mirada cómplice, creo que nos sonreímos más allá del cansancio del día de trabajo. Los dos vehículos arrancan en medio de una nube de humo negro.

(Texto tomado de: P...RGOLIS, Juan Carlos; ORDUZ, Luis Fernando; MORENO, Danilo)

Ahora, encierra en un círculo el literal que consideres correcto, teniendo en cuenta lo que comprendiste:

1. En el texto anterior predomina
 - A. La descripción del entorno material de una ciudad a partir de un viaje en bus por el centro de ella.
 - B. La narración del viaje que alguien realiza en un bus por el centro de una ciudad y la presentación de sus reflexiones.
 - C. La caracterización de una ciudad a partir de la relación existente entre el transporte público y el individuo.
 - D. La presentación de una teoría sobre la forma de descubrir la falsedad dentro de una ciudad.

2. Otro posible título para el texto anterior sería

- A. La ciudad y el transporte.
- B. Caos y transporte
- C. La ciudad se puede leer
- D. El transporte público.

3. En el texto predomina una narración que combina.

- A. La primera persona del singular y la segunda persona del plural.
- B. La tercera persona del plural y la tercera persona del singular.
- C. La primera persona del singular y la primera persona del plural.
- D. La segunda persona del plural y la tercera persona del singular.

4. El enunciado “un simulacro es la suplantación de lo real por los signos de lo real” se introduce en el texto con la intención de:

- A. Argumentar la idea de que leer la ciudad es aprendernos a nosotros mismos.
- B. Definir el significado de simulacro partiendo de un viaje en bus por la ciudad.
- C. Proponer un método para leer la ciudad a partir de los planteamientos de Baudrillard.
- D. Discutir la concepción de Baudrillard en torno a la posibilidad de hallar la ciudad.

5. Con tus propias palabras define que es un simulacro:

6. ¿Por qué el narrador al verse en otro bus manifiesta que no es su reflejo?

7. ¿Qué clase de sociedad se describe en la lectura?

8. ¿Hay algo malo con el comportamiento social descrito en la lectura? ¿Por qué?

Anexo N° 5

Secuencia didáctica: 3

Tema: Inferir para encontrar nuevos significados

Fecha: 28 de octubre 2016

Actividad: Cuestionario de interpretación

Texto de referencia: Guernica, el bombardeo (Texto anónimo)

Consigna: Leer para mejorar mi mundo	Objetivos	Indicadores	Observaciones
<p>Orientación Pedagógica: En biblioteca y por turnos a voluntad leer el texto Guernica, el bombardeo, para dar respuesta a un cuestionario de aplicación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Establecer el nivel de interpretación de los estudiantes. -recurrir a los saberes de para relacionar significados (sinonimia). -Observar en los estudiantes la capacidad de inferencia y relación de conceptos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ambientar la lectura en biblioteca. -Responder a cuestionario. - Leer lo respondido en las encuestas con el propósito de establecer el nivel de interpretación y relación de conceptos. -Cotejar resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> -No hay familiaridad con la interpretación de imágenes abstractas, sin embargo, recurren a la creatividad y la imaginación para tratar de asignar un significado. -No tienen en cuenta que se encuentran en biblioteca como para buscar un diccionario cuando se enfrentan a un término desconocido para ellos.

Tabla 4. *Secuencia didáctica N° 3*

Anexo N° 6

INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR "MARIA INMACULADA"
CAICEDONIA- VALLE
Reconocimiento oficial de estudios N° 1883 de 05 de Septiembre de 2.002



LECTURA CRÍTICA COMO FUNDAMENTO DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE
TEXTOS NARRATIVOS CON JÓVENES DE NOVENO GRADO DE LA I.E. NORMAL
SUPERIOR MARÍA INMACULADA DEL MUNICIPIO DE CAICEDONIA

Responsable: CARLOS ALBERTO MIRANDA CÁRDENAS

Taller de aplicación N°3

Fecha _____ Grupo _____

Nombre del alumno _____

1- Observa con atención la siguiente imagen.



