

**INCIDENCIA DE LAS RUTINAS DE PENSAMIENTO EN EL DESARROLLO DEL
NIVEL CRÍTICO, DE LA HABILIDAD LECTORA, EN ESTUDIANTES DE GRADO
UNDÉCIMO**

JUAN CARLOS OSORIO ALFONSO

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN EN EL AULA

ENERO DE 2022

**INCIDENCIA DE LAS RUTINAS DE PENSAMIENTO EN EL DESARROLLO DEL
NIVEL CRÍTICO, DE LA HABILIDAD LECTORA, EN ESTUDIANTES DE GRADO
UNDÉCIMO**

JUAN CARLOS OSORIO ALFONSO

**Trabajo de grado para obtener el título de Magíster en Pedagogía e Investigación en el
Aula**

ASESOR

FRANCISCO JAVIER BERNAL SARMIENTO

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN EN EL AULA

ENERO DE 2022

DEDICATORIA

A mi madre hermosa y mi hijo Kevin.

¡Todo el amor para ustedes!

AGRADECIMIENTOS

A la Fundación SURA, porque gracias a su proyección social y educativa a través de la Beca Nicanor Restrepo Santamaría, materializaron uno de mis mayores deseos.

A Miguel Ángel Cárdenas Toro, por orientarme al Norte.

A Francisco Javier Bernal Sarmiento, por su excelente asesoría e incondicional acompañamiento.

A mi familia samaria: Yazmín Cerón, Jair Padilla, Yeison Duica y Mavys Gómez. Sin duda, ustedes fueron esenciales en este proceso.

A mis compañeros y grandes amigos: Johann Lafaurie, Felipe Zorro, Yaniris Hernández, Patricia Rosales, Ingrid Villar, Adela Núñez.

Por supuesto, a mis estudiantes, por ser los mejores maestros.

Tabla de contenido

Resumen	10
Abstract.....	11
Introducción.....	12
Capítulo I.....	15
1. Planteamiento del problema	15
1.1 Antecedentes del problema de investigación.....	15
1.2 Justificación.....	21
1.3 Contexto.....	25
1.4 Pregunta de investigación.....	36
1.5 Objetivos	36
Capítulo II.....	38
2. Marco teórico.....	38
2.1 Estado del Arte (Antecedentes investigativos)	38
2.1.1. Internacional	39
2.1.2. Nacional	44
2.1.3. Regional.....	50
2.1.4. Local	51
2.2 Referentes teóricos.....	52
2.2.1. Lectura	55
2.2.2. Aprendizajes evaluables en Lectura Crítica	65
2.2.3. Tipología y estructura textual	67
2.2.4. Rutinas de Pensamiento	71
Capítulo III.....	77
3. Metodología.....	77

3.1 Enfoque.....	77
3.2 Alcance.....	80
3.3 Diseño de la investigación.....	82
3.4 Población.....	85
3.5 Categorías de análisis.....	86
3.5.1 Contenido local del texto.....	86
3.5.2 Sentido global del texto.....	87
3.5.3 Reflexión y evaluación del contenido textual.....	87
3.6 Instrumentos de recolección de información.....	90
3.6.1. Diario de campo docente.....	92
3.6.2. Cuestionario.....	92
3.6.3. Rúbrica de valoración.....	93
3.6.4. Fuentes para la recolección de datos.....	93
3.6.5. Técnica para la sistematización de los instrumentos.....	94
3.6.6. Triangulación.....	95
3.7 Plan de acción.....	96
3.7.1. Fase I.....	97
3.7.2. Fase II.....	99
3.7.3. Fase III.....	108
Capítulo IV.....	110
4. Resultados y análisis de investigación.....	110
4.1 Resultados o hallazgos.....	110
4.1.1. Prueba diagnóstica de entrada.....	110
4.1.2. Programa de implementación.....	121
4.1.3. Prueba de salida.....	164

4.2 Conclusiones	175
4.3 Recomendaciones	179
4.4 Reflexión pedagógica	182
Referencias.....	187
Anexos.....	197

Índice de tablas

Tabla 1	<i>Número de estudiantes evaluados en Colombia</i>	16
Tabla 2	<i>Promedio y desviación estándar en Lectura Crítica</i>	18
Tabla 3	<i>Niveles de desempeño estudiantil</i>	19
Tabla 4	<i>Matrícula I.E.D Once de Noviembre</i>	27
Tabla 5	<i>Matrícula Sede 5 – El Yucal</i>	32
Tabla 6	<i>Síntesis de teorías implícitas según la noción de comprensión, lector y texto</i>	59
Tabla 7	<i>Estrategias de enseñanza</i>	68
Tabla 8	<i>Acciones estratégicas de las fases de lectura</i>	71
Tabla 9	<i>Rutinas de pensamiento</i>	73
Tabla 10	<i>Propósitos y valor de los diferentes alcances de investigaciones</i>	81
Tabla 11	<i>Categorías de análisis</i>	89
Tabla 12	<i>Técnicas e instrumentos de recogida de datos</i>	91
Tabla 13	<i>Categorización de preguntas cerradas</i>	111
Tabla 14	<i>Categorización de preguntas abiertas</i>	112
Tabla 15	<i>Registro respuestas a preguntas abiertas</i>	119
Tabla 16	<i>Registro de conclusiones</i>	147
Tabla 17	<i>Registro de producciones textuales.</i>	160
Tabla 18	<i>Categorización de preguntas cerradas</i>	165
Tabla 19	<i>Categorización de pregunta abierta</i>	166
Tabla 20	<i>Registro de respuestas a pregunta abierta.</i>	173

Índice de figuras

Figura 1	<i>Puntaje promedio en lectura crítica</i>	17
Figura 2	<i>Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura Crítica</i>	20
Figura 3	<i>Porcentaje promedio de respuestas incorrectas en cada aprendizaje evaluado en Lectura Crítica</i>	21
Figura 4	<i>Sede 1 – Principal, I.E.D Once de Noviembre</i>	31
Figura 5	<i>Sede 5 – El Yucal, I.E.D Once de Noviembre</i>	31
Figura 6	<i>Comparativo de áreas Simulacro Institucional No. 1</i>	35
Figura 7	<i>Lectura Crítica: Competencias y Estrategias</i>	62
Figura 8	<i>Fases de la investigación</i>	96
Figura 9	<i>Estrategia N°1</i>	100
Figura 10	<i>Estrategia N°2</i>	102
Figura 11	<i>Estrategia N°3</i>	105
Figura 12	<i>Registro ejecución prueba diagnóstica de entrada</i>	110
Figura 13	<i>Categorías</i>	113
Figura 14	<i>Categoría contenido local del texto</i>	114
Figura 15	<i>Categoría sentido global del texto</i>	115
Figura 16	<i>Categoría reflexión y evaluación del contenido textual</i>	117
Figura 17	<i>Registro implementación Estrategia 1</i>	122
Figura 18	<i>Momento 1: Puente 3, 2, 1</i>	124
Figura 19	<i>Momento 2: Dos preguntas</i>	126
Figura 20	<i>Momento 3: Una analogía</i>	128
Figura 21	<i>Momento 4: Construcción del puente</i>	130
Figura 22	<i>Registro implementación Estrategia 2</i>	133
Figura 23	<i>Momento 1: Conecta ideas</i>	135
Figura 24	<i>Momento 2: Amplía tu pensamiento</i>	137
Figura 25	<i>Momento 3: Desafío o enigma</i>	142
Figura 26	<i>Momento 4: Comparte tu pensamiento</i>	145
Figura 27	<i>Registro implementación Estrategia 3</i>	149
Figura 28	<i>Momento 1: ¿Qué te hace decir eso?</i>	153
Figura 29	<i>Momento 2: Debatamos</i>	157
Figura 30	<i>Registro ejecución prueba de salida</i>	164
Figura 31	<i>Categorías</i>	167
Figura 32	<i>Categoría contenido local del texto</i>	168
Figura 33	<i>Categoría sentido global del texto</i>	169
Figura 34	<i>Categoría reflexión y evaluación del contenido textual</i>	171

Resumen

La presente investigación se llevó a cabo en la I.E.D Once de Noviembre de la ciudad de Santa Marta, Colombia, en virtud de las debilidades evidenciadas en los estudiantes de grado undécimo de la Sede 5 Yucal, respecto a la habilidad lectora en el nivel crítico, lo que incide directamente en los resultados de las Pruebas Saber; además, como propuesta de reflexión y transformación de la práctica educativa en el aula. Por ello la pertinencia del estudio realizado, puesto que se centró en determinar la incidencia de las rutinas de pensamiento en el desarrollo de dicha habilidad, como alternativa de superación de una problemática generalizada en la educación.

En tal propósito, se utilizó el enfoque cualitativo con alcance explicativo y diseño fundamentado en la Investigación Acción Educativa, a partir de las categorías de análisis a. contenido local del texto, b. sentido global del texto, c. reflexión/evaluación del contenido textual; y se estructuró en tres etapas: prueba diagnóstica de entrada, programa de implementación de estrategias, prueba de salida. Como consecuencia, el objetivo radicó en desarrollar el nivel crítico de la habilidad lectora a partir de nuevas experiencias de aprendizaje que conlleven a la evaluación y reflexión permanente de las diferentes tipologías textuales/discursivas.

Palabras clave

Habilidad lectora, lectura crítica, rutinas de pensamiento, contenido local del texto, sentido global del texto, reflexión y evaluación del contenido textual.

Abstract

This research was carried out at I.E.D Once de Noviembre in the city of Santa Marta, Colombia, due to the weaknesses evidenced in the eleventh-grade students of the Yucal 5, regarding the reading ability in the critical level, which directly affects the results of the Saber Tests; in addition, as a proposal for reflection and transformation of educational practice in the classroom. Therefore, the relevance of the study was carried out, since it focused on determining the incidence of thinking routines in the development of this skill, as an alternative to overcome a generalized problem in education.

For this purpose, the qualitative approach with explanatory scope and design based on Educational Action Research was used, starting from the categories of analysis of local content of the text, the global meaning of the text, and reflection/evaluation of the textual content; and it was structured in three stages: entry diagnostic test, strategy implementation program, exit test. As a consequence, the objective was to develop the critical level of reading skills based on new learning experiences that lead to the evaluation and permanent reflection of the different textual/discursive typologies.

Keywords

Reading ability, critical reading, thinking routines, local content of the text, global meaning of the text, reflection, and evaluation of the textual content.

Introducción

La presente investigación emana de las debilidades evidenciadas en estudiantes de grado undécimo frente a la habilidad lectora. Aunque respecto a la lectura se han realizado innumerables trabajos, enfatizando en los niveles literal e inferencial, en Colombia poco se ha centrado la atención al nivel crítico, es decir, aquel que deben dominar los discentes al finalizar su paso por la educación media. Como consecuencia, llama la atención la necesidad de implementar estrategias que propendan por el desarrollo de tal habilidad, asumida para este estudio como el proceso de decodificación de signos y símbolos, que permite inicialmente la identificación de palabras, pero que debe llevar al conocimiento de la estructura profunda de los textos, lo que demanda indispensablemente no solo el reconocimiento de la información superficial sino su comprensión y postura crítica para asumir juicios valorativos.

En consecuencia, el objetivo general planteado es determinar la incidencia de las rutinas de pensamiento en el desarrollo del nivel crítico, de la habilidad lectora, en estudiantes de grado undécimo. Para su logro, y el de los específicos (orientados estos en virtud de la Investigación Acción Educativa), el Programa de Implementación se estructura con base en las *Rutinas de pensamiento*, definidas como estrategias de aula o estructuras cognitivas básicas que visibilizan el pensamiento y promueven el desarrollo de la comprensión en los estudiantes y que tienen su origen en el 2008 como producto de la línea de investigación *Visible Thinking* (Pensamiento visible) lideradas por los doctores David Perkins, Ron Ritchhart, Shari Tischman y Patricia Palmer, en el marco del *Zero Project* de la Universidad de Harvard. De igual manera, se atiende a tres grandes categorías de análisis, en consonancia con los aprendizajes evaluables en lectura crítica: contenido local del texto, sentido global del texto, reflexión y evaluación del contenido textual.

Así las cosas, en el primer capítulo se presentan los antecedentes investigativos, argumentando las principales problemáticas evidenciadas en los ámbitos internacional, nacional, local e institucional en relación con el objeto de estudio. Para ello, se retoman datos específicos de las Pruebas Pisa y Saber 11, además, información de un diagnóstico institucional que corresponde al primer simulacro del año 2021. En ese sentido, se formula la pregunta: ¿cuál es la incidencia de las rutinas de pensamiento en el desarrollo del nivel crítico, de la habilidad lectora, en estudiantes de grado undécimo?, proponiendo a su vez alternativas de solución a través de la proyección de los objetivos.

En el segundo capítulo se enmarca la investigación en el marco teórico, determinado por la revisión de antecedentes, el rastreo bibliográfico o revisión de la literatura pertinente al objeto de estudio: resultados, tendencias, tensiones y aportes en los ámbitos internacional, nacional, regional y local. También se abordan analíticamente constructos teóricos en los que se fundamenta el estudio, coherentes y articulados con la pregunta de investigación, la justificación y los objetivos.

En el tercer capítulo se abarca la metodología a través del enfoque/paradigma cualitativo, como procedimiento o técnica de observación que permite la comprensión de la función-significación de los actos humanos; el alcance explicativo, que permite no solo describir la información recogida sobre el nivel lector en el que se encuentran los estudiantes o establecer el grado de asociación-relación-vinculación entre este y las rutinas de pensamiento, sino determinar cómo inciden las últimas sobre el primero; el diseño, desde la Investigación Acción Educativa, como metodología que está ligada a la reflexión permanente de la praxis educativa y que tiene por objeto el mejoramiento de las intervenciones en el contexto educativo; la población, como grupo objeto de estudio, específicamente los estudiantes de grado undécimo de la I.E.D. Once de

Noviembre de la ciudad de Santa Marta, Colombia; las categorías de análisis; los instrumentos de recolección de información; finalmente, el Plan de acción, organizado en prueba diagnóstica de entrada, implementación de tres estrategias y prueba de salida.

Por su parte, el cuarto capítulo ofrece los resultados y hallazgos conforme a la realización del procesamiento, la triangulación y el análisis de la información obtenida; las conclusiones, que atienden a los objetivos planteados inicialmente y a la pregunta de investigación; las recomendaciones, como sugerencias derivadas del estudio; la reflexión pedagógica frente al rol del docente investigador, acerca del proceso formativo y de la relación a establecer entre práctica- teoría e investigación.

Capítulo I

1. Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes del problema de investigación

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) surge en el año 2000 como prueba estandarizada trienal, enfocada en el desarrollo de competencias y habilidades de estudiantes de 15 años, específicamente para las áreas de lectura, matemáticas y naturales, como estrategia de evaluación de conocimientos y capacidades aplicables a la cotidianidad. Para el 2018 (última versión hasta la fecha) el área de profundización fue lectura, al igual que en los años 2000 y 2009.

En el ámbito internacional es dicha prueba la que permite tener una aproximación al nivel de desempeño en lectura de aquellos estudiantes que se encuentran en la transición de básica secundaria a media técnica, y es la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) la entidad encargada de su aplicación. En 2018 se evaluó a jóvenes de 37 países pertenecientes y 42 no pertenecientes a la OCDE, y se contó con un elemento innovador: pruebas adaptativas en la evaluación de lectura, esto es, el cambio de las preguntas fijas y predeterminadas por variación dinámica adaptadas al grado de habilidad evidenciado en cada estudiante en el transcurso de la prueba; ello con el propósito de mejorar la precisión en la medición.

La lectura, como habilidad del lenguaje y como competencia, se asume desde PISA como: “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el involucramiento con los textos, con el fin de alcanzar los objetivos de desarrollar el conocimiento y participar en la sociedad” (OCDE, 2016). A grandes rasgos, la prueba tiene en cuenta tres aspectos: 1. Contextos,

situaciones y/o propósitos de los textos (relaciones temáticas textuales), 2. Interacción con los textos y su comprensión (procesos cognitivos), 3. Formatos y clasificación de los textos (impresos: continuos, discontinuos; digitales: fijos y dinámicos). A su vez, se valoran las subescalas, a. cognitivas: comprender, evaluar/reflexionar y localizar información; b. según la tipología textual: estructuras múltiples y estructuras simples.

