

**IMPACTO DE UN PROGRAMA DE ESTRATEGIAS SOCIOMETACOGNITIVAS
EN EL NIVEL DE DESEMPEÑO DE LECTURA CRÍTICA DE LOS
ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL
DORADO**

CALLE LARA DIANA CAROLINA



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL Y LITERATURA
LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA
MONTERÍA - CÓRDOBA

2022

**IMPACTO DE UN PROGRAMA DE ESTRATEGIAS SOCIOMETACOGNITIVAS
EN EL NIVEL DE DESEMPEÑO DE LECTURA CRÍTICA DE LOS
ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL
DORADO**

CALLE LARA DIANA CAROLINA

Directora de la investigación

Mag. Ed. Ibeth Del Rosario Morales Escobar

Tutor de la investigación de la Institución Educativa El Dorado

Lic. Fil. José Miguel Serrano Montes

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Literatura y Lengua
Castellana

Universidad De Córdoba

Facultad De Educación y Ciencias Humanas

Departamento De Español y Literatura

Licenciatura En Literatura y Lengua Castellana

Montería- Córdoba

2022

Dedicatoria

Este trabajo va dedicado principalmente a Dios, por haberme regalado el don de la disciplina y la perseverancia, porque gracias a ello, pude llegar a este momento tan importante de mi vida profesional.

Igualmente, le dedico este logro a mi esposo Cristian Contreras, por su apoyo incondicional, por su amor, por la confianza depositada y por nunca permitir que dejara de soñar.

Finalmente, pero no menos valioso, le dedico este trabajo a mi grupo Zooper, por sus consejos, por sus palabras de aliento, por estar siempre sin importar hora ni fecha en el calendario, por los momentos compartidos, por fortalecer nuestra amistad en cada tiempito que tengo, por comprender mi vida agitada y por ser parte de ella, ¡las quiero un montón!

Agradecimientos

En esta oportunidad, es para mí un placer agradecer la participación en este proyecto de investigación a las siguientes personas e instituciones, las cuales fueron parte fundamental para la elaboración e intervención de este trabajo. En primer lugar, deseo expresar mi agradecimiento a mi directora de investigación Mg. Ed. Ibeth Del Rosario Morales Escobar, quien con sus valiosos conocimientos me hizo crecer día a día como profesional, gracias por la dedicación, la paciencia, el apoyo y la amistad que desde las primeras iniciaciones de este trabajo me ha brindado. Igualmente, mis agradecimientos a la Universidad de Córdoba, al Programa de Español y Literatura, por brindar en su plan de curso espacios dedicado a la investigación, por formar docentes con un espíritu de investigador, de crítico y de ser reflexivo.

En segundo lugar, mi profundo agradecimiento a la Institución Educativa El Dorado y a los administrativos, por abrirme las puertas y permitirme realizar todo el proceso investigativo dentro de su establecimiento educativo, también, a los profesores de las áreas integradas, en especial, al Lic. Fil. José Miguel Serrano Montes, por su valioso aporte, práctico y didáctico en esta investigación. Así mismo, deseo expresar mi reconocimiento a mis 24 estudiantes, por haber participado libre y voluntariamente, ya que, sin ellos, este no hubiese sido posible, por estar siempre en la mejor actitud y por brindarme su ayuda en cada encuentro realizado.

En tercer lugar, quiero expresar mi sincero agradecimiento al EdD. Milton Pájaro Manjarrez, profesor de inglés de la Universidad de Córdoba, por ser el principal colaborador en la traducción del resumen de este trabajo. Por último, agradezco el apoyo de mis amigas y futuras colegas Yuliana María Lugo Pérez y Andrea Gómez Polo, por haberme dedicado su tiempo en la enseñanza del buen uso funcional de la escritura; y todos los que no menciono, pero que saben que fueron parte importante de este trabajo, mil gracias por su inmenso apoyo.

Resumen

El trabajo de investigación pretendió determinar el impacto de un programa de estrategias sociometacognitivas en el fortalecimiento del nivel de desempeño de lectura crítica en los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa el Dorado, puesto que, en los resultados de la prueba Saber 11^o emitidas por ICFES (2020), se evidencia que los estudiantes tienen dificultades en las competencias de lectura crítica. Ante la necesidad de fortalecer la argumentación y la interpretación textual, se propuso el programa *PlanSuperEva*, el cual se fundamenta en una perspectiva sociometacognitiva de lectura, en situación de comunicación, enunciación y la superestructura de los textos expositivos y argumentativos, con el propósito de acercar a los estudiantes a una lectura crítica, consciente y autorregulada. Ahora bien, la investigación se realizó bajo una metodología cualitativa desde el método investigación acción, esta ayuda a la construcción del conocimiento y al beneficio común de una comunidad. El programa se llevó a cabo en tres fases: diagnóstica, de diseño y evaluativa; estas ayudaron al análisis estadístico-descriptivo de los resultados obtenidos en el taller diagnóstico con el taller de cierre, en el que se muestra el aumento significativo que tuvieron los participantes frente a las competencias de lectura crítica. Aunque los resultados fueron óptimos, se recomienda reforzar en los estudiantes la competencia 3, que hace alusión a reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido, para que el sujeto estimule análisis profundo de la visión de mundo del autor y la propia.

Palabras claves: Lectura Crítica, Estrategias de enseñanza, Estrategias sociometacognitivas.

Abstract

This research project aims to determine the impact of a socio-metacognitive strategies to strengthen the level of critical reading performance in tenth grade students from El Dorado school, since, in the results of the Saber 11^o test issued by ICFES (2020), it is evident that they have difficulties in critical reading skills. Given the need to strengthen argumentation and textual interpretation, the “PlanSuperEva” program was proposed, which is based on a socio-metacognitive reading perspective in communication, enunciation and the superstructure of the expository and argumentative texts in order to bring students closer to a critical, conscious and self-regulated reading. The research project was carried out under a qualitative methodology from the action research method which aims to the construction of knowledge and the common benefit of a community. In addition, the development of the program was carried out in three phases: diagnostic, design and evaluation; they helped to carry out the statistical-descriptive analysis of the results obtained in the diagnostic workshop with the closing workshop, which shows the significant increase that participants had in critical reading skills. Although the results were optimal, it is recommended to reinforce in the student’s competence 3, which refers to reflect on a text and evaluate its content so that the subject develops deep analysis skills and reflects from it.

Keywords: Critical reading, Teaching strategies, Socio-metacognitive strategies.

Tabla De Contenido

1.	Planteamiento Del Problema.....	10
1.1.	Descripción Del Problema	10
1.2	Formulación Del Problema	18
1.2.1.	Pregunta De Investigación	18
1.2.2.	Sub-preguntas De Investigación	18
2.	Objetivos	19
2.1.	Objetivo General	19
2.2.	Objetivos Específicos	19
3.	Justificación.....	20
4.	Marco Referencial	22
4.1	Estado Del Arte.....	22
4.1.1	Tendencias En El Enfoque Teórico De Las Investigaciones En Lectura Crítica.....	23
4.1.2	Tendencias En Los Enfoques Didácticos Para Mejorar Habilidades De Lectura Crítica	28
4.2.	Marco Teórico.....	33
4.2.1.	Enfoques Teóricos De Lectura	33
4.2.2.	Lectura.....	46
4.2.2.1.	¿Qué Es La Lectura Crítica?	47
4.2.2.2.	¿Cuáles Son Las Competencias De Lectura Crítica En La Actualidad?	47
4.2.4	Estrategias De Enseñanza	50
4.2.4.1.	¿Qué Son Las Estrategias De Enseñanza?	51
4.2.5	Estrategias Metacognitivas De Lectura.....	58
4.2.5.1.	Metacomprensión.....	60
4.2.6.	Estrategia Sociometacognitiva De Lectura	67
4.2.6.1.	Perspectiva Metacognitiva.....	68
4.2.6.2.	Perspectiva Sociocultural	68
5.	Metodología	71
5.1.	Enfoque De La Investigación	71

5.2.	Método De La Investigación.....	73
5.3.	Participantes	76
5.4.	Fases, Técnicas E Instrumentos De La Investigación.....	77
5.4.1.	Técnicas E Instrumentos De La Investigación	78
5.4.2.	Fases De La Investigación	79
5.5	Técnicas Para El Análisis De La Información	89
6.	Análisis Y Discusión De Los Resultados.....	90
6.1.1.	Identifica Y Entiende Los Contenidos Locales Que Conforman Un Texto 91	
6.1.2.	Comprende Cómo Se Articulan Las Partes De Un Texto Para Darle Un Sentido Global.....	93
6.1.3.	Reflexiona A Partir De Un Texto Y Evalúa Su Contenido.....	96
6.2.	Programa De Estrategias Sociometacognitivas Para La Lectura Crítica	100
6.3.	Análisis Del Taller Diagnóstico VS Taller De Cierre	125
6.3.1.	Identifica Y Entiende Los Contenidos Locales Que Conforman Un Texto 125	
6.3.2.	Comprende Cómo Se Articulan Las Partes De Un Texto Para Darle Un Sentido Global.....	127
6.3.3.	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido	130
6.4.	Resultado General De La Intervención Del Programa PlanSuperEva Por Competencia De Lectura	133
7.	Conclusiones.....	135
7.1.	¿Cerca O Lejos De Los Objetivos De La Investigación?.....	135
7.2.	Alcances, Limitaciones Y Recomendaciones	138
7.2.1.	Alcances	138
7.2.2.	Limitaciones y Recomendaciones.....	138
7.3.	Posibilidades Otras	140
7.4.	Metacognición Del Proceso De Investigación	141
8.	Bibliografía	145
8.1.	Webgrafía.....	153
9.	Anexos	158

Lista De Tablas

Tabla 1.	14
Tabla 2.	14
Tabla 3.	16
Tabla 4.	80
Tabla 5.	87
Tabla 6.	91
Tabla 7.	93
Tabla 8.	96
Tabla 9.	125
Tabla 10.	127
Tabla 11.	130

Lista De Gráficas

Gráfico 1.	16
Gráfico 2.	92
Gráfico 3.	94
Gráfico 4.	97
Gráfico 5.	126
Gráfico 6.	128
Gráfico 7.	131
Gráfico 8.	133

Lista De Figuras

Figura 1.	12
Figura 2.	13

1. Planteamiento Del Problema

1.1. Descripción Del Problema

La lectura crítica es una competencia que evalúa el nivel de interpretación, comprensión, inferencia y posiciones críticas. En Colombia, las pruebas que emite el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) llamada en la actualidad Saber 11°; califica tres competencias lectoras que son:

1. Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto.
2. Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
3. Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido.

Las dos primeras competencias corresponden a la comprensión del texto, y la última, asumir una posición crítica frente a lo leído. Ahora bien, la prueba tiene como propósito principal, contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana, estas valoran las competencias básicas de los estudiantes, a nivel nacional, para analizar cómo va el país en aspectos de calidad educativa, tomando como punto de partida los resultados emitidos por el ICFES, los cuales muestran una visión de las dificultades y habilidades que se deben reforzar en cada Institución Educativa, con ayuda del Ministerio de Educación Nacional y sociedad en general. Así mismo, estas son pruebas de carácter obligatorio, que, para algunos casos, sirven para acceder a la educación superior. Por último, a nivel internacional, estas pruebas permiten comparar sus resultados con respecto a los demás países que pertenecen al programa Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), que tiene por objetivo evaluar los conocimientos y

habilidades que durante 11 años los estudiantes han tenido en su formación académica. Cabe mencionar que, la prueba PISA (2018) muestra que Colombia está mal en comprensión lectora, ya que cerca del 50% de los estudiantes evaluados se ubican en el nivel de desempeño 2, siendo este un nivel muy básico para el grado de exigencia que se requiere; también se evidencia que, solo el 1% de los participantes se posiciona en el nivel de desempeño 6, este es el nivel de mayor complejidad en las pruebas.

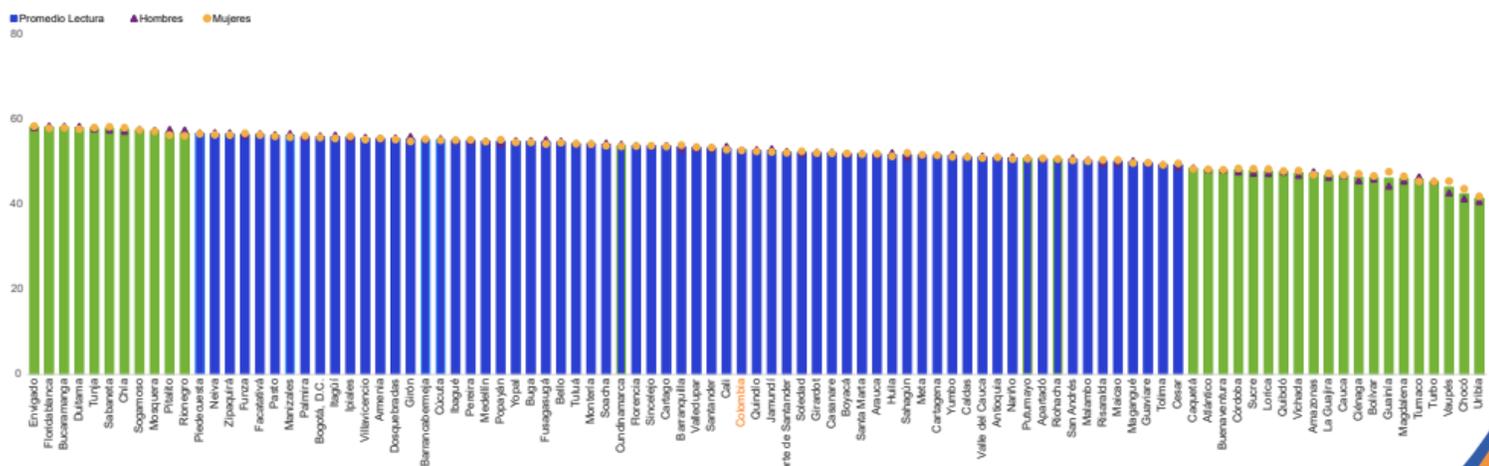
Igualmente, a nivel Nacional la prueba ICFES (2020), muestra durante el periodo de 2015-2020 que Colombia aumentó su promedio global, pasaron de 247 a 250, pese a este aumento, la lectura crítica se mantuvo estable con un puntaje de 52,4. Analizando a profundidad los resultados de esta competencia, se encuentra que la zona rural obtuvo 48,2 puntos y la zona urbana 53,2 de 100 puntos; y a su vez, el sector Oficial sacó 51,0 y el No Oficial 56,5 puntos, lo que indica que el país está regular frente a la lectura crítica, ya que se ubican en un nivel de desempeño 2 y 3, respectivamente (ICFES,2018).

Por otro lado, de las 96 las entidades inscritas, solo el 31 ETC¹, en calendario A, los departamentos que tuvieron un puntaje global de 58 puntos en lectura crítica, fueron: Envigado, Floridablanca, Bucaramanga, Duitama, Tunja, Sabaneta, Chía y Sogamoso. En Guainía y Vaupés, las mujeres tuvieron 3 punto más que los hombres; sin embargo, el 56% de las ETC inscritas en el país, no tuvo diferencia en el promedio entre hombre y mujeres en esta competencia. Lo anterior, se observa

¹ Entidades Territoriales Certificadas

en la siguiente gráfica obtenida del informe Nacional de resultados del examen Saber11° (2020).

Figura 1.
Resultados del promedio del puntaje en la lectura crítica por ETC en Calendario A-2020, según sexo de los estudiantes

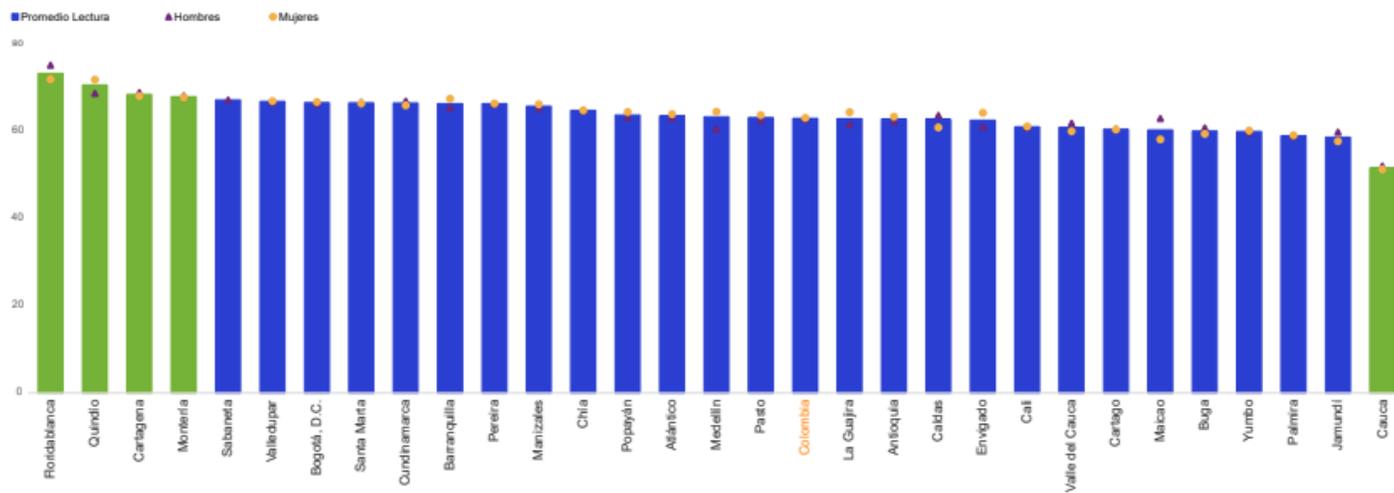


Nota: Las barras de color azul oscuro, azul claro y verde representan el promedio del puntaje global obtenido por la ETC. En color verde se presentan las ETC que tienen una mayor diferencia porcentual en el puntaje en favor de los hombres. Por otro lado, en color azul claro se muestran las ETC con las mayores diferencias en favor de las mujeres.

Con relación a los resultados obtenidos en las pruebas ICFES, en calendario B, registraron 30 ETC, con un puntaje global superior al de Colombia, se destacan los departamentos de Floridablanca, con 10 puntos de diferencia, Quindío, con 8 puntos, y Cartagena, con 6 puntos. Según el sexo de los estudiantes, se muestra que en Maicao entre hombre y mujeres hay una diferencia de 5 puntos, Caldas y Floridablanca con 3 puntos. Además, en Valledupar con 67 puntos y Montería con 68 puntos, las mujeres tuvieron más puntos que los hombres respecto al promedio nacional (véase figura 2).

Figura 2.

Resultados del promedio del puntaje en la prueba de lectura crítica por ETC en calendario B-2020, según sexo de los estudiantes



Nota: Las barras de color azul oscuro, azul claro y verde representan el promedio del puntaje global obtenido por la ETC. En color verde se presentan las ETC que tienen una mayor diferencia porcentual en el puntaje en favor de los hombres. Por otro lado, en color azul claro se muestran las ETC con las mayores diferencias en favor de las mujeres.

Con relación a los datos a nivel internacional y nacional, se infiere que la problemática en lectura crítica está latente, por ello cada institución analiza sus resultados para ir mejorando los niveles de competencia en los estudiantes; tal es el caso de la Institución Educativa El Dorado, que al analizar su promedio en la prueba de lectura crítica detalla que existe un 3% en el nivel de competencia 1, lo que indica que los estudiantes identifican elementos literales en textos continuos y discontinuos sin establecer relaciones de significado; para la competencia 2, estima un 36% que supera las preguntas de menor complejidad, es decir; comprende textos continuos y discontinuos, pero a manera literal; aquí se observa que la población posee dificultad para interpretar la información de los textos. Por otro lado, en la competencia 3, se evidencia que el 53% muestra un desempeño adecuado en las competencias exigibles para las pruebas y que una parte de los estudiantes infiere información de forma implícita; además, identifican estrategias discursivas, da juicio de valor y realiza relaciones intertextuales; tales habilidades demuestran que los

estudiantes frente a esta competencia se ubican en el nivel de desempeño 3, lo cual es bueno.

Con respecto al nivel de desempeño 4, solo el 8% de la población educativa se ubica en este; lo que indica que el estudiante no reflexiona de acuerdo con el texto y tampoco lo relaciona desde la perspectiva del autor; en esta competencia, el sujeto asume su postura crítica y analítica frente a lo que lee. Así que, la I.E. El Dorado en comparación con la media nacional está muy regular en lectura crítica, porque no logran alcanzar el nivel de desempeño 4, tal juicio se da por los resultados emitidos por el ICFES 2020 (Para la claridad de los niveles de desempeño (véase *tabla 1*) y para observar los porcentajes por nivel (véase *tabla 2*).

Tabla 1.
Descripción de los niveles de desempeño

Nivel	El estudiante promedio ubicado en este nivel...
4	Muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas en cada prueba del examen.
3	Muestra un desempeño adecuado en las competencias exigibles para las pruebas del examen. Este es el nivel esperado que todos o la gran mayoría de los estudiantes deberían alcanzar.
2	Supera las preguntas de menor complejidad de cada prueba del examen.
1	No supera las preguntas de menor complejidad de las prueba del examen.

Tabla 2.
Porcentajes de estudiantes por nivel de desempeño en lectura crítica

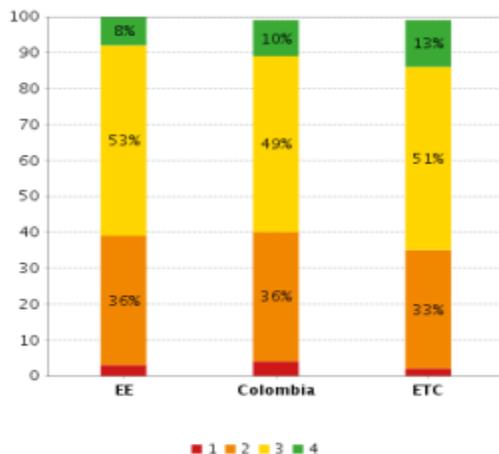
Nivel de agregación	Niveles de desempeño			
	1	2	3	4
Establecimiento educativo (EE)	3%	36%	53%	8%
Sede 1	3% ●	36% ●	53% ●	8% ●
Sede 1 / Jornada 1	3% ●	36% ●	53% ●	8% ●
Colombia	4% ▼	36% ●	49% ▲	10% ▼
ETC	2% ▲	33% ▲	51% ▲	13% ▼
Oficiales urbanos ETC	2% ▲	34% ▲	54% ▼	10% ▼
Oficiales rurales ETC	5% ▼	53% ▼	40% ▲	2% ▲
Privados ETC	2% ▲	16% ▲	54% ▼	28% ▼
GC 1 ETC	6% ▼	58% ▼	33% ▲	3% ▲
GC 2 ETC	3% ●	43% ▼	48% ▲	6% ▲
GC 3 ETC	1% ▲	18% ▲	61% ▼	21% ▼
GC 4 ETC	1% ▲	8% ▲	51% ▲	41% ▼

De acuerdo con la descripción anterior, se estima que el escenario ideal en lectura crítica en comparación con Colombia debería estar ubicado en un mayor porcentaje de estudiantes en el mejor nivel de desempeño, pero, como se observa, la Institución (EE) en relación con el nivel de desempeño 4 no lo hace y en los otros niveles de desempeño debe mejorar los resultados. Dichos datos demuestran, entonces, la problemática en lectura crítica en los estudiantes de la Institución Educativa El Dorado.

En la gráfica 1 se puede observar el porcentaje de estudiantes por cada nivel de desempeño en la Institución Educativa (EE), en Colombia y la Entidad Territorial Certificada (ETC) con lo que se confirma que, aunque los estudiantes no se encuentran en su mayoría en un bajo nivel de desempeño, sí podrían mejorar su ubicación en el nivel de desempeño 4 (representando con el color verde) en el que solo se ubica un 8% de los estudiantes de la institución.

Gráfico 1.

Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura Crítica



Por otro lado, teniendo en cuenta el promedio de respuestas incorrectas en cada aprendizaje evaluado (ver tabla 3) se puede observar lo siguiente:

Tabla 3.

Porcentaje de promedio de respuestas incorrectas en cada aprendizaje evaluado en lectura crítica

Aprendizaje	EE	Colombia	ETC
Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	37%	39%	36%
Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	51%	48%	46%
Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	46%	43%	38%

Se encuentra que los estudiantes de la Institución Educativa El Dorado, en la competencia 1 están con un 46% por encima de las respuestas incorrectas a lo que concierne a Colombia. En relación con la competencia 2, que en comparación al país tiene un 51% que se ubica sobre el promedio de respuestas incorrectas dadas en el país. En este mismo sentido, la competencia 3 evidencia un 37% inferior al promedio Nacional de respuesta incorrecta (véase tabla 3). Cabe resaltar que Colombia, se encuentra en un promedio regular en lectura crítica, pero, IE El Dorado

podría mejorar el nivel de desempeño en cada competencia hasta posicionarse en el nivel 4; sobre todo, en la tercera competencia, en la cual se ubica en un nivel de baja complejidad.

Sumado a esto, leer de forma crítica es realizar una lectura de carácter analítico, en la que se comprenda el significado y el sentido del texto, sin dejar de lado, la interpretación del mismo y dando recreaciones a las significaciones que no se dan de forma explícita en el texto; leer de esta manera se denomina *lectura crítica*; es entonces, el medio más eficaz para la adquisición del conocimiento y de enriquecer la capacidad de expresión, que a su vez, constituye una herramienta fundamental para la formación del pensamiento crítico en los jóvenes.

No obstante, al no tener tales competencias en lectura crítica genera en los jóvenes dificultad para realizar análisis literario, en distinguir e identificar los procesos de pensamiento, que no logra ser reconfigurados para darles vía a la interpretación y a la crítica. De allí la necesidad de realizar este estudio, que presenta una alternativa de solución para el mejoramiento de los niveles de desempeño en la prueba de lectura crítica; que a través del uso de estrategias sociometacognitivas aprendan a aprender y replantear la noción de la realidad, a ser conscientes de la actividad mental, es decir; a desarrollar y fortalecer la autorregulación de nuestros esquemas cognoscitivos; a contrastar elementos paratextuales significativos, reflexionar desde la visión del autor, ser capaz de proponer soluciones, dar argumentos sobre ello, realizar hipótesis, entre otras capacidades que se requieren para leer de manera crítica y reflexiva. A raíz de lo anterior, se llegó a construir el sistema de preguntas de esta investigación:

1.2 Formulación Del Problema

1.2.1. Pregunta De Investigación

¿Cuál es el impacto de un programa de estrategias sociometacognitivas en el nivel de desempeño de lectura crítica de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa El Dorado?

1.2.2. Sub-preguntas De Investigación

- ¿Cuál es el nivel de desempeño de lectura crítica de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa El Dorado antes de la intervención del programa de estrategias sociometacognitivas?
- ¿Cuáles son las características de diseño de un programa de estrategias sociometacognitivas para el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de grado 10° en la IE El Dorado
- ¿Cuál es el nivel de desempeño de lectura crítica de los estudiantes de grado 10° de la IE El Dorado después de la aplicación del programa de estrategias sociometacognitivas?

2. Objetivos

2.1. Objetivo General

- Determinar el impacto de un programa de estrategias sociometacognitivas en el nivel de desempeño de lectura crítica de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa El Dorado.

2.2. Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de desempeño de lectura crítica de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativas El Dorado antes de la intervención del programa de estrategias sociometacognitivas.
- Establecer las características de diseño de un programa de estrategias sociometacognitivas para el fortalecimiento de las competencias de lectura crítica en los estudiantes de grado 10° en la IE El Dorado
- Implementar el programa de estrategias sociometacognitivas para el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de grado 10° en la IE El Dorado
- Evaluar el nivel de desempeño de lectura crítica de los estudiantes de grado 10° de la IE El Dorado después de la aplicación del programa de estrategias sociometacognitivas.

3. Justificación

El trabajo de investigación que se presenta a continuación pretende acercarse a un proceso de reflexión alrededor de cómo se está enseñando la lectura crítica en la Institución Educativa El Dorado; por ello, se toma como población a los estudiantes de grado décimo, teniendo en cuenta los resultados de la prueba ICFES (2020), a razón de estas, se evidencia algunas dificultades en los niveles de desempeño de lectura crítica. Es importante mencionar que, gracias a la lectura crítica se llegará al pensamiento crítico en los jóvenes.

De esta manera, se considera importante el desarrollo del proyecto para la IE El Dorado, porque se hace necesario pensar en alternativas pedagógicas y didácticas que lleven a favorecer los procesos de interpretación textual, aportando así a la formación de lectores críticos y que permiten al sujeto controlar, supervisar y evaluar el proceso de lectura. Para esto, es útil el uso de estrategias sociometacognitivas que les permitan a los estudiantes monitorear el proceso de comprensión de relación entre el texto y las prácticas socioculturales, en definitiva, autorregular su proceso antes, durante y después de la lectura, dando paso a la construcción del conocimiento propio y al aprendizaje significativo en los estudiantes.

Por ello, resulta necesario llevar al aula de clase estrategias metacognitivas y estrategias sociometacognitivas. Estas últimas, con el objetivo de fomentar la estimulación de la codificación de la información, flexibilizando y reestructurando los esquemas mentales de los estudiantes y el desarrollo de competencias comunicativas, que le permitan ubicarse en el contexto y la significación global del

texto, mediante el cual, el educando pueda utilizar un lenguaje oral y escrito con fluidez y dé argumentos sólidos frente a lo leído. En suma, estas estrategias sociometacognitivas permiten al sujeto a pensar y aprender a aprender, con la finalidad de ser sujetos críticos y reflexivos.

En relación con los docentes, no solo de Lengua Castellana, sino de diversas áreas, en este caso, a los profesores de las áreas integradas (ética, religión y filosofía), quienes estuvieron interesados en aportar al mejoramiento de las competencias de lectura crítica en los estudiantes, sin importar su campo de formación, existió en ellos la duda sobre ¿cómo hacer para que sus estudiantes fortalecieran dichas competencias?, ¿en qué podrían ellos desde su campo aportar al mejoramiento del proceso lector en sus estudiantes?, ¿cómo hacer para ayudarles a aumentar sus habilidades lectoras sin descuidar los contenidos programáticos de las áreas integradas?. Ante tales interrogantes y en beneficio de ello, este estudio dio a conocer el programa de estrategias sociometacognitivas, que ayudó a los profesores a resolver todas aquellas inquietudes que se tenía; asimismo, permitió que los profesores ampliarán su formación profesional.

Por lo tanto, es pertinente la necesidad de implementar el programa de estrategias sociometacognitivas para el desarrollo del nivel de desempeño de lectura crítica en el aula de clase, para que se conviertan en una herramienta facilitadora, que fomenta la creatividad, la innovación y a su vez, el cambio en cada uno de los estudiantes, para que se transformen en lectores críticos, que asuman un postura reflexiva, lo cual resulta necesario para el desarrollo personal, a la autonomía de pensamiento y al acceso a las formas escritas de la sociedad.

4. Marco Referencial

En la presente investigación se ha realizado la revisión y análisis documental de la literatura relacionada con las categorías conceptuales relacionadas con este estudio, mediante ella se encontraron documentos que proporcionan los sustentos teóricos para el desarrollo de la investigación. En el marco, de dicha revisión se presentan a continuación el estado del arte de las investigaciones en torno al tema de referencia y, posteriormente, el sustento teórico de cada una de las categorías conceptuales necesarias para fundamentar y desarrollar el programa de estrategias sociometacognitivas.

4.1 Estado Del Arte

La selección de la muestra documental se realizó a través de un rastreo en varias bases de datos: MetaRevistas, The Natural Science Collection ProQuest, Scientific Electronic, Library Online (SciELO), Google Scholar y el Sistema de Información Científica Redalyc. En ellas, se encontró un corpus de 11 tesis de maestrías publicadas en el período 2012-2019, 1 tesis doctoral trabajada en el año 2004, 14 artículos de investigación divulgados en el ciclo 2012-2019 y 8 trabajos de pregrado publicados en los años 2007- 2019. En total, una muestra documental de 34 documentos relacionados con investigaciones en lectura crítica y enfoques didácticos para mejorar los procesos de comprensión textual.

Luego de la selección del corpus mencionado, se procedió, desde categorías de análisis como objeto de estudio, objetivos, diseño metodológico y resultados a analizar los aportes de los estudios. Posteriormente, se detalló el conjunto de corrientes identificadas y centradas en la utilidad de la metacognición, principales

técnicas, estrategias de incorporación y el impacto que estas han generado en los estudios realizados. Es así como, se hallan las siguientes tendencias relevantes para el desarrollo de esta investigación, desde un enfoque teórico para el desarrollo de la habilidad de lectura crítica y desde un enfoque didáctico para el mejoramiento de esta última.

4.1.1 Tendencias En El Enfoque Teórico De Las Investigaciones En

Lectura Crítica

Con base a los estudios analizados sobre las estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de lectura crítica, se hayan tres tendencias que comparten sus enfoques teóricos, lo cuales se describen a continuación:

4.1.1.1 Enfoque Cognitivo.

Los autores Hernández (1999), Castro (2008), Sánchez y Maldonado (2008) y Goodman (1996) se refieren al enfoque cognitivo como los procesos mentales tales: la percepción, la memoria, la sensación, el pensamiento, el raciocinio y la resolución de problemas; en estos, se integra la nueva información con los conocimientos previos, permitiendo así la construcción del aprendizaje significativo. Por otro lado, Hernández concibe que aprender a leer y escribir es un proceso cognitivo, pero también una actividad social y cultural que contribuye a crear vínculos entre la cultura y el conocimiento” (1999, p. 26); es decir, el sujeto ya no aprende solo con la información del texto, sino que involucra su entorno social para que haya un equilibrio entre lo que se aprende con lo que se vive, en otras palabras, un aprendizaje que reconozca la realidad social. Lo anterior, lo ratifica Muñoz y Ocaña (2017) “La cognición, la metacognición, y la psicolingüística son esenciales en las investigaciones actuales sobre procesos de pensamiento superior y procesos

de interacción entre el lector y el texto” (p.229). Las investigaciones se consideran pertinentes para abordar el estudio de la comprensión lectora desde la teoría cognitiva porque esta indaga la forma en que las personas procesan la información, es decir, cómo la adquieren y si la manipulan o la transforman para comprender el sentido del texto; de esta forma, aunque no veamos los pensamientos, podemos hacer inferencias sobre los procesos cognoscitivos subyacentes.

En suma, la cognición son todos los procesos por medio de los cuales el individuo aprende e imparte significado a un objeto o idea. Por otra parte, se encuentran las estrategias metacognitivas, las cuales ayudan a autorregular el proceso desde el monitoreo constante de las tareas cognitivas.

4.1.1.2 Enfoque Metacognitivo

Es importante mencionar que el enfoque anterior (cognición) y la metacognición, son las bases esenciales en esta investigación; teniendo claridad de lo anterior, se toma como referente al psicólogo estadounidense John Flavell, quien es considerado el padre de la metacognición y utilizó el término de metamemoria, término al cual acompañaron otros dos vocablos vinculados con él: metacognición y metacomprensión. Posteriormente, lo relacionó con dominios tales como la lectura, la comprensión, la atención y la interacción social. Flavell y Wellman (1976) plantean que el uso de los recursos cognitivos propios no es espontáneo, sino que debe ser orientado. Respalda a Flavell y Wellman, encontramos que la metacognición, significa conocimiento y control de los procesos cognitivos (Minerva, et al. 2004); ante lo cual, Ríos (1991) postula la metacognición como “habilidad de pensar y aprender, al mismo tiempo que es entendida como la autorregulación del desarrollo cognitivo, por medio de la cual se toma conciencia de los propios

procesos y situaciones de aprendizaje para alcanzar aprendizajes significativos”. (p.28), a esto se incorpora Sanz (2010) que expone que es “la actividad mental centrada en el propio funcionamiento psicológico; es conciencia y regulación del mundo interior, en oposición a las actividades centradas en la información proporcionada por el mundo exterior” (p. 111); este describe también la autorregulación, mediante las etapas de planificación (antes), monitorización (durante) y evaluación (después), etapas que son objeto de estudio en la presente investigación.

Además, Santiago, et al (2005) plantea que la metacognición permite la supervisión y la regulación de los factores implicados durante los procesos de cierta actividad cognitiva; en esa misma línea Baker (2005) postula que “el saber metacognitivo abarca nuestras características como sujetos que aprenden, las particularidades de una tarea cognitiva y el uso de estrategias para realizar esta tarea” (p.3). Una definición de metacognición que se estima completa con relación a los autores mencionados es la concepción de Mateos (2001)

La metacognición es el conocimiento que uno tiene y el control que uno ejerce sobre su propio aprendizaje y, en general, sobre la propia actividad cognitiva. Se trata de ‘aprender a aprender’ facilitando la toma de conciencia de cuáles son los propios procesos de aprendizaje, de cómo funcionan y de cómo optimizar su funcionamiento y el control de esos procesos. (p.13)

Ahora bien, se concluye que en el enfoque metacognitivo se estudian las habilidades que pone en práctica el individuo antes, durante y después la lectura para contralor las acciones cognitivas en el transcurso de esta, optimizando su funcionamiento y el control de procesos como: autoplanificación, autorregulación y

autoevaluación. Desde este enfoque, se proporcionan herramientas necesarias para comprender la lectura de manera efectiva y que además ayuden a que el lector sea activo y crítico, para que llegue a la construcción autónoma del sentido y la significación del texto.

Además, partiendo de que la metacognición es la capacidad de autorregular los procesos de aprendizaje, esta involucra un conjunto de operaciones intelectuales asociadas al conocimiento, control y regulación de los mecanismos cognitivos que intervienen para que una persona recabe, evalúe y produzca información; en definitiva, obliga al estudiante a pensar para aprender. Por eso, se hace necesario abordar estrategias metacognitivas y en el área del lenguaje es prudente trabajar con la metacompreensión; favoreciendo al desarrollo de las competencias lectoras y al pensamiento crítico en los estudiantes, como lo sustentan algunas investigaciones mencionadas. Se destaca que las estrategias metacognitivas permiten llegar a la supervisión constante de la regulación y organización de estos procesos, que se relacionan con asuntos cognitivos sobre los que actúan en búsqueda de una meta u objetivo determinado, gracias a las investigaciones previas se logra comprobar su eficacia en el mejoramiento del proceso de comprensión lectora.

4.1.1.3. Enfoque Psicolingüístico.

El trabajo pedagógico en el aula desde un panorama psicolingüístico llama la atención, pues ofrece herramientas conceptuales y metodológicas para la comprensión de la lectura, siendo que este genera un grado de comprensión profunda; en palabras de Goodman, pionero del enfoque, que junto a Smith afirman que “la lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento

y el lenguaje” (1976, p.10). Es decir, el cerebro juega parte esencial para hallar el sentido y transformar lo que se lee en algo útil o inútil, según si la situación es relevante o no, para el lector. Para lo cual, es significativo mencionar que:

El enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u las oraciones que componen el mensaje escrito sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él (Dubois, 1991, p.11)

Así, el enfoque psicolingüístico se relaciona con los procesos mentales para la adquisición de la lengua, determinando la naturaleza y el funcionamiento de los mismo. Este apunta hacia los procesos cognitivos, dichos procesos se reflejan en la comprensión lectora como lo afirma De Vega (1984) “es un proceso cognitivo de alto nivel, que requiere la intervención de los sistemas de memoria y atencionales, de los procesos de codificación y percepción” (p. 367)

A razón de esto, todo el que lee realiza una interacción con el texto, dándole un significado nuevo como producto de lo que ha comprendido y extraído del mismo, claro, sin dejar de lado los conocimientos previos que este pueda tener, ya que también juegan un papel importante para la comprensión textual. Al respecto, se entiende que la comprensión lectora es un proceso intencionado llevado a cabo por un lector que elabora una interpretación de los significados del texto, a partir de la información del propio texto, así como de conocimientos previos y de acuerdo con un objetivo de lectura acorde con las demandas del medio social (Parodi, 2010). En suma, es importante que el lector traiga a la mente todo lo que sabe acerca del tema que va a leer, para lo cual, debe sumergirse en este recorrido por medio de interrogantes o situaciones planeadas antes de la lectura, ya que así, se activan los

conocimientos que permiten fácilmente relacionar los nuevos conceptos y quedan almacenados en la memoria a largo plazo del lector.