- 2- Responder las siguientes preguntas
- ¿Qué está sucediendo en la imagen?
 - ¿Qué ven en la imagen?
 - ¿Qué le hace pensar la imagen?
 - ¿Por qué un artista haría una obra así?

R/ _____

- 3- Subrayar el sinónimo de las siguientes palabras
- a. Sepultar: descubrir enterrar sacar
 - b. Derrumbar: desplomar levantar construir
 - c. Parpadear: abrir cerrar pestañear
 - d. Ahogar: airear asfixiar vengar
 - e. Potente: hábil poderoso rápido
 - f. Beneficiar: acompañar privar ayudar
 - g. Remediar: regalar compensar amparar
 - h. Eficacia: utilidad ejecución motivo

4- Inferencias

- a. Nicolás y Esteban son muy buenos amigos, pero Nicolás no quiso compartir con Esteban los alimentos que llevaba en su lonchera. Por esta razón los dos amigos se enojaron y entonces Esteban regresó solo al salón.

i. **¿Dónde estaban Nicolás y Esteban cuando se enojaron?**

- b. La veía caminar muy lentamente, el cabello blanco recogido en una moña alta y apoyándose en un bastón. Sandra sabía cuánto la amaba y pensó lo bella que pudo ser en su juventud.

i. **¿A quién veía Sandra caminar muy lento?**

- c. Pico se afila la boquita y pica a todos los niños del campamento. En un brazo, por aquí, en la mejilla, por allá, la punta de la nariz, una pantorrilla...
-¡Qué delicia!, - dice Pico listo para acostarse con la pancita llena.

• **¿Quién es Pico?**

5- Silogismos

- a. Todas las selvas tienen árboles gigantes. Si el Amazonas es una selva, entonces:
- El Amazonas tiene árboles gigantes
 - Todas las selvas son el Amazonas
 - Todas las selvas tienen árboles.
- b. Toda la comida chatarra es perjudicial para la salud. Si los paquetes son comida chatarra, entonces:
- Algunos paquetes son perjudiciales.
 - Todos los paquetes son perjudiciales.
 - Algunos paquetes son dulces.

- c. Todas las arvejas son granos. Si algunas sopas tienen arvejas, entonces:
- Todas las sopas tienen granos.
 - Algunas sopas tienen granos.
 - Todos los granos son arvejas.
- d. Algunas serpientes viven en el agua. Si todas las serpientes son reptiles, entonces:
- Todos los reptiles viven en el agua.
 - Algunas serpientes son reptiles.
 - Algunos reptiles viven en el agua.

Anexo N° 7

INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR “MARIA INMACULADA” CAICEDONIA- VALLE Reconocimiento oficial de estudios N° 1883 de 05 de septiembre de 2.002



LECTURA CRÍTICA COMO FUNDAMENTO DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE TEXTOS NARRATIVOS CON JÓVENES DE NOVENO GRADO DE LA I.E. NORMAL SUPERIOR MARÍA INMACULADA DEL MUNICIPIO DE CAICEDONIA

Responsable: CARLOS ALBERTO MIRANDA CÁRDENAS

Taller de aplicación N°4

Fecha _____ Grupo _____

Nombre del alumno _____

RESPONDA LAS PREGUNTAS 1 A 3 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Los nuevos templos

Los centros comerciales surgen en la medida en que hay desvalorización del centro de las ciudades y una pérdida de funciones de los sitios que en otras épocas convocaban allí a la ciudadanía: la plaza pública, los grandes teatros y las instancias gubernamentales que se desplazan hacia lugares que se suponen más convenientes. “Descuidamos tanto la calle que la simulación de la calle triunfa”, dice el arquitecto Maurix Suárez, experto en el tema.