Como datos específicos cabe resaltar el histórico de estudiantes evaluados en el país, desde 2006 hasta 2018, tal como se observa en la Tabla 1, la cual también evidencia que no hay un dato específico sobre la participación de alumnos de la ciudad de Santa Marta (Magdalena).

Tabla 1

Número de estudiantes evaluados en Colombia

	2006	2009	2012	2015	2018
Colombia	4478	7921	9073	11795	7522
Bogotá	--	1478	1484	1787	2023
Medellín	--	1498	1467	1083	--
Cali	--	--	1329	1695	--
Manizales	--	1022	1416	1700	--

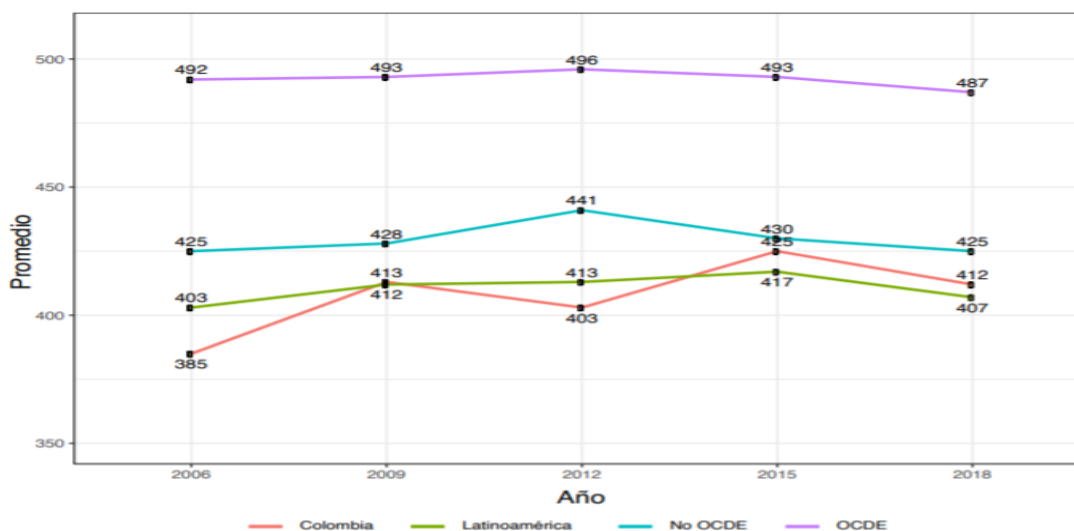
Nota. Tomado de ICFES, (2018).

Además, el histórico de resultados para la prueba de lectura de Colombia y su comparación con el de Latinoamérica y el Caribe y con los países asociados/no asociados a la OCDE; en la Figura 1. Como se nota, aunque el promedio 385 obtenido en el 2006 por

estudiantes del país subió a 412 en 2018, es claro que en relación con el 2015 hubo una disminución de 13 puntos.

Figura 1

Puntaje promedio en lectura crítica



Fuente: ICFES, (2018).

En el contexto nacional es el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES, a través de las Pruebas Saber 11, el encargado de identificar el nivel en el que se encuentran los estudiantes frente a la habilidad lectora y las competencias para comprender, interpretar y evaluar textos, con el objetivo, entre otros, de: “Proporcionar información a los establecimientos educativos que ofrecen educación media para el ejercicio de la autoevaluación y para que realicen la consolidación o reorientación de sus prácticas pedagógicas” (ICFES, 2019, p. 11).

En ese orden, Lectura Crítica es una de las cinco áreas evaluables, junto con Matemáticas, Ciencias Sociales-Competencias Ciudadanas, Ciencias Naturales –Biología,

Química-Física- e Inglés, y la prueba se centra en tres competencias que enmarcan las habilidades específicas que conllevan a leer de forma crítica: 1. Identificar y entender contenidos locales que conforman al texto; 2. Comprender la articulación de las partes textuales que redundan en su sentido global; 3. Reflexionar con base en el texto para finalmente evaluar su contenidos. Las dos primeras hacen referencia a la comprensión textual, tanto en el plano local como global y la última se encamina directamente a la crítica. Para ello, el ICFES implementa dos tipos de textos: 1. Continuos: a. Literarios (novela, cuento, poesía, canción, dramaturgia), b. Informativos (descriptivos, expositivos, argumentativos), tales como ensayo, columna de opinión, crónica; 2. Discontinuos: a. Literarios (caricatura, cómic), b. Informativos (descriptivos, expositivos, argumentativos), como etiqueta, infografía, tabla, diagrama, aviso publicitario, manual y reglamento.

Del año 2020, resaltan los siguientes resultados en el orden institucional:

Tabla 2

Promedio y desviación estándar en Lectura Crítica

Nivel de agregación	Promedio	Desviación
Establecimiento educativo (EE)	50	9
Sede 1	49 ●	8 ●
Sede 1 / Jornada 1	48 ●	8 ●
Sede 1 / Jornada 2	50 ●	9 ●
Sede 2	54 ▼	7 ●
Sede 2 / Jornada 1	54 ▼	7 ●
Colombia	53 ●	10 ●
ETC	52 ●	10 ●
Oficiales urbanos ETC	51 ●	9 ●
Oficiales rurales ETC	48 ●	8 ●
Privados ETC	57 ●	9 ●
GC 1 ETC	39 ▲	6 ●
GC 2 ETC	49 ●	9 ●
GC 3 ETC	55 ●	9 ●
GC 4 ETC	61 ▼	8 ●

Nota. Tomado de ICFES, (2020).

La Tabla 2 muestra el promedio y desviación de Lectura Crítica de las dos sedes que cuentan con grados undécimo, correspondientes a la Institución Educativa Distrital Once de Noviembre de la ciudad de Santa Marta, en relación con el país, el distrito, las instituciones públicas (urbanas-rurales) y privadas, finalmente, los grupos de comparación de los niveles 1 a 4.

Es indispensable aclarar que la Institución Educativa cuenta con siete sedes, de las cuales la 1 (principal) y la 5 (Escuela Urbana Mixta El Yucal: en la cual se centra el estudio), son las únicas que tienen grupos con formación en media técnica. No obstante, para el ICFES la sede 5 se encuentra nominada como sede 2. Ahora bien, en la Tabla 2 se nota que a pesar de corresponder a una misma institución educativa, las dos sedes en sus diferentes jornadas arrojan resultados disímiles; además, la sede 2 aunque estuvo por encima de la media nacional (54/53%), obtuvo un promedio que es considerablemente menor al logrado por los establecimientos educativos del Grupo Comparativo GC4 (es decir, las agregaciones con características socioeconómicas en común) del Ente Territorial Certificado Santa Marta, promedio este último el ideal (61%) no solo para la sede 2 sino para la institución en general.

De acuerdo con el ICFES, pueden observarse cuatro niveles en su prueba:

Tabla 3

Niveles de desempeño estudiantil

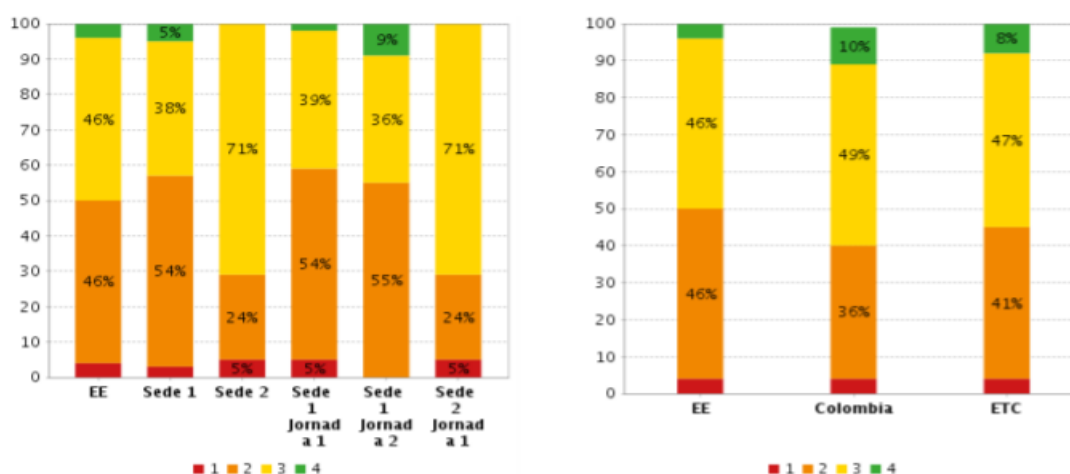
Nivel	Un estudiante promedio en este nivel ...
Avanzado	Muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas para el área y grado evaluado.
Satisfactorio	Muestra un desempeño adecuado en las competencias exigibles para el área y grado evaluado. Este es el nivel esperado que todos, o la gran mayoría de los estudiantes, debería alcanzar.
Mínimo	Muestra un desempeño mínimo en las competencias exigibles para el área y grado evaluado.
Insuficiente	No supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.

Nota. Tomado de ICFES, (2018).

Al nivel *Avanzado* se le asigna color verde, al *Satisfactorio* amarillo, al *Mínimo* naranja y al *Insuficiente* rojo. Por ende, el escenario idóneo sería aquel en el cual sobresalgan segmentos verde y amarillo: la Figura 2 muestra resultados lejanos a los esperados.

Figura 2

Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura Crítica



Fuente: ICFES, (2020).

La Figura 2 denota el porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura Crítica, tanto institucionalmente (ambas sedes y jornadas) como en el país y la ciudad. Como se observa, el establecimiento educativo EE tiene igualdad de porcentaje (46%) en los niveles mínimo y satisfactorio, además, un pequeño margen en el avanzado, que no alcanza el 10%. Por otra parte, aunque en la sede 2 predomina el nivel satisfactorio (71%), es nula la presencia del avanzado y alto el porcentaje en el insuficiente (5%).

Figura 3

Porcentaje promedio de respuestas incorrectas en cada aprendizaje evaluado en Lectura Crítica

Aprendizaje	EE	Colombia	ETC
Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	51%	48%	49%
Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	46%	39%	41%
Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	49%	43%	44%

Fuente: ICFES, (2020).

La Figura 3 resalta los tres aprendizajes evaluados en Pruebas Saber, respectivos al área Lectura Crítica, a las tres competencias específicas, y su promedio de respuestas incorrectas en la institución, el país y el distrito; ratificando un alto porcentaje de respuestas incorrectas para cada habilidad en los estudiantes de la institución, incluso superando en errores por cada aprendizaje a jóvenes de Colombia y de Santa Marta.

Las afirmaciones anteriores confirman una problemática que se aprecia en los contextos internacional, nacional, local e institucional, sobre todo por tratarse de una habilidad que no solo compete al área Lengua Castellana, sino que trasciende a las diferentes esferas del conocimiento y se enmarca en todos los ámbitos del estudiante.

1.2 Justificación

La lectura y la escritura cumplen un papel relevante en los procesos académicos, ya que al tratarse de habilidades del lenguaje influyen en el proceso de adquisición de los conocimientos en todas las áreas, partiendo del supuesto de que el aprendizaje se realiza a través de la

comunicación de saberes específicos que tienen también un lenguaje particular para representarse. Los procesos académicos, sobre todo los dirigidos al estudio del lenguaje y la literatura, se enmarcan en un conjunto de nociones invariables. De ahí la tarea que debe asumir el sistema educativo en términos de orientar, fomentar y desarrollar competencias cualificadas, con base en modelos educativos que abran espacio a modos de interacción y organización de la experiencia social como principios fundamentales para promover el potencial de significación.

En ese orden, si bien es cierto que el recorrido conceptual de la lectura y la escritura en la historia ha sido parsimonioso, la noción de lectura crítica y sus diferentes concepciones e implicaciones en un país como Colombia lo ha sido mucho más, y la prueba radica en que gran parte la literatura al respecto no propende por estrategias que hagan frente a la problemática mencionada. En un principio, ambos procesos se asumían como competencias solo de los grupos de élite. Por la década de los ochenta el MEN presentó la propuesta de renovación curricular, desde un enfoque semántico comunicativo, es decir, fijando su atención en la relación que tiene el estudiante con los usos específicos que hace del lenguaje y su trasfondo sociocultural, ideológico y estético.

En ese devenir, para el año 1996 el MEN define los Indicadores de Logro Curriculares, en 1998 los Lineamientos Curriculares, en el 2006 los Estándares Básicos de Competencias, en el 2014 el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación y, finalmente, en el 2015 proyecta los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA, los cuales serían actualizados en 2016 (última versión hasta la fecha).

Paralelo a las políticas y proyectos del Ministerio, teóricos y docentes del lenguaje han aunado esfuerzos para dilucidar nociones claras y sólidas sobre las verdaderas necesidades

formativas en lenguaje, trabajos estos que pueden resumirse en tres grandes momentos: 1. concebir la lectura y la escritura como saberes específicos, 2. asumirlas como una asignatura y, 3. supeditarlas al nivel de habilidades comunicativas. A pesar de dichos esfuerzos y de haberse reducido de manera considerable la brecha del analfabetismo en el país, los niveles de lectura y escritura siguen siendo alarmantes y se evidencian en los diferentes ciclos de formación, particularmente en la media técnica, tal como lo resaltan los resultados históricos de pruebas PISA y Saber. Esta investigación centra la atención en la educación media técnica, en específico en el grado undécimo, ya que debe asumirse como la transición entre dos ámbitos por mucho disímiles y complejos: educación básica y educación superior.

En tal sentido, al hablar de los niveles de lectura y haciendo énfasis en las evaluaciones externas, única y exclusivamente se alude al nivel crítico, entendido este como la capacidad de análisis, conclusión y emisión de juicios valorativos basados en posturas críticas frente a los diversos textos y discursos; competencia que debe repercutir en el desempeño universitario. Aun así, la emisión de juicios implica producción textual, práctica que no se da en las Pruebas de Estado, por ejemplo. Aparte, dicho nivel no se logra y el problema radica en que no se promueven escenarios de reflexión que conlleven al desarrollo de pensamiento crítico, habilidad también fundamental no solo para la vida académica o pruebas en particular, sino para los diversos ámbitos y dimensiones del ser.

Así las cosas, la lectura crítica debe ser transversal al proceso formativo, por tanto exige la reflexión permanente y la praxis docente debe fundamentarse en la deconstrucción y reconstrucción del currículo, porque precisamente este último, o mejor, la tendencia tradicional de linealidad impide el logro esperado en la habilidad lectora, afirmación que se fundamenta, tal

como se mencionó, en los resultados de pruebas externas, de orden nacional e internacional, y, sobre todo, en la Institución Educativa Distrital Once de Noviembre de la ciudad de Santa Marta.

Como tal, son innegables las dificultades que tienen los jóvenes estudiantes para comprender, almacenar y asumir posturas críticas sobre los textos y discursos. Los modos tradicionales con que se califican los textos, en otras palabras, su nominación dentro de las mismas tipologías, siguen siendo efectivos; no obstante, la forma en que se plantean los modelos textuales y la disparidad entre lo establecido-evaluado por el MEN tiende a confundir la comprensión y más aún, la interpretación de la producción intelectual que se genera en las diferentes áreas del conocimiento. El problema, entonces, se traduce en que desde los conceptos tipológicos y funcionales de los textos se pretende, en un principio, por un único orden de las superestructuras, lo que conlleva a una constante negativa respecto a los procesos de comprensión, almacenamiento e interpretación textual.

Esta situación ha sido, sin lugar a dudas, el objeto empírico de estudios que enfatizan en el desarrollo o potenciación de diversas competencias. Pese a esto, hay una marcada tendencia a que las investigaciones acordes con la problemática centren la atención solo en básica primaria. Por ello la importancia de realizar estudios como el propuesto aquí, a razón de que mucho se promulgan las falencias de los estudiantes en los diferentes grados y ciclos, respecto a la habilidad lectora en sus diferentes niveles (en especial cuando se alude a resultados de pruebas estandarizadas); pero poco se produce en el diseño de alternativas de impacto.