4.1.2 Tendencias En Los Enfoques Didácticos Para Mejorar Habilidades De Lectura Crítica

Seguidamente, los corpus de pesquisas estudiadas proporcionaron un marco para reconocer los enfoques didácticos que se han implementado con el objetivo de mejorar la habilidad de lectura crítica, en adelante se detallarán dichos enfoques:

4.1.2.1 Talleres.

Se estima que los talleres puedan adaptarse a las necesidades específicas de un contexto educativo determinado, viéndolo como estrategia metodológica que propicia el aprendizaje colectivo en la construcción de conceptos a través del proceso investigativo, en el cual, la participación activa de los apéndices sea el fundamento de los talleres y la del docente sea el rol de facilitador, promoviendo y dinamizando el trabajo colectivo, realizando los correctivos y ajustes en el momento necesario (Ander-Egg, 2005); se tiene también la concepción de que el taller es una de las estrategias pedagógicas usadas en el contexto de la educación inicial que apunta hacia los niños y niñas activas/os y participativas/os en sus procesos de desarrollo y aprendizaje (Durán, 2013); desde otra noción, el taller es concebido como “milagros didácticos” por la integración en el proceso de aprendizaje o adquisición del conocimiento de la práctica y la teoría, sin darle preeminencia a ninguna de estas dos categorías, ya que en ambas hay que reconocerles equitativo valor en la construcción o adquisición del conocimiento (Uriarte, 2014).

En esta dirección, el taller, incentiva a la investigación y debe estar centrado en los modelos pedagógicos que faciliten y propicien la construcción colectiva, crítica, autoestructurante, los cuales soportan epistemológicamente su utilización, en el medio educativo. Finalmente, cuando se pretenda utilizar el taller como herramienta metodológica, debe estar amparado en cualesquiera de esos modelos que apuntan a hacer del educando un sujeto activo, creativo, autónomo, crítico e independiente en la construcción de su conocimiento; es preciso mencionar el aporte de Arboleda (2011), quien sostiene que el aprendizaje bajo esta metodología comprende un proceso que se exige para organizar la información; un nivel básico de conocimiento, examinarla; un nivel más avanzado del conocimiento y posteriormente, usar el conocimiento; para demostrar las asimilaciones que tiene del mismo.

4.1.2.2 Secuencias Didácticas.

Para abordar algunas aproximaciones al concepto de secuencia didáctica se emplean los aportes de Díaz Barriga (2013), Muñoz & Ocaña (2017) y Salamanca (2018), quienes coinciden en que las secuencias didácticas, enseñan y ponen en práctica determinadas estrategias metacognitivas aplicadas durante el proceso lector mediante tres fases: antes, durante y después de la lectura; además, está conformada por tres tipos de acciones: apertura, desarrollo y cierre y que en esta, debe estar inmersa la evaluación formativa, que conduce a los procesos de retroalimentación, como también la evaluación sumativa la cual nos lleva a la demostración de los aprendizajes.

Partiendo de las definiciones anteriores, se puede concluir que la secuencia didáctica es la organización de una serie de actividades, que tienen una

jerarquización y secuenciación de contenidos, constituyendo una organización de actividades de aprendizaje que se realizarán con los estudiantes con el propósito de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo. Por lo tanto, en la planeación didáctica el docente tiene la responsabilidad pedagógica de realizar una secuencia que esté acorde al contexto de los estudiantes, a sus conocimientos previos para posibilitar la construcción de redes que involucren lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

Por eso, es importante que el docente cree actividades que permitan al estudiante movilizar el aprendizaje. Las secuencias tienden a ser disciplinares y buscan la profundización del conocimiento. Por esta razón, se organizan a partir de los contenidos de enseñanza de cada disciplina, que forman parte de los Estándares Básicos de competencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN), teniendo en cuenta el área y el grado.

4.1.2.3 Proyectos De Aula.

Los proyectos de aula surgen como una alternativa que posibilita la acción educativa en el aula y lo hacen de manera flexible e innovadora; no solo como fuente que inspira la búsqueda y construcción de conocimiento, sino como motor que impulsa al encuentro de soluciones de problemáticas del interés propio del individuo. Las dinámicas de este tipo de proyectos exigen que los estudiantes trasciendan de la formulación de un problema y de la simple consulta bibliográfica y se vean en la necesidad de desarrollar habilidades para enfrentarse a los procesos, vivencias, búsqueda de soluciones o las metas que lleven a la solución de los problemas o situaciones. En este orden de ideas, encontramos la concepción de González: “el proyecto de aula es una propuesta didáctica fundamentada en la solución de

problemas, desde los procesos formativos, en el seno de la academia” (2002, p.1); y adicionalmente, Jurado propone que “los conocimientos básicos comunes en los proyectos de aula sobrepasan los esquemas convencionales” (2003, p. 19).

Por ende, se concluye que la realización de las secuencias didácticas en el campo pedagógico, logran el éxito escolar, pues crean nuevos espacios de aprendizajes significativos, la reorganización del hacer escolar, la disminución de la repitencia y la deserción escolar, la evaluación basada en procesos más que en productos, lo que incrementa el rendimiento escolar y mejora el desempeño académico, la transformación de la praxis docente, pues esta se nutre de información necesaria para mantenerse actualizada y se tiene mayor dinamismo en la acción educativa. Claro está, que estos tipos de enfoque didáctico requiere en primer lugar, compromiso y participación de todos los miembros que conforman la comunidad escolar, en segundo lugar, una sincera y sentida vocación de servicio, desde el docente hasta los directivos y, en tercer lugar, el sentido de apego comunitario, es decir, un alto grado de pertenencia a la escuela y la comunidad.

Los anteriores, son requerimientos fundamentales en el desarrollo de un proyecto de aula, ya que la escuela como ente de transformación sociocultural, debe estar abierta a su entorno y a su realidad social, ambiental, económica, étnica, religiosa y política. En otras palabras, los proyectos de aula establecen un papel protagónico como estrategia pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo a docentes y a estudiantes acceder a los saberes vinculados con el contexto, facilitando la construcción de identidades colectivas, mediante diversas interacciones preconcebidas, finalidades y programaciones de áreas académicas en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Luego de profundizar en los enfoques teóricos y didácticos, se evidencia que el trabajo de intervención lo han hecho de tal forma que cubre todos los niveles de educación, como por ejemplo en la básica primaria se encuentran las investigaciones de Colorado et al (2007), Alcalá (2012), Patiño y Restrepo (2013) y Díaz et al (2014); en la básica media y secundaria se muestran trabajos como Paba y González (2014), Pineda et al (2016), Castro y Oseda (2017), Rueda y Gutiérrez (2019) y Forero y Díaz (2019) ; así mismo, estudios que abordaron el nivel de formación de pregrado como Hiet (2011), Aragón (2014) y Terán (2018); y a su vez, en posgrado se haya la investigación de Chirinos (2012). Todo ello, se hace necesario traer a colación, porque a pesar de que han trabajado en todos los niveles de la educación y se muestran resultados positivos en cuanto a la aplicación de estrategias metacognitivas para el mejoramiento del aprendizaje y la comprensión de lectura de los estudiantes, es evidente también que existe un gran vacío en relación con la lectura crítica, pues se vislumbra que llegan solamente a un plano lector, potencializando habilidades como la comprensión, la fluidez y la velocidad, es decir, desde la codificación y decodificación del texto, hasta entablar un diálogo entre lo que presenta el autor y los saberes previos del lector, generando conocimiento mediante este intercambio, y en cierta medida, otro grupo de investigaciones han referido al uso de inferencias textuales.

Sin embargo y teniendo en cuenta el corpus de 34 investigaciones, en ellas no se han transcendido en lectura crítica como parte del proceso lector. Desde ese panorama, el desarrollo de la presente investigación tiene el propósito de llegar a construir habilidades de lectura crítica a partir de la reflexión y valoración de los contenidos textuales, tanto la información que se presenta a simple vista como

aquella que se encuentra entre líneas. Cabe resaltar que, la lectura crítica conlleva al pensamiento crítico, por lo cual, puede generar juicios de valor con base a sus conocimientos y experiencias. Por otro lado, la metacognición, mejora la lectura crítica se considera viable, porque por medio de esta el sujeto realiza antes, durante y después lectura acciones que dan lugar a los procesos de aprendizaje para optimizar su aprendizaje, partiendo de la autoplanificación, automonitoreo (autocontrol) y autoevaluación, los cuales son procesos de pensamiento superior que facilitan al lector ser crítico y reflexivo de su propio conocimiento.

4.2. Marco Teórico

A continuación, se presentan algunos referentes teóricos sobre enfoques de lectura crítica, competencias de lectura, estrategias de enseñanza y estrategias metacognitivas, con el objetivo de tener claridad de estas cuatro categorías, permitiendo una mayor comprensión a la hora de establecer las características del programa de formación que se llevó a cabo en la investigación. A continuación, se describen a profundidad las categorías en mención:

4.2.1. Enfoques Teóricos De Lectura

Desde la concepción de diversos autores se da a conocer los distintos enfoques de lectura para tener un acercamiento más claro sobre cómo abordar el proceso lector; dichos enfoques son:

4.2.1.1 Enfoque Lingüístico.

Según lo planteado por Cassany (2013), este enfoque es definido como una operación gramatical y léxica. Desde esta perspectiva, se puede decir que el lector necesita solamente conocer las palabras, sus formas y significados según el

diccionario y las reglas que las rigen (fonología, morfología, sintaxis y semántica) para acceder a la información explícita del texto.

Sumado a esto, este enfoque alude a que el significado del texto se encuentra explícito en el mismo, por lo que, el lector y las circunstancias de la lectura son autónomas y la significación las brinda el texto, es decir, el lector es un decodificador de contenidos. De esta manera, la suma de los significados de cada palabra da como resultado el significado del texto completo (Cassany, 2013). Sin embargo, el significado no solamente reposa en el texto, sino en la mente del lector, por lo que el significado del texto no es estable ni objetivo. Así pues, el significado lo remite el lector, lo que causa el sentido del texto, este no es exclusivo, sino que cada lector es capaz de proporcionar una interpretación distinta de un mismo texto según sus propias experiencias previas y conocimientos.

Por ende, no habría una interpretación más adecuada que otra. Todo esto implica que el lector desarrolle habilidades cognitivas tales como hacer inferencias, predicciones con la formulación y reformulación de hipótesis, para lo cual el lector deberá aportar sus conocimientos previos.

Por consiguiente, leer se consideraría como un acto lingüístico, en la cual se interiorice el léxico de una lengua y su sintaxis; se dirigiría solamente hacia la lectura literal del texto; conjuntamente, este enfoque recurre a lo postulado por Cassany (2013) denominado “leer las líneas”.

Cabe señalar que, para Cassany la lectura “no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural, insertada en una comunidad particular” (2006, p.38). Es por ello que, la significación surge a partir de la cognición del lector y de

las acciones socio-culturales que este realiza en su praxis comunicativa. Debido a estos fundamentos, es necesario que el lector tenga habilidades para reconocer los géneros textuales, su función, entre otros aspectos discursivos, como el contexto, que influye en la comprensión de los textos.

4.2.1.2 Enfoque Psicolingüístico.

La psicolingüística se fundamenta en comprender el lenguaje, su adquisición y pérdida. Por tanto, muestra interés por los procesos implicados en el uso del lenguaje y de acuerdo con Montgomery (1994), es una concepción psicológica-cognitiva, contribuye a categorizar los fenómenos en dos categorías de procesos: la comprensión, que enfatiza en la búsqueda o indagación del significado de los textos presentes; y la producción, que le da la oportunidad al lector de construir y expresar sentido para comprender los textos (p. 125).

Conviene enfatizar que, Cassany (2013) proyecta la lectura como una edificación de significados, como resultado del vínculo lector-texto, esto apunta a las operaciones cognitivas para construir múltiples interpretaciones. Dichas operaciones cognitivas se clasifican así: primero, las que permiten la entrada y almacenamiento de información, estas se refieren a la memoria, atención y concentración; segundo, las que ayudan a recuperarla y usarla para la resolución de problemas (Sandia, 2004); y, por último, las que se activan al leer, tales como: los procesos cognitivos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos (Jiménez & Puente, 2004). Según los postulados de Mejía (2018) estas operaciones cognitivas, dentro de la actividad de comprensión lectora, desarrollan estas acciones: asociar, comparar, identificar, señalar, jerarquizar, clasificar, categorizar, entre otras. Por

ende, leer no solo pretende decodificar lo literal del texto, es ir más allá de lo implícito, para direccionar el análisis en el lector.

Por esta razón, la lectura desde este enfoque significa poner en marcha los mencionados procesos cognitivos, que de acuerdo con Cassany (2013), los más relevantes son: anticipar lo que se encuentra en el texto, formular hipótesis de sentido, verificarlas, recuperar los implícitos, inferir su contexto, los significados del vocabulario. En palabras del mismo autor, es leer entre líneas.

Por otra parte, desde la visión de Avendaño (2016) la interpretación del texto no se basa únicamente en las palabras, frases, oraciones, conectores, preposiciones, conjunciones, pronombres, entre otras. La comprensión también reside en la mente del lector, y son relevantes sus saberes previos, experiencias propias, ideologías y sentir; también su contexto socio-cultural; lo que causa que la construcción de significado del texto sea distinta en cada lector, y a su vez, las situaciones generan visiones diferentes.

Además, en el enfoque psicolingüístico la actividad lectora demanda reconocer aspectos lingüísticos, que potencian las habilidades cognitivas e interpretativas según las capacidades de cada lector; esto quiere decir, que además de descifrar el texto, el lector debe encontrar y analizar el mensaje oculto, inferencial del texto. También, este enfoque tiene que ver la comprensión de la manera como se articulan los elementos del texto para construir su sentido global. De igual manera, permite al lector captar el modo de cómo se vinculan los elementos que fundan la coherencia del texto; de ahí, Avendaño (2016) sugiere que:

- a) Identificar los elementos micro del texto (título, párrafos, secciones, capítulos, partes, estrofas, versos, introducción, desarrollo, conclusiones), esto conlleva al reconocimiento del género discursivo.
- b) Revelar los métodos discursivos que utiliza el autor para su forma de pensar (argumentación, exposición, descripción, narración, explicación, información, instrucción, diálogo, entre otras).
- c) Incursionar en acciones de interpretación: develar la temática central y los temas conexos, la intención o propósito comunicativo del texto, las relaciones de intertextualidad (polifonía de voces que confluyen).

A razón de lo expuesto, toda interpretación debe ser sustentada con el mismo texto, por lo que no es válido utilizar falacias dentro del discurso. De tal forma, el lector como un ser objetivo, debe reflexionar a partir de sus encuentros con el texto, para construir posturas y sustentos críticos; en suma, no hay una interpretación más válida y confiable que otra (Cassany, 2006).

Así pues, este enfoque brinda la posibilidad de estudiar al sujeto desde su psiquis para examinar qué procesos de producción y comprensión intervienen en sus enunciados, denominados “ejecución de la lengua” (Pavón, s.f, p.273), y a su vez, ver qué procesos de adquisición utiliza para entender su realidad, por tanto, es importante para esta investigación trabajar bajo los fundamentos teóricos de este enfoque.

4.2.1.3 Enfoque Cognitivo.

La autora española Isabel Solé es reconocida por sus estudios comprensión lectora. Postula las estrategias de lectura como “procedimientos de orden elevado, que implican “lo cognitivo y metacognitivo en la enseñanza que no pueden ser

tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas” (1998, p.61); lo que significa, que la lectura será enseñada desde estrategias metacognitivas que posibilita la autorregulación en los textos. Por tanto, el enfoque cognitivo responde en cierta medida a ese procedimiento elevado al que se refiere la autora. Este está constituido por un conjunto de características particulares que son usadas para la comprensión, el aprendizaje y la lectura, y luego para recordar lo leído, como guía para el aprendizaje (González y Delgado (2007).

Sumado a esto, las estrategias cognitivas aplicadas a la lectura son aquellas que ayudan a los estudiantes a lograr las metas de su esquema cognitivo, es decir, la comprensión del texto; por otro lado, las estrategias metacognitivas utilizadas en la lectura son: supervisar, controlar y autorregular; estas van vinculadas a dicho objetivo, la comprensión, la cual en palabras de Díaz y Morales (2013), “es un proceso interactivo entre los esquemas de conocimiento del lector con la información del texto” (p. 2), por ello, resulta necesario realizar un plan estratégico que le permite al lector planificar, supervisar, controlar y regular el significado de lo que leen (Calero, 2017), de tal forma que el estudiante pueda:

- ✓ Mejorar su capacidad de control y regulación del significado que van construyendo cuando, por ejemplo, se dicen a sí mismo “tengo que releer esta parte que no entiendo”
- ✓ Aprender una lectura detenida y minuciosa para comprender fácilmente su sentido comunicativo.
- ✓ Reflexionar sobre lo que lee, auto cuestionándose cuando falle la comprensión, con la intención de corregirla cuando sea necesario.

En síntesis, las estrategias cognitivas, son aquellas que promueve la actividad mental, la cual integra los saberes previos con la información nueva generando construcciones significativas en los lectores. Se trae a colación la definición de De Vega (1984), el cual postula que “las operaciones cognitivas involucradas en la comprensión lectora incluyen reconocimiento de palabras, (codificación), dando paso a la lectura de proposiciones y, al integrar la temática, se construye un modelo coherente e integrado en forma global del texto leído” (p.35). Estas operaciones van encaminadas al proceso que lleva a una buena lectura, fortaleciendo la comprensión lectora. De acuerdo Goodman (1996), entre tales operaciones se deben destacar:

- a)** Iniciación o tarea de reconocimiento: activación desde el momento en que el sujeto desea leer; su intención es buscar determinada información en diferentes textos de tal manera que la encuentre al hacer un rastreo.
- b)** Muestreo o selección: aquí el sentido visual es relevante ya que el lector examina lo que le parezca pertinente.
- c)** Inferencia: el lector deduce lógicamente a partir de datos concretos, obteniendo cierta información a partir de la que está en el texto, es decir, la analogía de los saberes previos con lo nuevo.
- d)** Predicción: es lo fundamental cuando se inicia una lectura, porque permite generar incertidumbre alrededor del texto, con el fin de que, después de la lectura se verifique o compruebe si son o no ciertas.
- e)** Confirmación: aporta información que permite observar si se dan las inferencias y las predicciones, en las que se determina si lo que se creía que había sucedido, es real.

f) Corrección: se explora la información y se ofrecen otros comentarios al respecto. También, se puede hacer uso de releer el texto e ir haciendo uso de la indagación, como recurso de profundización.

g) Terminación: aquí el lector ha construido su nuevo conocimiento, y es él quien determina si hasta ese punto ha concluido, pues de acuerdo con Goodman (1996), este promueve acabar la lectura en el momento más propicio del lector.

4.2.1.4 Enfoque Metacognitivo.

Es necesario enfatizar aquí que este enfoque es determinante en el presente estudio. La metacognición desde los postulados del psicólogo estadounidense John Flavell (1979), es comprendida como la “cognición de la cognición”, concepto que al igual del enfoque anterior ha generado controversia. Conviene resaltar que, los enfoques cognitivos actuales destacan la importancia de la metacognición. En definitiva, estos enfoques se fundamentan en “aprender a aprender”, orientando al sujeto a la toma de posición en sus argumentos, los cuales son propicios para el aprendizaje y el control de los procesos de lectura, entre otros. La adquisición de estas habilidades es una de las nuevas exigencias formativas actuales para la formación académica y social para los estudiantes, según se recoge en muchas de las reformas educativas de Europa, Norteamérica y Latinoamérica.

Por otra parte, la metacognición es el conocimiento que las personas poseen acerca de los propios procesos y productos cognitivos y cualquier otra información relevante para el aprendizaje (Flavell, 1979); el autor, además, la considera como el “centro de control” del sistema cognitivo que ofrece una descripción precisa, que incluye dos dimensiones relacionadas: el conocimiento y la regulación de la

cognición. La primera se refiere a lo que conocemos de ella; la segunda, a cómo la regularizamos, es decir, al control que se tiene sobre la misma.

Es necesario destacar que los estudiantes van construyendo sus habilidades metacognitivas, las cuales radican en comprender las diversas variables que llevan a la administración del ejercicio cognitivo y el éxito probable o no de la meta trazada; y a su vez, van interiorizando las variables del conocimiento metacognitivo (Garner, 1987, Mateos, 2001, Schneider y Pressley 1989), las cuales son: persona, tarea y estrategia. La primera permite diferenciar los propios procesos mentales de los ajenos, también se construye que los mecanismos autorregulatorios que son actividades metacognitivas que utiliza el sujeto durante la resolución de un problema; la segunda, se refiere a los requerimientos de un trabajo cognitivo específico y tiene que ver con la información disponible con relación de la meta de comprensión que se quiere alcanzar, información que puede ser para el estudiante, organizada o poco organizada; y la tercera, explica Díaz y Morales (2013) apunta al conocimiento de los procedimientos alternativos para abordar una tarea.

Finalmente, el conocimiento metacognitivo de la estrategia se refiere a las decisiones que el individuo cree que son las más adecuadas para alcanzar los objetivos propuestos, se emplean para resolver tareas específicas y permiten al estudiante ser más productivo y eficaz frente a una situación de aprendizaje. Al mismo tiempo, esta integra experiencias metacognitivas; que son los fines que se proponen frente a determinada situación. Flavell (1979) las define como cualquier experiencia consciente cognitiva o afectiva que acompaña una iniciativa intelectual, es decir; reconocer el nivel de dificultad y la manera más eficiente de conseguir la meta.

Lo anterior, se centra en la regulación del aprendizaje en los estudiantes; estos deben incluir las tres características mencionadas y además como educador incentivar hacia formar pensadores flexibles, autónomos y con sentido crítico; desarrollar las habilidades cognitivas y metacognitivas en los estudiantes, las cuales permiten construir y desarrollar el aprendizaje en los sujetos como proceso pertinente, flexible y argumentado.

En la actualidad, se hayan investigaciones que se respaldan en el anterior planteamiento. Entre ellas, Chirilos (2014) argumenta que este enfoque es el proceso de investigación científica; y Sanz (2010) lo concibe como “la actividad mental centrada en el propio funcionamiento psicológico; es conciencia y regulación del mundo interior, en oposición a las actividades centradas en la información proporcionada por el mundo exterior” (p.111). Asimismo, se asume que la autorregulación se da por medio de las siguientes etapas: planificación, monitorización y evaluación (Ríos,1991; Cooper, 1998; Santiago, et al., 2005), a saber:

- ✓ **Pre-lectura:** la planificación, se basa en definir y tener claro cuál es el propósito de la lectura, hacer un plan de estrategias que se utilizarán en el proceso lector y centra su atención en la parte fundamental del texto.
- ✓ **Durante la lectura:** la supervisión, aquí se tiene control y regulación del proceso lector; lo que genera que el sujeto se cuestione ante lo que lee.
- ✓ **Post-lectura:** durante esta fase, el lector puede elaborar un resumen de lo leído, y evaluar todo el proceso.

En definitiva, para el presente estudio interesa en este enfoque la oportunidad en enseñar estrategias metacognitivas a los estudiantes, tales como lo

plantea Solé (1992), con el fin de enseñarles a conocer los procesos cognitivos que emplean al realizar una lectura crítica y a autorregular dicho proceso en los momentos de prelectura, durante la lectura y después de esta para la evaluación del proceso de comprensión.

4.2.1.5 Enfoque Sociocultural.

Según Avendaño (2016), este enfoque está relacionado con la lectura tras las líneas planteada por Cassany (2013), este corresponde a la dimensión denominada reflexión y evaluación del texto. La primera conlleva a la evaluación y crítica argumentada y la segunda a provocar en el lector la duda ante lo que se puede encontrar en el texto, para luego expresar razones argumentadas. De acuerdo con Avendaño (2016) son necesarias las siguientes acciones para desarrollar tales fines:

- a. Indagar sobre el contexto sociocultural tanto del texto como del escritor, pues son procesos que la escritura y la lectura los relaciona íntimamente ligados con el contexto demográfico e ideológico.
- b. Reconocer las estrategias de argumentación que el autor ha empleado. Identificar cuáles son los argumentos que presenta el escritor frente al tema que suscita; todo ello con miras a descubrir cómo funcionan esas actitudes y, así entender y emitir juicios de valor.
- c. Apoderarse de argumentos críticos frente a lo que el autor detalla en el texto, y, en consecuencia, generar escritos nuevos.
- d. Apreciar los escritos desde las perspectivas conceptuales y formales de la lengua; la primera alude a las características del tópico, como, por

ejemplo: la pertinencia, lo actual, entre otras; y la segunda hace alusión a los aspectos lingüísticos y paralingüísticos.

Para simplificar, en la medida en que el lector logre desarrollar las anteriores acciones, será capaz de detectar sentidos ocultos de un texto, podrá reflexionar sobre él, señalar su valor y asumir posturas críticas argumentadas, y así descubrirá sentidos ocultos a partir de sus presaberes y procesos cognitivos e interpretativos, entre otros: asociaciones, inferencias, analogías, comparaciones, recontextualizaciones, dicho de otro modo; develará lo que no se dice en el texto, pero que está sobreentendido.

En síntesis, los enfoques lingüístico, psicolingüístico, cognitivo, metacognitivo y sociocultural son esenciales en las investigaciones acerca de la lectura, pues estos van encaminados fundamentalmente a un proceso de pensamiento superior y procesos de interacción entre texto, lector y contexto. Sin embargo, se asume en esta unidad investigativa, que de manera individual no son suficientes para encarar la enseñanza de la lectura.

Por consiguiente, se asume, en esta pesquisa, un enfoque integrador en el que se vinculan aspectos conceptuales y metodológicos de cada uno, por lo cual, se toma del enfoque cognitivo, de acuerdo con los autores Hernández (1999), Castro (2008), Sánchez y Maldonado (2008) y Goodman (1996) los procesos mentales, tales: la percepción, la memoria, la sensación, el pensamiento, el raciocinio y la resolución de problemas, asimismo, sostiene que no solo aprender a leer y escribir es un proceso cognitivo, sino también como una actividad social y cultural que contribuye a crear vínculos entre la cultura y el conocimiento (Hernández, 1999, p. 26); es decir, el sujeto ya no aprende desde solo con la

información del texto, sino que también involucra su entorno social para que haya un equilibrio entre lo que se aprende con lo que se vive. En otras palabras, un aprendizaje que reconozca la realidad social.

Seguido, se tienen en cuenta el enfoque metacognitivo, porque posibilita el reconocimiento de habilidades que tiene el individuo antes, durante y después la lectura para contralar las acciones cognitivas en el transcurso de esta, optimizando su funcionamiento y el control de procesos como: auto-planificación, autorregulación y autoevaluación, las cuales proporcionan las herramientas necesarias para comprender la lectura de manera efectiva, y además, ayudan a que el lector sea activo y crítico, para que llegue a la construcción autónoma del sentido y la significación del texto (Solé, 1992).

También se asumen aspectos conceptuales del enfoque psicolingüístico y sociocultural; el primero, hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u las oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa (Dubois, 1991, p.11); y el segundo, desde la perspectiva de García (2004) “los niños construyen su conocimiento del mundo, pero no solo son actores que reciben información, sino que la analizan y la revisan para crear sus propias representaciones de la nueva información que reciben” (p.18), por ello, resulta de gran importancia para el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes su ambiente sociocultural, con el objetivo de que haya un vínculo entre la teoría y sus condiciones reales de aprendizaje.

4.2.2. Lectura

El acto de leer es considerado, una práctica social, ya que es la manera de darle poder al discurso y posibilita la transformación del sujeto y su realidad; es decir, es una práctica emancipadora que posibilita la construcción de nuevos aprendizajes, es, en definitiva, comprender el mundo e inventar otros. De igual manera, leer involucra procesos cognitivos de orden superior, ya que se requiere darle una significación distinta al texto, trayendo consigo el uso de los saberes previos que facilitan a la construcción el significado y la comprensión, en la cual prima la percepción que el sujeto realiza de esta.

Gracias a la lectura se puede acceder a un vasto mundo de información que es necesario en la sociedad actual, es también, la principal herramienta de aprendizaje para los estudiantes, pues la mayoría de las actividades académicas se basan en esta. Igualmente, la lectura supone el procesamiento de información de una clase de símbolos que constituyen expresiones en el intercambio comunicativo que tiene lugar a través del lenguaje (Sanz, 1991). Sumado a esto, la lectura para Santiago, et al (2005), es asumida como hecho comunicativo en el cual “el lector interactúa con el texto con el fin de construir el significado y el sentido que éste soporta; como resultado de esta interacción, el lector confronta sus conocimientos con los que el texto ofrece y crea nuevo conocimiento, de ahí, surgen el carácter creativo de la lectura (p. 21). Dado lo anterior, la lectura es entendida como un proceso comprensivo y creativo, que dinamiza interacciones entre autor, lector y texto y pone en acción habilidades cognitivas y socioafectivas del sujeto.

4.2.2.1. ¿Qué Es La Lectura Crítica?

El concepto de lectura crítica se entiende como un saber de cómo interpretar y analizar a profundidad los textos. Estos procesos involucran desde lo más básico en lectura (literal) hasta un nivel inferencial, que luego asumida por el lector de forma crítica- intertextual; este último, construye un lector competente que es capaz de desarrollar comparaciones dialógicas entre los diversos tipos de textos; a lo que Jurado (1997) determina como la intertextualidad (p.87). Así pues, el docente es un mediador para que esto se cumpla, ya que es él quien enseña a sus estudiantes a desarrollar lecturas en las que el sujeto dialogue con el texto para comprender la relación entre la información que presenta y las prácticas socioculturales y, además, asumir una postura reflexiva ante este.

Ahora bien, la lectura crítica no solo se caracteriza por dar argumentos sólidos, sino también emitir juicios de valor, en los que el sujeto centre su discurso con exactitud, aceptable y veraz; aquí vendría la lectura crítica a trascender a un carácter evaluativo, en el que cobran importancia los saberes previos, la actitud del lector y el nuevo conocimiento que le permitirá establecer analogías entre lo que lee y lo que sabe. Dichos juicios de valor tienen la dualidad de ser: *adecuados y válidos*, pues al relacionar la información con diversas fuentes; se adquiere la valoración por parte del lector; y, por último, *rechazo o aceptación*, aquí el lector determina si está o no en contra o a favor de lo expuesto por el autor y el porqué de su posición.

4.2.2.2. ¿Cuáles Son Las Competencias De Lectura Crítica En La Actualidad?

En Colombia el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), estableció a través del Marco de referencia para la evaluación de la

educación ICFES: Módulo de Lectura Crítica (2018), los fundamentos y competencias de la prueba de lectura crítica. Entre ellas, se detallan las siguientes: primera, *identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto*; segunda, *comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global*; y tercera, *reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido*.

Dichas competencias demuestran las capacidades cognitivas requeridas en un buen lector, cada una responde a un nivel de lectura; de ahí, que las dos primeras competencias mencionadas, aluden al proceso de comprensión plasmado en el texto, tanto de forma local como global; y la última competencia, es en cierto modo, el nivel crítico argumentado que desarrolla el sujeto durante todo el proceso lector. Cabe destacar, que estas competencias se ejercitan de diferentes formas y se requiere que los textos leídos cumplan con ciertas cualidades, por ejemplo, una tipología textual y un propósito, para el desarrollo y la habilidad de las mismas. A continuación, se explica con más detalle en qué consisten cada competencia:

4.2.3.2.1 Identificar Y Entender Los Contenidos Locales Que Conforman Un Texto.

Siendo la primera competencia, ayuda a identificar y comprender la estructura básica del texto, tal como: afirmaciones, eventos, datos o información explícita que constituye el texto. Por ende, esta evalúa que el sujeto comprenda el sentido que posee el texto. Algunas habilidades que desarrolla el sujeto en esta competencia son:

- ✓ Razona ante el significado de tiene los componentes locales que establecen el texto.
- ✓ Reconocer tiempos en los cuales son narrados los hechos.

- ✓ Si el estudiante no logra desarrollar esta competencia, se le será difícil la adquisición de las dos siguientes.

4.2.3.2.2 Comprender Cómo Se Articulan Las Partes De Un Texto Para Darle Un Sentido Global.

Para el ICFES (2018), esta competencia “requiere del proceso de comprensión, ya que por medio de este se establece las relaciones entre la información semántica y sintáctica del texto” (p.22), además, las preguntas que corresponde a esta competencia, hacen hincapié a elementos locales del texto, es decir, esta guarda una estrecha relación con el nivel inferencial; por ello, exige reconocer y comprender la macroestructura del texto para darle significado a la función que cumple cada parte del mismo.

Esta competencia señala que para su adquisición es necesario que el estudiante desarrolle lo siguiente:

- ✓ Debe comprender su estructura formal y la funcionalidad de sus partes
- ✓ Debe reconocer y caracterizar los distintos hechos o situaciones que presenta el texto.
- ✓ El estudiante comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto.
- ✓ Debe de inferir las afirmaciones que resultan de los textos informativos
- ✓ Debe identificar qué tipología textual es y qué tipo de texto está trabajando (continuos o discontinuos).

Es importante precisar, que de esta competencia se deriva la siguiente, puesto que, con el alcance de estas dos competencias mencionadas previamente, se puede afirmar que un estudiante ha desarrollado la capacidad de comprender un

texto. No obstante, no ha alcanzado el nivel de lectura crítica que se requiere para ser un buen lector.

4.2.3.2.3 Reflexionar A Partir De Un Texto Y Evaluar Su Contenido.

Esta es la última competencia que se exige en la prueba de lectura crítica y hace alusión a la crítica argumentada que el lector da frente a lo leído. Para el desarrollo de esta competencia, es necesario precisar las siguientes destrezas (ICFES, 2018, p.22), que adquiere el estudiante:

- ✓ Se establece si el enunciado del texto es válido o no.
- ✓ Se realizan analogías entre distintos textos o enunciados.
- ✓ Se reconoce la valoración que se da en los contenidos presentes en el texto.
- ✓ Se conocer el tipo de estrategias discursivas que el autor maneja en su texto.
- ✓ Se coloca en contexto la información obtenida por el texto.

En efecto, esta competencia responde a un buen ejercicio de lectura crítica. No obstante, se indica que se requiere de todas las competencias descritas anteriormente, porque si alguna falla, la siguiente no se desarrollará con éxito en el estudiante (ICFES, 2018)

4.2.4 Estrategias De Enseñanza

Como docentes tenemos la obligación de conocer cuáles son las estrategias de enseñanza vigentes, para poder saber cuál es la más adecuada en función de sus estudiantes, el contenido, el contexto a trabajar. Además, es fundamental que, para lograr el aprendizaje significativo, el profesor haga clases amenas, fructíferas y que despierte el interés, curiosidad y motivación de sus aprendices. A

continuación, veremos qué son las estrategias de enseñanza, como también algunas de ellas, a saber:

4.2.4.1. ¿Qué Son Las Estrategias De Enseñanza?

Las estrategias de enseñanza son procedimientos o recursos utilizados por los docentes para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, estas permiten lograr un proceso de activo, participativo, de cooperación y vivencial (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991). Es importante destacar que las estrategias como recurso de mediación deben emplearse con determinada intención, y, por tanto, deben de estar alineadas con los propósitos de aprendizaje, así como con las competencias a desarrollar, sin perder de vista su carácter social.

Asimismo, el papel del docente juega un papel importante en el proceso enseñanza aprendizaje, ya que en el desarrollo de una clase el docente debe crear ambientes de aprendizaje propicios para aprender. Sin embargo, la implementación de una adecuada estrategia de enseñanza no garantiza el éxito inmediato, pero permite sentar las bases para un aprendizaje a medio y largo plazo, pues enseña al alumno cómo aprender.

4.2.4.1.1. Clasificación De Las Estrategias De Enseñanza.

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o después (posinstruccionales) de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente. De forma general, Díaz Barriga (2010) menciona que las estrategias de enseñanza pueden aplicarse antes, durante o después del tema tratado; este distingue tres tipos de estrategias de enseñanza de acuerdo con su uso:

1. Estrategias preinstruccionales: establecen un contexto para el alumno en el que éste se aproxima a lo que va a aprender y al método que va a emplear para ello. Es el punto en el que se marcan los objetivos a conseguir al final del proceso de estudio, ya sea un ciclo educativo, un curso completo o un periodo de tiempo menor. También se incluyen aquí métodos como por ejemplo el 'brainstroming' o lluvia de ideas, que cumple una función de generación de ideas previas.

2. Estrategias coinstruccionales: es el núcleo del proceso de enseñanza, la parte en la que el estudiante accede a la información y en la que hay que motivarle y lograr que mantenga una atención constante. En ellas se conceptualizan contenidos gracias a ilustraciones, preguntas intercaladas, etc.

3. Estrategias posinstruccionales: aquí tienen cabida resúmenes de la materia, mapas conceptuales, análisis de lo aprendido e incluso una visión crítica de los conocimientos que se han adquirido. Es el momento en el que se resuelven dudas finales y se proponen formas de ampliar los conocimientos ya incorporados.

A continuación, presentaremos algunas de las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes. Las estrategias seleccionadas han demostrado ser útiles en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Díaz-Barriga y Lule, 1977; Mayer, 1984, 1989 y 1990; West, Farmer y Wolff, 1991). Dichas estrategias son las siguientes:

✓ **Objetivos o propósitos del aprendizaje:**

Los objetivos son enunciados en los que se establecen las condiciones, el tipo de actividades y cómo se evaluará el aprendizaje, a través de su explicación y

de trazar los objetivos para la clase con los estudiantes, tal como lo proponen los proyectos de aula, estos no solo ayudan a construir el conocimiento, sino también a la solución de problemas desde los procesos académicos (González Agudelo, 2001, p.124).

Es importante establecer estos objetivos, puesto que, además de servir como guía para el docente, hace que el estudiante conozca, previamente, lo que tendrá que hacer durante el curso. De esta manera se da a los educandos la oportunidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje, investigando por su propia cuenta en vez de esperar a que el profesor les tenga que decir qué se va a hacer al principio de cada sesión. Así, los aprendices no se llevarán una sorpresa diaria, sino que sabrán con certeza los objetivos de las clases, tendrán razones para participar en estas pues conocen sus propósitos y podrán relacionarlos con conocimientos de otros cursos con mayor facilidad.

✓ **Resúmenes:**

Un resumen es una versión breve del contenido que habrá de aprenderse, en él se enfatizan los puntos sobresalientes de la información². Para elaborar un resumen, se hace una selección y condensación de los contenidos clave del material de estudio, se debe omitir la información trivial y secundaria. Por ello, se ha dicho que un resumen es como una “vista panorámica” del contenido, ya que brinda una visión de la estructura general del texto.