El centro comercial es escenografía, y crea una ilusión de interacción ciudadana que en realidad no existe. Lo contrario al vecindario y al barrio, lugares que en sociedades sanas propician el encuentro y la solidaridad. El centro comercial da estatus. Allí se va no solamente a ver y ser visto, sino a exhibir lo que exige el capitalismo rampante: capacidad de compra. El centro comercial es un lugar privado que simula ser público, donde dejamos de ser ciudadanos para ser clientes en potencia. Es triste ver cómo se instaura una cultura del manejo del tiempo de ocio que hace que las familias prefieran estos lugares que venden la idea de que consumir es la forma de ser feliz, al parque o la calle que bulle con sus realidades complejas.

Tomado de: Bonnett, Piedad. (2 de febrero de 2013). www.elespectador.com. Recuperado el 16 de 6 de 2015, de <http://www.elespectador.com/opinion/columna-402565-los-nuevos-templos>

1/ En el enunciado “Allí se va no solamente a ver y ser visto, sino a exhibir lo que exige el capitalismo rampante”, la palabra subrayada tiene la función de

- A. restringir la información de la idea anterior.
- B. explicar lo anotado en la idea que la precede.
- C. señalar una oposición con lo anotado previamente.
- D. ampliar la información de lo anotado previamente.

2/ Según el texto, los centros comerciales surgen y cobran importancia porque

- A. la calle no permite la solidaridad y el encuentro entre las personas.
- B. la escenografía de la ciudad crea una realidad de interacción compleja.
- C. los lugares públicos se han desplazado y el centro ha perdido su valor.
- D. en los espacios públicos se genera un proceso de simulación de lo privado.

3/ Una de las estrategias usadas por la autora para reforzar su argumento es

- A. citar la opinión de un experto en el tema.
- B. hacer alusión a los teatros y a la plaza pública.
- C. cuestionar el manejo del tiempo del ciudadano.
- D. mencionar las demandas del capitalismo.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 4 A 5 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

La espera de la muerte

-¿Muerto? –dijo el hombre–. Me aburre la muerte. Nadie puede contar su muerte como otra aventura. Estaba sobre la piedra habitual en el río, las aguas del charco hondo parecían sonar dentro de él mismo.

-Si llegara la muerte, me tiraría al charco-. Porque ella era para él otro grafismo, como un aviso en los muros. Sonrió con severa tristeza, miró las ramas altas de laureles y yarumos, las nubes sobre las hojas, el sol en la montaña, volvió la mirada en derredor de la piedra.

-¿Por qué la muerte no le tiene miedo a la vida?

-Porque son hermanas.

-Si la muerte viene, me tiro al charco hasta que se retire-. La fiebre lo había agotado, pensaba que su temblor era el temblor del agua. Miró hacia su cuarto, allí estuvo buscándolo la muerte, de allí salía y se acercaba, definitivamente.

-¡No me agarrará sobre la piedra!

Se desnudó y se tiró al charco para rehurla. La muerte ocupó su puesto en la piedra, nadie la vio en esos minutos, porque nadie había en derredor. El hombre seguía bajo el remolino, alcanzó a pensar que la muerte era más rápida y de mayores presencias, pues la había encontrado también en el fondo de las aguas, sin tiempo ya para seguir huyendo.

Tomado de: Mejía Vallejo, Manuel (2004). “Otras historias de Balandú”.

En: Cuentos completos. Bogotá: Alfaguara. p. 400

4/ La expresión “Porque son hermanas” hace referencia a la muerte y

- A. la piedra.
- B. la tristeza.
- C. la fiebre.
- D. la vida.

5/ La expresión “La fiebre lo había agotado, pensaba que su temblor era el temblor del agua” indica que el hombre se encontraba en un estado de delirio, porque

- A. caminó mucho entre laureles, yarumos y montañas.
- B. confundía su estado físico con el movimiento del agua.
- C. podía resbalar de la piedra y caer al profundo charco.
- D. estaba sobre una piedra, solo y muy angustiado.