En consecuencia, se reitera la importancia del desarrollo y fortalecimiento del nivel crítico de la habilidad lectora dentro del proceso educativo. Lo anterior se convierte, por tanto, en la base del análisis, la evaluación y retroalimentación del diseño curricular del área de Lenguaje,

a razón de promover estrategias que hagan frente a las situaciones particulares, tanto en términos de estadísticas arrojadas por los entes encargados de las pruebas, como a la urgencia de fomentar intervenciones de investigación acción educativa que orienten el desarrollo adecuado de las competencias necesarias, desde los mismos aprendizajes establecidos por el MEN y el ICFES (asumiéndolos en el presente estudio como categorías de análisis) y la incidencia académica y social de dicha habilidad en los jóvenes estudiantes.

1.3 Contexto

Las investigaciones cuentan con tres dimensiones fundamentales: tiempo, personas, lugar (como espacio físico) – contexto (como espacio social). En este aparte se centra la atención en el contexto, entendiéndolo como la caracterización o descripción del espacio del proceso investigativo. En primera instancia se delimita el contexto local.

La Institución Educativa Distrital Once de Noviembre corresponde al Distrito Turístico, Cultural e Histórico de Santa Marta. Esta ciudad es la capital del departamento del Magdalena, en Colombia; se reconoce como “*La Perla de América*”, se encuentra a orillas de la Bahía homónima sobre el Mar Caribe y se conforma por un mar territorial (con respectivas islas y bahías), las estribaciones de la Sierra Nevada, una zona costera y una continental, la zona de Bajamar (suelo no consolidado), subsuelo y espacio aéreo asociado (Alcaldía Distrital de Santa Marta, 2021). La principal actividad económica de Santa Marta es el turismo, en específico el ecoturismo, a través del eslogan “*La magia de tenerlo todo*”; destacan también actividades comerciales, agrícolas, portuarias y pesqueras.

En el aspecto cultural sobresalen sus museos “Del Oro y Casa de la Aduana”, “Etnográfico San Juan Nepomuceno de la Universidad del Magdalena” y “Bolivariano de Arte

Contemporáneo”, siendo este último el principal, ubicado en la Quinta de San Pedro Alejandrino; las bibliotecas “Luis Ángel Arango” y “Santa Marta Museo de Cielo Abierto” correspondientes al Banco de la República y Cajamag, respectivamente. En el ámbito educativo destaca la Universidad del Magdalena, única institución de educación superior del Distrito; por su parte, en lo que a educación preescolar, básica primaria-secundaria y media técnica refiere, en total cuenta con 216 instituciones privadas, 76 de carácter oficial y tres en concesión (megacolegios).

El Plan de Desarrollo Distrital, denominado "*Santa Marta Corazón del Cambio*", apuesta por el desarrollo social, económico, ambiental y gira en torno de cuatro ejes estratégicos: 1. Oportunidades para la población, 2. Territorio biodiverso y ambientalmente sostenible, 3. Innovación, competitividad, emprendimiento, 4. Oportunidades en buen gobierno; tiene enfoque poblacional, de derechos, de género, territorial y de paz territorial. Este Plan propende por dos procesos: salud y educación. Respecto a la educación, establece:

Frente a la calidad, el Sistema Educativo Distrital asimila lentamente los cambios que viene experimentando la ciudad y la revolución expresada en cuantiosas inversiones para este campo. Los esfuerzos presupuestales en infraestructura, dotación, alimentación escolar, pago de nómina y ampliación de cobertura no se acompañan de mejoras radicales en los resultados de las I.E.D en las pruebas de calidad nacionales. Es así como los colegios distritales a pesar de que vienen mejorando, aún continúan mayoritariamente en las categorías C y D de resultados en las Pruebas Saber (Alcaldía Distrital de Santa Marta, 2020).

Las consideraciones anteriores demuestran una vez más la pertinencia del presente estudio, puesto que estas, sumadas a las mencionadas en los apartes anteriores, ratifican la

urgencia de implementar estrategias que propendan por el nivel educativo, en particular por el desarrollo de competencias tales como las que se evalúan en las pruebas externas.

Ahora bien, en cuanto al contexto institucional, la I.E.D Once de Noviembre forma parte del conjunto de colegios de carácter oficial. Está ubicada al oriente de la ciudad; tiene siete sedes: No. 1-Principal, No. 2-Domingo Padilla Caro “Mingo Padilla”, No. 3-Carmen Cohen de González, No. 4-La Esmeralda, No. 5-El Yucal, No. 6-Corazón de María, No. 7-Orlando de Las Aguas Ligual; y un total de 3263 estudiantes distribuidos tal como se muestra en la Tabla 4, hijos residentes de los barrios Once de Noviembre, Nueva Colombia, María Cecilia, La Esmeralda, El Yucal, Parques de Bolívar, El Cisne, La Rosalía y Ciudad Equidad.

Tabla 4

Matrícula I.E.D Once de Noviembre

NIVEL	MAÑANA	TARDE	NOCHE	TOTAL JORNADAS
Transición	151	100		251
Primaria	964	521		1485
Secundaria-Media	409	691		1100
Adultos			427	427
TOTAL NIVELES	1524	1312	427	3263

Nota. Tomado de SIMAT, (2021).

En lo que a historia de la Institución respecta, cabe resaltar que gracias a la gestión del Comité de Educación y la Junta de Acción Comunal del barrio Once de Noviembre, se logró la creación del colegio en el año 1992, puesto que en el sector solo existían instituciones de primaria. Era una necesidad para la comunidad el establecimiento de un bachillerato del sector oficial, ya que las condiciones socioeconómicas de la zona dificultaban a los padres de familia el traslado de sus hijos a otros colegios más lejanos. Después de tres debates de la Asamblea

Departamental sobre el proyecto de creación del Colegio Departamental Once de Noviembre, el día 23 de diciembre de 1992 se aceptó y se abrieron las puertas de una casa arrendada a un pequeño grupo de estudiantes.

En mayo de 1997 se inauguró la planta física del Colegio de Bachillerato Once de Noviembre y ese mismo año fue legalizada la Institución por la Secretaría de Educación, mediante Resolución No. 457 del 27 de noviembre. El 23 de julio de 2018 se actualizó su aprobación mediante Resolución 1034. (I.E.D. Once de Noviembre, 2018).

En la actualidad, la institución presenta deficiencia en el suministro y calidad de agua potable en la mayoría de sus sedes; exige el incremento del número de aulas, espacios deportivos, laboratorios, bibliotecas y centros de juegos para dirimir condiciones de hacinamiento; aparte, requiere apostarle a mejores condiciones para la convivencia.

Por otro lado, sus principios pedagógicos y curriculares dan sentido a la organización de la Institución como entidad promotora en la atención de los niños, niñas y jóvenes miembros de la Localidad 1, desde la perspectiva de la educación como derecho. Concibe la pedagogía como el conjunto de saberes orientados hacia la reflexión permanente de su realidad social, con el objetivo de transformar los patrones culturales que inciden en el proyecto de vida de los estudiantes, docentes y miembros de la comunidad en general.

El currículo se asume como los elementos de orden epistemológico, sociológico, antropológico, filosófico y pedagógico para comprender y abordar cada uno de los componentes que constituyen el proceso formativo. El modelo pedagógico adopta enfoques que parten de la Corriente Humanista y Social. El fin primordial es el desarrollo del hombre desde el ámbito humano como ser cohesionado a su entorno, capaz de valorar su medio para potencializar su

proyecto de vida. En consecuencia, la Institución se fundamenta en el postulado filosófico de corte “Humanista”, basándose en el respeto de la dignidad humana, buscando el bienestar del niño, el joven y el adulto; creando condiciones de vida socialmente favorables que permitan transformar la realidad social a través de la formación para el trabajo, desempeñándose como Operadores Turísticos (énfasis técnico).

La población atendida se caracteriza por estar inmersa en condiciones socioeconómicas de vulnerabilidad, considerando que el número de menores de edad es elevado y se enmarcan dentro de un modelo de constitución de familia extensa, de la cual hacen parte generalmente abuelos, tíos y/o primos, que a su vez cumplen las funciones de cuidadores; además, estos miembros cohabitan en condiciones de hacinamiento y con servicios públicos precarios, de los cuales asumen los respectivos costos pese a los bajos ingresos, obtenidos generalmente de actividades productivas informales que muchas veces obligan al desplazamiento de barrio o de ciudad, por lo que se referencia una población fluctuante que en ocasiones dificulta el debido seguimiento a los procesos.

En términos de dinámica familiar, las condiciones socioculturales limitan la satisfacción de las necesidades básicas, no solo de bienestar físico (alimentación, vestido, útiles, etc.) sino también de carácter afectivo, porque los padres se ven obligados a aislarse física y emocionalmente de sus hijos -es frecuente usar la agresión para tratar las situaciones del hogar-, condición que se refleja en el comportamiento de los estudiantes, quienes ante la falta de presencia de los padres, manifiestan dificultad al momento de reconocer la autoridad y seguir normas de convivencia o buen trato. Además, el contexto en el que se ubica la Institución, presenta índices de consumo de drogas y delincuencia, que en ocasiones atraen a los educandos y agudizan la problemática social.

Sumado a esto, el bajo nivel de escolaridad de los adultos –padres y/o acudientes- es una constante que influye de manera significativa en las deficiencias académicas de los estudiantes, por lo que es indispensable afianzar el trabajo con los mismos. Por ende, se busca promover hábitos de estudio que sean eficientes en el manejo de pruebas externas y la continuidad hacia la educación superior de los educandos con miras a impactar en el proyecto de vida de cerca de 9000 personas que constituyen la comunidad educativa.

Con base en dichas afirmaciones, la Misión se encamina a brindar en los niveles de preescolar, básica, media técnica una formación integral, con capacidades de aprendizaje autónomo, habilidades para la inserción social y la convivencia pacífica, preparados para asumir pruebas externas y que promuevan el liderazgo en su comunidad. En consonancia, la Visión apunta a la certificación por Gestión de Calidad en el año 2025, a través de la formación turística que fomenta en el niño y el joven la búsqueda del conocimiento, la investigación, los valores y las prácticas de convivencia, que le permitan alcanzar un desarrollo personal y social, con el fin de mejorar su condición socioeconómica; mediante prácticas académicas y morales excelentes, aplicando las diferentes modalidades de enseñanza aprobadas por el MEN, a favor de facilitar el proceso de aprendizaje, en una planta física acorde con las necesidades de los educandos, con recurso humano estable, eficiente e innovador, que esté a la vanguardia de los avances pedagógicos y tecnológicos.

En ese orden, la Filosofía se fundamenta en los principios de la educación y la Constitución Colombiana. Define la persona como ser humano sensible ante la sociedad y la naturaleza, que se fortalece en la integralidad, la inteligencia, la dignidad, la libertad, la capacidad de proponer desde su formación el desarrollo personal y social, de acuerdo con unos principios esenciales: la educación como derecho, el hombre como ser social, la excelencia

personal y la proactividad. Lo anterior conlleva a tres metas institucionales: 1 Gestionar acciones para el incremento de la competitividad; 2. Organizar y sistematizar los planes de estudio, proyectos y acciones institucionales conforme a la realidad pedagógica; 3. Construir un Sistema de Evaluación de los procesos académicos, administrativos y comunitarios.

Figura 4

Sede 1 – Principal, I.E.D Once de Noviembre



Fuente: Google Maps, (2021).

Figura 5

Sede 5 – El Yucal, I.E.D Once de Noviembre



Fuente: Google Maps, (2021).

Para referirse al contexto de aula es necesario aclarar que el estudio se realizará en la Sede 5 El Yucal. Esta se ubica en el barrio homónimo y cuenta con 548 estudiantes, distribuidos como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5

Matrícula Sede 5 – El Yucal

JORNADA MAÑANA		
NIVEL	GRADO	MATRÍCULA
PREESCOLAR	TRANSICIÓN	28
BÁSICA PRIMARIA	PRIMERO	26
	SEGUNDO	26
	TERCERO	28
	CUARTO	29

	QUINTO	30
	SEXTO 1	36
	SEXTO 2	36
	SEXTO 3	37
TOTAL		276
JORNADA TARDE		
NIVEL	GRADO	MATRÍCULA
SECUNDARIA-MEDIA	SÉPTIMO 1	39
	SÉPTIMO 2	38
	OCTAVO 1	33
	OCTAVO 2	27
	NOVENO 1	31
	NOVENO 2	32
	DÉCIMO 1	23
	DÉCIMO 2	23
	UNDÉCIMO	26
TOTAL		272

Nota. Tomado de SIMAT, (2021).

Grado undécimo es el grupo seleccionado para la investigación: asiste en jornada de 12:00 m. a 06:00 p.m.; tiene 26 estudiantes, 17 mujeres - 9 hombres, con edades que oscilan entre los 15 y 18 años. Esta población tiene la particularidad de que aproximadamente el 90% proviene de “*Ciudad Equidad*”, programa de solución de vivienda del Gobierno Nacional

entregado a título de subsidio familiar de vivienda 100% en especie, a la población víctima del desplazamiento forzado, vinculada a programas de superación de la pobreza extrema. El restante habita en barrios aledaños (El Yucal y Parques de Bolívar). En su mayoría, son miembros de familias disfuncionales, numerosas, marcadas y afectadas por el conflicto social, dedicadas a la economía informal con un grado de escolaridad mínimo.

Por otra parte, de acuerdo con el Sistema Institucional de Evaluación Escolar SIEE, las estrategias de evaluación y promoción en los diferentes ciclos responden a ocho criterios: continua, integral, sistemática, flexible, interpretativa, participativa, formativa, sumativa. En ese orden:

Por ser un constructo colectivo se hará uso del consenso para la ponderación de las actividades evaluativas, se sustentará en el Decreto 1290 y se considerará sistemática, progresiva y planificada. Será de orden sumativo en tres periodos académicos determinados por la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en el aula y con apoyo de la familia. Se promoverá la promoción de competencias con acciones de recuperación, nivelación y profundización (I.E.D. Once de Noviembre, 2018, p. 22).

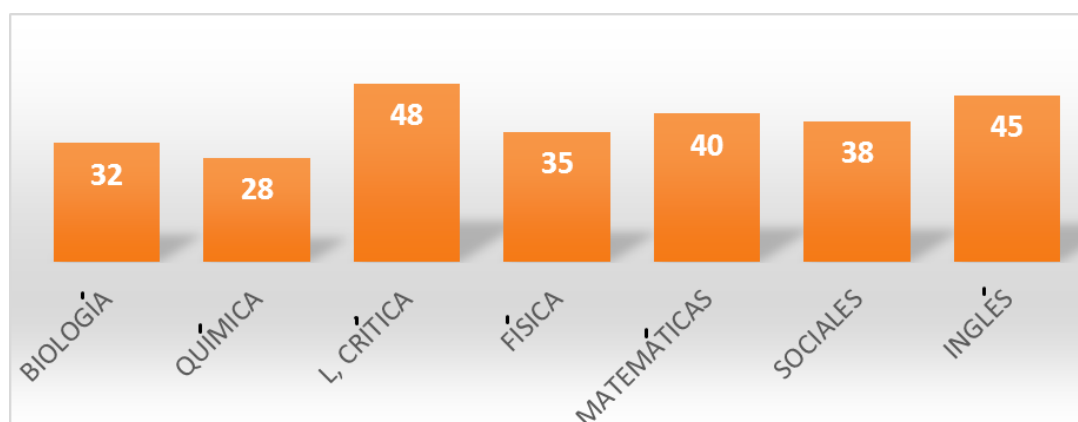
En consecuencia, el Sistema Institucional de Evaluación Escolar SIEE determina una escala de valoración correspondiente a la equivalencia nacional respecto a los niveles de desempeño: superior 9.5 A 10.0, alto 8.0 A 9.4, básico 6.4 A 7.9 y bajo 1.0 A 6.3 (I.E.D. Once de Noviembre, 2018, p. 13).