Un buen resumen debe comunicar las ideas de manera expedita, precisa y ágil. Las principales funciones de un resumen son:

² En términos de Kintsch y Van Dijk (1983), es la macroestructura de un discurso oral o escrito.

-Ubicar al alumno dentro de la escritura o configuración general del material que se habrá de aprender.

-Enfatizar la información importante.

-Introducir al alumno al nuevo material de aprendizaje y familiarizarlo con su argumento central (cuando funciona previamente).

-Organizar, integrar y consolidar la información adquirida por el alumno (en el caso de resumen posinstruccional).

-Facilitar el aprendizaje por efecto de la repetición y familiarización con el contenido.

Por lo general, un resumen se elabora en forma de prosa escrita.

✓ **Ilustraciones:**

Son una representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera). Los tipos de ilustraciones más usuales son:

-Descriptiva: muestra figuras, dibujos, fotografías

-Expresiva: Ligada a la anterior destacando aspectos actitudinales -Lógico-matemática: diagramas de conceptos o funciones matemáticas -Algorítmicas: diagramas que incluyen los pasos para un procedimiento.

Nota: esta estrategia puede utilizarse en las clases de informática.

✓ **Organizadores previos:**

Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.

✓ **Preguntas intercaladas:**

Se insertan en la situación de la enseñanza o en la lectura de un texto, con la intención de mantener la atención del estudiante y favorecer la práctica y obtención de información relevante. Estas preguntas son productivas, ya que es a partir de ellas que se puede saber cuál es el grado de involucramiento y, a la vez, comprensión del alumnado. Con ellas, es posible sacar a relucir el conocimiento latente en la mente del individuo que, quizás, no se le habría ocurrido antes dar a conocer porque, simplemente, no se acordaba. Es darle las pistas para recordar aquello que puede que sepa.

✓ **El debate:**

Consiste en un intercambio informal de ideas e información sobre un tema, realizado por un grupo bajo la dirección del educador. En el debate se presentan posiciones contrarias alrededor de un tema debiendo cada participante defender su punto de vista mediante la lógica, reflexión y la argumentación correcta.

-El tema debe de presentarse con varios enfoques

-El director del debate lleva preparadas una serie de preguntas con relación al tema.

-Los participantes deben de conocer de antemano el tema y debe de analizarse en todos sus aspectos

-Las preguntas deben de llevar un orden lógico

-Debe de llegarse a una conclusión

El debate favorece la reflexión y la exposición organizada y coherente de los argumentos propios, estimula la capacidad crítica, por tanto, desarrolla la competencia de pensamiento crítico y reflexivo, trabajo colaborativo y

comunicación. Esta estrategia requiere que el profesor y el educando tengan un buen dominio del tema.

✓ **Talleres:**

Reyes (2007), concibe al taller como:

Una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social y como un equipo de trabajo altamente dialógico formado por docentes y estudiantes, en el cual cada uno es un miembro más del equipo y hace sus aportes específicos. (Reyes, 2007, p.18-19)

Por lo anterior, este tiene una metodología participativa en la que se enseña y se aprende a través de una tarea conjunta, por ello, se centra en organización de pequeños grupos de trabajo. La utilización de este método tiene como cometido dar respuesta a preguntas planteadas en las consignas de trabajo, teniendo en cuenta la opinión de todos los miembros del grupo, para llegar a una toma de decisiones colectiva.

Esta estrategia promueve el desarrollo de varios saberes: cognitivo, procedimental y actitudinal, por tanto, promueven el desarrollo de las competencias genéricas de comunicación, trabajo colaborativo y sociales. Esta estrategia es, a su vez, un magnífico espacio para el desarrollo de vivencias emocionales que, conjuntamente con las racionales, forman parte de ese aspecto llamado realidad, lo que favorece de manera extraordinaria el aprendizaje significativo en los estudiantes. El taller es la estrategia que más ayuda a conectar la teoría con la

práctica, al abordar, desde una perspectiva constructivista, la toma de una decisión, la solución de un problema práctico, la creación de algo necesario entre otros.

✓ **Aprendizaje cooperativo:**

El aprendizaje cooperativo o entre iguales es una forma de organización de la enseñanza que consiste en hacer pequeños grupos en los que sus miembros incentivan el aprendizaje de los demás, colaborando y exponiendo qué es lo que saben. Los miembros de los grupos interactúan entre ellos, haciendo que quienes mejor han aprendido el contenido lo expliquen de forma más amena y en un lenguaje más asequible a aquellos quienes tienen problemas.

Además, también se trabajan habilidades socioafectivas e intelectuales, puesto que explicar lo que se acaba de aprender implica poner en práctica una mejor capacidad de organización de la información, explicándola de una forma empática para quienes tienen más dificultades. Es por medio de todo esto que no solo se adquieren los contenidos de clase, sino también valores y actitudes más sociales.

4.2.4.1.2. Algunas Recomendaciones Para La Implementación De Estrategias De Enseñanza.

Las estrategias son las maneras de organización más óptima para cumplir con una tarea, propósito o meta, ya que nos ayudan aprovechar al máximo el tiempo que se lleva a cabo dicha tarea. Para Ibarra (2017), las estrategias son “el momento de realizar la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, no sólo nos preocupa el qué enseñar sino también el cómo; y es allí precisamente cuando nos preguntamos acerca de las estrategias de enseñanza” (p.12). A continuación,

algunas recomendaciones para tener en cuenta en el momento de la aplicación de estrategias de enseñanza:

- ✓ *Finalidad de las estrategias:* las estrategias son medios y no fines en sí mismos, por lo que su utilización es facilitar el aprendizaje en los estudiantes. (Ibarra, 2017, p.12).
- ✓ *Función de las estrategias:* las distintas estrategias cumplen funciones específicas dentro del proceso de aprendizaje-enseñanza, por lo que su elección está basada en el conocimiento de estas. Una mala utilización o el desconocimiento de las estrategias, podría resultar perjudicial. No utilice una estrategia solo porque “está de moda” (Ibarra, 2017, p.12).
- ✓ *Características de la disciplina a enseñar:* tener presente el área del conocimiento que va a enseñar, facilita la selección de la estrategia más óptima, dichas estrategias deben estar encaminadas con el enfoque curricular de la entidad educativa y que cumplan con los logros del plan de área.
- ✓ *Características de la población:* **-importantísimo-** el contexto educativo y sociocultural de los estudiantes, y luego de analizar ese aspecto, seleccione las estrategias pertinentes y su modo de uso (Ibarra, 2017, p.13).

4.2.5 Estrategias Metacognitivas De Lectura

Como se planteó anteriormente, las estrategias metacognitivas son aquellas que permiten al sujeto controlar, supervisar y evaluar su proceso lector. Entre estas se encuentran: planificación, supervisión y evaluación (Ríos, 1991, p. 278); dichas estrategias se relacionan intrínsecamente con las etapas del proceso lector, a saber:

antes, durante y después de la lectura (Solé, 1992) y son denominadas por Santiago et al. (2005) como: prelectura, durante la lectura y poslectura.

A partir de Solé (1992) las estrategias de lectura se agrupan según las etapas que se dan en el proceso lector:

- ✓ **Antes de la lectura:** en esta etapa, lo importante es activar los conocimientos previos y formular los propósitos del texto que nos presentan.
- ✓ **Durante la lectura:** aquí el lector se está enfrentando al texto y comienza a ver si lo señalado en las actividades de la etapa anterior concuerda con la lectura. Así, comprueba si la información entregada a partir de la activación de los conocimientos previos coincide con lo que le está entregando el texto. Otra actividad que se realiza durante la lectura es la siguiente:

-Comenzar a leer y detenerse en el primer párrafo o en la mitad de la historia, para realizar preguntas como: ¿qué pasará a continuación?

-Realizar supuestos o conjeturas de lo que viene a continuación.

-Se recomienda leer en voz alta lo que se ha leído para ver qué se ha comprendido en el momento.

-Realizar preguntas sobre el contenido del texto ayudan mucho para ir entendiendo mucho mejor los hechos o sucesos que van ocurriendo.

- ✓ **Después de la lectura:** se logra que el lector esté en condiciones de responder a las siguientes preguntas: ¿Cuál es la idea principal?
¿Cuáles son las ideas secundarias? Se trata organizar de manera lógica la información contenida del texto leído e identificar las ideas

principales, es decir las más importantes, y las secundarias, aquellas que aportan información que no es fundamental en la historia. Para esto, se puede organizar la información realizando las siguientes actividades:

- *Hacer resúmenes*: ordena y reduce la información del texto leído, de manera tal que dejes sólo aquello esencial. Escríbelo nuevamente.

- *Realizar síntesis*: al igual que el resumen reduce la información de un texto, pero utilizando palabras propias.

- *Hacer esquemas*: convierte la información en listas de acciones agrupadas según lo sucedido.

- *Hacer mapas conceptuales*: ordenar las ideas principales en cuadros que se relacionarán por medio de flechas con las ideas secundarias encontradas.

4.2.5.1. Metacomprensión

Se entiende que la metacomprensión según de las concepciones de Kabalen y Sánchez (2005) es “el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla” (p. 40). Su finalidad es ayudar a entender qué es comprender y si realmente comprendemos, qué hacer para comprender y cómo, las diferencias entre comprender y memorizar, razonar, deducir, invocar o imaginar. No solo apreciar qué se sabe o no, también remediar fallas, formarse hipótesis alternativas, releer oraciones, acudir a nuevas fuentes.

Por otro lado, Solé (2012) destaca que “debe evaluarse si realmente se está comprendiendo, no solo memorizando y para eso hay que detenerse y analizar los resultados, para así poder avanzar o detenerse, retroceder y volver a leer el contenido hasta alcanzar una verdadera comprensión” (p. 68). La mejor forma de

aprender los procesos implicados es el razonamiento y, en consecuencia, la comprensión de los textos. Esta investigación siguió el modelo de Ríos (1991), quien define la metacompreensión como “el conocimiento acerca de los recursos cognitivos para enfrentar una tarea de lectura y la autorregulación que ejerce sobre las estrategias como lector” (p. 278). La actividad de autorregulación en la lectura, según este autor, comprende tres fases, a saber:

✓ **Planificación:**

Cuando se está desarrollando el plan de acción, el estudiante se pregunta, teniendo en cuenta sus conocimientos previos: ¿cuáles me ayudarán en esta particular tarea?; ¿qué debería hacer primero?; ¿cuánto tiempo tengo para terminar esta tarea?; ¿dónde quiero llegar?

Planificar significa proyectar una determinada actividad orientada a alcanzar una meta, permitiéndole al sujeto autorregular y controlar su conducta, porque es difícil alcanzar una meta si no se sabe cómo llegar a cumplirla. La planificación implica la selección de estrategias apropiadas y la distribución de los recursos que afectan a la ejecución. Rodríguez (2004) señala que “esta habilidad se desarrolla a través de la infancia y la adolescencia, progresando drásticamente entre los 10 y los 14 años” (p. 104).

Por otro lado, Pinzas (2013) incluye dentro del proceso de planificación: los conocimientos previos como requisito básico para la comprensión lectora, que son las líneas base sobre la que se construye y se añade la nueva información; los objetivos de la lectura; y el plan de acción en los que se seleccionan las estrategias a utilizar de acuerdo con los conocimientos previos y con los objetivos de la lectura.

El momento metacognitivo de planificación es anticipar las consecuencias de las acciones, comprender y definir el problema, precisar reglas y condiciones y definir un plan de acción.

-Habilidades de planificación lectora:

En estas se determinan las ideas previas del texto, se establece los objetivos y la anticipación de las consecuencias de las acciones. Muchos autores consideran que la lectura es un proceso de resolución de problemas cuyo objetivo fundamental es la comprensión. Uno de los logros más universales que surgen de la investigación reciente, es el grado en que el conocimiento previo del lector facilite la comprensión. Ríos (1999), menciona que la planificación consiste en la predicción y anticipación de las consecuencias de las propias acciones; implica la comprensión y definición de la tarea por realizar, los conocimientos necesarios para resolverla, definir objetivos y estrategias para lograrlos

✓ **Supervisión**

Cuando se está supervisando el plan de acción, el estudiante se pregunta: ¿Qué estoy haciendo?; ¿voy por el camino correcto?; ¿cómo debería proceder?; ¿qué información es importante y debo recordar?; ¿deberá hacerlo de otra manera?

La supervisión se refiere a la conciencia que uno tiene sobre su comprensión y sobre la realización de la tarea. Las investigaciones indican que esta habilidad se desarrolla lentamente y es bastante pobre en niños e incluso en adultos según Rodríguez (2004). Según Minerva, et al. (2004), las actividades de supervisión son: el establecimiento de los propósitos de la lectura (tratar de entender una lectura aunque resulta fácil, conlleva cierto esfuerzo cognitivo), modificación y ajuste de las estrategias de lectura en función de los propósitos planteados (cuando los lectores

son adultos adquieren cierta flexibilidad en el ajuste de su tasa de lectura, normalmente), identificación de los puntos principales del texto para llegar a encontrar la idea principal (esta habilidad se desarrolla tardíamente), determinar cómo se relacionan las ideas del texto (conocer su estructura), activación del conocimiento previo (es la base para detectar la organización lógica del texto ya que es un conocimiento que contiene información relevante), evaluar si existen inconsistencias en el texto, detectar si existen fallas en la comprensión y si es así, saber qué hacer al respecto, ser capaz de determinar el nivel de comprensión aplicando la estrategia más adecuada o hacerse preguntas relevantes durante la lectura o realizar resúmenes sobre lo leído. Ríos (1999), incluye dentro del proceso de supervisión: la aproximación a los objetivos, la detección de los aspectos importantes del texto; la detección de las dificultades de comprensión y la flexibilidad en el uso de estrategias. El momento metacognitivo de supervisión es determinar la efectividad de las estrategias de solución, descubrir errores y reorientar las acciones.

-Habilidades de supervisión lectora

Para Puente (2010), la fase de supervisión es el proceso de comprobación, sobre la marcha, de la efectividad de las estrategias de lectura que se están usando. Requiere que el lector se pregunte constantemente sobre el desarrollo de su proceso de comprensión, lo cual supone verificar si se está aproximando a los objetivos, detectar cuándo se enfrentan dificultades y seleccionar las estrategias para superarlas.

Según Minerva, et al. (2004) identifica 5 fases: aproximación o alejamiento de la meta: ¿qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos?

Detección de aspectos importantes: ¿Cómo supiste cuáles era los aspectos más importantes del texto? Detección de dificultades en la comprensión: ¿Cómo determinaste cuáles son las partes del texto más difíciles de comprender? Conocimiento de las causas de las dificultades: ¿Por qué crees que se te dificultó la comprensión de esas partes del texto? Flexibilidad en el uso de estrategias:

cuando te diste cuenta de que no estabas comprendiendo, ¿Qué hiciste?

✓ **Evaluación:**

Cuando se está evaluando el plan de acción, el estudiante se pregunta: ¿cómo lo hice?; ¿qué podría haber hecho de otra forma?; ¿cómo puedo aplicar este tipo de pensamiento a otros problemas? Por lo anterior, Jiménez (2004) postula que “evaluar consiste en la valoración de los productos y procesos regulatorios de lo que uno está aprendiendo. Incluye valorar tanto las metas como los subtemas que se han propuesto en el proceso de planificación” (p. 58); por ello, al final de la lectura, el lector debe evaluar tanto el producto como el proceso de la misma. Así se da cuenta si ha comprendido o no el texto (producto) y de si las estrategias utilizadas han sido las adecuadas y qué ha sucedido durante el desarrollo de la tarea. Ríos (1999) incluye dentro de este proceso la evaluación de los resultados conseguidos y la evaluación de las estrategias utilizadas, su efectividad.

-Habilidades de evaluación lectora

Según Vallejos (2009) para que se dé uso de las habilidades de evaluación lectora es necesario reflexionar sobre la eficacia de las técnicas cognitivas empleadas para comprender e inducir a formularse preguntas para la comprobación de lo que se ha aprendido.

Mientras que para Puente (2010), la fase de evaluación se refiere al balance final del proceso, lo cual supone tomar conciencia del producto, es decir, cuánto se ha comprendido, como se desarrolló el proceso y cuál fue la efectividad de las estrategias empleadas. Según Ríos (1999) para la evaluación de los resultados logrados se pueden hacer este tipo de cuestionamientos: cuando terminaste de leer, ¿cómo comprobaste si lo habías aprendido? Evaluación de las estrategias usadas: ¿qué pasos llevados a cabo durante la lectura te facilitaron la comprensión del texto? Atendiendo a todo lo anterior, se puede concluir que el saber planificar, supervisar y evaluar qué técnicas, cuándo, cómo, por qué y para qué se han de aplicar a unos contenidos determinados con el objetivo de aprender, hace que el aprendiz se vuelva estratégico. El momento metacognitivo de evaluación es establecer la correspondencia entre los objetivos propuestos y los resultados alcanzados, decidir sobre la mejor solución y apreciar la validez y pertinencia de las estrategias aplicadas. De esta manera y en relación con lo expuesto, se organizan las estrategias según el proceso lector y las estrategias metacognitivas, como se muestra en el siguiente esquema:

Proceso lector según Solé (1992)	Estrategias metacognitivas según Ríos (1991)	Alcances
Antes de la lectura	<i>Planificar</i>	Establece objetivos, activación el conocimiento previo, formula preguntas, hace muestreo, anticipa y predice, planifica su actividad lectora.
Durante la lectura	<i>Supervisar</i>	Formula y responde preguntas, aclara dudas, comprueba o refuta hipótesis, relaciona información nueva con la previa, identifica información clave, toma notas, subraya, relea la información.
Después de la lectura	<i>Evaluar</i>	Parafrasea, responde preguntas literales, inferenciales y de elaboración personal, elabora resúmenes y esquemas, explica

contenidos, comparar textos con temas similares, juzga el contenido del texto

Fuente: Corredor, 2017

4.2.5.1.1. Características De Las Estrategias Metacognitivas.

Según Baker y Brown (1984) los procesos metacognitivos de regulación que intervienen en la lectura son:

- ✓ Clarificar los propósitos de la lectura y evitar interrupciones y distracciones.
- ✓ Clarificar las demandas de la tarea. Identificar aspectos importantes del mensaje del texto.
- ✓ Centrar la atención en las ideas principales y no en los detalles. Monitorear las actividades para determinar el nivel de comprensión.
- ✓ Generar preguntas para determinar si los objetivos se están cumpliendo.
- ✓ Tomar acciones correctivas si se detectan dificultades en la comprensión.

4.2.5.1.2. Habilidades De Las Estrategias Metacognitivas.

Considerando que las estrategias metacognitivas son las que proporcionan un conocimiento sobre la tarea, qué es, y qué se sabe de ella, debemos tener en cuenta las habilidades que se van a desarrollar con estas estrategias:

- ✓ Conciencia metacognitiva: que implica ir siguiendo el éxito o la fluidez con la cual nuestra comprensión se va desarrollando.
- ✓ Regulación metacognitiva: empieza cuando el lector se da cuenta de que la comprensión está fallando y necesita corregirla y asegurarse que el proceso se mantendrá fluido (Pinzás, 2013).

Estas destrezas se desarrollan a la par pues para hablar de verdadera metacognición las actividades implicadas en la comprensión lectora deben caracterizarse por intervenciones estratégicas conscientes y deliberadas (Reyes y Barrero, 2004). La metacompreensión es el conocimiento que el lector posee acerca de sus recursos cognitivos para enfrentar la lectura y la autorregulación que ejerce sobre sus estrategias como lector.

Se concluye que lo anterior, aporta los fundamentos epistemológicos y didácticos para llevar a cabo la ejecución de este proyecto de investigación, ya que da orientaciones de cómo llegar al aula de clases no solo con actividades, ejercicios, talleres y demás, sino que le dan sentido crítico, reflexivo, analítico e investigativo a las acciones que allí se realizan y a todos los actos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de construir espacios y/o escenarios con experiencias significativas, tanto para el docente como para los estudiantes, lo cual conduce a transformar los ambientes educativos, logrando fortalecer las habilidades en los sujetos, para que sean partícipes de una sociedad cada vez más cambiantes y que exige ciudadanos activos y productivos.

4.2.6. Estrategia Sociometacognitiva De Lectura

Luego explicar detalladamente cada enfoque, didáctica y estrategia que toma como objeto de estudio la lectura, se logra adquirir bases teóricas para abordar este proyecto de investigación. Para la construcción de este apartado y de acuerdo con los planteamientos de Díaz y Morales (2013), este estudio adopta una visión sociometacognitiva para la enseñanza de la lectura crítica, ya que se requiere de una integración entre una perspectiva metacognitiva y una perspectiva sociocultural.

4.2.6.1. *Perspectiva Metacognitiva*

Según Flavell (1976) postula que:

La metacognición se refiere al conocimiento de uno mismo respecto de los propios procesos cognitivos y sus productos o a cualquier cosa relacionada con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje... Metacognición se refiere, entre otras cosas, al control activo y a la consecuente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetos de conocimiento a los que se refieren, normalmente al servicio de alguna meta concreta u objetivo. (Flavell, 1976, p. 232).

Por lo anterior, esta perspectiva enfatiza en la necesidad de enseñar al estudiante a regular y controlar su proceso lector. Además, a ser consciente de las habilidades cognitivas, a través de la enseñanza y su uso de estrategias metacognitivas de lectura, las cuales permiten planificar, monitorear y evaluar la actividad lectora. En este punto, se involucra la metacompreensión que previamente se ha explicado. Sin embargo, para la investigadora esta perspectiva no es suficiente, pues se están excluyendo otras nociones de gran importancia, por lo cual se integra la siguiente perspectiva.

4.2.6.2. *Perspectiva Sociocultural*

En esa que se entiende la lectura como una práctica social, por lo cual hay que enseñarle al estudiante a analizar la relación del texto con las prácticas sociales. Desde esa perspectiva se tienen en cuenta los aportes de Martínez (2005), quien propone analizar la situación de comunicación y enunciación del texto. Igualmente, afirma que, enseñar a pensar debería ser el criterio de calidad en la educación y para lograrlo es indispensable acceder al dominio de la comunicación discursiva

escrita desde la interpretación y la producción, pues ambos procesos son indispensables para la adquisición y transmisión del conocimiento. Por ello, en su trabajo “Estrategias de lectura y escritura de textos: perspectivas teóricas y talleres” comenta que sobre “La situación de la enunciación”, apoyándose en Mijaíl M. Bajtín (1980), esta recurre a la relación dialógica en la que los sujetos discursivos y el contexto de comunicación concreta entran en el enunciado como parte semántica y como los componentes del mismo. La autora especifica que los componentes del enunciado son: la situación de enunciación, lo referido y el enunciatario, y que “las relaciones sociales entre los enunciadores se manifiestan en el enunciado desde tres orientaciones que son las que componen el acto evaluativo de la enunciación: las tonalidades predictiva, apreciativa e intencional” (p. 22).

En cuanto al interlocutor, Martínez postula que éste al recibir y comprender los enunciados adopta una postura activa de respuesta, dando continuidad a la característica dialógica del discurso, a través del proceso dinámico de intertextualidad. Su planteamiento da un giro a los presupuestos que se venían trabajando en los manuales referidos a la interpretación y producción de textos, al exponer que la comprensión es dialógica porque se da en relación con otros discursos. Según María Cristina Martínez, es necesario entender el texto como resultado de una dinámica interactiva de fuerzas enunciativas como punto de partida para el desarrollo de estrategias discursivas, proyectadas a “comprender lo que otro escribe y escribir para que otro comprenda” (p. 22).

Asimismo, es importante en esta perspectiva las estrategias de tipología textual, que según Van Dijk (1978, 1980), el texto estructura su contenido en el plano global en dos tipos de estructuras: *la macroestructura textual*: resume el contenido

global y *la superestructura textual*: representa la forma que adopta el discurso. En la superestructura, las frases de un texto se organizan en un esquema constituido por categorías funcionales, unas opcionales y otras obligatorias. Además, el receptor, mediante el conocimiento de la superestructura, puede hacer hipótesis antes de la lectura, durante y después ella sobre cualquier tipo de información. Por cierto, en las superestructuras se encuentran los géneros discursivos; este estudio se enfocó en la superestructura de los textos argumentativos y expositivos, el segundo, está dirigido a trabajar en profundidad en los modos de organización textual. Ahora bien, retomando los fundamentos sociometacognitivos de Díaz y Morales (2013), explican en su intervención sociometacognitiva que es asumida como un “proceso de reconstrucción de la significación discursiva a partir del empleo y control de estrategias metacognitivas que permite la reflexión-acción sobre el proceso de comprensión” (p. 6). Por ende, este estudio se ampara en las reflexiones de las autoras en mención por la dimensión que le brindan a vincular dos enfoques teóricos con la habilidad que lo asumen y a partir de ello, se consideran pertinente para visualizar y trabajar la lectura crítica con los estudiantes de grado décimo, ya que se tiene un panorama multidimensional, generando el fortalecimiento de la interpretación textual, la estimulación de la codificación y análisis profundo de la información, para el desarrollo de las competencias comunicativas y los procesos mentales, forjando un cambio en el estudiante, en los ambientes educativos y a su vez, a la sociedad, lo cual facilita la adquisición del conocimiento en las distintas áreas básica de formación académica y social. En suma, resulta importante la integración de dichas perspectivas para asumir la investigación desde óptima sociometacognitiva de lectura como se presentará posteriormente.

5. Metodología

En el presente capítulo se describe la metodología que se siguió para el desarrollo de la investigación. Se establece el enfoque, el método, los participantes, las fases, técnicas e instrumentos que soportan el trabajo de investigación, teniendo en cuenta el problema y los objetivos trazados.

5.1. Enfoque De La Investigación

Este estudio se abordó desde el *enfoque cualitativo*, el cual tiene como propósito la construcción de conocimiento sobre la realidad social, a partir de las condiciones particulares y la perspectiva de quienes la originan y la viven (González, 2013. p. 60-63). En esa misma línea, se destacan los postulados de Hernández, Fernández, & Baptista (2014), quienes indican que: “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). De acuerdo con Blasco y Pérez (2007), la investigación cualitativa “estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas” (p. 25). Se destaca que, los anteriores autores, coinciden en caracterizar a la investigación cualitativa como natural y un tipo de investigación que permite transformar e interpretar la realidad social de los sujetos estudiados.

Asimismo, Villegas y González (2011), afirman que, la naturaleza de la investigación cualitativa la conforma la vida cotidiana de las personas, las comunidades y la sociedad en general. Ante esto, el enfoque cualitativo “tiene una base epistemológica en la hermenéutica y la fenomenología. Bajo estas

perspectivas, los actores sociales no son meros objetos de estudio como si fuesen cosas, sino que también significan, hablan, son reflexivos” (Monje, 2011, p. 12).

Por lo anterior, se concluye que la investigación cualitativa es interpretativa, descriptiva, activa, dinámica y analítica, que estudia la realidad del sujeto tal y como es, se vincula en la problemática social para intentar dar una posible solución y generar una transformación social del mismo. Por ello, el investigador aquí juega un papel fundamental, pues es él, quien comprende, se aleja de su óptica y analiza de manera global y flexible a los sujetos investigados; y a su vez, mantiene un vínculo directo con los participantes, logrando una construcción total del fenómeno en su contexto natural y en su cotidianidad (Denzin y Lincoln, 2012). Se sintetiza que, este enfoque efectúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad (Corbbeta, 2003).

Luego de este recorrido epistemológico, este enfoque aporta de forma significativa a la investigación, ya que se desarrolla en un contexto de interacción natural, es decir, en el aula de clases y fuera de ella, puesto que la investigadora y los participantes están íntimamente vinculados, para así generar una transformación social, siendo esta la columna vertebral investigador. Además, es abierto, como lo argumentan Ruiz (2012) y Cornejo, et al. (2011), pues el trabajo fue realizado en ámbito social, pedagógico y cultural de los sujetos, por el cual se hizo un análisis interpretativo teniendo en cuenta los anteriores factores, que posiblemente influyan en los bajos resultados obtenidos en la prueba ICFES (2020).

5.2. Método De La Investigación

La investigación descrita se abordó desde el método *investigación-acción* en adelante (IA). Esta es un tipo de investigación emprendida por grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, aportando a la transformación y mejora de una realidad educativa y/o social, parte de la experiencia de problemas prácticos; es una investigación que implica la colaboración de las personas del contexto en el que se involucren.

Siguiendo los postulados de Elliott (1993), quien se destaca por ser el máximo representante de la IA, se define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 88). Por su lado, Kemmis (1988) plantea que: “no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica”, para este autor y McTaggart (1988):

La investigación acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar, la investigación-acción tan sólo existe cuando es colaboradora. Es una investigación participativa, que surge de la clarificación de preocupaciones generalmente compartidas en un grupo (Kemmis y McTaggart, 1988, p.10).

Se hallan los aportes de Lewin (1946), quien contempla la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional. Los tres vértices del ángulo deben permanecer unidos en beneficio de sus tres componentes. Según él, este tipo de investigación tiene un doble propósito: de acción para cambiar una organización o institución, y de

investigación para generar conocimiento y comprensión. La investigación-acción no es ni investigación ni acción, ni la intersección de las dos, sino el bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción.

Para Guerrero y Guerrero (2014), la investigación-acción:

Se fundamenta en la motivación a que los afectados o involucrados con el fenómeno participen en la investigación, para encontrar las causas y buscar soluciones; la observación que haga el investigador en el campo de las actuaciones de los participantes en sus lenguajes (orales y corporales) será vital en el desarrollo de la investigación (p. 9).

En consecuencia, es concebida como el estudio de una situación social, para mejorar la calidad de la acción misma, en la cual el conocimiento se construye por medio de la práctica y de los propios actores; es el modo más óptimo para aproximarse a la realidad y reflexionar sobre ella, en esta se hallan las condiciones para acceder a un nuevo conocimiento y para reformar la práctica educativa, en otras palabras, la IA pretende transformar la realidad social del individuo.

Por consiguiente, es una forma de entender la enseñanza, no solo de investigar sobre ella sino también es un proceso de continua búsqueda que conlleva a entender el oficio docente, como lo plantea Herreras (2004) que “integra la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan” (p.1), igualmente, en la investigación acción es fundamental la exploración reflexiva que el investigador hace de su praxis. En general, la IA es cooperativa, constituye una vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por lo anterior, el rol del investigador es intervenir en el grupo social, tal y como se llevó a cabo en esta investigación, la IA es la manera autorreflexiva, llevada a cabo por todos sus miembros, con el objetivo de obtener resultados confiables y/o útiles para mejorar la problemática en una comunidad, generando una transformación educativa y social de dichos problemas. También, se logró ser un generador de conocimiento, ya que no solo se tuvo en cuenta las políticas educativas, sino que se logró proponer desde la autonomía y de manera colectiva/cooperativa los procesos de discusión y reflexión sobre la praxis docente, lo cual facilitó en este caso fortalecer las competencias en lectura crítica en los estudiantes de grado décimo.

Recordando los elementos esenciales que sugiere Lewin (1946), investigación, de la acción y de la formación, se pueden considerar características que permiten que la IA tenga una ruta hacia el análisis, la reflexión y la autoconciencia, como fue para este proyecto de investigación, que luego de una observación (problemática social), la investigadora y el docente asesor se formaron teóricamente para ir a la acción a favor de transformar la realidad educativa, con la finalidad de lograr una emancipación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la que estrategias como las sociometacognitivas favorecen a mejorar y reinventar la forma en cómo estamos asumiendo la formación de nuestros estudiantes; pues la sociedad precisa la participación de ciudadanos analíticos, críticos, reflexivos, creativos y humanistas. De esta manera, la IA contribuyó epistemológicamente a este estudio para luego llevarlo al aula para que sea aplicado dentro y fuera de este.

5.3. Participantes

Para la selección de los participantes, se conformó un grupo de estudio trabajo (GET) que, de acuerdo con los postulados de Doria y Castro (2010), “es un colectivo que estudia y reflexiona permanentemente sobre sus prácticas, para mejorar el trabajo y construir identidad pedagógica. De esa manera, posibilita la transformación conceptual, metodológica y axiológica de sus miembros” (p. 454). Así pues, esta investigación contó con la participación de los estudiantes del grado décimo (10º) de la Institución Educativa El Dorado de la ciudad de Montería – Córdoba, ubicada Calle 27 W No. 12 W – 34, barrio El Dorado; esta la conforman los jóvenes provenientes del mismo sector y de barrios aledaños; quienes pertenecen a familias de nivel socioeconómico medio – bajo, sus edades oscilan entre 14 y 16 años.

Asimismo, se destaca el trabajo colaborativo de los asesores: Magister en Educación Ibeth Del Rosario Morales Escobar, docente de planta de la Universidad de Córdoba, quien ha guiado esta investigación metodológicamente desde sus inicios y con el Licenciado en Filosofía José Miguel Serrano Montes, profesor de dicha institución, quien aportó sus saberes prácticos para llevar a cabo la ejecución de los objetivos trazados. Cabe resaltar que, con el profesor Serrano se trabajó desde las áreas integradas (Ética, Religión y Filosofía), el cual es un proyecto interdisciplinar que se está llevando a cabo desde hace un año en la Institución en compañía de los docentes titulares de cada área, en pro del fortalecimiento de dicho proyecto, este fue vinculado con esta investigación, ya que los docentes observaron que los estudiantes del grado 10 tenían debilidades para la lectura crítica, por ello, resultó pertinente que la docente en Formación de la Licenciatura En Literatura Y

Lengua Castellana e investigadora de esta propuesta, Diana Carolina Calle Lara hiciera parte de ese proyecto interdisciplinar para lograr fortalecer las habilidades en lectura crítica por medio de las estrategias sociometacognitivas que se detallará posteriormente.

Por otro lado, en la institución existen cuatro grupos del grado décimo, cada grupo tiene en promedio 35 a 40 estudiantes; por ello y junto al profesor encargado, se brindó la oportunidad de participar en el programa a los estudiantes que, por gusto, voluntad e interés por mejorar su proceso lector quisieran ser parte de este proyecto; y que además, tuvieran recursos tecnológicos y acceso a una red de internet, pues es importante recordar que, para el año 2021 el país atravesó por la emergencia sanitaria Covid-19, la cual conllevó a la deserción de algunos estudiantes que por la falta de conectividad, por no poseer computador o que dificultades adversas a esto no lograron continuar, ya que inicialmente el grupo de participantes inscritos eran 35 estudiantes. Como resultado de lo anterior, se conformó el GET así: 24 estudiantes del grado décimo, los docentes de las áreas integradas (Ética, Religión y Filosofía), la asesora metodológica (tutora de la práctica pedagógica de la Universidad de Córdoba) y la investigadora, estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana.

5.4. Fases, Técnicas E Instrumentos De La Investigación

Para cumplir con los objetivos de esta investigación se establecieron las técnicas e instrumentos y las fases de trabajo, a saber:

5.4.1. Técnicas E Instrumentos De La Investigación

Las técnicas según Rodríguez (2010) postula que “son los medios empleados para recolectar información entre las que se destacan: la observación, cuestionario-taller, entrevista, encuestas” (p. 10). Por lo cual, el instrumento que se desarrolló en este proyecto fue el taller.

5.4.1.1. El Taller. Previamente hemos citado los planteamientos de Ander-Egg (2005), el cual sustenta que:

En lo sustancial el taller es una modalidad pedagógica de aprender haciendo, en este sentido el taller se apoya en principio de aprendizaje formulado por Froebel en 1826: "Aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador, vigorizante que aprenderla simplemente por comunicación verbal de las ideas (p.11).

En esa misma línea, González (1987) argumenta que el taller es “un espacio-tiempo para la vivencia, la reflexión y la conceptualización como síntesis del pensar, el sentir y el hacer” (p. 3). Por consiguiente, el docente que utiliza el taller como recurso metodológico es un mediador, porque solo brinda las instrucciones para desarrollar los contenidos y los estudiantes son autónomos, independientes, investigativos que adquieren el conocimiento con teoría-práctica.

Dentro del taller se destacan algunas características, tales como:

- Promueve y facilita las dimensiones de saber, saber ser y saber.
- Relaciona la formación teórica y práctica al instante que se trabaja
- Asumen un compromiso social con la realidad sociocultural de los sujetos, haciendo un acercamiento entre lo científico y el saber popular.
- Se fortalecen las actitudes reflexivas, objetivas, críticas y autocríticas.

-Promueve la creación de espacios reales de comunicación, participación y autogestión entre comunidad escolar y la local.

Por otro lado, en este estudio se trabajó con un taller diagnóstico y un de cierre, el cual se organizó con preguntas abiertas y cerradas y de selección múltiple; además, las preguntas que se realizaron están relacionadas con los rasgos o evidencia que establece el ICFES (2018) en la competencia de lectura crítica. Dichos talleres, se encuentran en los anexos para mejor visualización y se explican con profundidad en las fases de la investigación.

5.4.2. Fases De La Investigación

Para cumplir con los objetivos de esta investigación se establecieron tres fases de trabajo y cada una de ella posee un instrumento para su desarrollo, tales como se detallan a continuación:

5.4.2.1. Primera Fase. En esta fase, también llamada diagnóstica, con el fin de identificar el nivel de desempeño el nivel de desempeño de lectura crítica de los estudiantes de grado 10° de la IE El Dorado antes de la intervención del programa, se elaboró el taller diagnóstico teniendo en cuenta los rasgos o evidencias que cada competencia de lectura, como lo establece el ICFES en el documento Marco de Referencia para la evaluación (2018). Por lo anterior, se construyó la siguiente tabla de categorización para el taller diagnóstico en lectura crítica, la cual está organizada por las subcategorías y los rasgos de cada competencia en lectura crítica.