RESPONDA LA PREGUNTA 6 Y 7 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Nadie es justo por voluntad sino porque no tiene el poder de cometer injusticias. Esto lo percibiremos mejor si nos imaginamos las cosas del siguiente modo: demos tanto al justo como al injusto el poder de hacer lo que cada uno de ellos quiere, y a continuación sigámoslos para observar hasta dónde lo lleva a cada uno el deseo. Entonces sorprenderemos al justo tomando el mismo camino que el injusto, siguiendo sus propios intereses, lo que toda criatura persigue por naturaleza como un bien, pero que la fuerza de la ley obliga a seguir el camino del respeto por la igualdad.

El poder del que hablo sería efectivo al máximo si aquellos hombres adquirieran una fuerza tal como la que se dice que cierta vez tuvo Giges, el antepasado del lidio. Giges era un pastor que servía al entonces rey de Lidia. Un día sobrevino una gran tormenta y un terremoto que rasgó la tierra y produjo un abismo en el lugar en que Giges llevaba el ganado a pastorear. Asombrado al ver esto, descendió al abismo y halló, entre otras maravillas que narran los mitos, un caballo de bronce, hueco y con ventanillas, a través de las cuales divisó adentro un cadáver de tamaño más grande que el de un hombre, según parecía, y que no tenía nada excepto un anillo de oro en la mano. Giges le quitó el anillo y salió del abismo. Ahora bien, los pastores hacían su reunión habitual para dar al rey el informe mensual concerniente a la hacienda, cuando llegó Giges llevando el anillo. Tras sentarse entre los demás, casualmente volvió el engaste del anillo hacia el interior de su mano. Al suceder esto se tornó invisible para los que estaban sentados

allí, quienes se pusieron a hablar de él como si se hubiera ido. Gíges se asombró, y luego, examinando el anillo, dio vuelta al engaste hacia afuera y tornó a hacerse visible. Al advertirlo, experimentó con el anillo para ver si tenía tal propiedad, y comprobó que así era: cuando giraba el engaste hacia adentro, su dueño se hacía invisible, y cuando lo giraba hacia afuera, se hacía visible. En cuanto se hubo cerciorado de ello, maquinó el modo de formar parte de los que fueron a la residencia del rey como informantes y, una vez allí, sedujo a la reina y con ayuda de ella mató al rey y se apoderó del reino.

Por consiguiente, si hubiese dos anillos como el de Gíges y se diera uno a un hombre justo y otro a uno injusto, ninguno perseveraría en la justicia ni soportaría abstenerse de bienes ajenos, cuando podría tanto apoderarse impunemente de lo que quisiera del mercado, como, al entrar en las casas, acostarse con la mujer que prefiriera, y tanto matar a unos como librar de las cadenas a otros, según su voluntad, y hacer todo como si fuera igual a un dios entre los hombres. En esto, el hombre justo no haría nada diferente del injusto, sino que ambos marcharían por el mismo camino. E incluso se diría que esto es una importante prueba de que nadie es justo si no es forzado a serlo, por no considerarse a la justicia como un bien individual, ya que allí donde cada uno se cree capaz de cometer injusticias, las comete. En efecto, todo hombre piensa que la injusticia le brinda más ventajas individuales que la justicia, y está en lo cierto, si habla de acuerdo con esta teoría.

Tomado de: Platón, D. (1986). República, II. Traducción y notas de C. Eggers Lan, Madrid, Gredos.

6/ ¿Cuál de las siguientes afirmaciones contradice las ideas que presenta el autor?

- A. Algunas personas actúan justamente a pesar de poder actuar de manera injusta.
- B. La injusticia, contrariamente a la justicia, es natural en el ser humano.
- C. Actuar con justicia brinda menos ventajas que hacerlo con injusticia.
- D. La injusticia, contrariamente a la justicia, se comete voluntariamente.

7/ De los siguientes enunciados, ¿cuál presenta un supuesto subyacente a la afirmación “Todo hombre piensa que la injusticia le brinda más ventajas individuales que la justicia, y está en lo cierto, si habla de acuerdo con esta teoría”?