Del grupo en cuestión se resaltan las siguientes características:

- En el área de Lengua Castellana y a la fecha, conforme a la evaluación general del primer periodo lectivo (registro particular de notas), de los 26 estudiantes 6 se encuentran en el nivel superior, 12 en el alto y 8 en el básico.
- No existen necesidades educativas especiales.
- Es homogéneo en cuanto a participación oral, individual y grupal en las diferentes actividades programadas desde el Plan de Área.
- Cumplimiento al cien por ciento de los compromisos académicos. Se aclara que por la contingencia que actualmente se vive, todos se fundamentan en el trabajo de guías mensuales a través de la herramienta Classroom (encuentros sincrónicos y actividades asincrónicas).
- Según el único Simulacro Institucional realizado hasta la fecha para el año en curso, el promedio por áreas es el siguiente:

Figura 6

Comparativo de áreas Simulacro Institucional No. 1



Fuente: Elaboración propia (02 de marzo de 2021).

Como se evidencia en la Figura 6, a pesar de que Lectura Crítica obtuvo el mayor promedio no se aproxima al esperado, lo que implica una tendencia casi constante de los menores resultados de los estudiantes (no alcanzan el 50% de aciertos en la prueba). Es claro entonces que la asimilación de los contenidos y los procesos mentales para el desarrollo de esta habilidad exigen reflexión, estrategias de mejora, seguimiento, retroalimentación y evaluación permanente.

Como conclusión, el contexto descrito es sin duda idóneo para la investigación en cuestión y para promover estrategias que hagan frente a la problemática planteada, producto de la convergencia de los factores enumerados. La actualidad, los avances, las necesidades y debilidades, exigen reflexión y generar prácticas educativas que involucren a los diferentes actores institucionales, investigación en el aula y, específicamente, desarrollar el nivel crítico de lectura, puesto que dicha habilidad redunda en el pensamiento crítico, competencia esta que permite resignificar la sociedad y abrir posibilidades a mejores visiones de mundo.

1.4 Pregunta de investigación

¿Cómo inciden las rutinas de pensamiento en el desarrollo del nivel crítico, de la habilidad lectora, en estudiantes de grado undécimo de la I.E.D. Once de Noviembre?

1.5 Objetivos

General

Determinar la incidencia de las rutinas de pensamiento en el desarrollo del nivel crítico, de la habilidad lectora, en estudiantes de grado undécimo de la I.E.D. Once de Noviembre.

Específicos

- Observar el nivel de la habilidad lectora de los estudiantes objeto de estudio.
- Planificar estrategias con base en las rutinas de pensamiento, que promuevan el desarrollo del nivel crítico de la habilidad lectora.
- Ejecutar estrategias basadas en las rutinas de pensamiento, que promuevan el desarrollo del nivel crítico de la habilidad lectora.
- Evaluar la pertinencia de las rutinas de pensamiento en el nivel crítico de la habilidad lectora.
- Reflexionar sobre la práctica docente y el rol de investigador, con base en los resultados obtenidos en el estudio.

Capítulo II

2. Marco teórico

La observación, descripción y explicación de la realidad a investigar se debe ubicar en la perspectiva de lineamiento de carácter teórico. Esto exige del investigador la identificación de un marco de referencia sustentado en el conocimiento científico; por ello: “cada investigación toma en cuenta el conocimiento previamente construido, por lo que cada investigación se apropia de parte de la estructura teórica ya existente” (Rivera, 1998, p. 4). En ese sentido, el marco teórico consiste en el sustento que direcciona el camino de la investigación, a través del análisis-exposición de teorías pertinentes y válidas. Este proporciona un marco de referencia para interpretar los resultados e inspira nuevas líneas de investigación.

2.1 Estado del Arte (Antecedentes investigativos)

En el presente aparte se realiza una aproximación a la lectura crítica en términos de la didáctica utilizada desde la enseñanza de la Lengua Castellana como saber disciplinar, particularmente en educación media técnica, con el objetivo de identificar cómo el saber específico usa la conceptualización didáctica a favor del proceso de aprendizaje. Para ello, se hace un recorrido por el panorama internacional, pasa por el contexto nacional, el cual ha permitido consolidar el concepto de “literacidad” (desarrollo de las habilidades leer-escribir y de las competencias discursivas) y su incidencia en la educación, y finaliza en la literatura respectiva al ámbito local.

Hablar de lectura crítica remite al concepto de pensamiento crítico. Campos (2007), lo asume como el juicio de valor determinante en la investigación, producto de procesos mentales como las inferencias, la síntesis, la evaluación y la explicación de conceptos, metodologías y

contextos; lo que en educación se traduce en la liberación de ideas argumentadas, posturas sólidas, proyección de soluciones a diferentes problemas y búsqueda permanente de resultados significativos.

2.1.1. Internacional

En este contexto se han desarrollado investigaciones de gran impacto, consecuentes con el tema abordado. La razón: a diferencia de Colombia, sí han establecido políticas de educación y no políticas de gobierno. A esto se le puede sumar, sin temor a equivocación, que desde sus bases han contado con modelos que se ajustan a la realidad por lo menos en su momento y tienen en cuenta factores diagnósticos, elementos del entorno, procesos de evaluación y constante retroalimentación. A pesar de esto, es indispensable aclarar que en su mayoría se ubican en la primera década del siglo XXI y solo uno aborda las rutinas de pensamiento como estrategia de intervención en el plan de acción (este es precisamente el estudio más reciente).

Así, retomando el concepto de lectura crítica o literacidad, es necesario denotar su alusión no solo como proceso de alfabetización en primera instancia (desarrollo de las habilidades de leer y escribir) sino en particular el fomento de competencias discursivas; es decir, aquellas que apuntan tanto a la comprensión como a la producción textual desde bases críticas, reflexivas y argumentativas.

Manzano (2020) en su trabajo *Las rutinas de pensamiento para el fortalecimiento de la comprensión lectora*, hace una crítica a la escases de estudios de impacto en la educación mexicana, respecto a la transición de la educación memorística a la formación de estudiantes críticos, capaces de cuestionar la propia realidad. Por ello, aborda la problemática de la comprensión lectora en las diferentes disciplinas, en particular porque aún no existe ni siquiera la

cultura del hábito lector, basado en los estudios del Instituto Nacional de Geografía y Estadística y conforme a los resultados del Módulo sobre Lectura MOLEC durante los años 2019-2020, los cuales comparan a estudiantes de los diferentes ciclos y arrojan como dato un considerable decrecimiento en los niveles de lectura; además, toma como punto de partida la Prueba Nacional para la Evaluación del Aprendizaje PLANEA, prueba equivalente a las que realiza el ICFES en Colombia.

La población elegida corresponde a estudiantes de una Telesecundaria de Zacatecas México y la característica que generó mayor preocupación es que en su mayoría los estudiantes se encuentran en los niveles más bajos en lo que a competencias lectoras concierne. El objetivo se centró en estimular pensamiento crítico, a través de rutinas de pensamiento, para fortalecer la comprensión lectora. Se utilizó la Investigación Acción como método de intervención y los resultados fueron positivos, puesto que la estrategia implementada llevó a los estudiantes a procesos cognitivos con mayor estructuración, visibilizando el pensamiento y asumiendo posturas críticas frente a diversos textos.

Serrano (2008) en el artículo *La alfabetización crítica: conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica*, para el Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello, de la Facultad de Humanidades-Universidad de Los Andes, en Venezuela; presenta su trabajo investigativo que gira en torno a la importancia que viene asumiendo la comprensión crítica desde las diferentes disciplinas, con base en dos ejes: 1. Nociones teóricas sobre alfabetización crítica desde sus elementos básicos, 2. Definición de competencias que debe alcanzar el lector crítico, las cuales son el resultado de estrategias de lectura en la diversidad de textos (orales-escritos) que promueven la formación de valores de equidad y justicia. Así, la comprensión crítica no solo se enmarca en el área de Lengua

Castellana sino en todos los campos del saber, lo que implica asumir posturas críticas y emitir juicios de valor respecto al mundo circundante.

Este estudio aporta al trabajo presente por el hecho de resaltar la importancia de la lectura y la escritura en los diferentes ámbitos, teniendo en cuenta el contexto y buscando permanentemente la resignificación del mundo y la realidad, proceso que solo es posible gracias el infinito universo de posibilidades que puede ofrecer la educación de calidad: de nuevo se evidencia la urgencia de revisar, repensar, reestructurar la praxis docente.

Por su parte, durante el Congreso Internacional Europa/América Latina ATEI - Alfabetización Mediática y Culturas Digitales en México, Gasca (2010) presentó ponencia sobre su investigación *Desarrollo de la literacidad en Internet en estudiantes de Bachillerato*. En esta propuso, como producto de la incursión y el avance desmedido de las tecnologías en todos los ámbitos de la humanidad, la idea de promover la literacidad como competencia comunicativa integral. Sus argumentos se basan en el surgimiento no solo de nuevos textos sino de formatos y lenguajes modernos: búsqueda y análisis de la pertinencia de información en la red tomando como referente el eje temático “violencia en la adolescencia”.

Su trabajo es de enfoque cualitativo con estudio de caso instrumental, con grupo focal de estudiantes de bachillerato; su análisis se centró en estrategias de planeación, búsqueda y pertinencia de la información. Arrojó como resultado mejora en las competencias gramatical y semántica: decodificación del signo lingüístico y construcción de significados. Sin embargo, no hubo gran avance en la competencia crítica, ya que los jóvenes no asumieron en todas las ocasiones el rol de críticos de la información hallada.

Dicho estudio marca un precedente puesto que, contrario a lo que se esperaría, si bien la tecnología ha disminuido la complejidad, simplificado el trabajo y facilitado la comunicación dentro de la sociedad, aún el sistema educativo no está al nivel que debería. Por ello, abre espacio para pensar y proyectar una didáctica que haga frente a esta debilidad.

Del panorama europeo, específicamente de España, deben reconocerse los aportes de Cassany (2006) en *Tras las líneas: Sobre la literatura contemporánea*. Se trata del compendio de producción editorial en el campo de la lectura, producto de diversas investigaciones en alianza con teóricos hispanoamericanos. Se proyecta como aproximación al cuestionado problema lector partiendo de la complejidad del interrogante “¿Qué es leer?”, asumiéndolo desde una nueva perspectiva globalizante determinada por tres concepciones: lingüística, psicolingüística y sociocultural. Además, tiene en cuenta para el proceso de lectura el uso de las nuevas tecnologías, la investigación científica, los géneros discursivos y la ideología. Su fin es didáctico al querer aportar a la formación basada en la búsqueda permanente del conocimiento a través de la reflexión y de la crítica, ya en el escenario educativo ya en el entorno general.

Esta obra es referente obligado para la didáctica de la Lengua Castellana puesto que se corresponde con el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación, estrategia implementada por el MEN a partir del año 2014 en Colombia y en la cual trascendió el concepto de Lenguaje al de Lectura Crítica. Este último, tal como se ha sugerido a lo largo de este trabajo, consiste en la capacidad de comprender, interpretar y evaluar diferentes textos los estudiantes: capacidades de actuar autónoma y críticamente en un mundo cambiante.

En el mismo contexto sobresalen los aportes de la investigadora Fisher (2008) en su obra *Enseñanza de la comprensión y la alfabetización crítica: investigando la lectura guiada en tres*

aulas de primaria, la cual aborda a profundidad los efectos de la implementación de la literacidad en la educación de Reino Unido. En su proceso involucra a docentes y estudiantes de primaria: ambos deben reemplazar la estrategia de lectura en voz alta, la cual forma parte de la práctica cotidiana en el quehacer académico de Inglaterra, por una lectura orientada que enfatiza en el análisis, la interpretación y la crítica. Su propósito se centra en demostrar que la eficiencia de esta didáctica se soporta en la comprensión (nivel psicológico) por parte del estudiante y la capacidad del docente para fomentar en los niños la resolución de problemas y la construcción de conexiones entre los saberes previos y los nuevos conocimientos.

En esta instancia es ineludible hacer un paréntesis para reflexionar sobre una práctica bastante arraigada en las instituciones educativas del país: la lectura en voz alta. Esta estrategia por lo general mide la precisión y fluidez de los estudiantes y deja de lado el desarrollo de otras habilidades. Como consecuencia, la investigación mencionada genera un valioso aporte a la presente investigación ya que invita a trascender didácticas que pueden haber caído en la obsolescencia o que, en el peor de los casos, no dotan de herramientas necesarias a los estudiantes para interactuar con el conocimiento de manera reflexiva-crítica y formar parte del cambio social que tanto se requiere, cambio este que depende de la promoción del pensamiento crítico.

Rose (2005) en su artículo *Aprender a escribir, leer para aprender: origen y desarrollo de proyectos para la mejora de la lectura y la escritura en Australia*, presenta los resultados del programa Leer para Aprender. Este, realizado en equipo con pares de la Universidad de Sídney, se fundamenta en la alfabetización de lectoescritura en estudiantes de los diferentes ciclos (primaria, secundaria, superior) en diversas instituciones del país.

De acuerdo con la autora, los análisis cuantitativos evidenciaron que todos los participantes tuvieron avances significativos en ambas habilidades (leer-escribir), con una notable diferencia de quienes en un principio tenían mayor nivel de desempeño. El propósito, además de mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes como la formación de los docentes basada en los géneros discursivos, hacía hincapié en la necesidad de evitar la deserción, promover la participación-motivación activa y la disposición de los niños y jóvenes en las diferentes clases.

Esta investigación aporta en suma medida al trabajo, ya que involucra el desarrollo y fortalece las habilidades-competencias del lenguaje en las diversas áreas del conocimiento, lo que a su vez exige abrir espacio de participación de todos los agentes educativos en la construcción de conocimiento y en la toma de decisiones que proyecten soluciones a problemáticas cotidianas de las aulas de clase.

2.1.2. Nacional

Previo a la revisión de la literatura nacional correspondiente a la relación rutinas de pensamiento-lectura crítica, se considera viable citar tres trabajos importantes por el hecho de que parten del interés por la problemática citada, especialmente en los factores de incidencia en los desempeños de los jóvenes en pruebas estandarizadas, mas no enfatizan en alternativas de solución a los casos en que no se logra lo deseado.

El primero es el aporte de Timarán, Hidalgo y Caicedo (2020) en *Factores asociados al desempeño académico en Lectura Crítica en las pruebas Saber 11 con árboles de decisión*, quienes se plantearon descubrir patrones relacionados con el desempeño en la prueba de Lectura Crítica de manera general en estudiantes evaluados en los años 2015 y 2016, con base en la

técnica de árboles de decisión; demostrando que el desempeño esperado se corresponde con factores como estratos socioeconómicos altos, jornada a la cual asisten los jóvenes y uso-apropiación de las TIC.

El segundo, Gómez (2014) en *Análisis de las competencias en matemáticas y lenguaje de los bachilleres colombianos*, analiza las bases de datos del ICFES para revisar los resultados logrados por los estudiantes en el año 2013, específicamente en las áreas de Matemáticas y Lectura Crítica. Su estudio se enfoca desde las Ciencias Administrativas y Económicas, buscando estadísticas sobre los factores determinantes en el desempeño de los jóvenes, y concluye que hay una incidencia sustancial de factores socioeconómicos, tipo de calendario (A-B) y nivel de escolaridad de la madre.

La tercera investigación y en la misma línea es de Chica, Galvis y Ramírez (2009) *Determinantes del rendimiento académico en Colombia: pruebas ICFES Saber 11º*; fijó la atención en los elementos determinantes para el rendimiento de estudiantes en Pruebas Saber. Al igual que en el estudio anterior, hallaron una notoria influencia de los altos desempeños que tienen las variables “grados de ingreso” y “escolaridad de los padres”, además, el tipo de jornada (mayor impacto de la jornada completa).

Ahora bien, en cuanto a los estudios pertinentes al planteado, vale la pena iniciar con el trabajo de grado de Palacios y Yalanda (2021) titulado *Los procesos de comprensión lectora a través de rutinas de pensamiento, en estudiantes de grado segundo con bajo rendimiento escolar*. Las autoras propusieron las rutinas de pensamiento como recurso pedagógico aplicable en grado segundo de primaria, de una institución educativa privada en la ciudad de Bogotá, a

favor del fortalecimiento de la comprensión lectora en aquellos casos en que se evidenciaban debilidades.