Tabla 4.
Categorización del taller diagnóstico de lectura crítica.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	RASGOS	PREGUNTAS DEL TALLER DIAGNÓSTICO
Lectura crítica	<i>El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto</i>	El estudiante entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto	¿Qué significa la palabra <i>avaro</i> ? Un sinónimo para proferir es: a. Callar b. Prorrumpir c. Derrochador
		El estudiante identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay)	Lee las frases siguientes y enuméralas según el orden de los acontecimientos en el texto. ___El avaro decidió convertir todo su dinero en una pepita de oro. ___Un hombre robó el oro del avaro. ___El avaro cavó un hoyo y escondió en él su tesoro. ___El vecino del avaro le dijo que sustituyese el oro por una piedra. ¿Cómo consiguió el avaro una pepita de oro?
	<i>Comprende cómo se articulan las partes del texto para darle sentido global</i>	El estudiante comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes	Según el texto, ¿Cuál es el tema principal que se desarrolla? Con relación al texto, ¿Qué título le pondrías? El anterior texto, ¿Qué tipo de texto es? <i>Justifica</i>
	El estudiante identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto	¿Cuál es el tono que predomina en el texto anterior? a. Reivindicador b. Conmiserativo c. Reflexivo d. Alentador	
	El estudiante comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto	Según el texto, ¿Cuál es el tema principal que se desarrolla? En el texto la expresión “nos han tocado” hace referencia a:	
	El estudiante identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo	¿Cuál es el argumento principal que desarrolla el autor del texto anterior para sostener su posición? a. La motivación y el ánimo son centrales para alcanzar el desarrollo b. Más importante que tener riquezas es saber qué actitudes desarrollar con ellas c. Nuestra creatividad, laboriosidad y fuerza cultural son un ejemplo para otros d. El ahínco de la gente es lo que, finalmente, garantiza el desarrollo	

Lectura Crítica		El estudiante identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto (discontinuo).	<p>¿Cuál es la finalidad de este texto?</p> <ol style="list-style-type: none"> Hacer publicidad de las galletas rellenas de chocolate. Indicar a las personas cuándo se elaboraron las galletas. Prevenir a las personas acerca de las galletas. Explicar dónde comprar galletas rellenas de chocolate. <p>¿Cómo se llama la empresa que elaboró las galletas?</p>
		El estudiante establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto (argumentativo o expositivo)	<p>Según lo leído, ¿Cuál crees que es la opinión del autor?</p> <p>¿Cuál es la intención del autor?</p>
		El estudiante establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados.	<p>A partir del texto anterior, se puede afirmar que:</p> <ol style="list-style-type: none"> Mario Vargas Llosa ha logrado el Nobel solo por la gran capacidad de trabajo que ha mantenido durante todos estos años Todo trabajo es el resultado de la voluntad y la perseverancia Solo la actitud asegura el desarrollo de un país <p>La opción correcta es:</p> <ol style="list-style-type: none"> Solo I Solo I y II Solo II y III Ninguna
	<i>Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido</i>	El estudiante reconoce contenidos valorativos presentes en un texto	<p>En conclusión, ¿Cuál es el punto vista del autor en el texto anterior?</p> <ol style="list-style-type: none"> El desarrollo de un país no reside en los bienes interiores o heredados sino en las actitudes de su población, ya que, más que la riqueza, importa lo que uno haga con ella. El éxito de un país no está en la suerte o en la herencia, sino en la valoración de sus recursos materiales y humanos. Solo el que sabe qué hacer con sus riquezas es capaz de generar un verdadero desarrollo en el país. Debido a que la gente es el principal motor del desarrollo, se debe entender que el progreso solo lo genera la variedad de recursos con los que cuenta un país
		El estudiante reconoce las estrategias discursivas en un texto	<p>En el texto anterior, ¿Con qué intensidad discursiva se alude a Mario Vargas Llosa?</p> <ol style="list-style-type: none"> Dar validez a los argumentos Persuadir al lector Explicar la tesis Todas las anteriores

		El estudiante contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en él.	¿Qué intención tiene el autor al expresar la siguiente consigna "el éxito es fruto de la suerte o del esfuerzo"?
--	--	--	--

Elaboración propia (2022)

5.4.2.2. Segunda Fase. Con el objetivo de establecer las características de diseño de un programa de estrategias sociometacognitivas para el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de grado 10 de la Institución Educativa El Dorado, se ha creado el programa PlanSuperEva. Este está constituido por módulos de aprendizaje para el fortalecer y autorregular la lectura crítica en los estudiantes, tomando como fundamentos teóricos: Estándares básicos de competencias (2006), los Derechos básicos de aprendizaje de lenguaje (2016), estrategias metacognitivas de lectura (Díaz y Morales, 2013; Solé, 1996), estrategias discursivas y críticas (Martínez, 2005; Bajtín, 1982), estrategias de tipología textual (Van Dijk, 1983), entre otros fundamentos teóricos y metodológicos.

Ahora bien, los módulos de aprendizaje del PlanSuperEva se desarrollaron bajo diversas tipologías textuales, con textos continuos y discontinuos; ya que guarda relación con Derecho Básico de aprendizaje (DBA) numeral seis (6), que postula para el caso de la lectura lo siguiente: *Interpreta textos informativos, expositivos, narrativos, líricos, argumentativos y descriptivos, y da cuenta de sus características formales y no formales*; siendo estos de gran importancia para que los estudiantes conozcan diversas tipologías textuales y desde estrategias sociometacognitivas en lectura para que sepan cómo ser conscientes de su proceso lector y tener dominio autorregulatorios de su actividad cognitiva.

En cuanto, a las estrategias que se desarrollaron en el programa, se establecieron unas estrategias cognitivas, metacognitivas y sociometacognitivas; y otras socio- discursivas. Entre las cognitivas, las metacognitivas y sociometacognitivas se encuentran: predicción, hallar hechos y detalles, me hago preguntas, identificación clave del texto, focalización exitosa (subrayo), Relación-Pregunta-Respuesta (RPR), parafraseo, mapa mental y el resumen; y entre las socio-discursivas se trabajó con: situación de comunicación, situación de enunciación y la superestructura de las tipologías textuales. Cada una de las anteriores estrategias cuenta con un módulo de aprendizaje bien distribuido para su aplicación, las cuales dinamizan un acercamiento hacia lectura crítica consciente y la autorregulada en los estudiantes.

Por consiguiente, el programa ***PlanSuperEva***, está constituido por módulos de aprendizaje cuyo propósito es fortalecer el nivel de desempeño de las competencias de lectura crítica en los estudiantes de grado décimo. Es importante señalar que, el nombre del programa se debe a las iniciales de las palabras *planificar, supervisar y evaluar* que, a su vez, son las etapas metacognitivas que se dan en el proceso lector. En este sentido, este programa está conformado por 5 módulos, los 3 primeros corresponden a los 3 momentos de la lectura (antes, durante y después) y los 2 últimos a estrategias discursivas y crítica de lectura.

Cada módulo está estructurado así: explicación teórica, actividad práctica y taller evaluativo; y cumpliendo con la primera fase, se aplica el taller diagnóstico, que fue explicado previamente. Los resultados analizados previamente como al finalizar su intervención.

Frente al objetivo, establecer las características para el diseño de un programa de estrategias sociometacognitivas en el fortalecimiento en lectura crítica, de acuerdo con los fundamentos descritos en el marco teóricos y las estrategias metodológicas analizadas, se diseñaron los siguientes módulos de aprendizaje:

- Módulo I, Estrategias de planificación
- Módulo II, Estrategias de supervisión
- Módulo III, Estrategias de evaluación
- Módulo IV, Estrategias de discursivas
- Módulo V, Estrategias de tipología textual

En este orden se establece, porque cumplen con un grado de complejidad en cada uno, además, se proporcionan actividades prácticas y talleres organizados para desarrollar y entregar, ya que estos permitirán evaluar y fortalecer el proceso lector de cada estudiante. Estos módulos son muy prácticos y con un lenguaje técnico para que los estudiantes se vayan familiarizando con algunos conceptos. Además, en cada uno se desarrollan tres estrategias sociometacognitivas diferentes, con el objeto de abordar aspectos desde distintas perspectivas de enseñanza de la lectura para desarrollar y/o fortalecer las competencias de lectura crítica.

Ahora bien, las estrategias trabajadas en los tres primeros módulos son: predicción, hallar hechos y detalles, me hago preguntas, identificación clave del texto, focalización exitosa (subrayo), Relación-Pregunta-Respuesta (RPR), parafraseo, mapa mental y el resumen. Y por su parte, para llegar a estrategias textuales y enunciativas, se trabajarán estrategias, como: situación de

comunicación, situación de enunciación y la superestructura de las tipologías textuales (textos expositivos y argumentativos).

Posterior a la conformación del equipo de trabajo, se aplicaron los módulos con una metodología flexible, cabe mencionar que, la carga académica de los estudiantes es alta, por ello, PlanSuperEva se desarrolló una vez a la semana de forma presencial y de forma sincrónica cada vez que a los estudiantes tenían dudas o preguntas que generaban necesidad de orientación por parte de la docente practicante. La orientación asincrónica se desarrolló por medio de grupos de WhatsApp, con la meta de estar en contacto continuo con los jóvenes; lo anterior, corresponde al tercer objetivo, implementar el programa de estrategias sociometacognitivas. Es importante mencionar que, cuando se les hizo entrega de los módulos, se explican de manera colectiva, luego individual y se asignaban compromisos para la siguiente sesión. Cada sesión tuvo una duración aproximada de 25 minutos. Se resalta que, los textos que se seleccionaron están inclinados en las áreas integradas (filosofía, ética y religión) para no perder los contenidos programáticos que el docente asesor tenía preparados.

Finalmente, los estudiantes que participaron del programa, contaron con la motivación de no realizar las guías de trabajo del cuarto periodo académico y su calificación dependerá del compromiso que asuman frente al programa PlanSuperEva; esto en previo acuerdo con el profesor José Miguel Serrano Montes y la autora del proyecto. El programa tuvo una duración de 3 meses y medio, correspondiente al cuarto periodo académico de la institución, para ello, se organizó un cronograma de actividades.

5.4.2.1.1. Cronograma De Actividades. Para el desarrollo de esta segunda fase, el programa PlanSuperEva diseñó un cronograma de actividades con el objetivo de llevar una organización para la aplicación de cada uno de los módulos propuestos. Asimismo, este fue socializado con el grupo GET. Este cronograma está diseñado con las fechas y las actividades correspondientes, como se muestra a continuación:

 UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS COMITÉ DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES PARA LA INTERVERSIÓN DEL PROGRAMA		
PlanSuperEva		
COORD. IBETH MORALES ESCOBAR DOCENTE EN FORMACIÓN: DIANA CALLE LARA DOCENTE ASESOR: JOSÉ MIGUEL SERRANO INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL DORADO GRADO DÉCIMO		
SEPTIEMBRE 14 PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA PLANSUPEREVA	SEPTIEMBRE 17 APLICACIÓN DEL TALLER DIAGNÓSTICO	OCTUBRE 26 MÓDULO I ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN
NOVIEMBRE 2 MÓDULO II ESTRATEGIAS DE SUPERVISIÓN	NOVIEMBRE 17 MÓDULO III ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	NOVIEMBRE 24 MÓDULO IV ESTRATEGIAS DE DISCURSIVAS
NOVIEMBRE 29 MÓDULO V ESTRATEGIAS DE TIPOLOGÍA TEXTUAL	DICIEMBRE 2 CLAUSURA DEL PROGRAMA PLANSUPEREVA	
<small>*LOS MÓDULOS DEBEN SER ENTREGADOS CON TODAS LAS ACTIVIDADES REALIZADAS</small>		

Elaboración propia (2022)

Asimismo, se socializó con el grupo la actividad de clausura; que reconoció a dos estudiantes sobresalientes, en símbolo de agradecimiento por su compromiso, puntualidad y responsabilidad frente a las actividades que el programa PlanSuperEva organizó (véase *anexo 3*).

5.4.2.3. Tercera Fase. Finalmente, con el objetivo de evaluar el nivel de desempeño de lectura crítica de los estudiantes de grado 10° de la IE El Dorado antes y después de la aplicación del programa de estrategias sociometacognitivas, se elaboró el taller de cierre teniendo en cuenta los rasgos o evidencias que cada competencia de lectura, como lo establece el ICFES en el documento Marco de Referencia para la evaluación (2018) y a partir de ello, se construyó la siguiente tabla de categorización para elaboración el taller de cierre:

Tabla 5.
Categorización del taller de cierre de lectura crítica.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	RASGOS	PREGUNTAS DEL TALLER DE CIERRE
Lectura crítica	<i>El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto</i>	El estudiante entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto	¿En el tercer párrafo del texto, el sinónimo de la palabra prevalencia es: a. Intermitencia b. Incidencia c. Fluctuación d. Predominancia Según el texto, ¿Qué significado tiene la palabra prevalencia?
		El estudiante identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay)	De acuerdo con el texto, ¿Dónde ocurre la historia?
	<i>Comprende cómo se articulan las partes del texto para darle sentido global</i>	El estudiante comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes	¿Cuál es el tema central del texto anterior? a. Cuál es el concepto actual de piromanía b. Las consecuencias de un impulso irrefrenable c. Cómo se origina el trastorno piromaníaco

			<p>d. La naturaleza del trastorno piromaniaco</p> <p>El ministro le dijo al joven que era una misión peligrosa. Busca en la lectura el párrafo en el que se explica el riesgo que tenía la misión.</p>
		El estudiante identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto	<p>¿Qué les ocurrió a los tres enviados del ministro?</p>
		El estudiante comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto	<p>¿Cuál es el tema central del texto anterior?</p> <p>a.Cuál es el concepto actual de piromanía</p> <p>b.Las consecuencias de un impulso irrefrenable</p> <p>c.Cómo se origina el trastorno piromaniaco</p> <p>d.La naturaleza del trastorno piromaniaco</p>
		El estudiante identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo	<p>¿Cuántas veces más de lo normal envejece una persona al enojarse?</p> <p>a. 2000</p> <p>b. 3000</p> <p>c. 4000</p>
		El estudiante identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto (discontinuo).	
		El estudiante establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto (argumentativo o expositivo)	Después de leer el texto, ¿Piensas que es importante la gratitud?
Lectura Crítica	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido	El estudiante establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados.	<p>¿Qué aspectos son incompatibles con el enojo?</p> <p>a. El amor, la paz, el deporte y la buena alimentación</p> <p>b. La felicidad, la familia, el deporte y un saludable trabajo</p> <p>c. La familia, los viajes, el amor y la risa</p> <p>d. Una buena alimentación, la familia y el deporte</p>
		El estudiante reconoce contenidos valorativos	De acuerdo con el texto, ¿qué consecuencia traería consigo el enojarse constantemente?

		presentes en un texto	Con frecuencia, utilizamos el enojo para: a. Sentirnos fuertes y con una autoestima inflada b. Hacer que las personas actúen como nosotros queremos o pensamos c. Hacer que las personas actúen y piensen igual que nosotros d. Conseguir lo que queremos
		El estudiante reconoce las estrategias discursivas en un texto	Con relación a la imagen anterior ¿Qué tipo de texto es y cuál es su intención comunicativa?

Elaboración propia (2022)

5.5 Técnicas Para El Análisis De La Información

Para el análisis de los resultados del taller de diagnóstico y de cierre se empleó la estadística descriptiva que de acuerdo con la premisa de Faraldo y Pateiro “es un conjunto de técnicas numéricas y gráficas para describir y analizar un grupo de datos, sin extraer conclusiones (inferencias) sobre la población a la que pertenecen” (2013, p.1).

Partiendo desde este postulado, se analizaron los datos numéricos mediante matrices de media porcentual de aprobación en las respuestas de los talleres en mención. Luego, se hizo el análisis a partir de los rasgos de cada una de las competencias en lectura crítica y finalmente, se realizó un análisis descriptivo teniendo en consideración los resultados de ambos talleres para llevar a cabo un contraste entre los porcentajes de los rasgos con el porcentaje general en relación con la competencia descrita en cada fase.

6. Análisis Y Discusión De Los Resultados

Este apartado se centra en la recolección e interpretación de los datos que fueron significativos para este proyecto, con el objetivo de dar cuenta de todo lo que sucedió alrededor de la aplicación del programa de estrategias sociometacognitivas para el fortalecimiento de la lectura crítica con los participantes mencionados anteriormente.

En consecuencia, este análisis está dividido en tres subcapítulos: describir cómo estaban los estudiantes de grado décimo de la IE El Dorado frente al proceso lector, intervención del programa “PlanSuperEva” y la evaluación de dicho programa; lo anterior, da respuesta a los objetivos trazados en la investigación.

6.1. Análisis Del Taller Diagnóstico De Lectura Crítica

A continuación, se mostrarán los resultados obtenidos en el taller diagnóstico en lectura crítica para identificar el nivel de desempeño en el que se encuentran los estudiantes. Este taller está diseñado teniendo en cuenta las competencias de lectura crítica establecidas por el ICFES (2018), a saber: (1) Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto; (2) comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y (3) reflexiona a partir de un texto y evaluar su contenido. Siendo estos los criterios para categorizar, según sus rasgos, el nivel de desempeño que tienen los estudiantes frente a la lectura crítica. *(Véase tabla 6).*

6.1.1. Identifica Y Entiende Los Contenidos Locales Que Conforman Un Texto

Dentro de esta competencia, se hayan 2 rasgos descritos en la tabla 6, y esta, a su vez, muestra los porcentajes de acierto por cada uno.

Tabla 6.

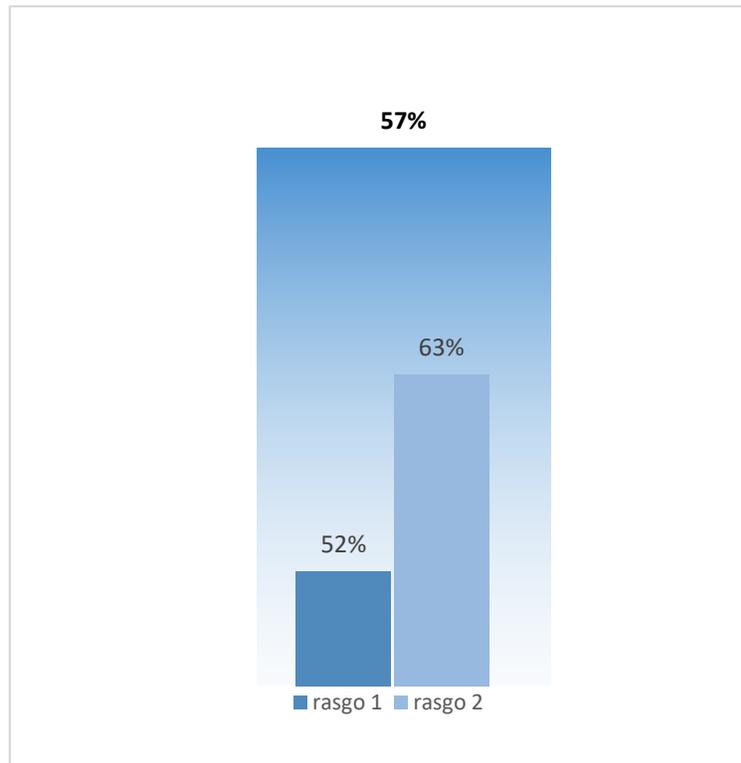
Competencia 1, identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.

Rasgos	Nº pregunta	Nº estudiantes	Respuestas correctas	% de acierto	% de aciertos por rasgos
1. El estudiante entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto	3	24	10	42%	52%
	4	24	15	63%	
2. El estudiante identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay)	1	24	18	75%	63%
	2	24	12	50%	
TOTAL				57%	

Véase gráficamente los datos anteriores, cabe mencionar que, esta gráfica se organizó así: las barras del interior corresponden a los rasgos y la barra del exterior al porcentaje general de la competencia:

Gráfico 2.

Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto



Nota. El gráfico muestra el contraste entre los porcentajes de los rasgos con el porcentaje general con relación a la competencia.

De acuerdo con el gráfico 2 y después de examinar el taller diagnóstico, se observó que los participantes con respecto a la competencia 1, en un promedio del 57% de aprobación, los estudiantes de grado décimo responden correctamente a lo esperado en esta competencia; sin embargo, el 43% de ellos fallan, ante esto, se debe trabajar en pro del fortalecimiento de la competencia de lectura crítica.

Ahora bien, se analiza también los rasgos 1 y 2 (*véase gráfico 2*), en el primero, en una media porcentual del 52% de acierto, se evidencia que los estudiantes entienden el significado de los elementos locales que constituyen el texto; no obstante, el 43% de ellos, no responden satisfactoriamente a este rasgo, por ello, se debe tener en cuenta este para mejorar la competencia.

En cuanto al segundo rasgo, se muestra que el 63% de los participantes identifican los eventos narrados de manera explícita en un texto, comprenden el significado de las palabras, expresiones o frases; aquí los participantes se ubican, de acuerdo con ICFES (2018), en el nivel de desempeño 3 en la prueba de lectura crítica. Sin embargo, el 37% no se ubican en este nivel de desempeño, porque no logran lo anterior, ni tampoco identifican las unidades semánticas, la microestructura textual, como lo postula Van Dijk (1996), las cuales hacen referencia a las relaciones sucesiones de pensamientos enlazándolos de manera lógica y coherente, permitiendo concebir de forma clara cada una de las ideas que conforman el argumento.

6.1.2. Comprende Cómo Se Articulan Las Partes De Un Texto Para Darle Un Sentido Global

Con referencia a esta competencia, aquí se especifican 5 rasgos puntualizados en la tabla 7, los cuales se tuvieron en cuenta para la construcción de las preguntas presentadas en el taller diagnóstico, estas permiten saber si los estudiantes poseen las habilidades descritas para dicha competencia. Asimismo, se observan los porcentajes de acierto por cada rasgo.

Tabla 7.

Competencia 2, comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global

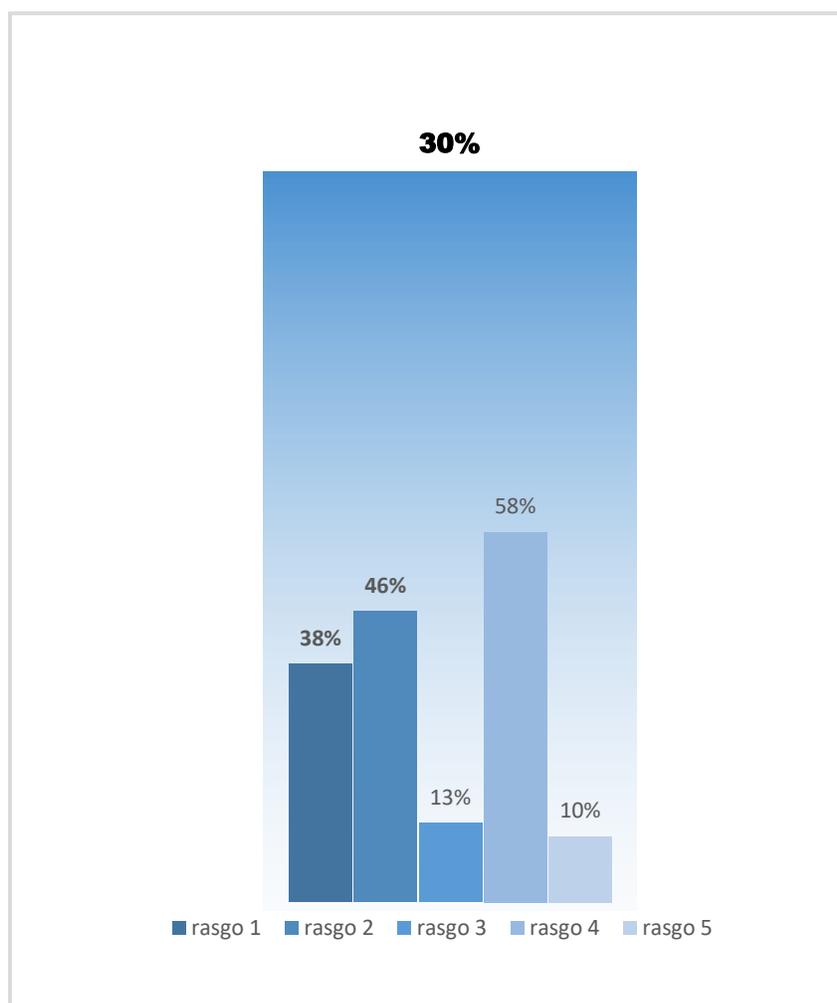
Rasgos	Nº pregunta	Nº estudiantes	Respuestas correctas	% de acierto	% de aciertos por rasgos
1. El estudiante comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes	8	24	9	38%	38%
2. El estudiante identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto	9	24	11	46%	46%
3. El estudiante comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto	10 13	24 24	6 5	25% 21%	13%
4. El estudiante identifica y caracteriza las ideas o	11	24	14	58%	58%

afirmaciones presentes en un texto informativo					
5. El estudiante identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto (discontinuo)	6	24	0	0%	10%
	7	24	5	21%	
TOTAL				30%	

A partir de lo expuesto en la tabla 7, se realizó un gráfico de barras que detalla los rasgos con sus respectivos porcentajes; dichos rasgos se ubican al interior del gráfico; asimismo, se muestra el porcentaje general de la competencia a través de la barra del exterior.

Gráfico 3.

Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global



Nota. El gráfico muestra el contraste entre los porcentajes de los rasgos con el porcentaje general con relación a la competencia.

Lo anterior demuestra que, la competencia 2 en un promedio general del 30% de aprobación, los participantes no interpretan el texto, no reconocen las tipologías textuales, las voces inscritas en los textos y lo más importante, la comprensión de la articulación entre cada párrafo y sus líneas, siendo estas alejadas de las respuestas suministradas, por ello, esta competencia se ubica en el nivel de desempeño 1, es decir; los participantes están muy regulares en comprender cómo se articula el texto de forma global.

Del mismo modo, realizando el análisis de cada rasgo trabajado en el taller diagnóstico, se obtiene en el primer rasgo que los participantes tuvieron un margen de acierto del 38%, lo cual indica que el 62% de los estudiantes no logran comprender la estructura formal de un texto y la función que cumple cada parte del mismo, como tampoco los mensajes implícitos; en esa misma línea, encontramos que, con relación al rasgo 2, el 46% tiene habilidades para identificar y caracterizar las diferentes voces o situaciones presentes en un texto, pero 54% de los estudiantes no se detienen a realizar estos los procesos de análisis, razonamiento, síntesis e inferencia frente al proceso lector.

Igualmente, sucede con el rasgo 3, que en un promedio del 13%, los estudiantes comprenden las relaciones entre los enunciados del texto, sin embargo, el 87% de los participantes no dan registro de poseer tales habilidades, este es un indicador muy alto, el cual se debe enfatizar en el programa de intervención con el objetivo de fortalecer este rasgo en la competencia 2. Seguidamente, en el rasgo 4, en una media porcentual del 58% los participantes identifican y caracterizan las ideas presentes en un texto informativo, en contraste, solo el 42%, no hacen lo

anterior, es decir, los estudiantes se quedan en el plano literal, aunque comprendan los textos continuos y discontinuos.

Asimismo, ocurre con el rasgo 5, que al revisar el taller en un gran porcentaje del 90% de los estudiantes no establece el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto, en otras palabras, los participantes aquí se ubican en un nivel de desempeño 1, probablemente solo identifican los elementos literales o locales en un texto, ya sea, textos continuos o discontinuos, sin establecer ningún tipo de significado; y de acuerdo con el porcentaje de acierto en este rasgo solo el 10% si muestra tener presente las habilidades previas en mención.

Por otro lado, al examinar el taller, se observa inseguridad, rodeos en las respuestas, tachones y entre otras irregularidades, lo que se asumen como una debilidad en el proceso lector por parte de los participantes.

6.1.3. Reflexiona A Partir De Un Texto Y Evalúa Su Contenido

En esta competencia, el ICFES (2018) expone 5 rasgos, pero en el taller diagnóstico se trabajó del segundo al quinto, en la tabla 8 se visualizan en detalle cada rasgo con respectivo porcentaje de acierto.

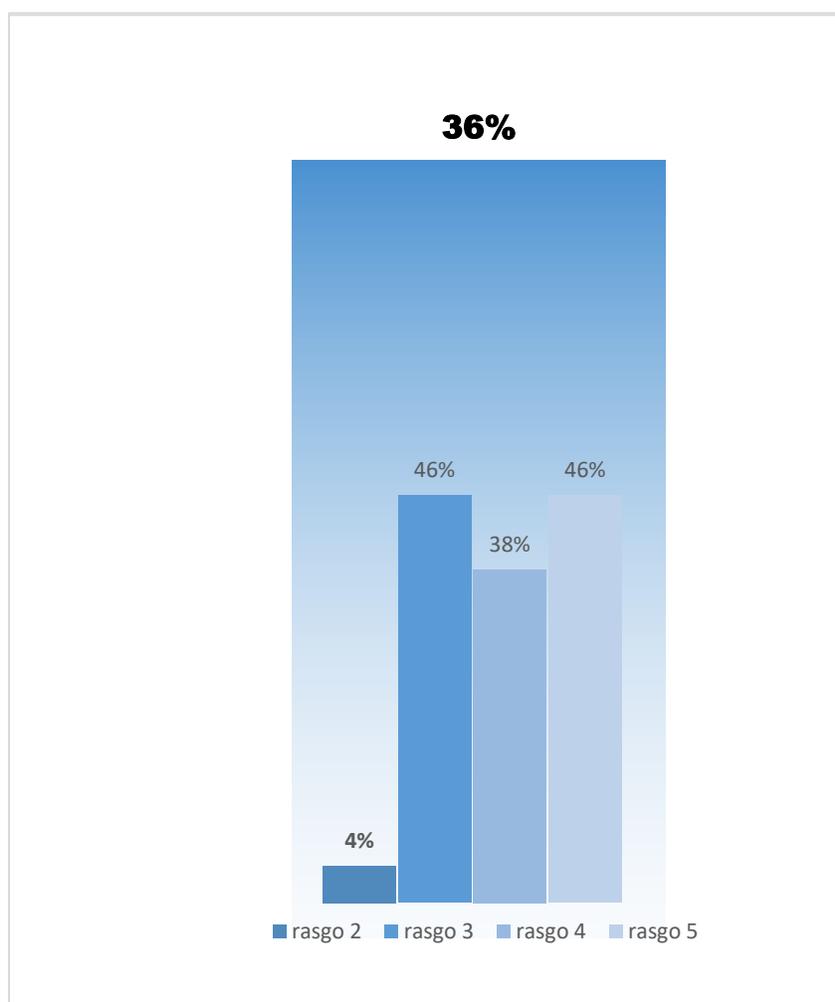
Tabla 8.
Competencia 3, reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido

Rasgos	Nº pregunta	Nº estudiantes	Respuestas correctas	% de acierto	% de aciertos por rasgos
2. El estudiante establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados	14	24	1	4%	4%
3. El estudiante reconoce contenidos valorativos presentes en un texto.	12	24	11	46%	46%
4.El estudiante reconoce las estrategias discursivas en un texto.	15	24	9	38%	38%

5. El estudiante contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en él.	5	24	9	38%	46%
	16	24	13	54%	
	TOTAL			36%	

Lo anterior, ayudó a la elaboración del siguiente gráfico de barras, mediante el cual se aprecia en las barras del interior, los rasgos trabajados con sus porcentajes, y en el exterior del mismo, se encuentra el porcentaje general de la competencia.

Gráfico 4.
Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido



Nota. El gráfico muestra el contraste entre los porcentajes de los rasgos con el porcentaje general con relación a la competencia.

Como se aprecia en el gráfico 4, en una media porcentual del 36% de aprobación, los sujetos en estudio logran reconocer estrategias discursivas y expresar juicios de valor; además, reflexionan a partir de los textos sobre la visión del mundo del autor para poder emitir y sentar postura sobre lo leído, como también, tienen claridad de elementos paratextuales significativos, valoran y contrastan los elementos mencionados; en cambio, en un gran porcentaje del 64% obvia lo previo. Así pues, se hace necesario crear un programa de estrategias sociometacognitivas para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes para que ese 36% logre incrementar significativamente.

Incluso, con relación al segundo rasgo, solo obtuvieron un 4% de aprobación, los estudiantes que realizan intertextualidad con el texto leído, sin embargo, 96% de estos no tienen la capacidad de enfrentar el texto críticamente, lo cual afecta directamente al rasgo 3 que únicamente del 46% de los participantes, dan validez de los argumentos y reconocen los contenidos valorativos presentes en el texto, por el contrario, al 56% le cuesta realizar estas habilidades cognitivas.

En cuanto al rasgo 4, en un promedio del 38% de aprobación, los estudiantes reconocen estrategias discursivas, así como también, establecen relaciones entre los contenidos y las variables del contexto, entre otras; sin embargo, el 68% de ellos no cumple con lo anterior, siendo evidente la ausencia de esta competencia dentro de sus habilidades en la lectura crítica. Lo que da paso a la deficiencia en el rasgo 5, que tan solo el 46% tiene un criterio propio frente a un texto y entienden la intención del autor; es decir, que el 54% no contextualiza la información con los contenidos presentes.

Por ello, los estudiantes del grado 10° de la IE El dorado se ubican con relación a esta competencia y de acuerdo con los niveles de desempeño establecido por el ICFES (2018), en el nivel de desempeño 2, porque, se evidencia que si saben ubicar información local, la estructura de textos continuos y discontinuos, sinónimos y antónimos reconocen el sentido local y global, realiza contraste y similitudes, no obstante, se quedan cortos al momento de dar juicios de valor, en reconocer la macroestructura y superestructura y en el reconocimiento estrategias discursivas

En suma, en esta fase diagnóstica, se observa en los resultados que los estudiantes tienen dificultades para interpretar la información literal, establecer relaciones de estructura y significado entre las partes del texto, para reconocer las implicaciones, contenidos valorativos y estrategias discursivas de un texto, entre otras, por lo cual, es importante tener en consideración los resultados obtenidos para trabajar en beneficio de mejorar todas aquellas debilidades que los participantes tuvieron inicialmente y que mediante el taller diagnóstico se pudo tener un punto de partida para elaborar o construir el programa de estrategias sociometacognitiva a partir de estos.

6.2. Programa De Estrategias Sociometacognitivas Para La Lectura Crítica

A continuación, se presenta el programa PlanSuperEva, el cual está constituido por módulos de aprendizaje cuyo propósito fue fortalecer el nivel de desempeño de las competencias de lectura crítica en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa El Dorado. Es importante señalar que, el nombre del programa se debe a las iniciales de las palabras *planificar*, *supervisar* y *evaluar* que, a su vez, son las etapas metacognitivas que se dan en el proceso lector (Solé,1996). En este sentido, este programa está conformado por 5 módulos³, de los cuales los 3 primeros corresponden a los 3 momentos de la lectura (antes, durante y después) y los 2 últimos a estrategias discursivas y crítica. Cada módulo está estructurado así: explicación teórica, actividad práctica y taller evaluativo; ante de iniciar el programa se aplicó el taller diagnóstico. Ahora bien, estos son los módulos de aprendizajes con sus respectivas estrategias sociometacognitiva, titulados así:

Estrategias de planificación	Estrategias de supervisión	Estrategia de evaluación	Estrategias discursivas	Estrategias de tipología textual
<ul style="list-style-type: none"> • Predigo lo que voy a leer • Hallar hechos y detalles • Me hago preguntas 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación clave del texto • Focalización exitosa • Relación-Pregunta-Respuesta (RPR) 	<ul style="list-style-type: none"> • Parafraseo • Mapa mental • Resumen lo que leo 	<ul style="list-style-type: none"> • Situación de comunicación • Situación de enunciación 	<ul style="list-style-type: none"> • Superestructura

Elaboración propia (2022)

³ Para mejor visualización de los módulos de aprendizaje, pueden visitar el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/drive/folders/1Ffp1dD7Mu7FafAfVJ6fagWQi2ome4W3G?usp=sharing>



Tolerancia y Dedicación
INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL DORADO
 Registro DANE No. 123001004870 NIT: 812002193-8
 Reconocimiento oficial según resolución N° 0745 de 12 de junio de 2009

PlanSuperEva

Estudiante:

Grado: 10°

Docentes a cargo: José Serrano Montes & Diana Calle Lara

Fecha:

El programa "PlanSuperEva", son unos módulos de aprendizaje cuyo propósito es fortalecer el nivel de desempeño de las competencias de lectura crítica en los estudiantes de grado décimo. Es importante señalar que, el nombre del programa se debe a las iniciales de las palabras *planificar*, *supervisar* y *evaluar* que, a su vez, son las etapas metacognitivas que se dan en el proceso lector. En este sentido, este programa está conformado por 3 módulos que corresponden a los 3 momentos de la lectura (antes, durante y después). Cada módulo, está estructurados así: explicación teórica de las estrategias a trabajar en cada momento, actividad practica y taller evaluativo; ante de iniciar el programa se aplica un taller diagnóstico como también al finalizar su intervención.

Las estrategias metacognitivas a trabajar en cada módulo son:



Realiza esta breve encuesta ante de iniciar este programa:

1. Con respecto a tu forma de leer, ¿Cuál o cuáles son tus fortalezas al hacerlo?

2. Con respecto a tu forma de leer, ¿Cuál o cuáles son tus debilidades al hacerlo?

3. ¿Qué expectativas tienes frente al programa "PlanSuperEva"?

Módulo I

Estrategias de planificación



AMPLÍA TU CONOCIMIENTO

➤ Predicción: predigo lo que leo

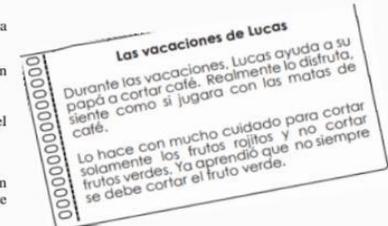
Es la estrategia lectora que anticipa lo que puede ocurrir o suceder en la lectura, según una situación o acontecimiento dado al lector.

- ¿Para qué hacer predicciones? Hacer predicciones acerca del contenido de una historia o narración permite al lector:

- Planificar la tarea porque proporciona un objetivo para leer.
- Comprobar, revisar y controlar lo que lee.
- Desarrollar la creatividad y ser parte activa del proceso de lectura.
- Anticiparse a los hechos de la historia.

La labor del docente consiste en orientar a los estudiantes en la formulación de preguntas o hipótesis, según el objetivo que se proponga para la lectura.

- Si el objetivo es alcanzar la comprensión global del texto, la pregunta puede ser:
 - ¿De qué podría tratar la narración de Las vacaciones de Lucas?
- Si el objetivo es identificar detalles, la pregunta puede ser:
 - ¿Será que Lucas se dedica a descansar durante las vacaciones?



Hacer predicciones ayuda al lector a relacionar los conocimientos y experiencias previas con el texto que va a leer.



- ¿En qué momentos se hacen las predicciones?

Antes de empezar a leer un texto, el lector observa y analiza las ilustraciones, el título, el índice, la portada y contraportada del libro y se pregunta:

Formular predicciones convierte a los estudiantes en detectives de la información que le transmite el texto y estimula la curiosidad que todo estudiante lleva dentro.

- ¿Qué me dice el título? - ¿Qué me dicen las ilustraciones de este texto? - ¿De qué tratará?

A partir de esas preguntas el lector empieza a buscar la información necesaria para comprobar sus predicciones y las hipótesis que haya formulado. Las predicciones elaboradas antes de comenzar la lectura, proporcionan un objetivo claro para leer.

Durante la lectura del texto, el lector hace pequeñas pausas para verificar sus predicciones y formular nuevas.

Después de realizar la lectura, el lector compara sus predicciones o hipótesis con lo que realmente decía el texto. De esta forma comprobará si sus predicciones se cumplieron o no.

- ¿Cómo se aprende a hacer predicciones? Las predicciones, como cualquier estrategia, se aprenden practicándolas y comprendiendo la utilidad que tienen.



Important

Predcir es formular hipótesis, las que se confirman o no cuando se termina de leer el texto.

Utiliza frases como:
 -Yo predigo -yo supongo -yo espero -pienso que...
Hacer conexiones con experiencias anteriores:
 - ¿Recuerdan? - ¿Piensen cuándo? - ¿A quién o a qué se parece este personaje?
Imaginar posibilidades:
 - ¿Qué pasaría si...? - ¿Qué más podría suceder? - ¿Cómo cambiaría la historia si...?

Explicar las propias predicciones:
 - ¿Por qué crees que eso sucederá? - ¿Qué te hace pensar así? - ¿Cómo supiste que eso sucedería?
Hacer comentarios sobre las predicciones de otros:
 - Estoy de acuerdo con... porque... - No comparto la idea de... porque...

Formular un plan de acción:
 :- ¿Qué otras propuestas podemos hacer para...? - ¿Cómo podríamos solucionar ese problema? - ¿Qué podrían hacer los personajes para resolver el problema? - ¿Qué harías tú si fueras el personaje?
Al terminar de leer es importante comparar las predicciones utilizando las palabras:
 Esperar: - Yo esperaba que... Comprobar: - Yo comprobé que...
 Verificar: - Yo verifiqué...