- A. La injusticia brinda las mismas ventajas individuales que la justicia.
- B. La justicia, al igual que la injusticia, brinda ventajas individuales.
- C. La injusticia, a diferencia de la justicia, brinda pocas ventajas individuales.
- D. La justicia no brinda ninguna de las ventajas individuales que la injusticia brinda.

RESPONDA LA PREGUNTA 8 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN



El Tiempo. Opinión. 8 de marzo de 2013

8/ Con la expresión del cartel, el autor pretende

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

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

Aspecto	GNU/Linux	Windows
Filosofía	El sistema es libre, cualquiera lo puede usar, modificar y distribuir.	Pertenece a Microsoft, única compañía que lo puede modificar.
Precio	Gratis, tantas licencias como se desee.	Según las versiones, cientos de euros cada licencia.
Desarrollo	Miles de voluntarios en todo el mundo, cualquiera puede participar, pertenece a la "comunidad".	Lo desarrolla Microsoft, que vende algunos datos técnicos relevantes y oculta otros.
Código fuente	Abierto a todos.	Secreto empresarial.
Estabilidad	Muy estable, es difícil que se quede colgado. Los servidores que lo usan pueden funcionar durante meses sin parar.	Poco estable, es común verse obligado a reiniciar el sistema. Los servidores no admiten más allá de un par de semanas sin reiniciar.
Seguridad	Extremadamente seguro, tiene varios sistemas de protección. No existen virus para Linux.	Muy poco seguro, existen miles de virus que atacan sistemas Windows.
Facilidad de uso	En muchas tareas, poca. Día a día mejora este aspecto.	Cuando funciona, es muy sencillo de manejar.
Controladores de hardware	Desarrollados por voluntarios; algunos dispositivos no funcionan en absoluto porque sus fabricantes ocultan los detalles técnicos.	Los fabricantes de dispositivos siempre los venden con controladores para Windows, todos deben funcionar en pocos momentos.
Difusión	Poco extendido en hogares y oficinas, muy extendido en servidores.	Copa todo el mercado, salvo el de servidores.
Disponibilidad de programas	Existen programas para casi todas las facetas, pero no hay tanta variedad como los programas para Windows.	Miles y miles de programas de todo tipo que se instalan con facilidad.
Precio de los programas	Existen programas de pago, pero lo más habitual es que sean libres.	La mayor parte de los programas son de pago.
Comunicación con otros sistemas operativos	Lee y escribe en sistemas de archivos de Windows, Macintosh, etc. Por red, se comunica con cualquier otro sistema.	Solo lee y escribe sus propios sistemas de archivos, y presenta incompatibilidades entre algunas de sus versiones.

Tomado y adaptado de: Colegio Técnico Vicente Azuero. (2010, mayo 18). Cuadro comparativo entre GNU/Linux y Windows [artículo de blog]. Recuperado el 16 de junio de 2015, de <http://paolitaib>.

Tabla No. 5 *Conocimientos en tecnología*. Fuente: ICFES.

9/ Suponga que un usuario quiere adquirir un sistema operativo. Según la información contenida en la tabla, ¿cuál de las siguientes opciones NO es una desventaja de Windows frente a GNU/Linux?

- A. El sistema se debe reiniciar con más frecuencia.
- B. Está muy extendido en hogares y oficinas.
- C. Con frecuencia los programas son libres de pago.
- D. Es gratis y se pueden obtener tantas licencias como uno desee.

10/ En dado caso que una empresa quiera adquirir un sistema operativo que pueda utilizarse en diferentes dependencias y con diferentes propósitos, se le podría recomendar, de acuerdo con la tabla, que adquiera el sistema operativo

- A. GNU/Linux, pues si bien no es muy usado en hogares y oficinas, está muy extendido en servidores.
- B. Windows, pues tiene una variedad de programas de todo tipo que se instalan con facilidad.
- C. GNU/Linux, pues es muy seguro y puede funcionar durante meses sin parar.
- D. Windows, pues, aunque presenta problemas de estabilidad es muy sencillo de manejar.