En su propósito, partieron de un diagnóstico con la implementación de instrumentos avalados por expertos y pasaron a la determinación de incidencia de las generalidades de las rutinas de pensamiento mediante metodología cualitativa. Los resultados demostraron la necesidad de reconocer la individualidad de los estudiantes, por parte de los docentes, ya que factores como el desinterés, la desatención, la agresividad o el aislamiento, se constituyen en determinantes que influyen de manera marcada en los bajos niveles de comprensión lectora y que pueden superarse a través de la estrategia planteada.

En la misma línea, Lozano y Triana (2018) en su trabajo de grado *Las rutinas de pensamiento como herramienta pedagógica para desarrollar la lectura comprensiva*, apuntan al diseño de un recurso pedagógico que toma como base las rutinas de pensamiento. A diferencia del trabajo anterior, en este no se alude solo a los estudiantes con debilidades sino a la totalidad de niños de una escuela (sede rural) con modalidad multigrado en el departamento de Cundinamarca, respecto a la enseñanza de la comprensión lectora. La rutina elegida es la CSI (Color, Símbolo, Imagen), puesto que, según las autoras, promueve la relación comprensión lectora-procesos de pensamiento-interacción docente/estudiante.

Su estudio se aborda desde el enfoque cualitativo con metodología de Investigación Acción y diferentes instrumentos de recolección de datos, entre ellos diario de campo, observación de clase, grupo focal; proceso en espiral definido por dos ciclos de ejecución y el análisis de las categorías: a. grado de comprensión lectora; b. papel del estudiante; c. práctica docente; d. procesos de pensamiento. De sus resultados sobresale el hecho de trascender la

noción de educación en términos de transmisión de contenidos, gracias a la utilización de estrategias donde prima la comprensión como principal fuente de aprendizajes significativos, por ende, en las que el estudiante es agente activo y centro del proceso formativo; además, la creación de cultura del pensamiento mediante la relación de los nuevos aprendizajes con el entorno inmediato y situaciones reales del contexto de los estudiantes.

Siguiendo la ruta del interés por la comprensión lectora, Chaparro (2016) en su investigación *Las rutinas de pensamiento como herramienta pedagógica para mejorar la comprensión de lectura en el área de español de los estudiantes del grado tercero de primaria jornada tarde de la Institución Educativa Distrital Alfonso Reyes Echandía de la Localidad de Bosa*, toma como punto de partida los bajos índices en Pruebas Saber Lenguaje años 2012 a 2014, por supuesto, las debilidades en comprensión de lectura para el área de Lengua Castellana. El propósito radicó en caracterizar los tres niveles de la lectura (literal, inferencial, crítica) con miras a mejorarlos, basada en tres rutinas de pensamiento: a. Ver, pensar, y preguntarse; b. Preguntas estrella; c. ¿Qué te hace decir eso?

El enfoque elegido fue el cualitativo, con base en la Investigación Acción Participativa y un ciclo definido en las fases de diagnóstico, intervención y prueba de salida. El objetivo planteado, de acuerdo con la autora, se logró; se resalta también que el grado de comprensión frente a los textos abordados mejoró en todas las áreas. Se aclara que, para el alcance del propósito en este tipo de investigaciones, mediadas por estrategias didácticas desde las rutinas de pensamiento, es imprescindible su organización y estructuración conforme al nivel de lectura que desee potenciarse.

Tal como se mencionó, los primeros tres estudios enumerados solo hacen una aproximación a los resultados de evaluaciones estandarizadas, específicamente, Pruebas Saber 11, en términos de estadísticas y factores determinantes; mas no aterrizan propuestas que redunden en el mejoramiento de las debilidades evidenciadas. Como consecuencia, los mismos aportan al presente trabajo por resaltar uno de los elementos más cuestionados en el país: los bajos resultados de evaluaciones externas por parte del servicio educativo; por lo tanto, conlleva a reflexionar sobre la importancia de revisar en qué se falla y qué estrategias deben diseñarse e implementarse no solo frente al mejoramiento de los desempeños obtenidos por los jóvenes en las mismas, sino por el imperativo de fomentar el hábito lector crítico en las diferentes áreas del conocimiento.

Las otras tres investigaciones se realizaron en básica primaria (al igual que estos, en su mayoría los estudios pertinentes al tema se han llevado a cabo en la ciudad de Bogotá y, en general, en el departamento de Cundinamarca), lo que exige mayor compromiso ante la responsabilidad docente en la práctica cotidiana y en el área específica. Lo anterior se fundamenta en que la lectura crítica no es una tarea que le corresponda solo al docente de Lengua Castellana, tampoco es un eje temático que deba abordarse durante un lapso de un año lectivo, por el contrario, es una capacidad que debe fomentarse y fortalecerse desde el inicio de la vida escolar en los niveles literal e inferencial, para llegar a la meta del estudiante crítico, reflexivo, propositivo, tarea que solo puede lograrse si se anudan esfuerzos entre las áreas específicas, por supuesto, desde didácticas acordes.

Aparte, se resaltan dos investigaciones más, que no acentúan el uso de las rutinas de pensamiento como herramientas, estrategias o recursos didácticos en el desarrollo del nivel crítico de la habilidad lectora, pero que sí enfatizan en dos elementos trascendentales: 1. La

educación media, tal como se propone, en el grado undécimo; 2. El rol de los docentes frente a la lectura crítica.

Aparicio (2016) en su tesis de Maestría de la Universidad Autónoma de Manizales denominada *Desarrollo de habilidades en la lectura crítica con estudiantes de grado undécimo del Colegio Integrado Llano Grande*, se planteó el objetivo de promover habilidades de lectura crítica. Su propuesta responde a la necesidad de búsqueda constante de elementos y didácticas que aren el camino al desarrollo del lenguaje en sus manifestaciones escrita y hablada, asumiendo la lectura crítica como uno de los elementos determinantes para su estudio. Su enfoque fue cualitativo, como tal, indagó e interpretó datos y realizó análisis de estudio de casos en los que evidenció avances con base en experiencias de estos jóvenes, demostrando que la lectura crítica fortalece el pensamiento crítico. Como resultado, ratificó que el desarrollo de habilidades en lectura crítica promueve en los estudiantes autonomía, iniciativa, reflexión y propuestas de cambio en torno a situaciones que desde la cotidianidad exigen no solo análisis sino soluciones.

Esta investigación es pertinente al presente trabajo en la medida que demuestra que el proceso lector no solo aumenta el nivel de conocimiento, sino que repercute en la capacidad crítica de los estudiantes en cuanto a su entorno y realidad circundantes. Capacidad que debe fomentarse, promoverse y fortalecerse de manera constante a través de la didáctica específica porque de ello depende el acercamiento del estudiante al conocimiento en todas las áreas del saber y su desempeño en las diversas dimensiones humanas.

Avendaño (2016) en su artículo científico *La lectura crítica en educación básica secundaria y media: La voz de los docentes*, se propuso indagar sobre el nivel de conocimiento

que tienen los maestros respecto de su área, Humanidades y Lengua Castellana, y la didáctica en el abordaje de la lectura crítica. La investigación se aplicó en una institución educativa oficial, a un grupo de diez docentes de básica secundaria y media técnica; se utilizó la técnica de encuesta con pregunta de final abierto. Su estudio demostró la existencia de nociones básicas y superficiales sobre el concepto lectura crítica, es decir, ideas parciales, poco concisas y alusión a prácticas que no conllevan a las habilidades que este tipo de lectura permite desarrollar en los estudiantes; en particular, resaltó que no se generan procesos escriturales como consecuencia o derivación de las prácticas interpretativas de los textos.

Esta investigación aporta en términos de demostrar el vacío que existe en la cualificación teórica y pedagógica por parte de los docentes en el campo objeto de dicho estudio. Lo anterior se convierte en un llamado a tomar las medidas adecuadas porque si el docente no tiene una concepción clara de su saber disciplinar, se sobreentiende que la didáctica siempre estará lejos de su fin último. En segundo lugar, convoca a un nuevo estudio que se oriente hacia la producción textual con base en las posturas surgidas desde la lectura crítica y que debe tener como fundamento la argumentación.

2.1.3. Regional

En la Costa Norte del país solo se ha realizado un estudio sobre lectura crítica. Se trata del trabajo de grado de Morales (2016) *Plan de lectura crítica para la Institución Educativa José Antonio Galán de San Antero (Córdoba)*, que buscó alternativas de solución a la problemática de bajo nivel de los estudiantes en dicha habilidad. Su investigación, aunque no implementa las rutinas de pensamiento como herramienta didáctica o alternativa de solución, sí plantea el objetivo de promover hábitos lectoescritores que conlleven al desarrollo del nivel crítico lector.

En su propósito, bajo el enfoque de investigación cualitativa, parte del análisis de resultados Pruebas Saber 3°, 5° y 9° en el área de Lenguaje, para desarrollar pilotaje de Lectura Crítica en grado 4°. Tal pilotaje apunta a un diálogo de saberes como hermenéutica de diagnóstico (siguiendo a Freire) para promover actividades pedagógicas orientadas al aprovechamiento del tiempo libre y de las TIC. Los resultados de la investigación demostraron que gran parte de las debilidades de los estudiantes se debe a la no inclusión de planes de lectura en los proyectos institucionales, ni siquiera en el PMI (Plan de Mejoramiento Institucional); además, a la falta de corresponsabilidad entre los docentes de las diferentes áreas y la ausencia de articulación de los contenidos del área con textos que se relacionen con la cotidianidad, el contexto y las necesidades particulares de los jóvenes.

2.1.4. Local

En la ciudad de Santa Marta, hasta la fecha solo un estudio se relaciona con esta investigación, pero enfatiza en el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Riátiga (2009) en su investigación *La lectura como generadora de pensamiento crítico*, financiada por FONCIENCIAS, afirma que gran parte de las dificultades que presentan los estudiantes universitarios frente a los aprendizajes significativos y desempeños exitosos, son consecuencia del uso inapropiado de los esquemas de procesamiento mental, como tal, de la ausencia de estrategias que propendan por el pensamiento crítico. Su análisis parte de los resultados Pruebas Saber y prueba de admisión a la Universidad del Magdalena; su objetivo radica en establecer habilidades de pensamiento aplicables en la interacción con los textos, con base en un diagnóstico de procesos lectores a los estudiantes de primer semestre.

El enfoque metodológico es cualitativo con alcance descriptivo y los resultados ratificaron que en su mayoría las habilidades de pensamiento de los estudiantes se encuentran en

desempeños bajos, lo que a su vez genera un compromiso de acompañamiento desde todos los programas académicos, mediado por un plan de contingencia fundamentado en la lectura.

En virtud de las evidencias anteriores, es clara la falta de investigaciones que aporten a los antecedentes del mejoramiento del nivel crítico de la habilidad lectora con base en rutinas del pensamiento; en particular en los contextos regional-local, para educación media técnica.

2.2 Referentes teóricos

Hablar de educación remite al sinnúmero de situaciones en las que sus falencias han sido estudiadas, evaluadas, reformadas; en la que diversos profesionales han querido ser parte del cambio que debe sufrir. Desde una perspectiva positiva respecto al tema y práctica en la actualidad, puede aseverarse que ha tenido cambios significativos como superar muchas de las teorías tradicionales. Sin embargo, es innegable que aún hay dogmas vigentes que abruman a los estudiantes con reglas, normas “irrefutables” y sin duda, con carencia de humanismo, actualización e innovación.

En ese sentido, el papel de la educación trasciende los sistemas establecidos dentro de una sociedad. El protagonismo de esta difícil tarea recae sobre el trinomio familia-escuela-comunidad, debido a que el aprendizaje representa una constante universal. Ante tal panorama y los avances desmedidos en todos los ámbitos de la humanidad, la educación debe generar espacios de reflexión y procesos a favor de las necesidades de la sociedad actual.

No obstante, uno de los renglones en donde se observa un desfase significativo es en la didáctica elegida para las sesiones pedagógicas, en su defecto, en las estrategias que apunten al mejoramiento de debilidades cotidianas, puesto que no se supera la obsoleta noción de educación como transmisión básica de conocimiento, aun cuando los planteamientos teóricos

contemporáneos en el terreno de la pedagogía y la investigación convoquen a prácticas innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo, consecuentes con las necesidades particulares de los estudiantes.

A lo largo de la historia la educación ha pasado por diferentes nociones. Conductismo, Constructivismo, Cognitivismo, Aprendizaje significativo, Procesamiento de la información (Psicología de la Gestalt y el aprendizaje verbal), Conectivismo y los Aprendizajes Rizomático, Autorregulado y Ubicuo; se fundamentan como teorías del aprendizaje. Estas, de acuerdo con Heredia y Sánchez (2013) son: “conjunto de constructos ligados entre sí que observan, describen y explican el proceso de aprendizaje de las personas y aquello con lo que se piensa que está relacionado dicho proceso” (p. 13).

Por otra parte, corrientes como la Tradicional, la Católica, la Pedagogía Activa y la Tecnología Educativa, entre otras, se constituyen como los principales modelos pedagógicos. Según de Zubiría (2006) estos: “otorgan lineamientos básicos sobre las formas de organizar los fines educativos y de definir, secuenciar y jerarquizar los contenidos; precisan las relaciones entre estudiantes, saberes y docentes y determinan la forma en que se concibe la evaluación”.

Entre tanto, las estrategias de aprendizaje, en palabras de Martínez y Zea (2004): “son el medio o recursos para la ayuda pedagógica, las herramientas, procedimientos, pensamientos, conjunto de actividades mentales y operación mental que se utiliza para lograr aprendizajes” (p. 79).

Ahora bien, partiendo del supuesto de que la educación es el pilar fundamental para la transformación social, puede afirmarse que de la teoría a la práctica hay un abismo y la razón se sustenta en la ausencia de crítica frente a los discursos de la tradición pedagógica, lo que incide

en la equívoca implementación de tendencias que no son compatibles con la realidad inmediata del contexto y las necesidades particulares. Como consecuencia, conforme a los planteamientos de Emiliozzi (2016):

(...) pensar al sujeto como objeto de estudio, a partir de los saberes que conforman los discursos, no consiste en preguntar al discurso en qué medida se acerca a la verdad, sino en establecer las relaciones entre el discurso y el efecto de verdad. (p. 6).

Ello implica un exhaustivo análisis del conjunto de conceptos, elementos, nociones, lineamientos que componen el sistema educativo y que determinan la praxis docente. Por ende, la conjunción entre teorías del aprendizaje, modelos pedagógicos y estrategias de enseñanza radica en un fin último: la formación integral. Esta solo se consigue si se tienen en cuenta las particularidades, los contextos, los intereses, las motivaciones, las realidades inmediatas; a razón de comprender cómo sucede el aprendizaje, cómo aprende el estudiante y cuáles son los medios que deben ofrecérsele para el desarrollo de las diversas habilidades, competencias e inteligencias.

En tal propósito, es imperativo en este aparte la revisión de conceptos que se correspondan con el proyecto de investigación planteado, partiendo de la pregunta ¿Cómo inciden las rutinas de pensamiento en el desarrollo del nivel crítico, de la habilidad lectora, en estudiantes de grado undécimo de la I.E.D. Once de Noviembre? y de los objetivos proyectados, determinados por los tres aprendizajes establecidos por el ICFES y el MEN, en términos de Lectura Crítica. Por supuesto, este último se une al de “rutinas de pensamiento”. Para ello, se presenta una revisión detallada de los mismos, de acuerdo con los principales postulados teóricos.

2.2.1. Lectura

La lectura es el proceso de decodificación – comprensión de textos que se da en tres niveles: a. Literal (superficial; nociones básicas y aspectos explícitos del texto); b. Inferencial (análisis, deducciones, interpretación); c. Crítica (estructura profunda; revisión crítica de la información implícita). Si se tiene en cuenta que dicho proceso en cada lector es absolutamente diferente, tal definición es solo una noción somera, a razón de dejar de lado las múltiples subjetividades que implica el acto desde lo social, cultural, individual e histórico de las representaciones, realidades o imaginarios que puede evocar en cada quien. Por ende, es necesario revisar las principales concepciones teóricas sobre el concepto:

“(…) leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [*obtener una información pertinente para*] los objetivos que guían su lectura” (Solé, 1987 & 1992, p. 17). Tal afirmación demuestra la convergencia de dos componentes: un lector que verifica con detenimiento, determinado texto; un objetivo o finalidad que orienta el acto. Los propósitos van del ocio hasta lo académico, pasan por informar, conocer, indagar, consultar, aplicar los datos encontrados, entre otros. En el mismo sentido, plantea la importancia de enseñar estrategias lectoras a los estudiantes, concibiéndolas como “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (Solé, 1992, p. 5).