¿Cómo se aprende a hacer predicciones?
 Las predicciones, como cualquier estrategia, se aprenden practicándolas y comprendiendo la utilidad que tienen.

ACTIVIDAD PRÁCTICA

- Lea atentamente de la siguiente noticia, luego responda las siguientes preguntas



Fuente: <https://lasillavacia.com/eltblogueo/lospina/32129/la-gasolina-de-las-noticias>

1. ¿Qué sucedió?

2. ¿A quién le sucedió?

3. ¿Dónde sucedió?

4. ¿Cuáles fueron los hechos?

5. ¿Por qué sucedió?



TALLER EVALUATIVO

- Lee acerca de una tarea que debía hacer Daniela. Después, responde las preguntas

Leyendo poesía
Daniela tiene 8 años y le gusta escribir. Un día escribió una poesía y se la mostró a su profesora. La señorita Margarita le dijo que era una niña muy creativa y que si se dedicaba sería una gran poetisa. Le recomendó que leyera mucha poesía. ¿De dónde sacaría libros de poesías para leer si ya había leído los que tenía en su casa? Recordó que su hermano mayor visitaba con frecuencia la Biblioteca Pública 241 de Peumo.



<p>1. ¿Qué crees que hará Daniela?</p> <p>a. Le pedirá a su hermano que le traiga libros de la biblioteca.</p> <p>b. Visitará la biblioteca ella misma.</p> <p>c. Buscará libros en la biblioteca de su colegio.</p> <p>d. Irá con su profesora a la biblioteca.</p>	<p>2. ¿Qué hecho del texto confirma la predicción que hiciste?</p> <p>a. Daniela tiene 8 años.</p> <p>b. Su profesora le recomendó que leyera poesía.</p> <p>c. Su hermano visitaba la biblioteca.</p> <p>d. Daniela había leído todos los libros de poesía que tenía en su casa.</p>
<p>3. ¿Qué pistas del texto te permitieron predecir lo que ocurriría a continuación?</p> <p>a. El título y la imagen que acompaña el relato.</p> <p>b. El título y los hechos y detalles.</p> <p>c. El título y tu propia experiencia.</p> <p>d. Los hechos y detalles y la imagen que complementa el texto.</p>	<p>4. ¿Qué pista usa la señorita Margarita para predecir que Daniela podría llegar a ser una gran poetisa en el relato?</p> <p>a. Que Daniela escribió una poesía.</p> <p>b. Que Daniela es una niña muy creativa.</p> <p>c. Que Daniela es una buena lectora.</p> <p>d. Que Daniela es una alumna dedicada al estudio.</p>
<p>5. ¿Qué te permitieron hacer la predicción en la pregunta anterior?</p>	<p>6. ¿Qué hecho o detalle del texto te permite hacer esa predicción?</p>

-Lee sobre un joven perdido en la carretera. Después, responde las preguntas

Estaba perdido. La señalética en la carretera decía que a 200 metros estaba el ingreso a San Francisco de Mostaza, pero llevo más de una hora recorriendo este camino de ripio y aún no encuentro el poblado. ¿Me habré equivocado? Siempre confundo mi mano derecha con mi mano izquierda. Y para peor, tengo tanta hambre que me comería un buey completo. Ahí se acerca un huaso a caballo. Mejor, le pregunto.
-Disculpe, señor, ¿usted podría decirme hasta dónde llega este camino?
-Por supuesto, joven. Si sigue derecho, hasta el cerro que se vislumbra al fondo, encontrará el famoso rancho de Don Pancho.
-¿Y por qué es famoso ese rancho?
-Porque ahí se pueden comer las mejores cazuelas de vacuno de toda la región.
-Muchas gracias, caballero. No sabe qué gran idea me ha dado.



<p>1. Haz una predicción respecto de lo que sucederá luego en el relato.</p>
<p>2. ¿Por qué crees que eso es lo que sucederá?</p>
<p>3. ¿Qué pistas hallaste en el texto para hacer la predicción?</p>

Hallar hechos y detalles al leer

Esta estrategia lectora de hallar hechos y detalles entrega más información acerca a la idea principal de un texto.

- ¿Cómo hallar hechos y detalles?

- ✓ Puedes hallar los hechos y detalles en un párrafo al pensar en la idea principal. Una vez que conoces la idea principal podrás encontrar los detalles que te dicen más sobre ella.

¿Qué pasaría si esos hechos o detalles no aparecieran?
Seguramente tendrías menos información y sería más difícil hallar la idea principal. Los hechos y detalles dan más información sobre la idea principal.

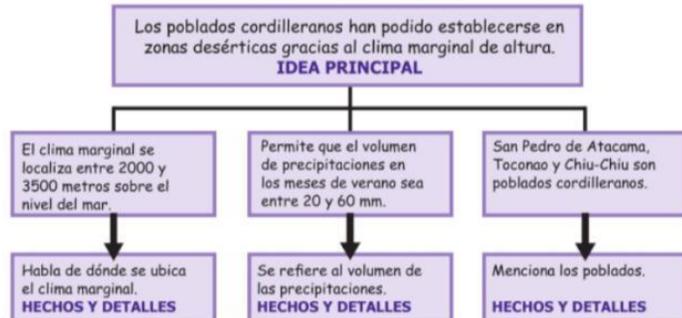


Lee siguiente fragmento:

Los poblados cordilleros, como San Pedro de Atacama, Toconao o Chiu-Chiu, han podido establecerse en zonas desérticas gracias al clima desértico marginal de altura que se localiza entre los 2000 y 3500 metros sobre el nivel del mar, lo cual permite que el volumen de precipitaciones en los meses de verano sea entre 20 y 60 mm. anuales.

¿Dónde se encuentra la idea principal del texto?

La idea principal se encuentra en la primera oración. Las oraciones siguientes entregan más información sobre la idea más importante.



Lo que debes saber:

- Las oraciones que explican más sobre la idea principal se llaman **hechos y detalles**.
- Los hechos y detalles a menudo responden a **quién, qué, dónde, cuándo, por qué y cómo** de la idea principal.



ACTIVIDAD PRÁCTICA

-Lee el siguiente fragmento:

Burj Khalifa es el edificio más alto del mundo. Se encuentra en la ciudad de Dubai en los Emiratos Árabes Unidos. Comenzó a construirse el 21 de septiembre de 2004, siendo su inauguración oficial el 4 de enero de 2010. Tiene 828 metros de altura. Hasta los 586 metros, está hecho de hormigón armado y de ahí en adelante las plantas están construidas de acero. Cuenta con un hotel, residencias privadas, oficinas, restaurantes y hasta con un famoso mirador. La gran altura del Burj Khalifa posee varios récords mundiales, por ejemplo, tiene la piscina ubicada a la mayor altura y también posee la sombra más larga proyectada por un edificio, 2.467 metros.

Responde:

1. ¿De qué se trata el texto? (Tema)	2. ¿Cuál es la idea más importante del texto?
3. ¿Qué altura tiene el Burj Khalifa? a. 586 metros b. 828 metros c. 900 metros d. 2.467 metros	4. ¿Qué característica tiene la sombra del edificio? a. Es la más alta del mundo. b. Es la más grande del mundo. c. Es la más ancha del mundo. d. Es la más larga del mundo
5. ¿Cuándo se comenzó a trabajar en la edificación Burj Khalifa? a. 22-09-2006 b. 21-09-2004 c. 15-12-2002 d. 21-10-2004	6. Propón un título para el texto (basándote en el tema y la idea principal)

TALLER EVALUATIVO

Lee el siguiente fragmento:

El 5 de noviembre de 1914, el ejército colonial británico con ocho mil soldados de la India se enfrentó en la Batalla de Tanga (África Oriental) contra un millar de Askaris (soldados indígenas) africanos que luchaban bajo bandera alemana. La buena disposición táctica del Comandante Paul Emil von Lettow-Vorbeck hizo que el ejército germano derrotase al británico en una batalla sin precedentes. El gran aliado del ejército alemán fueron unas "Abejas Soldados" que intervinieron de manera providencial. Lo que en realidad pasó es que cuando los soldados bajo mando inglés desembarcaron, se encontraron con una zona pantanosa donde era imposible moverse. Los askaris lanzaron su ataque y de la marisma salieron enormes enjambres de abejas que, sorprendentemente, se ensañaron con los británicos. Pero dichas abejas no formaban parte del plan de guerra ni estaban "hábilmente adiestradas", tal y como aseguró el periódico inglés "The Times", que propuso que las tropas británicas hicieran lo propio con las abejas de las islas, a lo que los apicultores respondieron que la abeja inglesa era demasiado independiente para ser adiestrada.

-Responde de acuerdo con el texto anterior:

1. ¿Quiénes eran los askaris? a. Soldados orientales b. Soldados británicos c. Soldados indígenas d. Soldados alemanes	2. ¿Cuál de los siguientes hechos es incorrecto? a. En Tanga se enfrentaron a un ejército mixto. b. Las abejas rabiosas se ensañan con los británicos. c. The Times afirmó que las abejas estaban adiestradas. d. El coronel Von Lettow comanda a los británicos.
2. Los hechos narrados sucedieron durante a. La Segunda Guerra Mundial b. La Primera Guerra Mundial c. La Guerra de las Trincheras d. La Guerra Colonial	3. ¿Quién afirma que la abeja era demasiado independiente para ser adiestrada? a. Paul Emil Von Lettow-Vorbeck b. El diario británico The Times. c. Los apicultores. d. Los askaris.

- Lee acerca del balneario llamado Juan López.

Guía turística Antofagasta:
Playa Juan López
JUAN LÓPEZ es un balneario que se extiende por cerca de 1 km. a 38 kms. al norte de Antofagasta. Su fina arena, su especial ubicación a los pies del Cerro Moreno que le dan protección contra el viento y sus calmadas aguas bajo un clima cálido convierten este lugar en un sitio ideal para el descanso. Juan López es una playa del sector costero que está habilitada para la natación, la pesca en orilla y otros deportes náuticos, sobre todo en el período de vacaciones durante los meses de enero y febrero. El nombre de Juan López está puesto en honor al primer hombre que llegó a habitar la zona en el siglo XIX, cuando era una tierra absolutamente desértica. Su tenaz esfuerzo por convertir el lugar en una fuente de ingreso lo llevó a transformar la bahía en una caleta que al cabo de muchos años se convirtió en un centro de descanso para cientos de antofagastinos y afuerinos que llegan a disfrutar de las bondades naturales que la región ofrece.



1. ¿Dónde se ubica la Playa Juan López? a. A un kilómetro de Antofagasta b. Al sur de Antofagasta c. Sobre el Cerro Moreno d. A 38 kilómetros de Antofagasta	2. ¿Qué protege al balneario del viento? a. El clima cálido b. Su ubicación a los pies del Cerro Moreno c. La caleta de pescadores d. Las calmadas aguas.
4. ¿Quién fue Juan López? a. El primer hombre que pobló la zona. b. Un antofagastino que pasa sus vacaciones en la playa c. Un pescador del siglo XIX d. Un deportista náutico.	3. ¿Qué era el balneario Juan López en el siglo XIX? a. Una tierra absolutamente desierta. b. Una playa de arenas finas. c. Un centro de descanso para los antofagastinos. d. Una bahía que se transformó en caleta.
5. Escribe tres hechos importantes que hayan sucedido y que tienen que ver con la idea principal. 1. _____ 2. _____ 3. _____	

Me hago preguntas:

Consciente o inconscientemente, los lectores eficientes constantemente se formulan preguntas antes, durante y después de la lectura para ayudarse en la comprensión del texto. Estas preguntas pueden estar relacionadas con el contenido, estilo, estructura, mensaje, hechos, acciones, inferencias, predicciones o propósito del autor. Las autopreguntas proveen un marco para los lectores activos, y los estimulan a leer buscando respuestas, aunque saben que no todas las respuestas las encontrarán en el texto.

Fortalece...



Autopreguntarse

Es importante para los lectores porque los ayuda a:

- o Convertirse en lectores activos
- o Activar sus conocimientos previos
- o Identificar más fácilmente la idea principal del texto leído
- o Recordar más lo leído
- o Pensar con más flexibilidad
- o Pensar creativamente
- o Mejorar su comprensión lectora.

Important

Las preguntas que se formulan los alumnos también ayudan a que el profesor pueda inferir, a través de ellas, cuál es el nivel de comprensión que tienen del texto y así, pueda ajustar su intervención según las necesidades de sus estudiantes.

Técnicas para aprender a hacerse preguntas:

- ✓ Una estrategia interesante es enseñarles a leer las claves o pistas que entrega un texto, según su estructura u organización interna. Por ejemplo, a partir de las claves que ofrece un texto narrativo, los alumnos pueden elaborar preguntas relacionadas con:
 - El lugar: ¿Dónde ocurre la historia? ¿En qué época? ¿En qué estación del año?
 - Los personajes: ¿Cuál es el personaje principal? ¿Qué características tiene? ¿Cómo se relaciona con los demás personajes?
 - El problema planteado: ¿Qué problema tenían los personajes?
 - La acción: ¿Cuáles fueron los principales hechos que se produjeron en la historia?
 - La solución del problema: ¿Cómo resolvieron su problema los personajes?
 - El tema: ¿Qué nos intentó decir esta historia? ¿Qué trata de enseñar esta historia?

- ✓ Si se trata de la lectura de una noticia, se sugiere formular preguntas tales como ¿Qué? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Quién o quiénes? ¿Para qué? ¿Cuál? ¿Cuándo? Junto con responder este tipo de preguntas, los alumnos irán tomándolas como ejemplos para formularse preguntas parecidas e ir reconstituyendo la noticia.

- ✓ Este organizador gráfico SQA también es una buena estrategia para motivar a los estudiantes a formular preguntas antes de la lectura de un texto, especialmente, si es informativo. En ese organizador, ellos deberán escribir lo que saben acerca del tema, formular preguntas sobre lo que quieren aprender y finalmente, completar la tercera columna con lo que aprendieron en el texto.

SQA		
LO QUE SÉ	LO QUE QUIERO SABER	LO QUE APRENDÍ

ACTIVIDAD PRÁCTICA

Planteándonos preguntas



Lee la siguiente noticia:

Hua Zui Ba, el nuevo oso panda gigante de Madrid

Madrid, España.- El viernes 30 de agosto, la hembra de oso panda gigante del Zoo de Madrid ha dado a luz un cachorro que se encuentra bajo "la atención constante" del equipo técnico y veterinario, según ha anunciado su Dirección, que no descarta un segundo nacimiento.

03:45 horas del pasado viernes, después de un parto natural que ha durado cuatro horas y que se ha producido tras 131 días de gestación.

Los trabajadores del parque detectaron en la madre del cachorro, Hua Zui Ba, los primeros síntomas que anunciaban la proximidad del parto, ya que su estado era de "constante inquietud" y "buscaba la intimidad del nido con todo tipo de movimientos".

Desde el parque han calificado este nacimiento como "una gran noticia internacional" porque, según han recordado, el oso panda gigante es una especie "en grave peligro de extinción" de la que quedan menos de 300 ejemplares en cautividad y alrededor de 1.600 en su hábitat natural.

Habrà que esperar "unos meses" para conocer a este cachorro de oso panda gigante, al que aún no se le practica su primer reconocimiento veterinario.

En total, en toda Europa hay diez ejemplares de osos panda gigantes, tres de ellos en Madrid y el resto en los zoolos de Viena (Austria), Beauval (Francia) y Edimburgo (Escocia).

Se trata del cuarto ejemplar de esta especie que nace en el parque madrileño, después de Chulin, en 1982, y de los gemelos Po y De De, en 2010, hijos de la misma hembra que ha alumbrado hoy y que actualmente se encuentran en la reserva china de Chengdu.

El nacimiento ha tenido lugar a las

Adaptado de www.educatumundo.com

-Formula preguntas que empiecen con los siguientes interrogantes:

1. ¿Qué?

2. ¿Quién o quiénes?

3. ¿Dónde?

4. ¿Cuándo?

5. ¿Cómo?

6. ¿Por qué?

7. ¿Cuál?

TALLER EVALUATIVO

- Lee con atención el siguiente cuento

Sombras y colores

Fuego la cabra y Flim el ganso dormían sobre un banco de arena blanca, que se extendía hasta la orilla del Gran Lago de las Olas Retumbantes. Y por encima del banco de arena y de las olas retumbantes, había una sala muy alta donde los hombres de niebla hacían sus dibujos. Y por encima de la sala alta donde los hombres de niebla hacían sus dibujos, estaban las estrellas.

Fuego la cabra y Flim el ganso se acostaron y se durmieron. Y mientras dormían, los hombres de niebla dibujaban. Grises, azules, con un poco de oro y con algo de plata, así eran los dibujos que hacían los hombres de niebla.

Cuando Fuego y Flim se despertaron, se quedaron mirando. Muy a lo lejos, por donde el Sol salía, se veían personas y animales, todos negros o de un color tan oscuro que casi era negro.

Había un caballo grande con la boca abierta, las orejas estiradas hacia atrás y las patas delanteras arqueadas como hoces de segar. Había un camello con dos jorobas, que se movía lentamente y con mucha parsimonia. Había un elefante sin cabeza, con seis cortas patas. Había muchas vacas. Había un hombre con un garrote al hombro y una mujer que llevaba un fardo a la espalda. Y todos ellos se guían avanzando. No parecían ir a ninguna parte, y se movían muy lentamente.



-¿Qué es esto? ¿Quiénes son y por qué avanzan de esa manera? -preguntó el ganso Flim.

Y Fuego la cabra comenzó a explicarle a Flim todo lo que sabía del mastodóntico y colosal desfile que en aquellos momentos cruzaba el cielo. Hacemuchotiempo, cuando los Creadores del Mundo hacían la Tierra redonda, llegó el momento de crear los animales. No sabían muy bien cómo hacerlos, así que se pusieron a ensayar. Al principio hicieron solo formas de animales. Y esas formas eran sombras como estas que tú y yo estamos viendo. El caballo-sombra, que está allí en el cielo con la boca abierta, las orejas estiradas hacia atrás y las patas delanteras arqueadas como hoces de segar, es uno que hicieron hace mucho tiempo, cuando ensayaban para hacer un caballo de verdad. Fue un error y lo tiraron porque no era suficientemente bueno como para llegar a ser un caballo de verdad. Y lo mismo ocurrió con los demás seres que has visto.

Fuego la cabra prosiguió:

-Oyeme, Flim. Lo que te estoy contando es un secreto de los nacidos del fuego. No sé si lo comprendes. Hemos pasado la noche sobre los bancos de arena, junto a las olas retumbantes, bajo los pinos enanos, con las estrellas en lo alto; así que te explico lo que cuentan los nacidos del fuego.

Y ese día, Fuego la cabra y Flim el ganso caminaron por los bancos de arena que bordean las orillas del Gran Lago de las Olas Retumbantes. El cielo estaba azul, y el azul del fuego del Sol se diluía en el aire y en el agua. Al Norte, las olas retumbantes eran de color verdemar y azul. Al Este había rayas de violeta que cruzaban las olas. Y al Sur, las rayas eran de color azulplata, azul como un espejo de agua. Allí al Este, donde esa mañana desfilaba por el cielo el circo de sombras, había una larga hilera de puntitos, que eran pájaros azules.

-Solo los nacidos del fuego entienden el azul -dijo Fuego la cabra a Flim el ganso.

Esa noche, Fuego y Flim durmieron otra vez sobre los bancos de arena. Y dos veces durante la noche, Fuego la cabra murmuró en sueños:

-Solo los nacidos del fuego comprenden el azul.

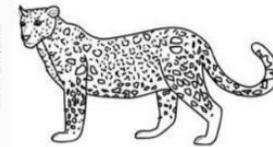
CARL SANDBURG
Historias del país de Rutabaga (Adaptación)

-Plantea preguntas relacionadas con:

1. Los personajes:
2. El problema:
3. Los hechos que sucedieron:
4. La solución:
5. El tema:

Haciéndonos preguntas

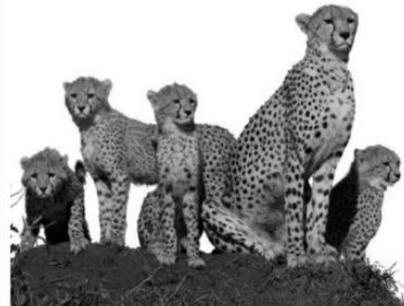
- Antes de leer el texto "el guepardo", empieza a completar el siguiente organizador gráfico (SQA): en la columna de la izquierda, escribe lo que ya Sabes de ese animal y en la columna del medio, escribe lo que Quieres aprender sobre él. Luego, empieza a leer el texto y una vez que termines, en la última columna, escribe qué aprendiste en el texto.



SQA		
Lo que ya Se	Lo que Quiero saber	Lo que Aprendí

EL GUEPARDO

El guepardo es el mamífero terrestre más rápido del mundo. Su capacidad de aceleración, que dejaría clavados a la mayoría de los automóviles, le permite pasar de 0 a 96 kilómetros por hora en apenas tres segundos. Este gran felino es sumamente ágil cuando se mueve a gran velocidad y es capaz de hacer giros rápidos e inesperados persiguiendo a su presa. Antes de dar rienda suelta a su velocidad, el guepardo utiliza su vista excepcionalmente aguda para rastrear la sabana en busca de indicios de presas, sobre todo antílopes y liebres. El guepardo es un cazador diurno que se aprovecha de sus movimientos sigilosos y de su característica piel moteada, gracias a la cual puede confundirse fácilmente con la vegetación alta y seca. Llegado el momento, iniciará un sprint hacia su presa y tratará de abatirla. Estas persecuciones le suponen un enorme gasto de energía, por lo que suelen durar menos de un minuto. Si la persecución es fructífera, el guepardo llevará por lo general a su captura a un escondite sombreado para mantenerla alejada de los animales carroñeros, que en ocasiones se apropian de la víctima antes de que el guepardo pueda empezar a comérsela. Los guepardos necesitan beber apenas una vez cada tres o cuatro días. Las hembras dan a luz normalmente camadas de tres cachorros y viven con ellos durante un periodo que oscila entre el año y medio



y los dos años. Los jóvenes cachorros pasan su primer año de vida aprendiendo de su madre y practicando técnicas de caza a la vez que juegan. Los machos viven solos o en pequeños grupos, a menudo formados por sus hermanos de camada. La mayor parte de los guepardos se encuentra en el este y el sudoeste de África. Se calcula que apenas quedan unos 12.000 guepardos en libertad, y éstos viven bajo la amenaza que supone el que sus hábitats naturales, las sabanas, estén desapareciendo a consecuencia de los asentamientos humanos.


 Tolerancia y Dedicación
INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL DORADO
 Registro DANE No. 123001004870 NIT: 812002193-8
 Reconocimiento oficial según resolución N° 0745 de 12 de junio de 2009

PlanSuperEva

Estudiante: _____ Grado: 10°
 Docentes a cargo: José Serrano Montes & Diana Calle Lara Fecha: _____

El programa "PlanSuperEva", son unos módulos de aprendizaje cuyo propósito es fortalecer el nivel de desempeño de las competencias de lectura crítica en los estudiantes de grado décimo. Es importante señalar que, el nombre del programa se debe a las iniciales de las palabras *planificar*, *supervisar* y *evaluar* que, a su vez, son las etapas metacognitivas que se dan en el proceso lector. En este sentido, este programa está conformado por 3 módulos que corresponden a los 3 momentos de la lectura (antes, durante y después). Cada módulo, está estructurados así: explicación teórica de las estrategias a trabajar en cada momento, actividad practica y taller evaluativo; ante de iniciar el programa se aplica un taller diagnóstico como también al finalizar su intervención.

Las estrategias metacognitivas a trabajar en cada módulo son:



➤ Responde estas preguntas con respecto al módulo anterior, para dar paso al segundo módulo de aprendizaje *Estrategias de supervisión*

1. Con respecto al módulo Estrategias de planificación, ¿Cómo te sentiste?

2. ¿Cuál de las estrategias de planificación te gustó más? Justifica

3. Con relación a las estrategias propuestas en el módulo I, ¿Sientes que comprendiste la teoría y su aplicación en el proceso lector?

De aquí en adelante, se realiza una explicación teórica de cada estrategia, se proporcionan talleres organizados para desarrollar y entrega, ya que estos permitirán evaluar y fortalecer tu proceso lector.

Módulo II

Estrategias de supervisión

AMPLÍA TU CONOCIMIENTO

➤ **Identificación clave del texto: palabras claves**

Las palabras clave son aquellas que brindan información significativa acerca de un contenido. Además, encontrarlas en un texto es un paso que debe hacerse antes de intentar resumir o esquematiza el mismo, estas ayudan mucho a la hora de **estudiar** y **resumir**, dándonos una idea global del tema sobre el que trata. Es decir, al buscar las palabras clave debemos procurar que éstas sean las que tengan relación con el contenido del texto. Las palabras claves se dividen en dos categorías:



-Tips para aprender a detectar las palabras clave en un texto:

<p>Cada párrafo tiene una palabra clave</p> <p>Se desarrolla la idea principal</p> <p>Genaramente, están al inicio del párrafo</p>	<p>Las técnicas de Skimming y Scanning</p> <p>El scanning se practica haciendo una revisión rápida de toda la información</p> <p>El skimming se centra en las palabras con las que empieza el párrafo y con las que termina.</p>	<p>Identifica los nombres, las acciones y las características</p> <p>Dentro de las nueve categorías gramaticales que tenemos en español, las más recurrentes en la composición de palabras clave son los sustantivos, los verbos y los adjetivos. La primera dice de quién se está hablando, la segunda dice qué y la tercera cómo</p>	<p>Identificar los conectores de conclusión y consecuencia</p> <p>Los conectores de conclusión son: por lo tanto, de este modo, entonces, así pues, entre otros.</p> <p>Los de conclusión son: finalmente, a manera de conclusión, por todo lo anterior, para terminar, entre otros.</p>
---	--	--	--

¡Importante!
 Palabra clave, estas palabras pueden componerse de varias palabras y ayudan a estructurar y a definir la intención del autor y los recursos que utilizó para estructurar el texto.

RECUERDA

No olvides que identificar **las palabras clave** es una estrategia útil para obtener mejores resultados porque te permite acercarte a la forma en que el autor expone su texto, **conociendo qué va primero y qué va después**; además, te permitirá hacer un resumen mental que agrupará todas las ideas necesarias que necesitas a la hora de enfrentarte al texto. Y finalmente, te ayudará a tener más éxito, porque si eres consciente de **que lo más importante es el análisis**, seguramente, reducirás tus niveles de estrés y ansiedad, ya que no te obligarás a recordar conceptos que quizá nunca aprendiste, sino que fijarás tu atención en la estrategia de las palabras clave.



—¿Y en qué crees tú que se te podría mejorar? Admitiré, con gusto, tus sugerencias —dijo, sonriente, Zeus. —Creo que sería aún más veloz — continuó diciendo el caballo— si mis patas fuesen más altas y delgadas. Un cuello de cisne, más largo y más flexible, no me iría mal. Un pecho más ancho acrecentaría mi vigor. Y puesto que me has destinado a transportar al hombre, tu favorito, la silla que me ha de colocar el jinete podría ya estar incluida en mi constitución natural. —¡Está bien! — repuso Zeus— ¡Aguarda un poco! Y Zeus, con rostro grave, pronunció la palabra creadora. Entonces brotó la vida entre el polvo del suelo, que comenzó a bullir, se amasó y, de pronto, surgió ante el trono de Zeus... el desgarrado camello. Al verlo, el caballo se estremeció de horror. — ¡Ahí tienes unas patas más altas y más delgadas! —le dijo Zeus—. ¡Ese cuello es más largo, de cisne; y ese pecho es más ancho! ¡Y ahí tienes la silla ya ensillada! Caballo, ¿deseas que te transforme de ese modo? Aún seguía temblando el caballo. — ¡Vete! —Continuó diciendo Zeus—, por esta vez recibe la lección sin sufrir el castigo. Pero para que, de vez en cuando, recuerdes tu temeridad, esta nueva criatura seguirá viviendo. Al decir esto, Zeus dirigió una mirada al camello y concluyó: —Y tú, caballo, cada vez que la mires, te estremecerás.

Creado por: H. BUENO y G. GÉLVEZ

Lee y aplica la estrategia focalización exitosa de acuerdo con el mito anterior responde las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo describirías al caballo y a su acompañante Zeus?

2. ¿Qué aspectos deseará el caballo que le sean mejorados por Zeus?

3. ¿Cuál es el castigo que el caballo recibe?

4. La vanidad exagerada del caballo llevó a que Zeus:

- a. Se entristeciera con él. b. Se burlará de él. c. Creará al camello. d. Creará un cisne.

5. Señala la imagen que mejor representa la expresión con rostro grave



6. ¿Cuál fue el grupo de características que pidió el caballo le fueran cambiadas?

- a. Patas más altas y delgadas, dientes grandes y fuertes, cascos más resistentes y cuello largo y flexible.
 b. Patas más altas y delgadas, crines largas y elegantes, silla ya incluida y una cabeza orgullosamente erguida.
 c. Patas más altas y delgadas, orejas más flexibles, hocico ancho que acrecienta su vigor y un cuerpo desgarrado.
 d. Patas más altas y delgadas, cuello largo y flexible, pecho más ancho y silla incluida.

Fuente: Vicen Vives, 2016

Relación - pregunta - respuesta: RPR

Loeza (2016), afirma que hacer preguntas durante la lectura es una estrategia clave. Es importante practicar cómo hacer preguntas más complejas durante la lectura, entre otras razones, porque ayudan a comprender un texto informativo. Parte de esta estrategia incluye preguntar por qué un hecho o sección del texto tiene sentido. Esto ayuda a explicar y ampliar la información del texto y a recordarla de mejor manera.

La estrategia *Relación-Pregunta-Respuesta (RPR)* se enfoca en la idea de que existe una relación directa entre la pregunta que se haga y cómo se encuentra en un texto su respuesta.

Toda pregunta se puede categorizar en una de las cuatro categorías que reflejan cómo se encuentra la respuesta en el texto.

TIPOS DE PREGUNTA

JUSTO AHÍ
 La respuesta se encuentra textualmente en forma directa en el texto.
 Ejemplo: ¿Qué pasó después de la fiesta? Para poder responder a esta pregunta el lector tiene que identificar una sección específica en el texto. En este caso el lector debe buscar lo sucedido después de la fiesta.

PIENSA Y BUSCA
 La respuesta a una pregunta dentro de esta categoría se encuentra en varias secciones de un texto.
 Ejemplo: ¿Cuáles son las diferentes etapas del aprendizaje de la lectoescritura? Esta pregunta pide que el lector identifique los diferentes pasos o etapas del aprendizaje de la lectoescritura. El lector debe identificar las diferentes partes en el texto que le ayuden a responder a esta pregunta.

EL AUTOR Y YO
 La respuesta se encuentra con ayuda del texto y el conocimiento previo que tenga el lector.
 Ejemplo: ¿Es posible que el personaje logre ir en una hora de su casa a la escuela? Esta pregunta pide que el lector use la información del texto y que la compare con lo que él o ella haría o no.

POR MI CUENTA (CRÍTICA)
 La respuesta se centra en lector e indirectamente con el conocimiento que se incluye en el texto.
 Ejemplo: ¿Qué otro final podría tener la historia? Esta pregunta pide que el lector se imagine una forma distinta para finalizar la historia. En cierta medida esta pregunta se puede responder con muy poca información del texto.

—¿Cómo plantear y responder preguntas?



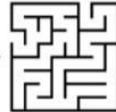
Important

Leer es como correr una carrera. Antes de leer es necesario que te prepares. Durante la carrera debes superar obstáculos. Al llegar a la meta, es importante que evalúes cómo lo hiciste.

ACTIVIDAD PRÁCTICA

Formulando preguntas cuyas respuestas están en el texto y en uno mismo

Lee:



El mejor laberinto

Cuentan que hubo un rey en Babilonia que reunió a los mejores albañiles y sabios y les ordenó construir un laberinto tan difícil de salir que nadie se atreviera a entrar, y los que se atrevieran a entrar, se perdieran. Con el paso del tiempo, vino a su palacio un rey árabe. El rey de Babilonia para burlarse hizo que el rey árabe se metiera en el laberinto. El rey se perdió. Comenzó a andar sin poder encontrar su salida hasta que llegó la noche. Entonces pidió socorro y dio con la puerta. Sus labios no se quejaron, pero le dijo al rey de Babilonia que él, en su ciudad, tenía un laberinto mucho mejor. Luego volvió a su país junto a sus capitanes, pero antes atacó algunos castillos y tuvo la suerte de hacer preso al rey de Babilonia. Prisionero el rey, lo ató encima de un camello y se lo llevó al desierto. Caminaron muchos días, y cuando ya estaban en medio del desierto, le dijo: "Oh, rey, en Babilonia me quisiste perder en un laberinto con muchas escaleras, puertas y muros; ahora te voy a enseñar mi laberinto, donde no hay escaleras que subir, ni puertas que forzar, ni pasillos que recorrer, ni muros que te impidan el paso".

Luego cortó las cuerdas que ataban al rey de Babilonia y lo abandonó en mitad del desierto, condenándolo a morir de hambre y de sed.

-Formula 3 preguntas cuyas respuestas estén en:

En el texto:

En ti mismo:



TALLER EVALUATIVO

-Lea el siguiente texto y luego completa el cuadro:

El primer gran filósofo del siglo diecisiete (si exceptuamos a Bacon y Galileo) fue Descartes, y si alguna vez se dijo de alguien que estuvo a punto de ser asesinado habrá que decirlo de él. La historia es la siguiente, según la cuenta Baillet en su Vie de M. Descartes, tomo I, páginas 102-103. En 1621, Descartes, que tenía unos veintiséis años, se hallaba como siempre viajando (pues era inquieto como una hiena) y, al llegar al Elba, tomó una embarcación para Friesland oriental. Nadie se ha enterado nunca de lo que podía buscar en Friesland oriental

tal vez él se hiciera la misma pregunta, ya que, al llegar a Embden, decidió dirigirse al instante a Friesland occidental, y siendo demasiado impaciente para tolerar cualquier demora, alquiló una barca y contrató a unos cuantos marineros. Tan pronto habían salido al mar cuando hizo un agradable descubrimiento, al saber que se había encerrado en una guarida de asesinos. Se dio cuenta, dice M. Baillet, de que su tripulación estaba formada por criminales, no aficionados, señores, como lo somos nosotros, sino profesionales cuya máxima ambición, por el momento, era degollarlo. La historia es demasiado amena para resumirla y a continuación la traduzco cuidadosamente del original francés de la biografía: "M. Descartes no tenía más compañía que su criado, con quien conversaba en francés. Los marineros, creyendo que se trataba de un comerciante y no de un caballero, pensaron que llevaría dinero consigo y pronto llegaron a una decisión que no era en modo alguno ventajosa para su bolsa. Entre los ladrones de mar y los ladrones de bosques, hay esta diferencia, que los últimos pueden perdonar la vida a sus víctimas sin peligro para ellos, en tanto que, si los otros llevan a sus pasajeros a la costa, corren grave peligro de ir a parar a la cárcel. La tripulación de M. Descartes tomó sus precauciones para evitar todo riesgo de esta naturaleza. Lo suponían un extranjero venido de lejos, sin relaciones en el país, y se dijeron que nadie se daría el trabajo de averiguar su paradero cuando desapareciera". Piensen, señores, en estos perros de Friesland que hablan de un filósofo como si fuese una barrica de ron consignada a un barco de carga. "Notaron que era de carácter manso y paciente y, juzgándolo por la gentileza de su comportamiento y la cortesía de su trato, se imaginaron que debía ser un joven inexperimentado, sin situación ni raíces en la vida, y concluyeron que les sería fácil quitarle la vida. No tuvieron empacho en discutir la cuestión en presencia suya pues no creían que entendiese otro idioma además del que empleaba para hablar con su criado; como resultado de sus deliberaciones decidieron asesinarlo, arrojar sus restos al mar y dividirse el botín". Perdonen que me ría, caballeros, pero a decir verdad me río siempre que recuerdo esta historia, en la que hay dos cosas que me parecen muy cómicas. Una de ellas es el pánico de Descartes, a quien se le debieron poner los pelos de punta, ante el pequeño drama de su propia muerte, funeral, herencia y administración de bienes. Pero hay otro aspecto que me parece aún más gracioso, y es que, si los mastines de Friesland hubieran estado "a la altura", no tendríamos filosofía cartesiana.

Tomado y adaptado de: De Quincey, T. (1999). Del asesinato considerado como una de las bellas artes. Alianza Editorial.

*Formula 3 preguntas para cada tipo y luego respóndelas:

Respuestas en el texto	Respuestas en uno mismo
Ahí mismo	El autor y yo
Piensa y busca	Por mi cuenta


 Tolerancia y Dedicación
INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL DORADO
 Registro DANE No. 123001004870 NIT: 812002193-8
 Reconocimiento oficial según resolución N° 0745 de 12 de junio de 2009

PlanSuperEva

Estudiante: _____
 Docentes a cargo: José Serrano Montes & Diana Calle Lara

Grado: 10º
 Fecha: _____

El programa "PlanSuperEva", son unos módulos de aprendizaje cuyo propósito es fortalecer el nivel de desempeño de las competencias de lectura crítica en los estudiantes de grado décimo. Es importante señalar que, el nombre del programa se debe a las iniciales de las palabras *planificar*, *supervisar* y *evaluar* que, a su vez, son las etapas metacognitivas que se dan en el proceso lector. En este sentido, este programa está conformado por 3 módulos que corresponden a los 3 momentos de la lectura (antes, durante y después). Cada módulo, está estructurados así: explicación teórica de las estrategias a trabajar en cada momento, actividad practica y taller evaluativo; ante de iniciar el programa se aplica un taller diagnóstico como también al finalizar su intervención.

Las estrategias metacognitivas a trabajar en cada módulo son:



Responde estas preguntas con respecto al módulo anterior, para dar paso al tercer módulo de aprendizaje *Estrategias de evaluación*.

1. Con respecto al módulo Estrategias de supervisión, ¿Cómo te sentiste?

2. ¿Cuál de las estrategias de supervisión te gustó más? Justifica

3. Con relación a las estrategias propuestas en el módulo II, ¿Sientes que comprendiste la teoría y su aplicación en el proceso lector?

De aquí en adelante, se realiza una explicación teórica de cada estrategia, se proporcionan talleres organizados para desarrollar y entrega, ya que estos permitirán evaluar y fortalecer tu proceso lector.

Módulo III

Estrategias de evaluación

 **AMPLÍA TU CONOCIMIENTO**

➤ **Paráfrasis o parafraseo**

La noción de paráfrasis se emplea para nombrar a una exposición o explicación que se realiza sobre un mensaje para que éste resulte más sencillo de comprender. A esta acción se la conoce como parafrasear. Al parafrasear, por lo tanto, se deben reemplazar las palabras, la sintaxis y otros elementos del contenido original, **siempre respetando el significado**, para que no se pierda información en el proceso.

En general, la paráfrasis puede entenderse como:

1. Explicar las ideas de un autor con palabras propias, pero conservando el sentido de éstas en base a la organización, la continuidad y la coherencia.
2. Comunicar la idea de un autor expresándola con nuestras propias palabras, aunque respetando el crédito al trabajo realizado por el autor original.

El propósito de la paráfrasis



Important
 Explicar las ideas de un autor con palabras propias conservando el sentido original del texto



Cuidado con el parafraseo incorrecto (plagio):
 Cuando empleas las mismas palabras que otro autor es un plagio o cuando cambias algunas palabras por otras: conectores y/o sinónimos.