Barthes 1981 (citado por Rodríguez, 2015), asume la lectura a través de la metáfora placer/goce, definida como la superposición parcial de la escritura y el cuerpo del lector:

(...) tengo la convicción de que una teoría de la lectura (esa lectura que siempre ha sido la pariente pobre de la creación literaria) es absolutamente tributaria de una teoría de la escritura: leer es rencontrar en el nivel del cuerpo y no de la conciencia cómo ha sido escrito eso: es ponerse en la producción, no en el producto; se puede iniciar ese movimiento de coincidencia, sea de una manera clásica, reviviendo con placer la poética de la obra, sea de una manera más moderna, levantando en uno mismo cualquier tipo de censura y dejando ir el texto hacia todos sus desbordes semánticos y simbólicos; en ese punto, leer es verdaderamente escribir: escribo –o reescribo– el texto que leo, mejor y más lejos de lo que su autor lo ha hecho” (pp. 3-4).

La anterior relación permite entrever una definición más compleja, sobre todo literaria (función poética del lenguaje), de la lectura. Aquí el punto de interés radica en la corresponsabilidad que exige el acto lector, sobre todo si se piensa desde el nivel crítico, puesto que este denota co-construcción de significados. Para ello, es fundamental no solo sumergirse en el mundo elaborado por un autor, sino relacionarlo con los conocimientos previos para asumir posturas frente al mismo y resignificarlo.

Freire (1991) en consonancia con sus aportes a la Pedagogía Crítica, habla de la lectura como acto liberador. De acuerdo con sus postulados, el acto de leer:

(...) no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. (p. 1).

En efecto, leer no es simplemente una habilidad. La lectura es uno de los principales actos que realiza el hombre, no solo en su proceso socializador y de interacción cotidiana, al analizar a su interlocutor; más allá de eso, conlleva al vínculo de la realidad con el lenguaje, como facultad inherente a la condición humana, y esa unión posibilita la comprensión del “yo”, del “otro”, del mundo circundante; además, la producción de visiones y sentidos infinitos.

Por consiguiente, en la presente investigación se asume la lectura como el proceso de decodificación de signos y símbolos, que permite inicialmente la identificación de palabras, pero que debe llevar al conocimiento de la estructura profunda de los textos, lo que demanda indispensablemente no solo el reconocimiento de la información superficial sino su comprensión y postura crítica para asumir juicios valorativos. En palabras de Escoriza (2006): “La lectura es considerada como una totalidad que no se puede segmentar en unidades separadas e independientes y es conceptualizada como un proceso: constructivo, lingüístico-comunicativo, social-colaborativo, estratégico e interactivo” (p. 10).

2.2.1.1. Comprensión lectora. Peronard (1994) afirma que: “La comprensión es, en sí, un proceso que se realiza en la intimidad del lector; pero existe una serie de factores psicosociolingüísticos que permiten un cierto acceso al proceso y al producto de este aspecto de la cognición” (p. 82). Tales factores pueden resumirse en: 1. El texto (escrito) como materialización de la realidad: parte de la intencionalidad del autor y de sus competencias lingüística, pragmática y textual; 2. Polisemia: articulación de los múltiples significados, producto de la interpretación del lector, con realidades preexistentes otorgadas por el conocimiento semántico, contextual e intersocial (mundos posibles). De lo anterior se infiere que la comprensión es el acto mediante el cual se interpreta el contenido de un texto y la posterior utilización o verbalización de lo aprendido.

En la misma línea, Irwin 1986 (citado por Colomer, 1993) vincula la comprensión lectora a tres factores determinantes: lector, texto, contexto; lo que equivale a la indispensable relación de los procesos de activación de saberes previos-indagación-deducción-inferencia-valoración:

La relación entre estas tres variables influye enormemente en la posibilidad de comprensión del texto y, por lo tanto, en las actividades escolares debe velarse por su compaginación. Un alumno enfrentado a un texto demasiado difícil para él muestra un divorcio entre las variables de texto/lector, de la misma manera que un alumno que lee un texto pertinente, pero en voz alta, muestra un desajuste entre las variables de texto/contexto que hacen más difícil la comprensión. (p. 5).

Los tres aspectos corresponden a la labor del docente en el proceso de enseñanza y deben favorecer el desarrollo de las competencias: descodificar (comprensión de la relación códigos oral-escrito), entender (macroprocesos que permiten la identificación de ideas locales-globales, resumen, superestructura y organizadores textuales), interpretar (diversidad de posturas y valoraciones frente a los textos), controlar (claridad de objetivos, intenciones y autoevaluación respecto al acto de leer), discutir-escribir (debate, puesta en común, pensamiento crítico, argumentación).

Makuc y Larrañaga (2014) abordan la comprensión de los textos desde tres teorías: 1. Lineal (nivel básico: decodificación de símbolos gráficos y signos), 2. Interactiva (la comprensión es el resultado del procesamiento de la información del texto en relación con los conocimientos del lector, esquemas conceptuales y experiencias), 3. Literaria (desarrollo de aprendizajes actitudinales y afectivos a partir del análisis de textos literarios: comprensión como

imaginación, creación mental de imágenes); y tres nociones fundamentales, que recogen lo hasta aquí planteado: comprensión, lector y texto; tal como puede observarse en la Tabla 6.

Tabla 6

Síntesis de teorías implícitas según la noción de comprensión, lector y texto

	Teoría Lineal	Teoría Interactiva	Teoría Literaria
Noción de comprensión	Leer consiste en transformar signos gráficos en significados, enfatizando los procesos de reconocimiento de lo escrito. La lectura se concibe como proceso perceptual directo y lineal, mediado por una transformación, que produce un código lingüístico y es tratado por el cerebro como un proceso de lenguaje.	Desde esta teoría, no existen razones para distinguir entre la identificación de palabras y la comprensión de frases, pues lectura y comprensión son un proceso complejo y no una transcripción de signos gráficos. Esta definición incorpora la dimensión semántica y la búsqueda de sentido que motiva a los lectores a activar estrategias.	Comprender es imaginar, disfrutar, valorar estéticamente un texto. En esta teoría, comprender implica comparar lecturas, personajes, identificar tipos humanos, etc. La teoría implícita literaria supone estrategias orientadas a relacionar temas clásicos con temas actuales, estimular la imaginación de los estudiantes y promover la identificación con problemáticas universales.
Noción de lector	Los lectores deben identificar significados basándose en la información que el texto entrega. Son, decodificadores de símbolos gráficos, los cuales deben ser traducidos a un código oral. La función del lector consiste en localizar información y transferirla a la memoria.	Los lectores intentan encontrar el sentido a los textos. Por ello, se definen por su capacidad para hacer predicciones, superando el procesamiento literal e interpretando lo que leen a partir de sus conocimientos previos. El lector activo procesa la información basado en esquemas emanados de su experiencia.	Dentro de este enfoque, un buen lector se define como aquel que es capaz de relacionar las situaciones de una obra literaria con las experiencias personales o relacionar los autores clásicos con los de actualidad: El lector disfruta con la lectura, se compromete, es un lector empático.
Noción de texto	El texto es considerado portador de significados y contiene toda la información visual fonológica y semántica necesaria para interpretarlo correctamente. Para la identificación del significado que porta el texto, el componente léxico es fundamental.	El texto se define como unidad lingüística con sentido en virtud de productores/ hablantes y lectores/oyentes en contextos particulares y con propósitos definidos y con conocimientos previos. Los textos son producto de nuestra cognición y el contexto.	El texto debe ser capaz de emocionar, debe tratar temas de interés del lector, debe motivar y provocar cambios en el lector, debe provocar placer y entusiasmo en el lector debe invitar a la lectura.

Nota. Tomado de Makuc, (2005, 2008).

Vieytes y López 1992 (citados por Fumero, 2009) definen unos niveles que redundan en el desarrollo de la comprensión lectora: 1. De comprensión literal (lectura superficial de estructura básica), 2. De reorganización de la comprensión literal (capacidad de reseña, resumen y paráfrasis), 3. Inferencial (imaginación, intuición basada en conocimientos previos), 4. De evaluación (valoración de los textos), 5. De apreciación (emisión de juicios). Estos niveles de

comprensión o de habilidad lectora pueden equipararse con los propuestos por Cassany, Luna y Sanz 2003 (citados por Márquez y Valenzuela, 2017): “decodificación, comprensión, retención, análisis y valoración” (p. 10). Todos se resumen en tres grandes tipos o niveles de lectura: literal, inferencial y crítica. Por el propósito de este estudio se enfatiza en la Lectura Crítica:

En este nivel de lectura se explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte ya no por lo que Eco llama lectura desde el “Diccionario” sino por la lectura desde la “Enciclopedia”; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual). La explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...?) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico. (MEN, 1998, p. 74).

2.2.1.2. Lectura crítica. El concepto “crítico (a)” connota cuatro grandes acepciones: pensamiento, pedagogía, conciencia, alfabetización/literacidad. Para la presente investigación compete la última, aun así, se hace la aclaración que todas son capacidades que dependen y se ayudan entre sí en el logro de la comprensión lectora; mas no hay una jerarquía en lo que a conocimiento respecta.

La lectura crítica, como su nombre lo indica, trasciende la superficialidad de los textos, es decir, demanda del lector un análisis detallado de la estructura profunda, con el objetivo de indagar, inferir, concluir, reflexionar con base en los enunciados y enjuiciarlos, asumir

determinada postura y argumentarla con bases sólidas. Siguiendo a la UNESCO 1988 (citada por Serrano, 2007), la lectura crítica:

(...) consiste en la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos, acceder a la diversidad de textos producidos por otros y también para producir otros nuevos, de modo que, como ciudadano, pueda encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento. (p. 59).

Conforme a la cita, el nivel crítico de la habilidad lectora supone el diálogo y la reflexión con los textos, discrepar de los razonamientos del autor, cuestionar sus puntos de vista, contrastar la información presentada con los conocimientos adquiridos en la cotidianidad y la academia e interrelacionarlos con diferentes situaciones o posibilidades de significación. Según Rumelhart 1984 (citado por Serrano, 2007):

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

Como consecuencia, Serrano (2008) afirma que es de suma importancia la promoción de competencias y estrategias para el logro de lectura crítica, tal como se observa en la Figura 7.

Las competencias son capacidades o condiciones requeridas por situaciones o actuaciones a favor de la resolución de problemas. Para la lectura crítica, asunto que compete en esta investigación, se clasifican en:

- Cognitivas: deducción de propósitos o intencionalidades de los autores.
- Lingüísticas/Discursivas: reconocimiento del género discursivo (tipología textual), estructura y recursos del mismo.
- Valorativas/Afectivas: identificación de la subjetividad en los enunciados.
- Pragmáticas: inferencia de los usos del lenguaje, los actos del habla y la jerarquización de las ideas (locales y global).

Las estrategias consisten en recursos utilizados a la hora de interactuar con el texto para descubrir las ideologías implícitas.

Figura 7

Lectura Crítica: Competencias y Estrategias



Fuente: Serrano, (2008).

Algunos autores, entre los que destacan Goodman 1982, López 1998, Smith 1997, Solé 1992 (citados por Serrano, 2008) las categorizan de la siguiente manera:

- De planificación, identificación y activación de ideas. Son los objetivos que guían la lectura y determinan la intención del acto: van desde la previsión de los acontecimientos (lo que se espera) con base en marcas textuales, gráficas, títulos; pasan por la ubicación del texto dentro de una tipología; y confluyen en la formulación de hipótesis globales.
- De comprensión, autorregulación y control. Consiste en las acciones: a. formular expectativas (son provisionales –no linealidad en la lectura- y conllevan a la

coherencia del conocimiento); b. inferencias (proceso cognitivo que media en la comprensión); c. explicitación (comprobación, a través de la lectura detallada, de las hipótesis planteadas al inicio); d. autorregulación (toma de conciencia, reflexión y evaluación del acto lector).

- De valoración y consolidación de las interpretaciones. Es el resultado al que se llega con la lectura y en el que se sintetiza la información recibida, se articula con otros conocimientos, creencias o saberes para crear nuevos significados.

Cassany (2003) establece unos criterios que deben cumplirse en el proceso de lectura crítica, aclarando que no necesariamente existe una taxonomía. Dichos criterios se resumen en:

- Determinar las connotaciones (múltiples acepciones) de las palabras, con base en el imaginario y los conocimientos del mundo, para interrelacionarlas con otras alternativas.
- Identificar los usos del lenguaje y los recursos literarios que emplea en sus construcciones (figuras literarias, por ejemplo), para “neutralizar los efectos que causa en la comprensión del significado” (p. 118).
- Reconocer las voces evocadas en los textos (intertextualidad) para establecer su objeto y la significancia que tengan en el discurso.
- Distinguir el género discursivo (tipología textual).
- Inferir el propósito global del autor para argumentar la posición personal frente al mismo.

2.2.2. Aprendizajes evaluables en Lectura Crítica

En este marco, el ICFES (2019) en su prueba estandarizada para grado undécimo, tal como se mencionó al inicio de la investigación, incluye Lectura Crítica como una de las áreas evaluables. En consonancia con la definición, competencias, estrategias y criterios citados, define tres aprendizajes que deben evidenciar los jóvenes estudiantes: 1. *Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global*; 2. *Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto*; 3. *Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido* (p. 22). Estos, a su vez, remiten necesariamente a la estructura del texto y a una tipología textual. Tanto aprendizajes como estructura y tipología textual están ligados a los Estándares de Competencias Básicas EBC.

De acuerdo con el MEN (2006), los estándares:

(...) son criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar. (p.4).

Como tal, se constituyen en componentes, junto con la evaluación y los planes de mejoramiento, que giran en torno a la calidad educativa; por lo tanto:

(...) constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. (p. 9).

Los Estándares están organizados en grupos de grados (1° a 3°, 4°-5°, 6°-7°, 8°-9°, 10°-11°) y determinan las situaciones, aprendizajes o conocimientos esperados en los estudiantes,

para las diferentes áreas. Para el caso específico de la formación en lenguaje, proyecta como metas: la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable, el sentido de la propia existencia. De igual manera, se basan en tres grandes pilares: lengua castellana, literatura y otros sistemas simbólicos. Finalmente, fomentan el desarrollo de cinco competencias (y sus debidos subprocesos): 1. Producción textual; 2. Comprensión e interpretación textual; 3. Literatura; 4. Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos; 5. Ética de la comunicación. (MEN, 2006).

Aunado a estos, el ICFES (2015) consolida la *Matriz de Referencia* en correspondencia con los EBC, a manera de material pedagógico. En esta, se definen y relacionan las competencias, los componentes, los aprendizajes y las evidencias observables/evaluables en las pruebas de grado undécimo, para las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales.

Para Lenguaje, área abordada en esta investigación, la competencia evaluada es la “Textual”: 1. Textos continuos: a. Literarios (novela, cuento, poesía, canción, dramaturgia), b. Informativos (descriptivos, expositivos, argumentativos), tales como ensayo, columna de opinión, crónica; 2. Textos discontinuos: a. Literarios (caricatura, cómic), b. Informativos (descriptivos, expositivos, argumentativos), como etiqueta, infografía, tabla, diagrama, aviso publicitario, manual y reglamento. En el mismo contexto, los aprendizajes “Corresponden a los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes, atendiendo a la pregunta ¿qué procesos esperamos que adquiera el estudiante frente a las acciones pedagógicas propuestas en una evaluación, situación o contexto determinados?” (p. 2).

2.2.3. Tipología y estructura textual

Los aprendizajes evaluables en Lectura Crítica conllevan a la noción de *texto* en términos de dos factores determinantes: 1. Tipología; 2. Partes (estructura), sentido global (tema/asunto: macro o superestructura), contenido local (microestructura) y articulación de sus partes para darle sentido y evaluarlo (macrorreglas). Al respecto, Barriga y Hernández (1999) afirman:

Los textos poseen una estructuración retórica que les proporciona organización, direccionalidad y sentido. Dicha organización de las ideas contenidas en el texto suelen ser llamadas estructura, patrón o superestructura textual. [...] cuando el lector se aproxima a un texto, atiende a los significados proporcionados por éste, identificando las proposiciones más significativas y elaborando a partir de ellas la “macroestructura semántica” a través de la aplicación de una serie de macrorreglas (supresión, generalización, integración y construcción de la información). (p. 104).

También determinan los principales tipos de textos con sus respectivos factores estructurales:

- Literarios o narrativos: se componen de escenario (tiempo, lugar, personajes) y episodios (situación, intención, resultado), relaciones de tiempo y/o causa
- Expositivos: su propósito es informar, comunicar, explicar; se subdividen en textos de colección (estructura: tema, atributos, detalles), de secuencia (estructura: tema, secuencia cronológica de eventos, detalles), comparativos-adversativos (estructura: tema, similitudes y/o diferencias, detalles), covariación (tema, relaciones de causa y efecto, detalles), de problema-solución (tema, presentación de problema, propuesta de resolución).

En virtud de sus planteamientos, proponen unas estrategias de enseñanza para el logro de, entre otras habilidades, el de la comprensión lectora, tal como se observa en la Tabla 7.

Tabla 7

Estrategias de enseñanza

Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizador previo	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.
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera).
Analogías	Proposición que indica con una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Pistas tipográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).
Uso de estructuras textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

Nota. Tomado de Barriga y Hernández, (1999).

Ahora bien, el concepto de *macrorreglas* deriva de la teoría de la *macroestructura textual*, formulada por el lingüista holandés van Dijk (1980), quien a diferencia de los dos anteriores autores, señala que no hay una tipología textual/discursiva reconocida o aceptada oficialmente pero que si existe la posibilidad de establecer una “debe basarse en un conocimiento tanto de las estructuras como de las funciones [...] Es decir, no sería satisfactorio clasificar un

discurso particular según criterios únicamente estructurales o funcionales” (p. 115). En ese orden, define la noción de *macroestructuras semánticas* como el asunto, tema o idea general de los discursos/textos como un todo.

Así las cosas, aluden a lo importante o esencial, lo que genera mayor recordación en el lector y se logran a través de estructuras semánticas que hacen referencia al sentido global del texto: “Las macroestructuras semánticas son la reconstrucción teórica de nociones como “tema” o “asunto del discurso” (p. 43); no se trata de oraciones individuales sino de secuencias completas y necesarias en el análisis discursivo. Como se mencionó, se requiere de estructuras semánticas, en otras palabras, de la habilidad del lector para designar una temática a lo leído/escuchado o la capacidad para resumir.

En concordancia, habla de *microestructuras*. Estas se relacionan con el sentido local de los textos, lo que equivale a coherencia semántica lineal: “(...) si queremos especificar el sentido global de un discurso, tal sentido debe derivarse de los sentidos de las oraciones del discurso, esto es, de la secuencia proposicional que subyace en el discurso” (p. 44); ejemplo de ello son las ideas principales de los párrafos. Para tal propósito, proyecta unas *macrorreglas*, entendidas como procesos mentales que consisten en la forma en que logra deducirse el tema y redundan en la articulación de las microproposiciones (coherencia local) con las macroproposiciones (coherencia global): “Su función es la de *transformar* la información semántica” (p. 45); por ende, promueven el mejoramiento de la comprensión lectora. A grandes rasgos, son:

a. Supresión: exclusión de presuposiciones para dejar solo las preposiciones pertinentes a la interpretación global.

b. Generalización: realización de una proposición que contenga un concepto general de todos los conceptos subsiguientes.

c. Construcción: creación de una proposición que abarque todas las denotaciones de la secuencia proposicional.

Elena (2011) establece un conjunto de actividades que, en relación con lo planteado por van Dijk (1980), orientan la lectura a favor del desarrollo del nivel crítico:

- Reconocimiento, agrupación y relación semántica de palabras para la construcción de proposiciones.
- Identificación de la coherencia local (microestructura).
- Definición de la macroestructura (coherencia global) con base en la jerarquización de las microestructuras.
- Integración de las diferentes ideas para el logro de la comprensión lectora en su máximo nivel.

Para tal propósito, proyecta estrategias y técnicas, tal como puede verse en la Tabla 8.

Tabla 8

Acciones estratégicas de las fases de lectura

<i>Etapas</i>	<i>Estrategias</i>	<i>Técnicas</i>
1.Prelectura o lectura exploratoria	Formular hipótesis	Explorar paratextos y palabras destacadas
	Activar conocimientos previos (temáticos y organizativos textuales)	Buscar ayudas visuales
2.Lectura	Reconocer y utilizar la estructura textual	Buscar y subrayar las claves léxicas y estructurales
	Identificar ideas principales	
3.Relectura	Seleccionar y organizar la información	Parfrasear Resumir Elaborar gráficos

Nota. Tomado de Elena, (2011).

2.2.4. Rutinas de Pensamiento

Son estrategias de aula o estructuras cognitivas básicas que visibilizan el pensamiento y promueven el desarrollo de la comprensión en los discentes. De acuerdo con Ritchhart, Church y Morrison (2014): “Se puede pensar en las rutinas como procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas” (p. 74). Tales rutinas tienen su origen en el 2008 como producto de la línea de investigación *Visible Thinking* (Pensamiento visible) lideradas por los doctores David Perkins, Ron Ritchhart, Shari Tischman y Patricia Palmer, en el marco del *Zero Project*. En sí, la propuesta enfatiza en la necesidad de facilitar al estudiante la visión de acciones que convergen durante el proceso del pensamiento, para con ello orientarlo al pensamiento crítico.

Antes de continuar, cabe resaltar que el *Proyecto Cero* consiste en una propuesta educativa surgida en la década de los sesenta en la Universidad de Harvard, a cargo de Gardner, Goodman y Perkins. Según Gardner (2016): “El Proyecto Cero es una organización de

investigadores y practicantes profesionales demasiado suelta y está sujeta a los vaivenes de las prioridades nacionales y a las preferencias de quienes ofrecen la financiación” (p. 15) y los intereses, desde su creación hasta la fecha radican, entre otros aspectos, en:

- Cognición de alto nivel.
- Claridad conceptual.
- Multidisciplinariedad.
- Pensamiento artístico.
- Participación activa de educadores.
- Desarrollo e impulso de ideas de diversas instituciones.
- Colaboración de calidad en sus asociaciones (individuos y organizaciones).
- Desvinculación política o de adoctrinamiento.
- Proyectos de pequeña escala, pero documentados con rigidez.

Con esta aclaración, se retoma entonces la noción de *rutinas*. Estas estructuras, herramientas (promoción de pensamiento) o patrones de pensamiento (uso regular en el aula con base en la adaptación a los propósitos particulares de enseñanza) pueden implementarse en cualquier área del conocimiento y grado o ciclo de la educación. Involucran la participación de los diferentes agentes educativos puesto que su propósito final es el fortalecimiento de la habilidad intelectual. Sin embargo, su uso exige al docente: a. Una secuencia consecuente de pensamientos (superposición de las ideas), analizando detalladamente cada paso o etapa del proceso; b. Determinar cuál es el pensamiento que espera potenciar en el estudiante: observar,

describir, explicar, interpretar, razonar, argumentar, establecer conexiones, aprobar/adoptar diferentes puntos de vista, cuestionar/preguntar, concluir, profundizar, etc.

Las rutinas de pensamiento se caracterizan por su flexibilidad, porque develan la manera en que ocurren los aprendizajes y permiten: “descubrir el pensamiento emergente del estudiante acerca de un tema determinado” (Ritchhart, Church & Morrison, 2014, p. 80). Giran en torno a cuatro factores determinantes del pensamiento: “comprensión, verdad, justicia y creatividad” (p. 81); se organizan en las categorías: a. Presentar/Explorar, b. Sintetizar/Organizar, c. Profundizar, las cuales deben orientar la planificación del docente; tal como se observa en la Tabla 9.

Tabla 9

Rutinas de pensamiento

	RUTINA	MOVIMIENTO DEL PENSAMIENTO	RECOMENDACIÓN
1. PRESENTACIÓN Y EXPLORACIÓN DE IDEAS	Ver-Pensar- Preguntarse	Descripción, interpretación, pregunta	Uso pertinente en estímulos visuales complejos
	Enfocarse	Descripción, inferencia, interpretación	Revisión de una imagen por partes hasta completarla
	Pensar-Inquietar- Explorar	Evocación de conocimiento previo, pregunta, planeación	Indagación individual o grupal para el logro de la comprensión
	Conversación en papel	Logro del conocimiento e ideas previas, pregunta	Discusiones textuales abiertas con tiempo adecuado y reconocimiento de las demás voces
	Puente 3, 2, 1	Activación de conocimiento previo, cuestionamiento, extracción y establecimiento de conexiones mediante metáforas	Explicación previa de contenidos y continuidad durante toda la unidad
	Puntos de la brújula	Toma de decisiones y planeación,	Unión de ideas personales en decisiones o

		descubrimiento de reacciones individuales	propuestas grupales
	El juego de la explicación	Observación de detalles y elaboración de explicaciones	Identificación de detalles locales para la comprensión global
2. SÍNTESIS Y ORGANIZACIÓN DE IDEAS	Titular	Resumen, inferencia de la esencia	Síntesis de ideas grandes
	CSI: color, símbolo, imagen	Captación de lo esencial a partir de imágenes	Por ser no verbal exige establecer conexiones visuales
	Generar-Clasificar- Conectar-Elaborar: mapas conceptuales	Descubrimiento y organización del conocimiento previo para identificar conexiones	Elaboración de mapas conceptuales que organizan y visibilizan el pensamiento
	Conectar-Ampliar- Desafiar	Establecimiento de conexiones, identificación de nuevas ideas, realización de preguntas	Síntesis para la organización y el entendimiento de nueva información, independiente de la forma en que se presente
	CDCC: Conexiones- Desafíos-Conceptos- Cambios	Elaboración de conexiones, identificación de conceptos claves, cuestionamientos y reconocimiento de implicaciones	Identificación de ideas claves de textos complejos para respectiva discusión
	El protocolo de foco-reflexión (Micro Lab)	Enfoque, atención, análisis y reflexión	Reflexión y discusión
	Antes pensaba..., ahora pienso...	Reflexión y metacognición	Reflexión sobre el cambio de pensamiento con el paso del tiempo
3. EXPLORACIÓN DE IDEAS A PROFUNDIDAD	¿Qué te hace decir eso?	Razonamiento con evidencia	Discusión basada en afirmaciones argumentadas
	Círculo de puntos de vista	Toma de perspectiva	Identificación de perspectivas frente a temas o problemáticas
	Tomar posición	Toma de perspectiva	Asumir una posición y defenderla desde esa perspectiva para una mejor comprensión
	Luz roja, luz amarilla	Monitoreo, identificación de sesgos, preguntas	Identificación de errores en razonamientos o áreas

		que exigen cuestionamientos
Afirmar-Apoyar- Cuestionar	Identificación de generalizaciones y/o teorías, razonamientos con evidencias, contraargumentación	Estructura básica para el pensamiento matemático y científico
El juego de la sogá	Toma de perspectiva, razonamiento, identificación de complejidades	Identificación y construcción de ambos lados de un dilema o argumento
Oración-Frase-Palabra	Resumen y extracción	Identificación de la macroestructura textual

Nota. Tomado y adaptado de Ritchhart, Church y Morrison, (2014).

Es posible afirmar que la primera categoría de rutinas, es decir, la correspondiente a la *Presentación y exploración de ideas* aplica para el inicio de una unidad, puesto que sirve de diagnóstico e indagación, además, promueve el interés de los estudiantes. La segunda, *Síntesis y organización de ideas*, es pertinente en la fase media de la unidad, a razón de trascender los conceptos previos y básicos sobre un tema en particular, para dar paso al análisis y estructuración de nueva información. Por su parte, la tercera, *Exploración de ideas a profundidad*, tal como su nombre lo indica, conlleva a la estructura profunda de los temas o contenidos, demandando de parte de los estudiantes asumir posturas críticas basadas en argumentos y evidencias significativas. No obstante, tal como lo afirman los autores:

(...) crear una cultura de pensamiento y hacerlo visible no es solo cuestión de insertar una rutina de pensamiento en una unidad de estudio; por el contrario, se trata de un proceso continuo de desarrollo en el cual las expectativas y las ideas sobre el aprendizaje, tanto de los docentes como de los estudiantes, cambian y se profundizan con el tiempo. (p. 318).

A manera de conclusión, las rutinas deben implementarse como herramientas de uso permanente en el desarrollo de las unidades, contenidos o ejes temáticos; revisando, evaluando y retroalimentando de manera constante el proceso; teniendo en cuenta los elementos propios del contexto y las necesidades particulares de los grupos; eligiendo las adecuadas para la situación o situaciones; aprendiendo de los estudiantes y de los errores de todos; articulándolas a los diversos aprendizajes y no a episodios efímeros.

Capítulo III

3. Metodología

3.1 Enfoque

Con base en las consideraciones anteriores y en la pregunta ¿Cómo inciden las rutinas de pensamiento en el nivel crítico, de la habilidad lectora, en estudiantes de grado undécimo de la I.E.D. Once de Noviembre?, la presente investigación se realiza en el marco del paradigma cualitativo, como procedimiento o técnica de observación que permite la comprensión de la función-significación de los actos humanos, la cual para su ejecución implementa estrategias (métodos) como estudio de casos, etnográfico e investigación acción. Dentro de sus técnicas destacan la entrevista a profundidad y la observación; por su parte, los procedimientos consisten en diseños abiertos, flexibles y emergentes; y converge alrededor de cuatro concepciones filosóficas: ontológica, epistemológica, metodológica, pedagógica. (Badilla, 2006).

Hernández, Fernández y Baptista (2010) afirman: “la *investigación cualitativa* proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. También aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad” (p. 17). Generalmente, este tipo de estudios se fundamenta en técnicas de recolección tales como observación-descripción sin medición numérica. En sí, se trata de un proceso flexible entre la interpretación de las situaciones, las respuestas y el constructo teórico; su principal objetivo consiste en la reconstrucción de la realidad de la misma manera como es observada por el grupo objeto de estudio.

En ese orden, definen las principales características de la investigación cualitativa:

- Aunque el investigador parte de un problema, el proceso que sigue no es claro o secuenciado.
- Comúnmente, se avanza de lo particular a lo general (razonamiento inductivo).
- Se trata de un proceso holístico.
- El propósito no es probar hipótesis, a razón de que estas surgen a lo largo del estudio y se refinan durante la recolección de datos.
- Es naturalista: aborda estudios de los casos en el contexto cotidiano y natural de los grupos; el análisis de las acciones o sucesos se acoge a la realidad (no hay manipulación ni estimulación de la misma).
- Es interpretativa: trasciende el registro a través de la interpretación de los puntos de vista o significados concedidos por los sujetos a los fenómenos o acontecimientos.
- Hay convergencia de perspectivas del investigador, de los participantes y de sus interacciones, respecto a las diferentes realidades, las cuales se modifican en el transcurso del estudio.
- El investigador se introduce y recopila información sobre las percepciones, emociones, prioridades, vivencias, significados y cualidades de los participantes, y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno analizado. También, le resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. Por ello, a lo largo del trayecto cualitativo adquiere un punto de vista tanto “interno” como “externo” y una doble perspectiva: analiza los

aspectos explícitos, conscientes y manifiestos, así como aquellos implícitos, inconscientes y subyacentes. (p. 10).

- La recolección de datos se realiza a través de métodos no estandarizados (revisión de documentos, observación no estructurada en su totalidad, grupo de enfoque, entrevista a profundidad, evaluación de la experiencia, etc.), puesto que en su mayoría los datos radican en narrativas (escrita-verbal-visual-audiovisual).
- Tanto datos como resultados exigen descripciones minuciosas.
- No es necesario reducir los datos obtenidos a estadísticas o cifras numéricas.
- Con frecuencia, la investigación cualitativa contextualiza los descubrimientos, es decir, no tiene afán de generalizar probabilísticamente los resultados.