El plagio puede traer graves consecuencias:

- puede provocar que te expulsen de tu carrera universitaria.
- puede resultar en la destrucción de tu trabajo.
- puede resultar en la expulsión de tu universidad.
- puede resultar en una acción legal.

Extraído de <https://plag.co/plagiarism/consequences-of-plagiarism.php>

Ejemplo

"La moda implica una cierta fluidez de la estructura social de los conglomerados. Deben existir diferencias de posición social, pero debe parecer posible salvar esas diferencias; en una jerarquía rígida la moda es imposible".

Paráfrasis:

La moda conlleva una flexibilidad en las clases sociales de una comunidad. Existen diferencias de clases sociales, pero se deben pasar por alto; en una organización rigurosa la moda no podría existir.



Ideas principales	Paráfrasis
<ul style="list-style-type: none"> Un mal ambiente afecta tu salud, bienestar y futuro. Para que tú seas parte de la solución. Encontrarás algunas acciones que puedes llevar a cabo desde el hogar, el trabajo, la escuela o la calle. ¡Nunca es tarde para empezar! 	<p>Si el medio ambiente está mal afecta el presente y el futuro. Sin embargo, todos podemos ayudar a solucionarlo a través de acciones que podemos llevar a cabo en cualquier lugar, siempre es un momento ideal para hacerlo.</p>

-Sencillos pasos para realizar una paráfrasis



- Al iniciar la lectura, revise ideas similares para obtener más información, esto ayuda a relacionarse con el vocabulario y la temática abordada.
- Lea con cuidado y luego determina lo que significa el término o concepto. Intenta descifrar la idea principal y los argumentos de apoyo.
- Reflexione sobre su comprensión y hágase preguntas. Busca el significado de las palabras desconocidas.
- Intenta parafrasear el texto en voz alta. Explica la idea principal.
- Parafrasea el texto y escriba el significado con sus propias palabras. Compare el texto original con el suyo y verifica que no haya perdido el sentido.
- Ante la duda siga la siguiente regla:
Lea, piense y repita en sus propias palabras

ACTIVIDAD PRÁCTICA

- Lee el siguiente caso, compara el texto original con la paráfrasis y luego responde:

Texto original	Paráfrasis
<p>"Una larga y arraigada tradición religiosa estima que el premio eterno sólo se alcanza mediante ingentes sacrificios personales. La idea del paraíso, por esta razón, brota de una humilde imaginación que habla de escollos y de esforzados merecimientos. La aflicción representa la garantía para un gozo postergado hasta la otra vida, de suerte que el disfrute de alguna recompensa anticipada se considera inmerecido y se entiende como el anuncio cierto de una próxima desgracia".</p> <p>Jaime Alberto Vélez, <i>Contra la dificultad</i></p>	<p>"Según una concepción religiosa bastante tradicional y consolidada en nuestro medio, sólo a través de la abnegación, el sacrificio y el esfuerzo se consigue la gloria eterna. A la luz de esta creencia, el premio del paraíso únicamente se tiene asegurado mediante una vida llena de sufrimientos, y de ningún modo está permitido el gozo en este mundo. Si ese deleite llega a darse, se debe asumir entonces como un seguro vaticinio de una fatalidad cercana".</p> <p>Iván Fernández, Adriana Ruiz (estudiantes de la Fac. de Ciencias Sociales y Humanas, U. de A)</p>

Extraído de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/parafraasispdf-kxhMD-articulo.pdf>

Preguntas	Sí	No
¿La paráfrasis conserva el sentido del texto original?		
¿La paráfrasis mantiene la idea principal con las ideas secundarias?		
¿La paráfrasis elimina la información específica o detallada?		



TALLER EVALUATIVO

-Realiza paráfrasis en base a los siguientes textos siguiendo los seis pasos señalados

TEXTO ORIGINAL	PARÁFRASIS
<p>En la noche oscura de la Edad Media —llamada así por algunos pensadores—, surge una luz que al día de hoy no se ha apagado, que tiene mucha vida por delante: Es Santo Tomás de Aquino. Ha sido el más grande y principal comentarista de Aristóteles, quien en su labor intelectual sólo utilizó su inteligencia, la luz natural de la razón. En cambio, Sto. Tomás tuvo un plus: la fe como buen teólogo. Al tratar de ubicarlo en el terreno de la Filosofía del derecho, uno se da cuenta que manejó conceptos políticos y jurídicos, como son: la ley y el derecho natural, la ley en general, el bien común, la justicia, con tal precisión y claridad, que su contribución a la Filosofía del derecho es invaluable e innegable.</p>	
<p>Santo Tomás, al final de su vida, no quiso terminar las obras en que estaba empeñado, quedando ellas inconclusas. La principal obra afectada fue ni más ni menos que la Summa Theologiae, que puede ser considerado su mayor work, pues, aunque tiene otros textos también monumentales, éste tiene la ventaja de haber sido escrito en sus últimos años de vida, correspondiendo entonces, al Aquinate más maduro. ¿Por qué santo Tomás decidió mantener en silencio su pluma y no dictó más la que sabía era una obra importante para introducir a los novatos en todas aquellas cosas propias de la religión cristiana? ¿Por qué decide callar cuando tiene certeza de que El Sabio tiene su Verbo y que la sabiduría ha de comunicarse por la palabra, tal como él mismo lo hizo durante su vida? Su silencio afecta toda su obra, pues a sus ojos, nada de lo dicho revela lo que él en definitiva quería enseñar. Sus palabras han quedado demasiado cortas para cumplir el propósito de manifestar la verdad y, muy especialmente, a la Verdad infinita</p>	
<p>La religiosidad es un hecho antropológico. El hombre tiene conciencia de que existe y que él no se fundó a sí mismo, sino que ha sido creado por alguien o algo superior, que tenga la capacidad de crearlo a él y a todo lo que existe. Por tanto, el ser humano es, ante todo, un homo religiosus. Tal como señala Raimon Panikkar, "la religiosidad es un hecho antropológico según el cual todo hombre, por el hecho de serlo, tiene una dimensión que lo separa de los animales y le hace darse cuenta de lo infinito, de lo desconocido, de lo que ninguna palabra sabe describir". Esta premisa no es teología, es historia, antropología e incluso dicho por la arqueología; The New Encyclopedia Britannica señala que "hasta donde se ha llevado la investigación, considerando todo lugar y tiempo estudiado, nunca ha existido un pueblo que no fuera, de algún modo, religioso".</p>	

Mapa mental

Los mapas mentales forman parte del conjunto de estrategias que nos ayudan a organizar nuestro pensamiento, facilitando la identificación de conceptos relacionados, el establecimiento de asociaciones y conexiones entre conceptos (ideas), la elaboración de categorías y el establecimiento de jerarquías. Su objetivo principal es el de sintetizar una unidad de información a la mínima expresión posible, evitando la redundancia y manteniendo las ideas claves, haciendo uso de la creatividad para plasmar los pensamientos derivados de un tema central, de una manera gráfica y dinámica.

-Características de los mapas mentales



- 1 El tema central se representa con una imagen ubicada justo en el centro del diagrama.
- 2 Poseen una estructura orgánica radial, compuesta por nodos conectados entre sí.
- 3 De la imagen central del tema irradian los demás conceptos e ideas en forma de ramificaciones, en el sentido de las agujas del reloj
- 4 Las ideas y conceptos son representados mediante imágenes o símbolos y palabras claves. Es muy importante el uso de colores para destacar y acentuar
- 5 Cada una de las ideas principales se acompaña de una imagen o palabra clave ubicada en su línea asociada. Las ideas de menor importancia dentro del esquema, corresponden a ramificaciones secundarias, las cuales se desarrollan a partir de aquellas ideas principales que están directamente vinculadas al tema central.
- 6 Mientras más lejos se encuentre un bloque de ideas del eje central, menor será su importancia dentro del diagrama

- ¿Cómo hacer un mapa mental?

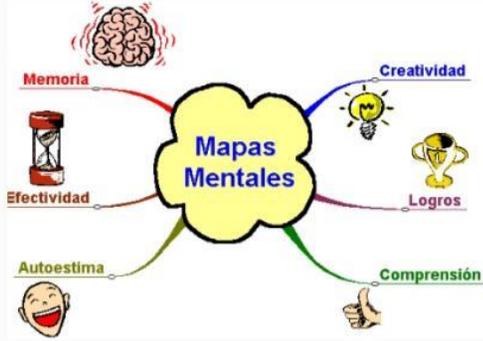
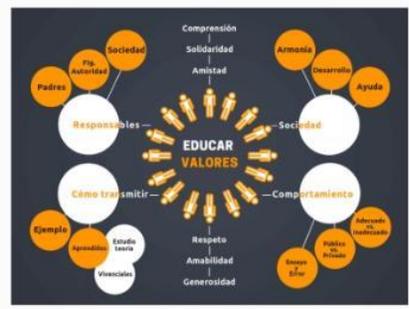
Como paso inicial te sugerimos leer el texto e identificar los conceptos e ideas que a tu parecer son los más importantes sobre el tema. Después sigue estos 5 pasos:

1. **Coloca la idea central en el centro de la hoja.** Recuerda que puedes utilizar palabras o dibujos; si decides esta última opción, te recomendamos acompañarla de una palabra clave.
2. **Ramifica los conceptos importantes que surgen a partir del tema central.** Pueden ser tantos como creas necesarios para explicar el tema. Por ejemplo: el tema de este artículo es mapa mental y los subtemas podrían ser: ¿qué es?, características y ¿cómo se hace?
3. **Establece un orden jerárquico de las ideas.** Para ello coloca las ideas en el sentido de las manecillas del reloj y de adentro hacia afuera.
4. **Utiliza líneas para unir los conceptos.** Establece la relación entre el foco temático y el resto de las ideas desarrolladas.
5. **Destaca las ideas enmarcándolas en alguna figura.** Puedes utilizar óvalos o cuadrados, o bien resaltarlas con colores, imágenes o cualquier elemento que permita diferenciarlas entre sí y comprender la relación que hay entre ellas.

Recursos digitales gratuitos para elaborar mapas mentales



EJEMPLO



ACTIVIDAD PRÁCTICA

-A partir de la imagen y el título, analiza y realiza tu propio mapa mental. Puede usar algunos de los recursos digitales o hacerlo en el respaldo de la hoja.





TALLER EVALUATIVO

-Lee el siguiente texto y luego realiza un mapa mental donde sintetice la información suministrada en el texto.

LOS SOFISTAS

Aunque los presocráticos se dedicaban al estudio del cosmos, los sofistas desplazarán el estudio hacia el problema del hombre y de la sociedad, y de todo lo relacionado con ellos. Estos sofistas, tenían una postura relativista sobre la posibilidad del conocer y de las formas de organización política y social del ser humano. Para ellos, las leyes sociales (nómos) eran producto de los mismos humanos, muy diferente a las leyes de la naturaleza (physis). Por eso, era necesario cultivar la retórica y la erística, para convencer a los demás ya sea desde la política o cualquier discurso. Además, ellos se preocupaban por la finalidad práctica, es decir: enseñar el arte de vivir y de gobernar. La mala reputación que posteriormente adquirieron los sofistas es debida en gran parte a la interpretación que hace Platón de ellos, en varias de sus obras. Originariamente el término "sophistés" era sinónimo de sabio (...), o tradicionalmente para referirse a los sabios en Grecia. Por lo demás, las acusaciones de Platón de que cobraban por enseñar, o de que eran relativistas y que sus teorías conducían al escepticismo, y que tanto influyeron históricamente en la consideración negativa de los sofistas, no pueden dejar de resultar ridículas en nuestros días. Uno de esos sofistas fue Protágoras de Abdera, el cual se dice que nació en Abdera en el año 481 a. C. Aunque era de Abdera, luego se fue para Atenas, como la mayoría de sofistas. Acusado de impiedad, probablemente de ateísmo y/o blasfemia, por haber afirmado en su libro "Sobre los dioses" que no es posible saber si los dioses existen ni cuál es su forma o naturaleza, se vio obligado a abandonar Atenas refugiándose al parecer en Sicilia.

Protágoras defendía el relativismo y el convencionalismo de las normas, costumbres y creencias del hombre. Es su tesis más conocida y que queda reflejado en la frase: "El hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto que son y de las que no son en cuanto que no son". En relación con la tesis del relativismo se desarrollará la contraposición "nómos / physis", entre las leyes sociales y las naturales, oponiendo así la sociedad a la naturaleza. Las leyes sociales son el resultado del pacto o de la convención entre los individuos, es decir no tienen carácter natural; el determinante de la ley social no es ni el individuo, ni la naturaleza, sino el conjunto de los hombres que viven en esa sociedad. De ese modo se explica el carácter modificable de la ley, y las diferencias entre las leyes imperantes en distintos pueblos y culturas, o dentro de la misma cultura entre distintas ciudades, o en distintas épocas. Dado que no existe una ley que por naturaleza obligue a los hombres a organizarse de esta u otra manera, las leyes de la sociedad quedan sometidas al acuerdo o a la convención de todos los hombres; en este sentido será el criterio de la utilidad el que determine qué leyes se adoptarán y, una vez adoptadas, serán de obligado cumplimiento.

Tomado de: <http://www.webdianoia.com/presocrat/sofistas.htm>

Resumo lo que leo: resúmenes

Un resumen es una reducción del texto, expresado con palabras y expresiones propias, en la que no debe faltar nada esencial para la comprensión del mismo. Un resumen exige comprensión total del texto y, por tanto, solo se puede hacer después de identificar, seleccionar y estructurar la información más importante.

- ¿Cuáles son las características de un resumen?

Es breve y claro. Brinda una visión general sobre un tema. Mantiene la objetividad en la descripción y evitar la autocrítica. Sintetiza los datos más relevantes de un artículo, discurso o escrito.

Pasos para realizar un buen resumen



-Tipos de resúmenes:

- **Informativo.** Sintetiza y brinda una visión general, a partir de los datos importantes de un documento. Por ejemplo, un artículo científico o un resumen de prensa.
- **Descriptivo.** Sintetiza de manera profunda la estructura del documento o de una obra literaria. Por ejemplo, puede mencionar las fuentes de información y la postura del autor.
- **De investigación.** Recopila información de diversas fuentes sobre un mismo tema. Unifica los conceptos tomando solo los aspectos principales y elabora una síntesis de la materia de manera objetiva, citando las fuentes y evitando la autocrítica.
- **Sinopsis.** Resume de manera general una obra literaria o audiovisual en particular. La palabra *sinopsis* proviene del griego y significa "visión en conjunto". Por ejemplo, la sinopsis de un libro expone en qué consiste la obra, sin develar el final de la historia.
- **Reseña.** Resume el contenido de una obra, pero desde la evaluación personal de quien la analiza. Por ejemplo, la reseña de una película, obra, composición musical, partido deportivo, entre otros. No es una síntesis, sino una crítica de opinión que puede ser positiva o negativa.

Partes que componen un resumen.

- ✓ **Encabezado:** En el encabezado consta del título del resumen y que debe hacer referencia al título original del texto del cual deriva este nuevo contenido.
- ✓ **Introducción:** Se presenta el contenido del cuerpo del resumen. El autor expone qué se plantea con éste y su finalidad. También se da a conocer el nombre del autor o los autores del texto original y los puntos más importantes a tratar, esto con el fin de cautivar el interés del lector.
- ✓ **Cuerpo del resumen:** Se encuentra toda la información primordial que compone un resumen, es decir, conceptos, ideas principales, objetivos del texto, citas, palabras claves, resultados de la investigación, entre otros. El cuerpo del resumen es objetivo, coherente y claro para dar a conocer la información más importante del contenido original, pero sin ser una copia del mismo. Su redacción será de tipo descriptivo, narrativo o informativo, según su contenido, a fin de guiar mejor al lector.
- ✓ **Conclusión:** Se da a conocer la conclusión a la que llegó el autor o los autores del texto original, así como, la finalidad del resumen.
- ✓ **Firma:** Se coloca el nombre del autor o autores del resumen y, se confiere su responsabilidad por haber realizado dicho texto.



Módulo IV

Estrategias discursivas



AMPLÍA TU CONOCIMIENTO

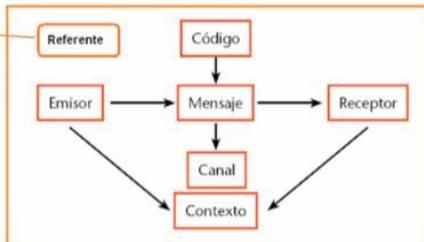
Situación comunicativa

Esta situación se refiere a todos los elementos que entran en juego para que un acto comunicativo tenga lugar. Seguramente ya has estudiado el esquema básico de la comunicación donde un emisor envía un mensaje a un receptor a través de un canal, el mensaje se comprende porque tanto el emisor como el receptor comparten el mismo código y ambos tienen conocimiento o idea del referente, es decir de lo que el mensaje trata.

El esquema básico de la comunicación puede representarse así:

- **Emisor:** persona que desea comunicar algo a alguien, es decir, que tiene una intención comunicativa.
- **Mensaje:** información (ideas, conceptos, avisos, sentimientos, peticiones, etc.) que se quiere transmitir.
- **Receptor:** persona (una o más) que recibe e interpreta el mensaje.
- **Código:** conjunto de signos y de reglas que empleamos para construir el mensaje y que emisor y receptor deben conocer. Ejemplo: la lengua castellana.
- **Canal de comunicación:** medio por el cual circula el mensaje (el aire, las ondas radiofónicas, el papel, etc.).
- **Contexto:** situación en la que se produce el mensaje.
- **Texto** es el mensaje lingüístico completo que se produce en el acto de comunicación.

Aspecto concreto al que se refiere el mensaje, es decir, de lo que se habla



Ejemplo



CONTEXTO O SITUACIÓN
Si Marge contesta, se intercambian los roles de los interlocutores

Este esquema nos muestra los elementos lingüísticos que intervienen en la comunicación, por eso es básico, pero se pueden incluir otros aspectos que completan la situación comunicativa, como el hecho de que:



- 1 Los mensajes fluyen en dos direcciones en una conversación oral o escrita (carta, mensaje de texto en el celular), es decir, el papel del emisor y receptor se intercambian constantemente.
- 2 Existe un propósito comunicativo, es decir, los mensajes se emiten para lograr algo. Por ejemplo, para informar una noticia, mostrar dominio de un tema o convencer a los demás de que emitan un voto en una elección.
- 3 Para que un propósito comunicativo se alcance es necesario considerar también el contexto en el que se da la comunicación, para poder construir un mensaje adecuado y que se logre la meta comunicativa.

Funciones del lenguaje

Los textos también pueden variar según su función, esto es, según lo que con ellos pretenda el emisor/a. Las principales funciones del lenguaje son las siguientes:

- **Función informativa:** el emisor/a utiliza el lenguaje para transmitir una información. Ejemplos: *Mis hermanos llegaron ayer; Mañana se esperan fuertes lluvias.*
- **Función expresiva:** el emisor/a usa el lenguaje para comunicar sentimientos, opiniones, estados de ánimo, etc. Ejemplo: *¡Mis hermanos llegaron ayer!*

Fíjese que, en este caso, además de la información, el emisor/a expresa alegría, satisfacción, la consecución de algo que se esperaba ansiosamente.

- **Función apelativa:** el emisor/a pretende influir en el receptor/a para que haga algo o actúe de una determinada manera. Por ejemplo: *Recoged todo lo que está fuera de su sitio; Por favor, llámanos cuando llegues a casa.*
- **Función poética:** el emisor/a pretende crear belleza en el mensaje, busca que el texto tenga una finalidad estética. Por ejemplo: un poema de Pablo Neruda

ACTIVIDAD PRÁCTICA

Diga cuál es el emisor, el receptor, el mensaje, el canal y el contexto de los siguientes actos comunicativo:

1. usted envía un correo electrónico a su hermana, que está en Australia de vacaciones.
2. Laura está leyendo el "Don Quijote" de Miguel de Cervantes.
3. Ana escribe en su diario.

Actos comunicativo	Emisor	Receptor	Mensaje	Canal	Contexto



TALLER EVALUATIVO

- ¿Qué función del lenguaje se da en las siguientes oraciones y frases?

EL avión llegó con una hora de retraso.	
¡Dios mío, qué desgracia!	
Ricardo, haz el favor de recoger tu cuarto.	
Compré una pareja	
de canarios	
para hacer menos desolado	
el orden de la casa	
murieron a los tres días	
de virus o de tristeza	
no tenían todavía	
nombre	
(Eduardo Estévez)	
Cuando estéis en clase debéis portaros bien.	
David va al mismo bar todos los días.	

-Realice 2 actos comunicativo donde indique el emisor, el receptor, el mensaje, el canal y el contexto. Tome de guía la actividad práctica.

Situación de enunciación

La situación de enunciación de este tipo de discurso tiene como característica fundamental el que los interlocutores no compartan el mismo punto de vista respecto de un tema determinado. Es importante señalar que los contenidos que se desarrollan en la argumentación son polémicos, es decir, no existe consenso sobre ellos.

El conocimiento de la situación de enunciación, sus partes y funciones, por más que sea de forma subyacente, permite la correcta interpretación de un mensaje y facilita la comprensión al momento de leer un texto, identificando la intención y propósito del locutor.

La situación de enunciación implica la interacción de 3 elementos:

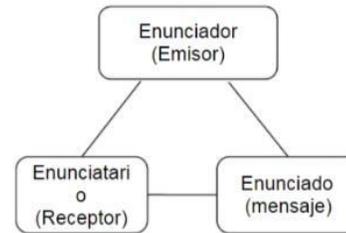


Figura 1. La situación de enunciación, implica la interacción de 3 elementos, el enunciador o emisor, que es quien emite el mensaje, el enunciado o mensaje lo que se quiere informar y el enunciario o receptor, quien recibe la información transmitida, esta correlación permite que la comunicación sea efectiva.



Cómo analizar una situación de enunciación según María Cristina Martínez, 2001, resumido en el siguiente cuadro:

ENUNCIADOR	LO REFERIDO	ENUNCIARIO
<p>QUIÉN</p> <p>¿Qué voz o voces enuncian?</p> <p>Polifonía (voces)</p> <p>*Propia /ajena</p> <p>*directas</p> <p>*Indirectas</p> <p>Imagen del Yo, mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> El texto y sus formas de organización Punto de vista Intención comunicativa <p>Rol asumido</p> <p>Tipo de relación:</p> <p>*simétrica</p> <p>*asimétrica.</p> <p>Intención o propósito: enseñar, convencer, informar, incitar a hacer, persuadir, seducir.</p> <p>Punto de vista:</p> <p>Autoridad, respeto, acuerdo, crítica, engrandecimiento, desacuerdo, compromiso, confrontación, asimilación a otro, distanciamiento.</p>	<p>QUÉ</p> <p>¿Cómo aparece el texto?</p> <p>¿Qué afirma el autor?</p> <p>¿De qué habla?</p> <p>¿Qué es lo dicho?</p> <p>Imagen de ÉL /Qué</p> <p>1. Modos de organización:</p> <p>*Narrativa</p> <p>*Descriptiva</p> <p>*Expositiva</p> <p>*Argumentativa</p> <p>2. Género discursivo:</p> <p>*Epistolar *Literario</p> <p>*Científico *Coloquial</p> <p>*Periodístico *Técnico</p> <p>*Filosófico *Religioso</p> <p>*Político *Publicitario</p> <p>*Jurídico *Amoroso</p> <p>*Académico *Pedagógico</p> <p>3. Relaciones de fuerza:</p> <p>tonalidades.</p>	<p>A QUIÉN</p> <p>¿Para qué voz o voces se enuncia?</p> <p>Imagen del TÚ</p> <p>El propósito</p> <p>¿Qué respuesta se espera?</p> <p>Rol asignado</p> <p>Aliado</p> <p>Testigo</p> <p>Oponente</p> <p>Intruso</p> <p>Otros...</p>

Ejemplo

LA CARRERA FEMENINA (JR)

La incursión de la mujer tanto en la educación como en el trabajo es cada vez mayor. Según el ICFES, en 1991, el 51.1% de las personas que lograban una educación superior (técnica, tecnológica, universitaria y de postgrado) fueron mujeres. También se contempla que en las carreras donde tradicionalmente predomina el hombre, como medicina, ingeniería civil o matemáticas, la mujer ha alcanzado destacadas posiciones.

"Por otro lado, los índices de deserción son muy bajitos, señala Antanas Mockus, rector de la Universidad Nacional, ya que las estudiantes llegan con el propósito de terminar la carrera."

En lo que se refiere a la esfera laboral, el denominado sexo débil ha demostrado su fortaleza. Según Darío Quijano, gerente de la firma Consulgel, la discriminación es casi nula: "Por ejemplo, en este momento, estoy buscando un vicepresidente para un cargo y puede ser mujer u hombre".

Sin embargo, esto no quiere decir que no subsistan algunos rasgos machistas en el mercado laboral: Es el caso de cargos relacionados con el área de producción, donde se requiere un manejo de personal que se le atribuye casi exclusivamente al hombre.

Claudia Girón, directora del Banco Profesionales de la Universidad de los Andes, opina que la participación de la mujer depende, en gran medida, del tipo de trabajo que se necesite. "Por lo general, no hay discriminación de sexo. Pero si toca viajar mucho, se prefieren hombres o mujeres solteras, ya que la mujer puede tener problemas para desplazarse (hijos y esposo). Si la mujer es casada o divorciada, la requieren para cargos que exigen mucha responsabilidad y cuidado".

Análisis

1. Título del texto	La carrera femenina. El título está apoyando una orientación positiva de esa incursión de la mujer que puede referirse a la velocidad cada vez mayor o el sentido nominal de "carrera" desde los dos dominios (educación y trabajo).	
2. Autor	JR periodista	
3. Lector	Lectores con un nivel de educación medio y alto	
4. Enunciador	Periodista que se muestra de acuerdo con las voces ajenas que trae a su discurso y que a su vez apoyan su opinión argumentativa.	
5. Enunciatorio	Lectores interesados en la situación actual de la mujer en los diferentes ámbitos.	
6. Polifonía (Cuántas y cuáles voces)	Voz propia del periodista	Voces directas: *Antanas Mockus (en ese momento representa la voz de la autoridad máxima de la Educación Superior Universitaria en Colombia) *Darío Quijano (representa la voz de autoridad empresarial) *Claudia Girón (voz que representa una autoridad laboral) Voz indirecta: *ICFES (representa la voz de la autoridad educativa oficial) *Claudia Girón (voz que representa una autoridad laboral)
7. Lo dicho	Mejoramiento de la incursión de la mujer colombiana en la educación superior y en la esfera laboral	
Lo referido	La discriminación es casi nula, pero aún persiste. Se percibe por medio de los siguientes implícitos: "existe discriminación de la mujer en la esfera laboral", "persistencia de algunos rasgos machistas en el mercado laboral", "la discriminación aún persiste, no está completamente anulada, y algún día desaparecerá".	
9. Modo de organización discursiva.	Modo de organización argumentativa. En general, para dar la opinión sobre algo siempre se soporta sobre una orientación argumentativa, dado que se expresa para alguien y procede de alguien que quiere manifestar su opinión para que sea asumida o por lo menos comprendida por otro.	
10. Género discursivo	Género periodístico de opinión. Artículo de prensa de tipo informativo, publicado en un diario colombiano de difusión nacional.	
11. Intención o propósito comunicativo.	Persuadir por medio de voces ajenas sobre el ascenso de la posición de la mujer en la esfera educativa y laboral.	
12. Punto de vista.	Acuerdo con la opinión de que la incursión de la mujer tanto en la educación como en el trabajo es cada vez mayor y esto es afortunado.	
13. Rol asignado al lector.	Alianza. Se manifiesta la búsqueda de un aliado que no podrá no estar de acuerdo con la información y el argumento desarrollado a través de las voces de autoridad que apoyan el punto de vista del enunciador.	



TALLER EVALUATIVO

- Lee atentamente el siguiente texto

¿Cómo conduzco?

Ebrio, respondería aquel director de tránsito del municipio vecino; a toda velocidad, diría aquel conductor de buseta que mató a la última víctima cartagenera; echando humo, respondería el pasajero asfixiado por el humo negro que expide el bus y pasa por las narices de un policía de tránsito; a punta de champeta con volumen picotero que ensordece y produce taquicardias, diría un ágil sparring digno de un moderno circo de acrobacias; lento cuando me provoca, diría otro chofer que quiere llenar la cabina así sea esperando pasajeros en las bocacalles; sin parar en las cebras, diría cualquier ciudadano al ser casi atropellado por un vehículo oficial al intentar pasar una calle. Todo servicio público de transporte tiene la obligación de escribir en lugar visible la pregunta: ¿cómo conduzco? y anotar un teléfono para ser usado por los usuarios. Algunos letreros son tan pequeños que no cumplen su función; otros están puestos en lugares no adecuados para ser leídos por los pasajeros. Casi todos están en la parte de atrás de buses, busetas y taxis. Pero casi ningún teléfono recibe la llamada; muchos están fuera de servicio o son números telefónicos que no pertenecen a empresa o propietario alguno del vehículo.

Remedio y burla: eso son. Porque al fin no se tiene en cuenta a la gente; cuando cualquier sociedad debería privilegiarla. Políticas focalizadas para la gente es lo que se anuncia desde organismos multilaterales, pero en ello hay siempre más retórica que realidad. Y como esta medida nacional del ¿cómo conduzco? hay muchas. Más cuando se puso de moda aquello de la participación social o la atención al cliente. Tener en cuenta a la gente se convierte en hacer firmar un listado de asistencia que avala decisiones que se toman más tarde a puerta cerrada; ofrecer líneas especializadas de reclamos terminó siendo un diálogo sordo y desesperado entre un usuario afectado y una máquina lejana que habla desde un call center con un acento que no es el cercano. Un humano vuelto máquina con respuestas formateadas es si acaso quien responde si se tiene suerte, por qué en el caso del ¿cómo conduzco? nadie siquiera responde.

Es probable que este modelo disparatado de relación entre la población y el prestador de un servicio sea una vil copia de la relación entre los gobernantes y los habitantes de su localidad. Son muy pocos los casos en Colombia donde se realiza la rendición pública de cuentas y dónde se resuelven de manera transparente los interrogantes de la comunidad sobre la conducción que hacen los gobiernos. Los aparatos que existen por ley para garantizar la evaluación social de la intervención sobre lo público terminan en mecanismos de manipulación o en un diálogo de sordos. La expedición del último informe de Cartagena cómo vamos, que hace el examen a la evolución de los principales indicadores de la ciudad ratifica la importancia de que existan desde afuera, con carácter independiente, organismos de seguimiento a la conducción de los gobiernos. Allí están los resultados, más allá de los anuncios mediáticos que de cuando en cuando hacen los gobernantes y de las expectativas infladas y emanadas de los palacios de gobierno. No puede ser, en cambio, que la pregunta del cómo conduce un alcalde la ciudad se haga sólo desde una emisora local, pues se abre la posibilidad de ocurrir una nueva manipulación política al servicio de un interés electoral particular.

- A partir de la lectura, responde las siguientes preguntas:

1. ¿Quién es el enunciador del texto y a través de que medio se comunica?
2. ¿Por qué crees que utilizó este medio y no otro?
3. ¿Con que objetivo el autor del texto da las respuestas de la pregunta "¿Cómo conduzco?" en el primer párrafo?
4. ¿Qué situación o situaciones expone el autor como similar a la que ocurre con los letreros de "¿Cómo conduzco?" por qué?

5. De la siguiente lista de adjetivos, señala cuales caracterizan al enunciador, de acuerdo con la impresión que te haya dado el texto.
- Irónico.
 - Burlesco.
 - Inseguro.
 - Informal.
 - Académico.
 - Crítico.
6. ¿Para qué tipo de lector está escrito el texto? Señala las 4 opciones más probables de acuerdo con la intención del texto.
- Un experto en política.
 - Un mandatario de Cartagena.
 - Un usuario de busetas de servicio público.
 - Un conductor de buseta.
 - Un servidor público.
 - Un extranjero.
 - Un trabajador asalariado. Una ama de casa.
7. Algunos presupuestos que se pueden inferir sobre el autor son:
- Es una autoridad académica inclinada hacia la acción social.
 - Pretende llegar al ciudadano común, a través del énfasis en situaciones de Cartagena.
 - Maneja una posición neutral frente al tema.
 - Pretende llegar a lectores especializados en política y economía.
8. De la siguiente lista de verbos, señale tres que guarden relación más directa con los propósitos principales del autor:
- Sistematizar.
 - Motivar.
 - Atacar.
 - Explicar.
 - Entender.
 - Entretener.
 - Informar.
 - Argumentar.



Tolerancia y Dedicación
INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL DORADO
 Registro DANE No. 123001004870 NIT: 812002193-8
 Reconocimiento oficial según resolución N° 0745 de 12 de junio de 2009

PlanSuperEva

Estudiante:

Docentes a cargo: José Serrano Montes & Diana Calle Lara

Grado: 10°

Fecha:

El programa "PlanSuperEva", te felicita por haber llegado a este punto, donde profundizaremos sobre las estrategias de tipología textual y argumentativas. En este sentido, esta parte del programa está conformado por 2 módulos que corresponden a dichas estrategias ya mencionadas. Cada módulo, está estructurado así: explicación teórica, actividad práctica y taller evaluativo; también, al finalizar se aplicará un taller de cierre, con la finalidad de saber cómo te fue con el desarrollo del programa.

Las estrategias a trabajar en cada módulo son:

4

Estrategias discursivas

- Situación de comunicación
- Situación de enunciación

➔

5

Estrategias de tipologías textual

- Superestructuras

➔ Responde estas preguntas con respecto al módulo anterior, para dar paso al quinto módulo de aprendizaje *Estrategias de tipologías textuales*

- Con respecto al módulo Estrategias de discursivas, ¿Cómo te sentiste?

- Hasta este punto, ¿Has aprendido a aplicar las estrategias de lectura que PlanSuperEva te ha brindado?
 Sí__ No__ ¿Por qué?

- Con relación a las estrategias propuestas en el módulo III, ¿Sientes que comprendiste la teoría y su aplicación en el proceso lector?

De aquí en adelante, se realiza una explicación teórica de cada estrategia, se proporcionan talleres organizados para desarrollar y entrega, ya que estos permitirán evaluar y fortalecer tu proceso lector.

Módulo V

Estrategias de tipología textual

AMPLÍA TU CONOCIMIENTO

- Tipología textual

Son métodos y propuestas cuyo fin es agrupar o clasificar los textos (y discursos) lingüísticos de acuerdo con características comunes (véase el cuadro 1, clasificación de tipologías textuales)

Tipo de texto	Intención comunicativa	Clase	Trama
Literario	Producir placer estético.	Cuento, novela, poema, leyenda, fábula, mito, historieta.	Narrativa, descriptiva, conversacional.
Informativo periodístico	Brindar información sobre hechos de actualidad.	Crónica, noticia, editorial, artículo, columna.	Narrativa, descriptiva argumentativa, conversacional.
Informativo científico	Informar sobre el conocimiento de las cosas.	Textos de diferentes disciplinas científicas, nota de enciclopedia, monografía, relato histórico.	Descriptiva, explicativa.
Informativo expositivo	Brindan información sobre determinados fenómenos. Definen, describen, explican o ejemplifican.	Textos escolares o didácticos, fuentes de información de las áreas.	Narrativa, descriptiva, explicativa.
Argumentativo	Defender una tesis con argumentos, ideas, opiniones.	Artículo de opinión, ensayo, afiche publicitario.	Argumentativa, descriptiva y explicativa.
Instrumental	Organizar y registrar actividades administrativas y comerciales.	Acta, cheque, pagarés, facturas, convocatoria, informe, contrato, recibo.	Narrativa, argumentativa.
Epistolar	Comunicarse con otras personas.	Carta, telegrama, tarjeta, solicitud, nota, esquila.	Narrativa, argumentativa.
Instruccional	Instruir y orientar.	Receta, consigna, prospecto.	Narrativa.
Humorístico	Producir un efecto cómico por el juego deliberado con las palabras y las imágenes.	Chiste, grafiti, caricatura.	Narrativa, argumentativa.

Cuadro 1, clasificación de tipologías textuales

Fuente: Elizeche, 2015

Importante

Este módulo V, solo se va a trabajar con los **textos argumentativos y expositivos**, los cuales son más utilizadas en el campo académico y universitario.

Tipología textual: argumentativo

¿Qué es?

Es uno de los tipos más abordados en la escuela, eso porque despierta la capacidad de expresar ideas, opiniones y la posición sobre determinado tema, además, es el que nos da argumentos claros y precisos para ver desde un punto de vista el y tema. Este tipo de textos **los podemos encontrar principalmente en:**
 -Textos científicos -Textos filosóficos -Anuncios publicitarios -Reportaje o textos periodísticos -Ensayos

Los textos argumentativos deben presentar **3 elementos:**

- 1. La tesis**, o sea, la opinión que será defendida. Este texto inicia con la presentación de la tesis en la introducción, que se defiende a través de los argumentos desarrollados en los párrafos siguientes y, finalmente, retomada en la conclusión.
- 2. Los argumentos**, que sujetan esa opinión.
- 3. La conclusión**, es la parte final y contiene un resumen de lo expuesto (la tesis y los principales argumentos).

Elementos

Tipos de argumento:

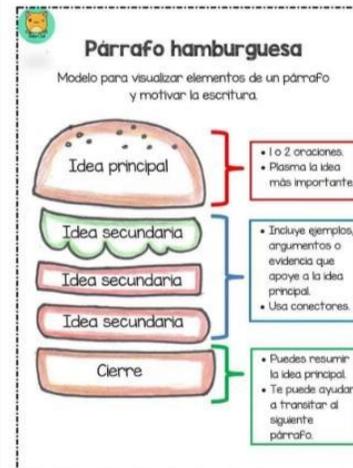
- Argumentos racionales:** Se basan en ideas y verdades admitidas y aceptadas por el conjunto de la sociedad.
- Argumentos de hecho:** Se basan en pruebas comprobables.
- Argumentos de ejemplificación:** Se basan en ejemplos concretos.
- Argumentos de autoridad:** Se basan en la opinión de una persona de reconocido prestigio.
- Argumentos que apelan a los sentimientos.** Con estos argumentos se pretende halagar, despertar compasión, ternura, odio...

El párrafo es el cauce que sirve para distribuir los diferentes elementos (tesis, análisis o argumentos y conclusión) contenidos en la argumentación escrita.

De entre los elementos de cohesión textual que relacionan los contenidos repartidos en los diferentes párrafos destacan tres: *la repetición léxica* o conceptual en torno al tema y *los marcadores discursivos* que permiten seguir el proceso de análisis o argumentación y avisan del momento de la conclusión.

Si el texto pertenece al ámbito científico (jurídico, humanidades...) abundan en el léxico los tecnicismos. Si es de tema más general o de enfoque más subjetivo, suele utilizarse un léxico de registro predominantemente estándar.

Procedimiento



Te recomiendo buscar: Cassany, D. (2002). *Marcadores textuales. En La cocina de la escritura.* (pp. 154-157). Barcelona: Anagrama.



Ejemplo

1

TESIS-Fumar perjudica seriamente la salud
ARGUMENTOS-Según estudios realizados por especialistas de todo el mundo, el tabaco produce cáncer en un tanto elevado de la población. Está comprobado que la gente que fuma tiene menos capacidad pulmonar, lo que disminuye su calidad de vida.
CONCLUSIÓN-Atendiendo a los razonamientos expuestos, podemos reafirmarnos en la teoría de que...

2

Los videojuegos

Los videojuegos cada vez más van adquiriendo mayor importancia en nuestra sociedad. Seguro que estarán de acuerdo con esta afirmación Ya no son sólo una distracción de unos pocos. Incluso el creador de la Nintendo DS, Shigeru Miyamoto ha dicho: "Los videojuegos nos hacen mejores".

A pesar de esto, son diversos los sectores que no apoyan esta opinión. Por eso catalogan los videojuegos de perjudiciales y no dudan en decir que empeoran la educación de los niños. Y eso es una gran mentira. ¿El porqué? Los videojuegos estimulan una parte del cerebro, mejoran la psicomotricidad en los niños y la rapidez mental en los jóvenes. El punto malo de este tema, es que pueden ser adictivos como todas las otras formas de ocio. Los padres, si no prestan la atención necesaria que un niño necesita, a este le puede causar daños morales el jugar a videojuegos para mayores de 18 años. Otro punto en contra es el empeoramiento de la vista debido al exceso de horas delante de la pantalla del televisor o del portátil. Yo a los doce años ya jugaba con mi consola a matar marcianitos. Pero no todo lo que rodea al mundo de los videojuegos es negativo, porque consolas como la famosísima NINTENDO WII ayudan al niño en la percepción de su alrededor y en la movilidad de las muñecas y de las manos. Otro punto a favor de este método es que a los niños les parece muy divertida.

En definitiva, las innovaciones son el pan nuestro de cada día y nos ayudan en la vida cotidiana. Es decir, son buenas. Los videojuegos son innovaciones importantísimas que cada día aportan novedades que en un futuro próximo nos deparará agradables sorpresas. Por lo tanto, debemos desterrar la idea de que los videojuegos sólo están destinados para un sector de la sociedad. Los videojuegos hace tiempo que han llegado y lo han hecho para quedarse.



TALLER EVALUATIVO

-Lee con atención la siguiente argumentación de Antonio Machado, en la que el profesor apócrifo Juan de Mairena expone a sus alumnos su opinión sobre la educación física, y destaca un par de ideas sobre cada parte del texto. Finalmente, destaca una paradoja en el texto y explícala.

La educación física

Siempre he sido -habla Mairena a sus alumnos de Retórica- enemigo de lo que hoy llamamos, con expresión tan ambiciosa como absurda, educación física. No hay que educar físicamente a nadie. Os lo dice un profesor de Gimnasia.

Para crear hábitos saludables, que nos acompañen toda la vida, no hay peor camino que el de la gimnasia y los deportes que son ejercicios mecanizados, en cierto sentido abstractos, desintegrados, tanto de la vida animal como de la ciudadana. Aun suponiendo que estos ejercicios sean saludables -y es mucho suponer-, nunca han de sernos de gran provecho, porque no es fácil que nos acompañen sino durante algunos años de nuestra efímera existencia. Si lográsemos, en cambio, despertar en el niño el amor a la Naturaleza, que se deleita en contemplarla, o la curiosidad por ella, que se empeña en observarla y conocerla, tendríamos más tarde hombres maduros y ancianos venerables, capaces de atravesar la sierra de Guadarrama en los días más crudos de invierno, ya por deseo de recrearse en el espectáculo de los pinos y de los montes, ya movidos por el afán científico de estudiar la estructura y composición de las piedras o de encontrar una nueva especie de lagartijas.

Todo deporte, en cambio, es trabajo estéril, cuando no juego estúpido. Y esto se verá más claramente cuando una ola de ñoñez y de americanismo invada a nuestra vieja Europa. (Antonio Machado, Juan de Mairena).

Estructura	Contenido
Tesis	
Argumentos	Argumento 1: Argumento 2:
Conclusión	
Paradoja	

Tipología textual: **expositivo**

Es el tipo de discurso en el que se expresa conceptos, ideas o hechos de la forma más objetiva y precisa posible. Se enfoca, principalmente, en informar de forma explícita sobre los puntos más importantes de un tema, situación o hecho. El autor debe dejar de lado toda opinión personal, es por este motivo que en estos textos se usa como recurso textual la tercera persona del singular.

Características

- La redacción del texto es **objetiva**.
- Se escribe en **tercera persona**.
- Hace uso de un lenguaje **claro y preciso**.
- Se apoya en el uso de recursos como **los conectores, la comparación o la enumeración, para facilitar la fluidez discursiva**.

Informativo, porque presenta datos o información sobre hechos, fechas, personajes, teorías, etc.;

Explicativo, porque la información que brinda incorpora especificaciones o explicaciones significativas sobre los datos que aporta;

Directivo, porque funciona como guía de la lectura, presentando claves explícitas (introducciones, títulos, subtítulos, resúmenes) a lo largo del texto. Estas claves permiten diferenciar las ideas o conceptos fundamentales de los que no lo son.

Funciones

Esta estructura es compartida con los textos narrativos y argumentativos, solo que los hechos que se presentan no son de tipo literario ni tampoco se expone una opinión personal, a diferencia de cómo sucede en estos dos textos.

1. Introducción

Es la primera parte y en ella se describen los puntos que se explicarán a lo largo del texto. La introducción debe ser explicativa y llamativa, para poder captar la atención del lector y que se haga una idea de lo que va a leer.

2. Desarrollo

Es el cuerpo expositivo del texto. En esta parte se explican detalladamente los puntos más relevantes del tema en cuestión. El desarrollo debe ser organizado, coherente y lógico, sin dejar de lado la objetividad y precisión.

3. Conclusión

La principal función en la conclusión es hacer una recopilación de la información expuesta a lo largo del texto, y resaltar los rasgos más importantes del tema que se ha abordado.

Estructura

¿Dónde podemos encontrar textos expositivos?

- | | |
|--|--------------------------------|
| -Instrucciones de uso de un aparato o montaje de un mueble | -Reseñas bibliográficas |
| -Recetas de cocina | -Textos jurídicos, científicos |
| -Etiquetas | -Informes médicos |
| -Menús | -Folletos |
| -Descripciones de fármacos | -Libros de textos |
| | -Direcciones postales |

Modelos de organización de un texto expositivo

La información en este tipo de textos no se presenta siempre del mismo modo, sino que observaremos distintas formas de organización discursiva, a saber:

Problema solución

El texto plantea uno o varios problemas y luego plantea sus soluciones.

Ejemplo:

La depresión es un problema mundial y que afecta a todos los sectores sociales. Se caracteriza por una extraña situación anímica, que puede ir de la melancolía máxima a una euforia sin razón. Los psiquiatras recomiendan el uso de psicotrópicos para el tratamiento de esta enfermedad, que puede llegar a ser crónica".

Este texto expositivo presenta, primeramente, las causas de algunas ideas, para luego exponer las consecuencias de las mismas.

Ejemplo:

"El origen de la anorexia es la distorsión de la imagen que refleja el espejo. Frecuentemente se da en adolescentes, que ven sus cuerpos delgados como gordos u obesos. Esto hace que los afectados se induzcan el vómito para expulsar el exceso de comida que creen haber consumido, pero de este modo, van tornándose famélicos, los huesos se debilitan, el calcio disminuye, las defensas bajan y están expuestos a la muerte".

Causa consecuencia

Comparación o contraste

En este modelo organizativo de textos se comparan ideas con el propósito de clarificarlas, utilizando la analogía como recurso de explicación de conceptos. Es muy frecuente en las prácticas pedagógicas, sobretodo tratándose de niños, pues permite configurar realidades desconocidas a partir de las semejanzas que pueda guardar con otras experimentadas.

Ejemplo:

"Con un sistema similar al utilizado por las niñas araña, dos jóvenes de 20 y 17 años, entraron a un condominio, escalando hasta una pieza para realizar el robo".

se expone un conjunto de ideas o una serie de informaciones según una determinada cronología, marcando un antes y un después.

Ejemplo:

- Pan amasado (4 personas)
- 1 kilo de harina
- 2 cucharaditas de polvos de hornear
- 2 huevos
- Sal a gusto
- Agua tibia

Se mezcla la harina con los polvos de hornear, en un recipiente, se agrega lentamente el agua tibia y los huevos, hasta obtener una masa homogénea. Agregue sal a gusto. Luego amase y deje leudar por 15 minutos. A temperatura media deje por 45 minutos el pan, previamente cortado en pequeños trozos o entero – como lo desee.

Secuencia temporal

Enumeración descriptiva

Se enumeran y describen las propiedades de un ente o fenómeno.

Ejemplo:

"Los detergentes se agrupan en dos tipos: los matic y los de uso común. Los primeros están hechos para ser utilizados en lavadoras automáticas, los segundos para su uso en lavadoras menos sofisticadas y para el lavado a mano. Los primeros están a un precio elevado en el comercio y obedecen a marcas de gran reconocimiento y prestigio; mientras que los comunes son adquiridos más fácilmente, por su precio más accesible y la gran gama de empresas que los fabrican y distribuyen"



TALLER EVALUATIVO

Reconozca el modelo de organización que se emplean en los siguientes fragmentos que a continuación se presentan	
<p>1. El texto fragmento que está a continuación: "La habitación estaba decorada por una mesita de luz pequeña, una cama que dejaba ver el paso del tiempo, uno de esos armarios antiguos que solo se encuentran en los anticuarios, un sillón desvencijado y una repisa con libros encuadernados en cuero."</p> <p>¿Qué modelo de organización predomina?</p> <ol style="list-style-type: none"> enumeración descriptiva causa-consecuencia problema solución secuencia temporal comparación-contraste 	<p>2. "El acto de cantar consiste en producir sonidos con la voz ojalá agradables para las demás personas. Además puede ser que se formen palabras o no al cantar." ¿Qué modelo de organización predomina?</p> <ol style="list-style-type: none"> enumeración descriptiva causa-consecuencia problema solución secuencia temporal comparación-contraste
<p>3. "Oscar Hahn, poeta. Doctor en filosofía y profesor universitario de literatura. En su obra deja sentir una gran admiración por los clásicos, pero también se perciben ecos de la cultura globalizada."</p> <p>¿Qué modelo de organización predomina?</p> <ol style="list-style-type: none"> enumeración descriptiva causa-consecuencia problema solución secuencia temporal comparación-contraste 	<p>4. Por muchas razones su habitación era asfixiante, entre las más importantes podemos nombrar el color de la pintura café, el clóset de un tamaño excesivo en relación a la cama; además no tenía ventanas por donde entrara y circulara el aire." ¿Qué modelo de organización predomina?</p> <ol style="list-style-type: none"> enumeración descriptiva causa-consecuencia problema solución secuencia temporal comparación-contraste
<p>5. "Su complejo se agudizó aún más cuando llegó a la adolescencia, pues su rostro maltrecho lo hacían parecer poco atractivo para el sexo femenino, finalmente logró superar su problema por medio de la aceptación personal." ¿Qué modelo de organización predomina?</p> <ol style="list-style-type: none"> enumeración descriptiva causa-consecuencia problema solución secuencia temporal comparación-contraste 	<p>5. "Tal como ocurre con las hienas, los avaros son capaces de matar a sus hermanos para lograr sus propósitos." ¿Qué modelo de organización predomina?</p> <ol style="list-style-type: none"> enumeración descriptiva causa-consecuencia problema solución secuencia temporal comparación-contraste

6.3. Análisis Del Taller Diagnóstico VS Taller De Cierre

Luego de analizar los resultados obtenidos en el taller diagnóstico, en este apartado, se hará un análisis comparativo entre el taller diagnóstico y el taller de cierre, con la finalidad de conocer el panorama actual de los estudiantes de grado 10º de la IE El Dorado con relación a su nivel de desempeño en lectura crítica. En cuanto al taller de cierre, este también fue elaborado a partir de las 3 competencias de lectura crítica, descritas en el apartado 6 y que se detallará a continuación:

6.3.1. Identifica Y Entiende Los Contenidos Locales Que Conforman Un Texto

En la siguiente tabla 9, se detallan los rasgos de esta competencia y también se muestran el porcentaje de acierto por rasgo, con el resultado de la aplicación del taller de cierre, veamos:

Tabla 9.

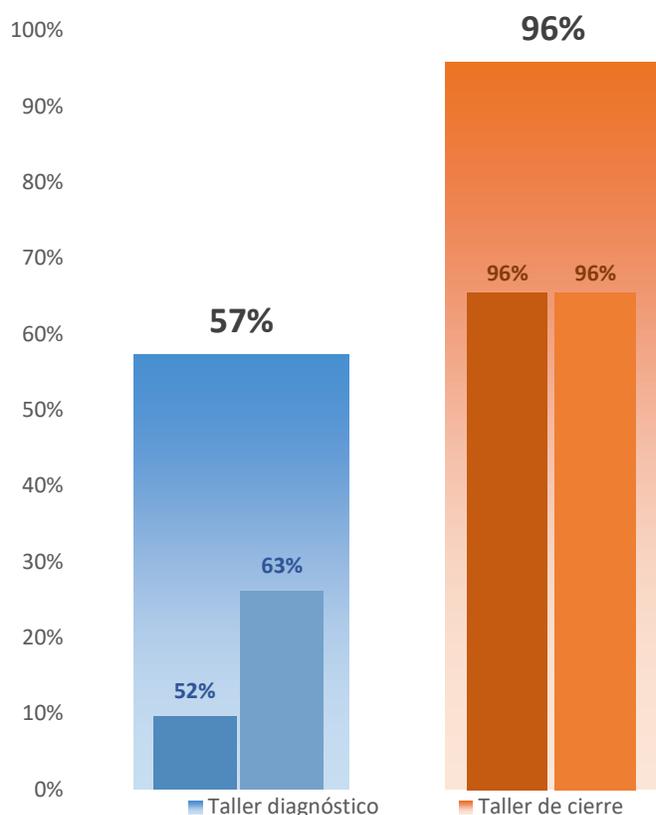
Competencia 1, identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.

Rango	Nº pregunta	Nº estudiantes	Respuestas correctas	% de acierto	% de aciertos por rasgos
1 El estudiante entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto	2	24	24	100%	96%
	3	24	22	92%	
2 El estudiante identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay)	9	24	23	96%	96%
TOTAL				96%	

De acuerdo con la tabla 6 y 9, se muestra un comparativo de los resultados obtenidos del taller diagnóstico (en adelante TD) y el taller de cierre (en adelante TC). Este se detalla gráficamente así: barras del interior corresponden a los rasgos y la barra del exterior al porcentaje general de la competencia tanto del TD como del TC para mostrar en porcentajes el nivel de desempeño que los estudiantes estuvieron frente a esta competencia de lectura.

Gráfico 5.

Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto



Nota. El gráfico muestra el contraste entre los porcentajes de los rasgos con el porcentaje general con relación a la competencia.

Lo anterior, indica que en el TD los estudiantes obtuvieron un promedio general de 57% con respecto a la competencia 1, esto aumentó significativamente a un 96%, es decir, que creció 96% de aprobación (*véase gráfico 5*); se puede afirmar que los participantes responden satisfactoriamente a las exigencias de esta competencia, siendo esta el primer nivel de lectura, en la cual se va comprendiendo palabra por palabra, frase por frase y cada uno de los párrafos hasta tener una visión general de todo el contenido local que el texto está presentando. Ahora bien, dentro de los rasgos evaluados, se observa que en el rasgo 1 del TD en un promedio del 52%, los estudiantes tenían

dificultad para darle significado a los elementos locales que constituyen el texto; luego de la implementación del programa PlanSuperEva, se evidencia en el TC un aumento del 44%, o sea, que los estudiantes en una media porcentual del 96% de aprobación, logran hallar y comprender las ideas, las afirmaciones y otros elementos que constituyen el texto.

Por otro lado, en el rasgo 2, los estudiantes inicialmente tenían un porcentaje del 63%, este creció a un 96%, es decir, 96% de acierto, este indica que los participantes fortalecieron la habilidad de identificar los eventos narrados de forma explícita sin importar la tipología textual y comprenden del significado de las palabras según el contexto. Se concluye, que con relación a esta competencia los resultados fueron exitosos para la investigación.

6.3.2. Comprende Cómo Se Articulan Las Partes De Un Texto Para Darle Un Sentido Global

A continuación, se presenta la tabla 10, con los resultados obtenidos en el taller de cierre, se evidencia también los rasgos tenidos en cuenta con sus respectivos porcentajes, a saber:

Tabla 10.

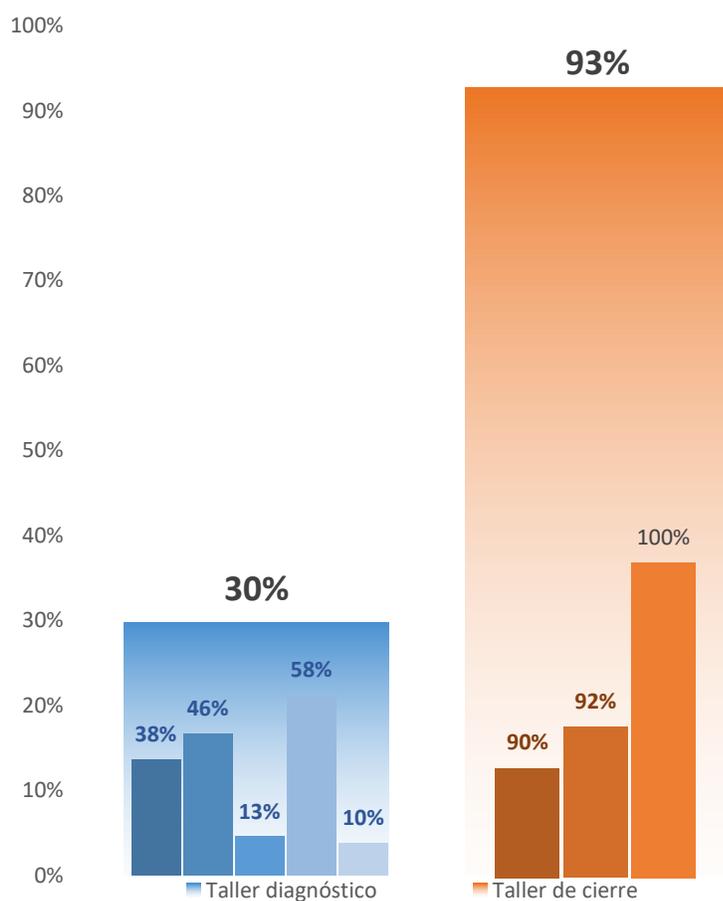
Competencia 2, comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global

Rango	Nº pregunta	Nº estudiantes	Respuestas correctas	% de acierto	% de aciertos por rasgos
1. El estudiante comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes	1	24	20	83%	90%
	11	24	23	96%	
2. El estudiante identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto	10	24	22	92%	92%
5. El estudiante identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto (discontinuo)	4	24	24	100%	100%
TOTAL				93%	

Asimismo, se presentan las estadísticas del TD y el TC; en el siguiente gráfico, este está distribuido así: las barras del interior corresponden a los rasgos y la barra del exterior, se refiere al porcentaje general de la competencia en ambas fases (diagnostica - cierre).

Gráfico 6.

Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido global



Nota. El gráfico muestra el contraste entre los porcentajes de los rasgos con el porcentaje general con relación a la competencia.

En la gráfica se muestra, que los estudiantes en el TD obtuvieron un 30% de acierto, lo cual indicaba que tenían un bajo grado de reconocimiento en la estructura formal del texto, las relaciones entre diferentes partes o enunciados, en identificar la

tipología textual, entre otras falencias. Posterior a la intervención del programa, hubo un gran avance de 63% frente a la competencia 2, en otras palabras, incrementó a un promedio general de un 93% de aprobación y de acuerdo con los niveles de desempeño establecido por el ICFES (2018), el grupo se posiciona en un nivel 4, ya que los estudiantes registran dar cuenta de haber comprendido los elementos paratextuales, dan significado de acuerdo con el contexto, identifican las voces insertadas, reconocen la micro y macroestructural textual, entre otras. También, en el TC se observa seguridad, precisión en las respuestas, cero tachones, asume una postura crítica frente a los textos leídos, ya no solamente escribe, “estoy de acuerdo porque sí”, “es linda una frase”, “sí”, caso sucedía en el TD. Ahora, razona más, justifica verdaderamente a la pregunta que se les plantea, entre otras fortalezas que se evidenciaron en el análisis del TC.

Por otro lado, con relación a los rasgos trabajados en el TC (*véase tabla 10*), estos fueron tenidos en cuenta por ser los de menor porcentaje de acierto en el TD, con el objetivo de fortalecerlos y mejorar las debilidades para comprender cómo se enlazan las partes de un texto para darle significado, entre otras. Ante esto, dichos rasgos crecieron considerablemente en el TC, lo que permitió que el porcentaje general de la competencia también subiera a favor del fortalecimiento de la lectura crítica gracias de las estrategias propuestas en el programa PlanSuperEva; pues como resultado, los participantes mejoraron tanto en los rasgos trabajados como en la competencia en general (*véase gráfico 6*).

En síntesis, se aprecia el progreso significativo que tuvieron los estudiantes, pues lograron comprender cómo se relacionan los elementos que conforman un escrito de forma global, comprendieron las partes de un texto teniendo en consideración la introducción, la presentación de argumentos, la postulación de la idea central y las que

lo apoyan y las conclusiones; es decir, lo que se conoce tradicionalmente como: inicio, nudo y desenlace, pero con un alto nivel de exigencia como corresponde a esta etapa de lectura.

6.3.3. Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido

Finalmente, para el análisis de los resultados obtenidos en el TC con respecto a la competencia 3, se elabora la tabla de datos con los rasgos tenidos en consideración y sus respectivos porcentajes de acierto por cada uno:

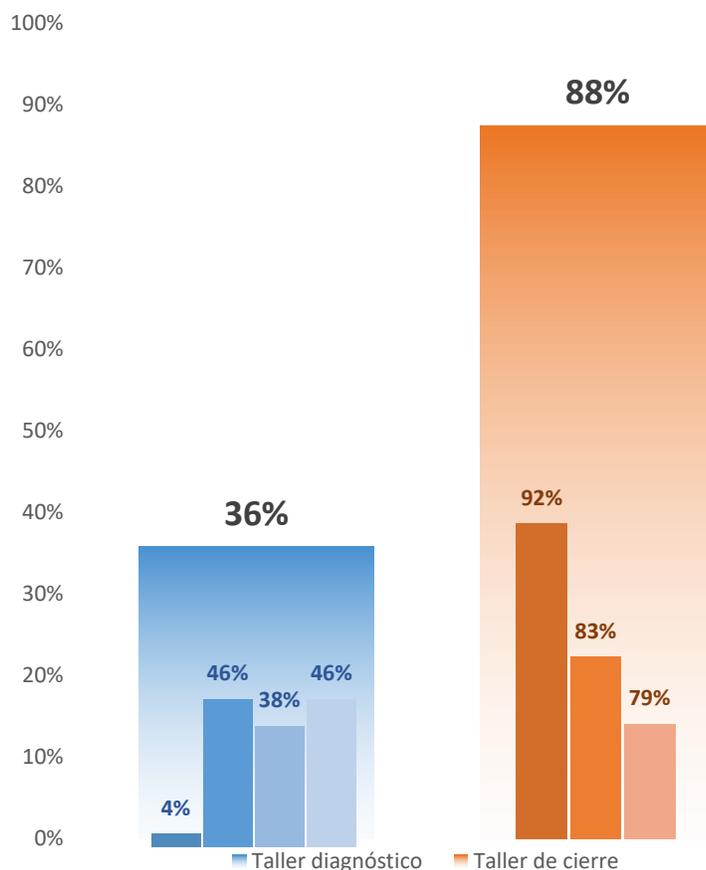
Tabla 11.

Competencia 3, Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido

Rango	Nº pregunta	Nº estudiantes	Respuestas correctas	% de acierto	% de aciertos por rasgos
2. El estudiante establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto (argumentativo o expositivo)	5	24	24	100%	92%
	12	24	20	83%	
3.El estudiante reconoce contenidos valorativos presentes en un texto	6	24	22	92%	88%
	7	24	20	83%	
4. El estudiante reconoce las estrategias discursivas en un texto	8	24	19	79%	79%
TOTAL				88%	

Con relación a la tabla 8 y 11, se construye la siguiente gráfica, la cual muestra en las barras del interior los rasgos trabajados en el TD y en el TC, y a su vez, la barra del exterior responde al promedio general de esta competencia. Veamos:

Gráfico 7.
Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido



Nota. El gráfico muestra el contraste entre los porcentajes de los rasgos con el porcentaje general con relación a la competencia.

Como se demuestra en la gráfica, el panorama de esta competencia cambia favorablemente, lo cual ubica a los estudiantes en un nivel de desempeño 4, porque pasó de estar en un 36% de acierto, a un incremento del 52% de aprobación, es decir, que los participantes obtuvieron un 88% de aprobación, lo que indica que estos proponen soluciones a las problemáticas que se presentan en el texto, logran realizar intertextualidad, contextualizan los textos desde su visión de mundo, asumen una postura crítica, por tanto, esta competencia exigen un mayor nivel de lectura que trata específicamente de la confrontación de las ideas o argumentos, a partir de ahí se puede

defender o refutar a los planteamientos que se encuentran, logrando sacar las ideas o conclusiones propias del lector.

Se resalta que, el rasgo 2 en el TD, con un promedio del 4% de aprobación, los estudiantes no analizan y toman de forma crítica el texto, reconociendo la intención del autor, pero, esto cambia en el TC con un promedio general 92% de acierto, hacen lo anterior. En esa misma línea, se detalla el rasgo 3, que inicialmente estaba en un porcentaje del 46%, este aumentó 42%, o sea, se observa una media porcentual de 88%, lo que quiere decir que los participantes reconocen los contenidos valorativos que el autor plantea en su escrito, como las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir de lo que aparece en el texto.

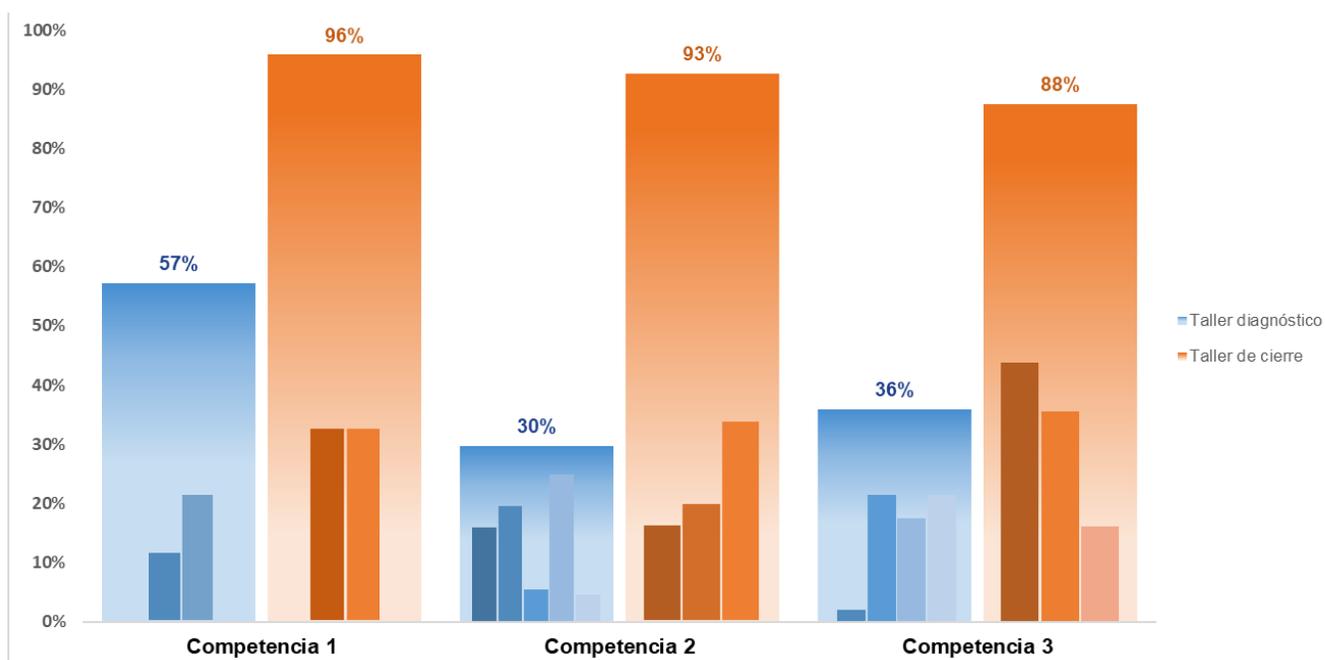
Un aspecto importante fue el rasgo 4, cuyo índice de acierto en el TD fue del 38%, es decir, que los estudiantes no reconocen tipologías textuales, pero, esto cambia con la implementación del programa, puesto que dentro del programa PlanSuperEva, en el módulo V, se trabajó esta temática, lo cual aportó a los estudiantes aprendizajes significativos, como se evidencia en el TC que contó con un incremento del 41% en este aspecto, lo que quiere decir, obtuvo un promedio de 79%, por lo cual, afirma que los estudiantes identifican tipologías textuales dentro de un texto, lo que posibilita no solo reconocer la visión de mundo del autor, sino además ayuda a interpretar la realidad misma. Por último, gracias a los rasgos anteriores, se logra inferir que los participantes respecto al rasgo 5, pudieron mejorar en ello, puesto que, los rasgos previos dan vía para contextualizar adecuadamente un texto o la información contenida en él, más aportan a la habilidad de la argumentación frente a lo que se lee.

6.4. Resultado General De La Intervención Del Programa PlanSuperEva Por Competencia De Lectura

Según la información presentada en el apartado anterior, los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa El Dorado, mostraron un avance significativo en las 3 competencias de lectura crítica, como lo muestra el siguiente gráfico:

Gráfico 9.

Evaluación del programa PlanSuperEva por competencia de lectura crítica



Nota. El gráfico muestra el contraste por competencia de lectura crítica con relación al taller diagnóstico Vs taller de cierre

Como se aprecia en el gráfico 8, con relación a la competencia 1 identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto (ICFES, 2018), se aprecia cómo pasaron de un 57% a un 96% de aprobación en las respuestas dadas, lo que indica que los participantes frente a esta competencia lograron identificar y comprender los eventos, ideas, afirmaciones, dar significado de acuerdo al texto y demás elementos locales que componen un texto.

En segundo lugar, frente a la competencia 2 comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global (ICFES, 2018), en el taller diagnóstico se

obtuvo un margen de acierto del 30%, este panorama cambia con el trabajo propuesto PlanSuperEva como muestran las estadísticas, el cual aumentó a un 93%, puesto que los estudiantes pasaron de no comprender el texto de forma global a comprender cómo se enlazan cada párrafo, cada línea, cada palabra dentro del texto, como también, cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto para que adquiera un sentido global.

Por último, en la competencia 3 reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido (ICFES, 2018), se evidencia que inicialmente los estudiantes consiguieron un 36% de acierto y posterior al programa se incrementó a una media porcentual del 88%, demostraron que reconocen sus habilidades cognitivas y sociometacognitivas para ser un lector crítico, aunque no es fácil enfrentar el texto críticamente, esto se puede lograr conociendo y aplicando estrategias de lectura como las que se sugirieron en los módulos de aprendizaje del programa PlanSuperEva. En consecuencia, los estudiantes ya no leían vagamente, ahora son lectores que evalúan la validez de los argumentos, identifican supuestos, reconocen estrategias argumentativas y retóricas, así como establecen relaciones entre los contenidos, las variables del contexto que se presentan, entre otras.

En síntesis, el programa PlanSuperEva les enseñó a los estudiantes a asumir la lectura desde una óptica distinta y que las competencias son tan necesarias una de la otra; porque si bien, las dos primeras corresponden a comprender qué dice el texto, la tercera competencia alude a la capacidad de asumir una postura crítica y de identificar y entender la intencionalidad del autor frente al texto. Se reafirma, que el programa de estrategias sociometacognitivas en el nivel de desempeño de lectura crítica, logró su objetivo satisfactoriamente, como lo muestran las estadísticas.

7. Conclusiones

El proyecto de investigación, titulado “Impacto de un programa de estrategias sociometacognitivas en el nivel de desempeño de lectura crítica de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa El Dorado” logró extraer de todo este proceso investigativo algunas conclusiones, las cuales se han dividido en cuatro aspectos principales de acuerdo con el campo educativo, a saber: ¿cerca o lejos de la propuesta?, posibilidades otras, alcances, limitaciones – recomendaciones; y por último, una narrativa metacognitiva del proceso investigativo. A continuación, se detallan con mayor profundidad cada aspecto:

7.1. ¿Cerca O Lejos De Los Objetivos De La Investigación?

Frente a este interrogante, es necesario darle respuesta a partir de los objetivos específicos, los cuales fueron pertinentes para analizar y concluir qué tan cerca o lejos estuvo la intervención del programa PlanSuperEva.

En relación con al primer objetivo, Identificar el nivel de desempeño de lectura crítica de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativas El Dorado, antes de la intervención del programa de estrategias sociometacognitivas, este se logró satisfactoriamente con la aplicación del taller diagnóstico, en el que se observó en cuál (les) competencia (s) y rasgo (s) los estudiantes tenían más falencias en su proceso lector para luego trabajar en ello. En consecuencia, se establecieron las características de diseño de un programa de estrategias sociometacognitivas para el desarrollo de la lectura crítica, siendo este el segundo objetivo de estudio, de allí nace el programa PlanSuperEva, el cual está diseñado con módulos de aprendizajes que fortalecen las

habilidades sociometacognitivas para la lectura crítica en los estudiantes. Se reitera, entonces, que hasta este punto la investigación estuvo al 100% de cercanía con los objetivos descritos.

Para el cumplimiento del objetivo implementar el programa de estrategias sociometacognitivas para el desarrollo de la lectura crítica, el programa se desarrolló durante el cuarto período académico de la Institución Educativa El Dorado; incluso, se trabajó con metodología flexible, cada encuentro presencial duraba 25 minutos aproximadamente y se tenía comunicación con los participantes por medio de WhatsApp. Por otro lado, se recuerda que este proyecto está vinculado al proyecto interdisciplinar de las áreas integradas de la IE El Dorado, por ello, los textos trabajados en los módulos de aprendizaje eran relacionadas sobre las áreas de Religión, Ética y Filosofía.

Luego de la implementación, fue conveniente evaluar la pertinencia del programa, por lo cual, se estableció el objetivo de evaluar el nivel de desempeño de lectura crítica de los estudiantes de grado 10° de la IE El Dorado ante y después de la aplicación del programa de estrategias sociometacognitivas; primeramente, en los módulos de aprendizaje se evidenció lo siguiente:

- ✓ Se desarrollaron los cinco módulos de aprendizajes con éxito, ya que los estudiantes preguntaban, participaban, llegaban a los encuentros programados, lo que les facilitaba la realización de los talleres y ejercicios prácticos, pues eran claves para fortalecer la forma en cómo asumían la lectura.
- ✓ Los módulos I, II y III, fueron considerados para algunos estudiantes como una retroalimentación de algunas clases Lengua Castellana, cuando la profesora encargada daba trucos para leer, pero de igual forma, fueron

estrategias sociometacognitivas que profundizaron en el programa PlanSuperEva, no obstante, para otros, estas eran totalmente nuevas en su formación.

- ✓ Por otro lado, los módulos IV y V, para todos los participantes, eran desconocidas y no les fue fácil comprender en el primer acercamiento. Luego del reconocimiento de las mismas y realizar los talleres y ejercicios prácticos, los estudiantes mostraron dominio de las estrategias presentadas.

En suma, se puede afirmar que la aplicación del programa de estrategias sociometacognitivas contribuyó significativamente en el fortalecimiento de las competencias de lectura en los estudiantes porque, los estudiantes en la competencia 1, lograron entender el significado de los elementos y eventos narrados en el texto de manera local, da significado a palabras sus según el contenido, hallan y comprenden las ideas, reconocen tipologías textuales, que antes de la intervención del programa no eran dominantes en ellos. Igualmente, sucede en la competencia 2, los participantes mostraron un gran avance, puesto que comprenden elementos paratextuales, identifican las voces insertadas en los textos, reconocen la micro y macroestructura del texto, lo cual, posicionó a los estudiantes en un nivel de desempeño 4, siendo esto muy satisfactorio para la investigación. Por último, con respecto a la competencia 3, los participantes se observaron más confiados para dar sus argumentos, proponiendo soluciones a los problemas dados en los textos, haciendo intertextualidad en sus opiniones y reconocen la visión de mundo del autor y la propia. En definitiva, los estudiantes mostraron ser conscientes de su proceso lector y de tener dominio autorregulatorios de su actividad cognitiva.

7.2. Alcances, Limitaciones Y Recomendaciones

7.2.1. Alcances

Este proyecto de investigación trabajó con los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa El Dorado, con los que se desarrolló el programa PlanSuperEva, con el objetivo de fortalecer el nivel de desempeño en las competencias de lectura crítica; por ello, esta investigación realizó aportes significativos tanto en la investigadora como a los participantes; en la investigadora, porque ayudó al análisis exhaustivo de la literatura para tener bases teóricas que fundamentarán la investigación, asimismo, en cómo contribuir a partir de esa revisión a la transformación educativa, lo anterior, dio luz para crear y aplicar el programa en mención. En ese sentido, benefició directamente a los participantes, ya que estos adquirieron habilidades en lectura crítica, pues ya no asumen la lectura como el mero acto descodificar, sino que se enfrenta la lectura de manera local, global y por supuesto, evalúan el texto con una óptica distinta, ya sea haciendo intertextualidad, reconociendo las visiones de mundo del autor, los elementos paratextuales y lingüísticos, las unidades semánticas, las tipologías textuales y discursivas, identifican la información en textos continuos y discontinuos, lo cual conduce a construir sus propios argumentos críticos-reflexivos, esto se corrobora en el análisis estadístico – descriptivo, que a través de este se observa un aumento gratificante para esta investigación.

7.2.2. Limitaciones y Recomendaciones

En la actualidad, la única limitación presentada durante la realización del presente trabajo de investigación giró en torno a la emergencia sanitaria Covid-19, la cual, en un momento dado, generó un cambio en la modalidad del trabajo educativo y, asimismo, en sus actividades académicas, por lo cual, afectó también a la investigación; conviene

mencionar que, el proyecto en sus inicios estaba visionado en trabajar una secuencia didáctica llamada “Leo y aplico mi estrategia metacognitiva favorita”, diseñada para realizar en el aula de forma presencial.

No obstante, esto no fue un obstáculo, sino que se asumió como un reto investigativo, que proporcionó las herramientas y los conocimientos necesarios para renovar un plan de acción, en el cual no se perdiera la línea de trabajo y a su vez, fortaleciera la investigación, que pasó de metacognitiva a sociometacognitiva, puesto que el enfoque sociocultural, es tan importante como el lingüístico, cognitivo, psicolingüístico para contribuir al mejoramiento de la competencia de lectura crítica de los estudiantes.

Por otro lado, las actividades propuestas en la secuencia didáctica siguieron su curso, lo que cambió fue la metodología de trabajo, de allí surge el programa PlanSuperEva, como herramienta para trabajar virtualmente. Ahora bien, ¿virtualidad?, nuevo reto, por el cual se buscó la manera de estar a la vanguardia de los recursos y plataformas digitales; como docente en formación me capacité sobre ello y logré diseñar el programa de intervención de forma virtual. Sin embargo, al pasar el tiempo, los índices de la pandemia redujeron y hubo retorno a las aulas de clases, ocasionando una reestructuración el programa para llevarlo físicamente al aula de clases, que, mediante el trabajo remoto, es decir, los estudiantes fueron divididos por bloques para ir a la institución cada 15 días, se llevó a cabo la ejecución del programa, con encuentros intercalados durante 3 meses. De esta manera, se evidencia que por falta de más encuentros presenciales con los participantes no se alcanzó a profundizar en los módulos IV y V, siendo estos de gran importancia para dar paso a la competencia 3 *reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido*, el cual debe seguir trabajando en ello, por el desconocimiento que los estudiantes mostraron frente a las estrategias de tipo

sociodiscursivo, con el objetivo de aumentar en ellos la capacidad análisis, interpretación y argumentación en los estudiantes, puesto que, estos se demoraba en dar sus aportes, divagaban o daban muchos rodeos en sus respuestas.

Finalmente, se recomienda para futuras investigaciones, tener en cuenta la competencia de escritura, ya que, se evidenció en los estudiantes descuido en la forma de escribir, por lo cual fue difícil comprender algunas de las respuestas suministradas en las actividades prácticas y talleres evaluativos trabajados en los módulos de aprendizaje.

7.3. Posibilidades Otras

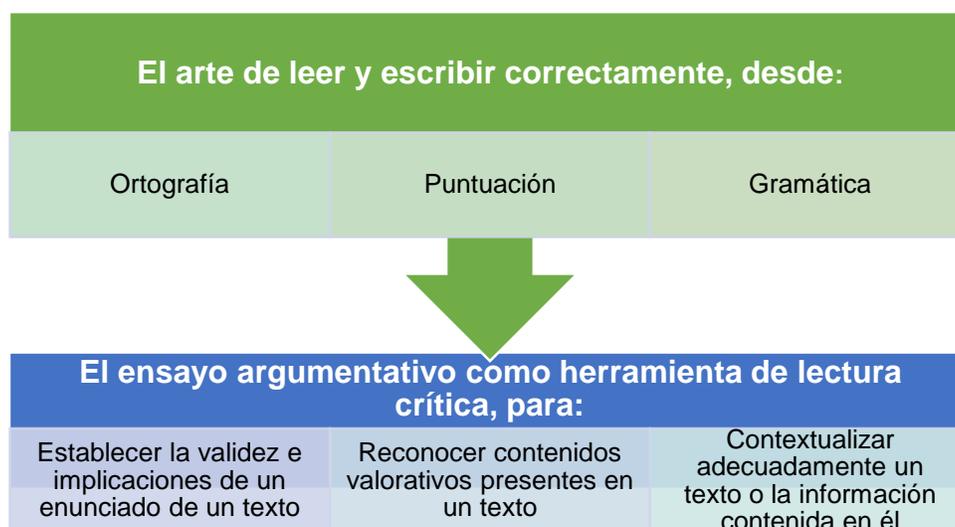
Por lo anterior, se considera interesante ahondar en otras líneas de trabajo relacionadas con la lectura crítica, tales como:

✓ Todo acto de escritura radica en la forma cómo se lee, por ello, surgen la necesidad que futuras investigaciones profundicen en este aspecto de *escribir correctamente*, ya que durante la intervención del programa se evidenció en las actividades y ejercicios prácticos que los estudiantes mostraba un desinterés por presentar buena calidad de sus escritos, es decir, se reflejaba una despreocupación por la ortografía, los signos de puntuación, la gramática, la cohesión, la coherencia, entre otros aspectos que están involucrados en el uso funcional del lenguaje para que el mensaje del interlocutor llegue exitoso a los destinatarios. Por otro lado, escribir no es un proceso sencillo, pues este requiere de una práctica constante, de reconocer con profundidad la estructura lingüística formal de su lengua materna, lo anterior, se logra mediante la lectura permanente y crítica que los sujetos desarrollen durante el proceso lector.

✓ Luego de saber el uso funcional de cómo leer y escribir, se propone para próximos estudios trabajar el *ensayo* como herramienta para fortalecer tanto la

argumentación, interpretación y el desarrollo sus propias visiones de mundo y, por tanto, ayuda a ejercitar el proceso de escritura. Esto se recomienda porque los estudiantes, durante la aplicación de los últimos módulos de aprendizaje, no lograban profundizar en los enunciados que requerían que expusieran sus argumentos de forma sólida, pues sucedía lo opuesto, sus justificaciones quedaban cortas, en el aire, no completaba la ideas, entre otras muestras de inseguridad al momento de dar sus respuestas. En consecuencia, afectan directamente a la competencia 3, que se refiere a la reflexión y la evaluación a partir de los contenidos presentes en un texto, y a su vez, a los rasgos allí descritos.

Lo anterior, se sintetiza así:



Elaboración propia (2022)

7.4. Metacognición Del Proceso De Investigación

Durante el recorrido de esta experiencia investigativa, logré forjarme en conocimientos, valores y principios que aportaron significativamente en mi formación profesional y personal; por ello, este espacio investigativo abrió un escenario de actuación en el que puse en juego el saber, el ser y el conocer en mi quehacer

pedagógico. En este sentido, tuve la oportunidad de desarrollar mi proyecto de investigación en la Institución Educativa El Dorado, en el grado décimo, con la asesoría del profesor José Miguel Serrano Montes, quien fue de gran ayuda para fortalecer mi proceso formativo, ya que me orientó y ayudó a potenciar mi desarrollo educativo de una forma armónica y eficaz.

Ahora bien, para el cumplimiento de este proyecto, resulta importante mencionar que se realizó en tiempos de pandemia Covid-19, por lo cual, me capacité en ambientes y herramientas virtuales de aprendizaje, en promoción de la literatura, en estrategias para la lectura crítica, entre otros. Lo anterior, lo hice con el objetivo de aplicar diversas actividades para que los estudiantes sintieran que como docente podía brindarles múltiples maneras de enseñanza y logran entender las temáticas y las estrategias abordadas en el programa PlanSuperEva, ya que estas les permitió a los estudiantes afrontar la lectura de manera crítica, conduciéndolos a ser estudiantes investigativos, creativos y autónomos para que logren proponer alternativas de mejora en diversos campos de estudio, como lo hizo este proyecto de investigación en el ámbito educativo.

Por otro lado, no sólo fui la docente - practicante para los estudiantes, la cual únicamente les enseñaba estrategias de lectura; también, fui esa mano amiga para aquellos los educandos que no tenía la facilidad o los medios para conectarse a una red de internet o que no contaban con equipo de cómputo, pues les ayudé con la explicación de temáticas de otras áreas vía telefónica, les hice envíos y transcripciones de trabajos que los profesores solicitaban electrónicamente; todo ello, lo realicé con la intención que los chicos no se sintieran frustrados y atrasados en sus actividades académicas por el simple hecho de no contar con los recursos necesarios para hacerlo; lo cual me permitió profundizar en mi pedagogía, aplicar mis métodos modernos y dinámicos de enseñanza,

y a su vez, aprendí que desde las adversidades se logra estar fuertes para demostrar que se puede salir adelante con lo poco que se tiene, siempre y cuando haya disposición por querer a hacerlo, como lo hicieron muchos de mis estudiantes del grado décimo.

Igualmente, en lo personal, siento que aprendí a ser una persona resiliente, porque tuve muchos momentos en los cuales pensé no poder continuar y culminar mi propuesta. Sin embargo, tuve la capacidad de adaptarme rápido al cambio y la reinención siempre estuvo delante de mí: si algo no salía bien, trataba de buscarle una solución pronta para lograr cumplir con todas mis responsabilidades tanto académicas, como laborales y personales. También, durante este tiempo de trabajo logré fortalecer valores como la paciencia, la comprensión, la empatía y la colaboración que antes no eran dominantes en mí y actualmente desarrollo diariamente y me motivan a ser consciente de su valor y aplicabilidad en la vida.

Además, se destaca que realizar proyectos de investigación, es un elemento sustancial del ser maestro, pues mediante este trabajo logré asumir una identidad profesional, ya que este implica reconocer ese espacio lleno de experiencias y reflexionar sobre el modo de ser de una institución y el sentido cómo se están dando los procesos de la enseñanza y aprendizaje, alrededor de los cuales se puedan crear nuevas propuestas en beneficio de los estudiantes y sin duda, a la transformación social y educativa de los mismos.

Por ello, resulta importante el rol que desempeña la investigación-acción, puesto que esta permite ser parte del proceso formativo de los estudiantes, y a su vez, estos se involucran como co-investigadores de su proceso de enseñanza, pues esta conlleva a un proceso de continua y permanente de búsqueda que se vincula con la reflexión que el docente hace de su praxis, lo cual genera una transformación de la realidad social del

individuo y de los procesos de enseñanza-aprendizaje para que sean dinámicos y flexibles.

Finalmente, un aspecto que sobresalió en este estudio fue la lectura crítica como pilar interdisciplinar dentro de la formación académica de los estudiantes; en el transcurso de esta experiencia pude apreciar que la lectura crítica la enfocan hacia las clases de Lengua Castellana y por ello, todo el peso de que los estudiantes vaya mal en esta competencia es producto de las malas prácticas con la que se trabaja en el área. No obstante, este pensamiento debe cambiar para la actual y siguiente generación, porque la lectura crítica es una competencia tan importante como otras ciencias, puesto que, es ella la que da vía a que otras habilidades sean realizadas. Ante esta necesidad, es conveniente que todos los profesores, sin importar el área de formación, deben conocer los enfoque lectura crítica e incluirlos en sus planes de área, en los planes curriculares, en los diseños de curso, entre otros; ya que vinculando estas perspectivas de enseñanza, el cambio educativo y social dará un giro significativo tanto para los estudiantes como para la sociedad misma; también, se verán un aumento positivo en los resultados del ICFES que ubicaría a Colombia en los mejores puntajes en todas las competencias evaluadas; asimismo, sucedería en las pruebas PISA.

De este modo, como docente, asumo el reto de fortalecer en mis futuros estudiantes las competencias lectoras, para que se vuelva ciudadanos con una visión de mundo distinta, para que sean sujetos que reflexionen, que participen, que sean voces vivas en cualquier discurso; en definitiva, sujetos independientes y fuertes de pensamiento.

8. Bibliografía

- _____ ICFES (2018), Marco de referencia para la evaluación ICFES.
- _____ Resultados de las pruebas Saber 11º 2020 (2021). Observatorio EXE Gestión Educativa.
- _____ OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Ander-Egg, E. (2005) El taller una alternativa para la renovación pedagógica. Editorial Magisterio Río de la Plata. Buenos Aires. Argentina quinta edición.
- Arboleda, J. (2011). Competencias Pedagógicas: conceptos y estrategias; Capítulo I; Comprensiones y Competencias Pedagógicas. Redipe.
- Avendaño, G. (2016). En *La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y media: la voz de los docentes* (pág. 28). Tunja, Colombia: Cuadernos de Lingüística Hispánica.
- Baker, L. y Brown, AL (1984). Habilidades metacognitivas y lectura. En PD Pearson, R. Barr, ML Kamil y P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (págs. 353-394). Nueva York: Longman.
- Blasco, J. y Pérez, J. (2007). Metodologías de investigación en educación física y deporte: Ampliando horizontes. Alicante, España. Editorial Club Universitario. Imprenta Gamma.
- Burón, J. (1996). *Enseñar a Aprender: Introducción a la Metacognición* (tercera ed.). España: Mensajero.

Calero, A. (2017). *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. Madrid, España: Comprension-lectora.org. Madrid.

CAMPOS C., Yolanda (2000) "Estrategias didácticas apoyadas en tecnología".

Cassany, D. (2013). *Tras las Líneas*. Bogotá: Anagrama S.A.

Cassany, D. (2013). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Bogotá: Panamericana.

Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.

CASSANY, La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama, 1995. p. 154-157.

Chirilos, N.M. (2014). *Estrategias metacognitivas en el proceso de investigación científica*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Córdoba, Venezuela. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/853/85324721010.pdf>

Cooper, J. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, España: Visor Fotocomposición. UPEL.

Corbetta, P. (2003). *Investigación Social: teoría, métodos y técnicas*. California USA

Cornejo, M., Besoain, C. & Mendoza, F. (2011). *Desafíos en la generación de conocimiento en la investigación social cualitativa contemporánea*. Fqs Forum: Qualitativa Social Research, 12 (1), Art. 40. Revisado el 16 de Mayo de 2015.

Corredor, M. (2017). *ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS: CAMINOS QUE MEJORAN LA COMPRENSIÓN LECTORA*. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Bogotá. Recuperado de: <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2017/08/129-estrategias-de-promoci%C3%B3n-y-animaci%C3%B3n-de-lectura.pdf>

De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid, España: Alianza Editorial, SA.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *El Campo de La Investigación Cualitativa*. (Vol. DGENAMDF). México.

Díaz Arrieta, S. P., & Morales Escobar, I. D. R. (2013). Intervención sociometacognitiva: una apuesta para la comprensión textual. *Revista iberoamericana de educación*.

Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (1998) "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo". México, Trillas, pp. 69-112.

Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (tercera ed.). México: Mac Graw Hill.

Doria, R y Castro, M. (2013-08-12.). La investigación-acción en la transformación de las prácticas de enseñanza de los maestros de lenguaje.

Dubois, M. E. (1991). El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aique.

Durán, M. (2013) Secretaria distrital de integración social 2012.

Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.

Estandares Basicos de Competencias. MEN. (septiembre de 2007). Al tablero. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-137440.html> MEN. (2015). Informe Ejecutivo Pisa 2015.

Faraldo, P.; Pateiro, B. (2013) "Estadística y metodología de la investigación" universidad De Santiago De Compostela, España. Consultado:

http://eio.usc.es/eipc1/BASE/BASEMASTER/FORMULARIOS-PHP-DPTO/MATERIALES/Mat_G2021103104_EstadisticaTema1.pdf

Flavell, J. (1976). En *Aspectos metacognitivos de la resolución de problemas* (pág. 232). Nueva Jersey, Estados Unidos: Hillsdale. N.J.: Erlbaum.

Flavell, J. (1979). *Metacognición y seguimiento cognitivo: una nueva área de investigación cognitivo-evolutiva*. Washington, Estados Unidos: American Psychologist.

Forero, D. & Díaz, L. (2019). *Propuesta aula invertida como enfoque metodológico en el diseño de una estrategia didáctica para el mejoramiento de procesos de comprensión lectora – lectura crítica – en estudiantes de grado undecimo*. Universidad Cooperativa De Colombia. Bogotá. Recuperado de: https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/12453/1/2019_compresion_lectora_critica.pdf

García, E. (2004). *Vigotski: la construcción histórica de la psique*. México, TrillasGarner, R. (1987). *Cognición y alfabetización. Metacognición y comprensión lectora*. New York, USA: Publicaciones de Ablex.

González Agudelo, E. (2001). *El proyecto de aula o Acerca de la formación en investigación* en: Revista Universidad de Medellín. No 73. p. 124 - 132

González Cuberes, M. (1987). *El taller de los talleres*.

González, E. (2002). *El Proyecto De Aula O Acerca De La Formación En Investigación*. Universidad de Antioquia.

González, E. (2013). *Acerca del estado de la cuestión o sobre un pasado reciente en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico*. Unipluriversidad, p. 60- 63.

González, M., & Delgado, M. (2007). *Rendimiento en lectura e intervención* (Vol. 43). Bogotá, Colombia: Revista Latinoamericana de Psicología.

Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos*. Buenos aires: Paidós.

Grellet, F. (1981). *Desarrollo de habilidades lectoras: una guía práctica para ejercicios de comprensión lectora*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Guerrero, G., & Guerrero, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: Grupo Editorial Patria

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.

Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9.

Ibarra, J. (2017). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Universidad Mayor De San Simón. Bolivia. (p. 12-13). Obtenido de: https://www.academia.edu/8518461/UNIVERSIDAD_MAYOR_DE_SAN_SIM%C3%93N_ESCUELA_UNIVERSITARIA_DE_POSGRADO_1

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2021). Informe nacional de resultados del examen Saber 11° 2020 (vol. I).

Jiménez, V. (2004). metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA). Universidad Complutense De Madrid, facultad de psicología. Madrid- España.

JURADO V., Fabio. (2003). La educación por proyectos: una pedagogía para la conjetura. *Revista magisterio, educación y pedagogía*. Santa fe de Bogotá, Vol 2.

Kabalen, D., & Sánchez, M. (2005). *La lectura analítico - crítica: un enfoque cognoscitivo*. México D.F.: Trillas.

Kemmis, S. (1988): Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación de I profesorado. Barcelona, Martínez Roca.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes.

Lewin y otros. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En: Salazar, M.C. (Comp) (1992). La Investigación acción participativa. Inicios y Desarrollos. (p. 13 -25). Colombia: Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario.

Mandler, J. (1984). Historias, guiones y escenas: aspectos de la teoría de esquemas. Hillsdale.: Psychology Prees.

Mateo, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.

MEN. (marzo de 2006). Al tablero. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article107406.html> MEN. (2006).

Minerva, Jiménez, Rivera, Yáñez (2004) —Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5° y 8° de la Comuna de Osorno. Chile.

Ministerio de Educación Nacional (1998). Serie Lineamientos Curriculares: Lengua Castellana.

Monje, C. (2011). Metodología de la Investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Neiva: Universidad Surcolombiana.

Montgomery, W. (1994). "Pasado y presente del estudio psicológico del lenguaje: Una revisión conductista". *Revista de Investigación en Psicología.*, Vol. 2, Nº 1., 125-127.

Muñoz-Muñoz, Ángela E., & Ocaña de Castro, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223–244. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5865>

Nuñez, P. (2006). *Taller de comprensión lectora*. Barcelona, España: Octaedro.

OCDE. (2009). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Madrid, España: Instituto de evaluación.

Parodi, G. (2010). *Lingüística de corpus: de la teoría a la empírica*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana.

Pavón, M. E. A. Las aportaciones de la psicolingüística a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

Pinzás, J. (2013) *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Puente, A. (2010). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Editorial GETAFE, S.A. Barcelona- España.

REYES GÓMEZ, MELBA. (2007): "El taller en el trabajo social. Taller de integración de teoría y práctica. Editorial humanidades. Buenos Aires. Argentina. P. 18-19.

Ríos, P. (1991). *Metacognición y comprensión de la lectura: Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid, España: Pirámide.

Ríos, P. (1999). *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus, C.A.

Rodríguez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala lectora*. Madrid, España.

Ruiz, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

Salamanca, M. (2018). ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA: APORTES DESDE LA ESCUELA NUEVA. Universidad de la Sabana, Chía-Colombia

Sandia, L. (2004). "Metacognición en niños: una posibilidad a partir de la Teoría Vygotskiana". *Acción Pedagógica*, 13(2).

Santiago, Ruíz, & Castillo. (2005). *Lectura, Metacognición y Evaluación*. Bogotá: Alejandría Libros.

Sanz, J. (1991). En *Procesos de lectura y comprensión del lenguaje*. Madrid: Alambra: J. Mayor & J.L. Pinillos.

Sanz, M. (2010). Competencias cognitivas en Educación Superior. Madrid: Narcea.

Schneider, W., & Pressley, M. (1989). *Memory development between two and twenty*. New York: Springer-Verlag.

Secretaría de Educación. (2001). Guía Evaluación Competencias Básicas

Smith, M. (1976). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura*. México: Trillas.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. España: GRAÓ.

Solé, I. (1996). *Comprensión lectora: Uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona - España: Graó.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana. Didáctica de la lengua y la literatura*, 59, 43-61.

Solé. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Grao.

UNESCO. (2004). Catedra para la lectura y escritura en América Latina. Cali, Colombia: Universidad del valle. (p. 32-43). Recuperado de: http://www.iesseneca.net/iesseneca/IMG/pdf/Conectores_textuales.pdf

Uriarte, F. (2014). Seminario de Pedagogía universitaria, UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS. Perú.

Vallejos, J. (2009) Las estrategias metacognitivas en la actividad metodológica científica de estudiantes universitarios. I Congreso Internacional de Investigación Científica, Trujillo, Perú.

Van Dijk, T. y Kintsch. (1983). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Barcelona (España) .Ediciones Paidós.

8.1. Webgrafía

<http://recursosdocentes.cl/wp-content/uploads/2016/04/predecir.pdf>

<http://tallerdelecturayredaccioneconomia2015.blogspot.com/2015/06/situacion-de-enunciacion.html?m=1>

<http://tecnicasdeestudiouneg.blogspot.com/2017/03/estrategias-cognitiva-de-la-lectura.html>

<http://unidcomunicacionsistemas2015.blogspot.com/p/el-texto-situacion-comunicativa.html>

http://usaidlea.org/images/Libro_Comprension_lectora_2017.pdf

http://usaidlea.org/images/Libro_Comprension_lectora_2017.pdf

<http://vinculacion.ucsh.cl/wp-content/uploads/GUI%CC%81A-PACE-Para%CC%81frasis.pdf>

<http://vinculacion.ucsh.cl/wp-content/uploads/GUI%CC%81A-PACE-Para%CC%81frasis.pdf>

<http://web.ziemax.cl/wp-content/uploads/pdf/ABS%20TallerECL%202.pdf>

<http://www.mariapinto.es/alfineees/segmentar/como.htm>

<http://www.scielo.org.mx/pdf/enclav/v10n19/1870-879X-enclav-10-19-00013.pdf>

http://www.usaidlea.org/images/Desarrollo_lectoescritura_funcional_con_j_venes.pdf

<https://aleph.org.mx/cuales-son-los-7-pasos-para-hacer-un-resumen>

<https://aprenderapensarenred.wordpress.com/550-2/>

https://archivos.agenciaeducacion.cl/evaluacion_progresiva2018/descargas/orientaciones/estrategias_pedagogicas_lectura.pdf

<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/8998/CB-0449541.pdf?sequence=1>

<https://blog.indo.edu.mx/que-es-mapa-menta-caracteristicas-como-hacerlo>

<https://blog.ipler.edu.co/compreension-lectura/aprende-como-encontrar-las-palabras-clave-de-un-texto>

https://cnbguatemala.org/wiki/Ense%C3%B1anza_de_la_compreensi%C3%B3n_lectora/Fichas_de_estrategias_de_compreensi%C3%B3n_lectora/Hacer_y_responder_preguntas_sobre_el_texto#cite_note-1

https://colegiodelsagradocorazon.cl/uploads/ckeditor/attachments/3891/CICLO_B%CC%81SICO-_Lectura_y_Subrayado.pdf

<https://docentesaldia.com/2019/12/01/25-preguntas-para-evaluar-y-mejorar-la-comprension-de-textos/>

<https://es.slideshare.net/marcoarnao/el-subrayado-como-estrategia-de-lectura-cognitiva-marco-arnao>

https://iedterceramixta.micolombiadigital.gov.co/sites/iedterceramixta/content/files/000263/13138_1-tema-antropologia-antigua-2020.pdf

https://la-comunicacion.fandom.com/es/wiki/ELEMENTOS_DE_COMUNICACION

<https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid1/unidad2/distintosDestinatarios/situacionComunicativa>

<https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid1/unidad2/distintosDestinatarios/situacionComunicativa>

<https://pruebat.org/lo-que-debes-saber-para-comprender-mejor-lo-que-lees/ejercicio-practica-la-lectura-focalizada/11408-257203>

<https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1011/Sabidur%C3%ADa%20Tom%C3%A1s%20de%20Aquino.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

<https://udies.usta.edu.co/images/documentos/infografias/Infografia-lectura-y-subrayado.pdf>

<https://web.ziemax.cl/wp-content/uploads/pdf/ABS%20TallerECL%202.pdf>

<https://www.caracteristicas.co/resumen/>

<https://www.caracteristicas.co/resumen/#ixzz7AbHTai48>

<https://www.colegioconcepcionsanpedro.cl/wp-content/uploads/2020/04/Espa%C3%B1ol-6%C2%B0B-Gu%C3%ADa-2.pdf>

https://www.edu.xunta.gal/espazoAbalar/sites/espazoAbalar/files/datos/1390303793/contido/31_la_comunicacion_elementos_y_funciones_aspectos_tericos.html

<https://www.educaweb.com/noticia/2007/01/29/mapa-mental-como-estrategia-apoyo-proceso-toma-2175/>

<https://www.guarneantioquia.gov.co/Transparencia/MaterialEducativo/LECTURA%20CRITICA%2010%C2%B0.pdf>

<https://www.guarneantioquia.gov.co/Transparencia/MaterialEducativo/LECTURA%20CRITICA%2010%C2%B0.pdf>

<https://www.guarneantioquia.gov.co/Transparencia/MaterialEducativo/LECTURA%20CRITICA%2010%C2%B0.pdf>

<https://www.minam.gob.pe/proyecolegios/Curso/cursos-virtual/Modulos/modulo2/3Secundaria/Actividades-Aprendizaje/Comunica/S4/anexo4/Sesi%C3%B3n%204%20RESIDUOS%20SOLIDOS%204to%20Secundaria%20ANEXO3.pdf>

https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/cuadernillosPedagogicos/No.203/Lectura/3_primero_lectura.pdf

<https://www.orientacionandujar.es/2018/04/09/habilidades-de-comprension-lectora-autopreguntarse/habilidades-de-comprension-lectora-autopreguntarse/>

<https://www.significados.com/partes-de-un-resumen/> Consultado: 28 de octubre de 2021, 09:42 am

<https://www.studocu.com/cl/document/universidad-arturo-prat/teoria-de-sistemas/trabajo-analisis-situacion-de-enunciacion/5413979>

<https://www.tecnicas-de-estudio.org/tecnicas/tecnicas16b.htm>

[https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/educ_continua/curso_formador/L
ECT59.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/educ_continua/curso_formador/L
ECT59.pdf)

<https://www.uni-ball.es/10-consejos-buen-resumen/>

[https://www.universia.net/es/actualidad/orientacion-academica/como-encontrar-
palabras-clave-texto-1134923.html](https://www.universia.net/es/actualidad/orientacion-academica/como-encontrar-
palabras-clave-texto-1134923.html)

<https://www.victoriamonera.com/la-comunicacion-tipos-elementos-y-ejemplos/>

9. Anexos

Anexo 1. Taller diagnóstico



Este cuestionario se realiza con el objetivo de conocer las habilidades de comprensión lectora que el estudiante posee.

-Responde las preguntas 1 al 4 de acuerdo con el siguiente texto

EL AVARO Y SU ORO
fábula de Esopo

Un avaro vendió todo lo que tenía y compró una pepita de oro que enterró en un hoyo al lado de un viejo muro. Todos los días iba a visitar el lugar. Uno de sus empleados se percató de las frecuentes visitas del avaro al lugar y decidió espiar sus movimientos. El empleado pronto descubrió el secreto del tesoro escondido, y cavando, dio con la pepita de oro y la robó. El avaro, en su siguiente visita, se encontró con el hoyo vacío y comenzó a tirarse del pelo y a proferir lamentos. Un vecino, al ver su dolor y adivinar la causa, le dijo: “¡No lleva a nada el lamentarse! Ve, trae una piedra, métele en el hoyo y simula que el oro aún sigue ahí. Te hará el mismo servicio, pues cuando el oro estaba ahí era como si no lo tuvieses, ya que nunca hiciste el más mínimo uso de él”.

<p>1. ¿Cómo consiguió el avaro una pepita de oro?</p>	<p>2. Lee las frases siguientes y enuméralas según el orden de los acontecimientos en el texto.</p> <p>___ El avaro decidió convertir todo su dinero en una pepita de oro.</p> <p>___ Un hombre robó el oro del avaro.</p> <p>___ El avaro cavó un hoyo y escondió en él su tesoro.</p> <p>___ El vecino del avaro le dijo que sustituyese el oro por una piedra.</p>
<p>3. Un sinónimo para proferir es:</p> <p>a. Callar</p> <p>b. Prorrumpir</p> <p>c. Derrochador</p>	<p>4. ¿Qué significa la palabra <i>avaro</i>?</p>

-Responde las preguntas 5 y 7 de acuerdo con la siguiente imagen

Alerta de alergia a los cacahuets
Galletas rellenas de chocolate

Fecha de la alerta: 4 de febrero
Nombre del fabricante: Fine Foods Ltd.

Información sobre el producto:
Galletas rellenas de chocolate. 125 g (Consumir preferentemente antes del: 18 de junio y Consumir preferentemente antes del: 1 de julio).

Detalles:
Algunas galletas de estos lotes pueden contener trazas de cacahuete, que no están incluidas en la lista de ingredientes. Las personas alérgicas a los cacahuets no deben comer estas galletas.

Actuación por parte del consumidor:
Si ha comprado estas galletas puede llevarlas al lugar donde las adquirió para que le devuelvan el dinero, o llamar al 900 32 33 34 para más información.

5. ¿Qué tipo de texto es? *Justifica*

6. ¿Cuál es la finalidad de este texto?

a. Hacer publicidad de las galletas rellenas de chocolate

b. Indicar a las personas cuándo se elaboraron las galletas

c. Prevenir a las personas acerca de las galletas

d. Explicar dónde comprar galletas rellenas de chocolate

7. ¿Cómo se llama la empresa que elaboró las galletas?

13. En el texto la expresión “*nos han tocado*” hace referencia a:

14. A partir del texto anterior, se puede afirmar que:

- I. Mario Vargas Llosa ha logrado el Nobel solo por la gran capacidad de trabajo que ha mantenido durante todos estos años
- II. Todo trabajo es el resultado de la voluntad y la perseverancia
- III. Solo la actitud asegura el desarrollo de un país

La opción correcta es:

- a. Solo I
- b. Solo I y II
- c. Solo II y III
- d. Ninguna

15. El anterior texto, ¿Qué tipo de texto es y cuál es la intención del autor?

16. ¿Qué intención tiene el autor al expresar la siguiente consigna “el éxito es fruto de la suerte o del esfuerzo”?

¡Enciende tu mente y disfrutarás de los resultados!

De aquí en adelante, se realiza una explicación teórica de cada estrategia, se proporcionan talleres organizados para desarrollar y entrega, ya que estos permitirán evaluar y fortalecer tu proceso lector.

Anexo 2. Taller de cierre

Este taller se realiza con el objetivo de saber cómo has fortalecido tus habilidades de comprensión lectora, luego de la aplicación de los módulos de aprendizaje propuestos en el programa PlanSuperEva.

TALLER DE
CIERRE

-Responde las preguntas 1 al 3 de acuerdo con el siguiente texto

La piromanía se cataloga en las clasificaciones diagnósticas actuales dentro el grupo de trastornos de control de impulsos, como la cleptomanía (robo compulsivo) o el juego patológico, trastornos en los que la característica principal consiste en la dificultad para resistir un impulso, una motivación o una tentación de llevar a cabo un acto perjudicial para la persona o para los demás.

La piromanía se define como el impulso irrefrenable por la provocación de incendios de forma deliberada e intencionada, en los que la persona experimenta tensión o activación emocional antes de provocar el incendio. Suele darse una fascinación por el fuego, sus contextos y sus consecuencias. Muy a menudo, se trata de «vigilantes» del fuego apreciados por las instituciones, el equipo y el personal asociado con la extinción de incendios. Las personas con este trastorno experimentan bienestar, gratificación o liberación de la tensión cuando encienden el fuego, presencian sus efectos devastadores o participan de sus consecuencias. En la provocación del incendio no interviene una motivación económica ni responde a otros factores, aunque en el trastorno de la personalidad antisocial, la provocación de incendios puede ser un síntoma frecuente.

Aunque su prevalencia es escasa, por debajo del 1%, siempre hacia fin de año, las noticias revelan que muchos de los incendios son provocados, aunque se desconoce si parte de ellos corresponde a individuos que encajarían en este diagnóstico. Finalmente, algunos casos, son atribuidos a personas con este problema de control de impulsos del que apenas existen investigaciones científicas. Se sabe que más del 40% de los arrestados por provocación de incendios en Estados Unidos son menores de 18 años y a esta edad se relacionan trastorno disocial y trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Es más frecuente en varones y especialmente en los que tienen pocas habilidades sociales y dificultades de aprendizaje

1. ¿Cuál es el tema central del texto anterior?

- Cuál es el concepto actual de piromanía
- Las consecuencias de un impulso irrefrenable
- Cómo se origina el trastorno piromaníaco
- La naturaleza del trastorno piromaníaco

2. En el tercer párrafo del texto, el sinónimo de la palabra prevalencia es:

- Intermitencia
- Incidencia
- Fluctuación
- Predominancia

3. Según el texto, ¿Qué significado tiene la palabra prevalencia?

-Responde las preguntas 4 al 8 de acuerdo con la siguiente imagen

Provoca envejecimiento

DAÑOS DEL ENOJO

Un estudio a escala global hasta fin 2013 sobre los riesgos a la salud, en que el más visible es el aumento del riesgo de enfermedades cardiovasculares.

LO QUE SUCEDE AL ENOJARSE

- El corazón bombea sangre con mayor fuerza y tensión que debería mantener por el tipo de control y eficiencia.
- Se eleva la frecuencia de los golpes cardíacos cuando se enoja por el tipo de fuerza y control.
- Se eleva la presión arterial.
- La tensión sanguínea de los vasos sanguíneos se eleva.
- La presión de los vasos sanguíneos se eleva y puede causar un accidente cerebrovascular.

PRINCIPAL CONSECUENCIA { Envejecimiento 3 mil veces más rápido de lo normal

NOTA IMPORTANTE
Los miembros de la familia, los amigos y el entorno pueden ayudar a reducir el riesgo de un accidente cerebrovascular.

Cambiar los hábitos

- Evitar comer transgrasas
- Beber agua de manera regular
- Evitar fumar
- Evitar beber alcohol
- Evitar el estrés
- Evitar el exceso de peso
- Evitar el exceso de azúcar

4. ¿Cuántas veces más de lo normal envejece una persona al enojarse?

- a. 2000
- b. 3000
- c. 4000

5. ¿Qué aspectos son incompatibles con el enojo?

- a. El amor, la paz, el deporte y la buena alimentación
- b. La felicidad, la familia, el deporte y un saludable trabajo
- c. La familia, los viajes, el amor y la risa
- d. Una buena alimentación, la familia y el deporte

6. De acuerdo con el texto, ¿qué consecuencia traería consigo el enojarse constantemente?

7. Con frecuencia, utilizamos el enojo para:

- a. Sentirnos fuertes y con una autoestima inflada
- b. Hacer que las personas actúen como nosotros queremos o pensamos
- c. Hacer que las personas actúen y piensen igual que nosotros
- d. Conseguir lo que queremos

8. Con relación a la imagen anterior ¿Qué tipo de texto es y cuál es su intención comunicativa?

-Responde las preguntas 9 al 12 de acuerdo con el siguiente texto

EL COMPRADOR DE GRATITUD

Hace mucho tiempo, en un lejano reino de China, vivía un ministro llamado Mong. Un día se presentó en su palacio un joven muchacho que buscaba trabajo.

- ¿Qué sabes hacer? –le preguntó el ministro.

-Nada, señor –respondió el joven-. Pero aprenderé lo que sea necesario. Soy honrado y os serviré con lealtad.

A Mong le gustó la seguridad del joven y decidió contratarlo. Ordenó que le dieran una habitación, ropas adecuadas, suficiente comida y un pequeño sueldo. Tiempo después, llegaron a palacio noticias sobre la lejana aldea de Sue. Los vecinos llevaban años sin pagar sus

impuestos y la deuda contraída sumaba una importante cantidad. Además, tres enviados del ministro habían tenido que huir porque los habitantes de la aldea amenazaban con matarlos.

- ¿Por qué no dejáis que vaya yo a la aldea? – le rogó el joven sirviente al ministro.

-Es una misión muy peligrosa –respondió Mong. ¿Sabes que arriesgas tu vida?

-Sí, señor. Pero ya es hora de que yo corresponda a vuestra generosidad. El ministro Mong accedió a los ruegos del joven y ordenó que prepararan todo lo necesario. Antes de irse, el muchacho se presentó ante el ministro y le preguntó:

- ¿Queréis que os traiga algo de aquel lejano lugar? -No necesito nada. Pero, si quieres, antes de partir, mira en el palacio y si me falta algo tráemelo.

El joven dio una vuelta por el palacio para ver qué le faltaba al ministro y luego partió hacia la aldea. Cuando llegó allí, los vecinos le recibieron con cara de pocos amigos. El joven habló con los vecinos, examinó sus deudas y después dijo:

-Mi señor ha decidido perdonaros lo que debéis. Estáis libres de cargas.

- ¡Que la fortuna acompañe a nuestro dadivoso señor! –exclamaron los vecinos. Cuando días después el joven regresó a palacio, el ministro le mandó llamar y le preguntó si había cobrado las deudas.

-Pues... veréis, señor –contestó el joven- Después de mirar en el palacio comprendí que erais un hombre inmensamente rico, pero que había una cosa que no tenáis: el cariño y el

agradecimiento de la gente. Por eso decidí perdonar las deudas y traerlos a cambio este regalo: la gratitud de todo un pueblo. El ministro Mong no supo qué decir. Desde luego, aquel muchacho tenía toda la razón, aunque por su culpa había perdido una importante suma de dinero. Ante el asombro de todos, Mong decidió perdonar al joven sirviente y olvidar lo ocurrido. Pasados los años, una terrible invasión obligó a Mong a abandonar su palacio y a huir.

-No os preocupéis, señor –dijo el joven sirviente-. Iremos a un lugar en el que seremos bien recibidos. Y el muchacho llevó a Mong a la aldea de Sue. Cuando llegaron allí, los vecinos los recibieron entre aclamaciones.

-No hemos olvidado lo que hiciste por nosotros –dijeron los vecinos-. ¡Te debemos gratitud eterna, señor Mong! Y así fue como Mong pudo pasar el resto de sus días en aquella pequeña aldea, gracias al regalo que años atrás le había hecho su joven sirviente: el cariño y la gratitud de todo un pueblo.

Basado en E. P. GATÓN e I.HWANG, Cuentos de la China milenaria

9. De acuerdo al texto, ¿Dónde ocurre la historia?

10. ¿Qué les ocurrió a los tres enviados del ministro?

11. El ministro le dijo al joven que era una misión peligrosa. Busca en la lectura el párrafo en el que se explica el riesgo que tenía la misión.

12. Después de leer el texto, ¿Piensas que es importante la gratitud?

¡En tus manos está tu futuro, estudia y trata de ser lo mejor en todo; la vida te sabrá premiar!

Responde con honestidad, ¿Cómo te sentiste con el proceso de aprendizaje que la profe Diana te brindó en el transcurso del programa PlanSuperEva?

Anexo 3. Ticket para la entrada a cine

POR TU COMPROMISO, RESPONSABILIDAD
Y PUNTUALIDAD FRENTE A LAS
ACTIVIDADES PROGRAMADAS EN EL
PROGRAMA PLANSUPEREVA, TE
PREMIAMOS CON:

Viernes DE CINE

03-DICIEMBRE-21
HORA: 3:00PM
LUGAR: CINE COLOMBIA-ALAMEDAS

CUPOS: 2 PERSONAS

 PlanSuperEva

Anexo 4. Registro fotográfico de algunos encuentros realizados.



Tutor de la investigación: José Miguel Serrano Montes



Grupo del programa PlanSuperEva





PlanSuperEva

Premiamos tu responsabilidad

Por el desarrollo total del módulo I "estrategias de planificación" se te otorga un obsequio muy especial

¡ANIMATE, PUEDES SER UNO DE LOS AFORTUNADOS!