Por otra parte, Badilla (2006) plantea:

La acción investigativa cualitativa en el campo de la educación, busca situarse en las relaciones cotidianas, ya sea entrando en los espacios comunicativos o reconstruyendo dinámicas interpersonales de las acciones, con esto se crean y recrean las realidades sociales, en nuestro caso como un conjunto de prácticas educativo-pedagógicas situadas, esto es, considerando los procedimientos, métodos, mitos, rituales, que utilizan permanentemente los diferentes actores para construir sus mundos. (p. 44).

Todo ello se ajusta precisamente al objetivo de la presente investigación, puesto que radica en determinar la incidencia de las rutinas de pensamiento en el desarrollo del nivel crítico, de la habilidad lectora, en estudiantes de grado undécimo de la I.E.D. Once de Noviembre. Sin duda, un estudio de corte cualitativo para este caso es el adecuado por convertirse en la base de

una reflexión pedagógica fundada en el abordaje de la práctica y las situaciones cotidianas del contexto de aula, de la cosmovisión de un grupo de estudiantes en relación con el docente y la resignificación que logren hacer de su realidad, con base en estrategias encaminadas a la posible solución de una problemática generalizada, en términos de las debilidades manifiestas en una de las principales habilidades del lenguaje: la lectura, específicamente en el nivel crítico.

3.2 Alcance

Dando continuidad a los postulados de Hernández, Fernández y Baptista (2010), en esta etapa de la investigación es indispensable definir hasta dónde puede llegar el estudio, es decir, cuál es el alcance que tendrá (exploratorio, descriptivo, explicativo y/o correlacional); partiendo de la base que no hay una estructura jerárquica entre estos y que pueden converger en un mismo estudio, además, que su pertinencia depende del tema, la pregunta y los objetivos proyectados:

Las investigaciones que se realizan en un campo de conocimiento específico pueden incluir diferentes alcances en las distintas etapas de su desarrollo. Es posible que una investigación se inicie como exploratoria, después puede ser descriptiva y correlacional, y terminar como explicativa. (p. 78).

Tabla 10*Propósitos y valor de los diferentes alcances de investigaciones*

Alcance	Propósito de las investigaciones	Valor
Exploratorio	Se realiza cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes.	Ayuda a familiarizarse con fenómenos desconocidos, obtener información para realizar una investigación más completa de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados.
Descriptivo	Busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.	Es útil para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación.
Correlacional	Su finalidad es conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular.	En cierta medida tiene un valor explicativo, aunque parcial, ya que el hecho de saber que dos conceptos o variables se relacionan aporta cierta información explicativa.
Explicativo	Está dirigido a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Se enfoca en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables.	Se encuentra más estructurado que las demás investigaciones (de hecho implica los propósitos de éstas); además de que proporciona un sentido de entendimiento del fenómeno a que hacen referencia.

Nota. Tomado de Hernández, Fernández y Baptista, (2010).

La Tabla 10 presenta el resumen de los alcances de las investigaciones con sus respectivos propósitos y valores. Sin embargo, esta investigación, que tiene como objetivo general “Determinar la incidencia de las rutinas de pensamiento en el desarrollo del nivel crítico, de la habilidad lectora, en estudiantes de grado undécimo”, se enmarca en las investigaciones explicativas, puesto que estas: “(...) son más estructuradas que los estudios con los demás alcances y, de hecho, implican los propósitos de éstos (exploración, descripción y correlación o asociación); además de que proporcionan un sentido de entendimiento del fenómeno a que hacen referencia” (p. 84).

En otras palabras, un estudio con alcance explicativo permite no solo describir la información recogida sobre el nivel lector en el que se encuentran los estudiantes o establecer el grado de asociación-relación-vinculación entre este y las rutinas de pensamiento; sino determinar cómo inciden las últimas sobre el primero.

3.3 Diseño de la investigación

Por su pertinencia para el propósito del presente estudio, se opta por la Investigación Acción Educativa IAE. De acuerdo con Parra (2002), la noción de investigación acción se debe al psicólogo Kurt Lewin, quien a través de sus trabajos promovía el mejoramiento de situaciones estudiadas durante la propia investigación. Según él: “A partir de algunos escritos de Lewin, es posible definir, en líneas generales, el proceso de investigación acción. Está constituido por tres etapas o momentos: la planificación, la ejecución y la observación y la evaluación” (p. 116).

Por consiguiente, la IAE como metodología está ligada a la reflexión permanente de la praxis educativa; su objeto radica en el mejoramiento de las intervenciones en el contexto educativo. Su proceso es cíclico: consiste en una espiral que se mueve en torno a la planificación, la acción de cambio, el análisis de datos, la reflexión y el replanteamiento constante de problemáticas evidenciadas en el quehacer cotidiano. Como tal, hace referencia a un proceso social, componente transversal de la escuela en la producción y aplicación de conocimiento, que promueve la curiosidad y actitud crítica en los diferentes actores involucrados, a la vez que genera relaciones dialógicas que enfatizan en la indagación de problemas del conocimiento, el diseño de propuestas que mejoren las prácticas educativas.

Aguirre y Jaramillo (2008) aseveran: “Si bien la investigación emerge desde el aula, ella debe interpelar la escuela en general” (p. 48), ya que enfatiza en las necesidades del acto

educativo, lo que exige la participación de todos. Dicho proceso debe entenderse como enfoque de la investigación cualitativa y como método para su ejecución. Por tanto, se requiere articular en todo momento la vida social o cotidiana de los discentes al mundo escolar; superar nociones equívocas como asumir la investigación como metodología o pensar que la investigación sobre un tema resuelve un problema. En otras palabras, la investigación debe cruzar curricularmente la escuela, emerger desde el aula, ya que la práctica educativa impone dificultades y diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje de cada disciplina, mejores estrategias didácticas, nuevos métodos de evaluación, constante actualización docente. (Badilla, 2006).

Vinculado al concepto de investigación acción, Becerra y Moya (2010) la definen como opción metodológica que se ubica en el paradigma sociocrítico. Lo anterior se sustenta en que va de la mano de la reflexión, de la acción educativa y fomenta el mejoramiento de las intervenciones en el aula, asumiendo este último concepto como cualquier espacio o ámbito institucional. Su propuesta respecto a la IAE gira en torno a los elementos: investigación como transformación del quehacer docente; unidad dialógica teoría-práctica; deseo de conocer y comprensión profunda del tema abordado; consenso entre actores educativos; hombre como ser social e investigación como hecho social; construcción de una nueva ciudadanía; no neutralidad de la investigación. Dichos elementos redundan en la reflexión y autocrítica del docente, la cual se refleja en el diálogo e interacción con sus estudiantes, en el trabajo colaborativo a través de la transversalización no de contenidos sino de experiencias y la búsqueda permanente del crecimiento personal.

Una de las principales características de la IAE es su no linealidad, por basarse en la construcción de saber pedagógico contextualizado, lo que implica análisis del docente sobre sí mismo, su práctica, sus estudiantes o sobre la interacción igualitaria entre los mismos, para

fomentar el aprendizaje autónomo del conocimiento que produce conocimiento (Restrepo, 2009). Por ende, su espiral de ciclos se estructura por: a. Planificación; b. Acción o proyección del cambio flexible y reflexivo de la práctica; c. Observación o recolección y análisis de datos a manera de evidencia a favor de la mejora; d. Reflexión o informe final; y una organización en dos ejes de interacción permanente: 1. Estratégico: acción y reflexión; 2. Organizativo: planificación y observación (Diego, 2007). Este último afirma que la IAE:

Es participativa, ya que los profesores participan con la intención de mejorar sus propias prácticas (Latorre Beltrán, 2004) y es una investigación colaborativa puesto que el grupo de profesores coordina sus conocimientos, esfuerzos y energías, delimitando el marco de problemas motivo de estudio, construyendo de modo crítico y cooperativamente el proceso para efectuar la investigación, y así poder encauzar las acciones hacia la obtención del objetivo común. (p. 4).

Es claro entonces la utilidad y el valor que confiere la IAE en el contexto del aula. Como se deduce, este método investigativo genera impacto por consolidarse como alternativa que tiene en cuenta las necesidades propias del entorno y exige la corresponsabilidad y participación de discentes-docente. Dicho método está lejos de perder relevancia en un contexto donde además de guiar en la formación cognitiva y axiológica de los jóvenes, potencializa nuevas cosmovisiones que conllevan al pensamiento crítico, con base en canales de participación mancomunada en los procesos institucionales que sientan las bases de una sociedad gestora de conocimiento científico.

En tal sentido, a la luz de la IAE, la práctica educativa específica apunta al desarrollo del nivel crítico de la habilidad lectora, partiendo del supuesto de que cada estudiante es un mundo diferente; que el aula de clase debe concebirse como el espacio idóneo para fomentar en los

estudiantes el interés, la motivación, la empatía, la constante participación en el constructo social como seres con capacidad crítica-reflexiva, intercambiando conocimientos en los procesos enseñanza-aprendizaje; además, al comprender que dicha habilidad promueve el avance sociocultural a través de la adquisición de elementos como la pluralidad de las diferencias y el componente axiológico que se logran encontrar en contexto con el mundo que los rodea y en la escuela; es posible afirmar que la IAE genera escenarios de diálogo, interacción, participación y construcción colectiva de conocimiento correspondientes al logro del estudio propuesto.

3.4 Población

Tal como se mencionó en el aparte de *Contexto*, el grupo elegido para la investigación corresponde a grado undécimo de la Sede 5 El Yucal, de la Institución Educativa Distrital Once de Noviembre (Santa Marta-Magdalena), conformado por un total de 26 estudiantes, 17 mujeres-9 hombres, con edades que oscilan entre los 15 y 18 años. Dicha población se caracteriza por condiciones de vulnerabilidad y forman parte de familias extensas en las que generalmente abuelos o tíos cumplen la función de cuidadores. El modo de vivienda es hacinado, con precariedad de servicios públicos (en especial, el acueducto); la principal fuente de ingreso radica en actividades productivas informales, lo que incide en la fluctuación de los mismos, en las ausencias repetitivas y en la complejidad del debido seguimiento académico.

Los criterios de selección del grupo se fundamentan en diversos factores: forman parte de la media técnica, ciclo en el cual deben encontrarse los estudiantes en el nivel crítico de la habilidad lectora (evaluada por el ICFES a través de la Prueba Saber 11°), sin embargo, presentan marcadas debilidades; corresponde a la sede en la cual labora el docente investigador; tiene la particularidad de pertenecer a un contexto que por sus índices de delincuencia, consumo de drogas y diversos conflictos agudizan la problemática social, lo que sin duda influye en los

procesos de enseñanza-aprendizaje; bajo nivel de escolaridad de los adultos –padres y/o acudientes- como constante que marca significativamente las deficiencias académicas de los estudiantes; urgencia de promover hábito lector, posturas y pensamiento crítico; entre otros.

Un último elemento a destacar es el contexto ético y legal, que consiste en la garantía que se debe ofrecer a cada participante de la investigación, en términos del respeto a su identidad, intimidad, confidencialidad e integridad. Río (2010) plantea que este se materializa en un consentimiento informado que promueve el uso adecuado, ético y dignificante de la información utilizada en las diferentes etapas del proceso. Así, tanto directivos como estudiantes y padres de familia/acudientes son debidamente informados sobre la investigación, los objetivos y propósitos trazados para la misma en el marco de la investigación. (Ver Anexo A).

3.5 Categorías de análisis

En consonancia con lo planteado como objetivo general de la investigación y la pregunta respecto a la incidencia de las rutinas de pensamiento en el desarrollo del nivel crítico, de la habilidad lectora, en estudiantes de grado undécimo, se resaltan tres grandes categorías de análisis:

3.5.1 Contenido local del texto

Se relaciona con el desarrollo de la competencia semántica: “consiste en la capacidad de comprender el significado de las palabras, expresiones y frases que aparecen explícitamente en el texto” (ICFES, 2020, p. 23). El estudiante debe evidenciar no conocimientos gramaticales de la lengua (morfológicos y sintácticos) sino comprensión del signo lingüístico (significante-significado) y sus relaciones al interior de las frases.

Por tanto, esta categoría se materializa en:

- Reconocimiento, agrupación y relación semántica de palabras para la construcción de proposiciones.
- Identificación de la coherencia local (microestructura) con base en las microproposiciones o coherencia semántica lineal (ideas principales de los párrafos). (Elena, 2011; van Dijk, 1980).

3.5.2 Sentido global del texto

En esta categoría el análisis se centra ya no solo en la frase, tal como ocurre en el caso del sentido local, sino en las relaciones entre dichos elementos locales a la hora de constituir la globalidad del texto. Es decir, se trata del punto de conjunción entre los mismos y su formación de párrafos, capítulos, etc.: “En esa medida, las preguntas correspondientes a esta competencia involucran varios elementos locales de un texto (por ejemplo, diferentes frases o párrafos) y exigen reconocer y comprender su articulación” (ICFES, 2020, p. 23).

Esta categoría se fundamenta en:

- Definición de la macroestructura (coherencia global) en virtud de la jerarquización de las microestructuras.
- Identificación de las macroproposiciones (ideas globales del texto). (Elena, 2011; van Dijk, 1980).

3.5.3 Reflexión y evaluación del contenido textual

Depende de las dos anteriores y repercute en la capacidad a la cual debe llegar el estudiante en su máximo nivel, puesto que exige asumir posturas fundamentadas en crítica de los textos, de los argumentos que los consolidan, y su relación con otros. Esta es la propia

competencia crítica de lectura y debe ser de completo dominio en estudiantes de grado undécimo.

Como competencia, radica en la integración de las diferentes ideas para el logro de la comprensión lectora (Elena, 2011). Para ello, es indispensable la utilización de las macrorreglas propuestas por van Dijk (1980): a. Supresión: elección de las preposiciones pertinentes a la interpretación global; b. Generalización: elaboración de una proposición general que abarque todos los conceptos subsiguientes; c. Construcción: creación de una proposición que conjugue todas las denotaciones de la secuencia proposicional.

Siguiendo a Cassany (2003), su logro implica el siguiente conjunto de criterios:

- Determinar las connotaciones de las palabras en virtud del imaginario, para interrelacionarlas con otras alternativas.
- Identificar los usos del lenguaje y los recursos literarios que emplea en sus construcciones.
- Reconocer la intertextualidad (implicaciones, puntos de vista, intencionalidades) para establecer su objeto y la significancia que tiene en el discurso.
- Distinguir la tipología textual (estructura, registro, funciones lingüísticas).
- Argumentar la posición personal frente al texto abordado (tomar postura debidamente sustentada).

Tabla 11*Categorías de análisis*

Categoría	Nivel	Indicadores
Contenido local del texto	Nivel 1	-Reconocimiento del tema y del contenido textual.
	Nivel 2	-Descripción de eventos narrados explícitamente y los personajes del texto.
	Nivel 3	-Entendimiento del significado de los elementos locales del texto.
	Nivel 4	-Inferencia de la microestructura.
Sentido global del texto	Nivel 1	-Comprensión de la estructura formal del texto; la función y relación de sus partes o elementos.
	Nivel 2	-Distinción y caracterización de las diferentes voces o situaciones presentes en el texto.
	Nivel 3	-Identificación de ideas, puntos de vista, opiniones, ideologías o afirmaciones en los textos.
	Nivel 4	-Deducción de la macroestructura (hipótesis, inferencias, conclusiones).
Reflexión y evaluación del contenido textual.	Nivel 1	-Contextualización asertiva de un texto o de su información: reconocimiento de estrategias discursivas.
	Nivel 2	-Inferencia, interpretación y comprensión de contenidos valorativos del texto.
	Nivel 3	-Establecimiento de relaciones (contraste) entre diferentes textos o enunciados.

Nivel 4	-Reflexión, razonamiento analítico, problematización, argumentación, actitud crítica.
Nivel 5	-Organización del texto y estructuración del argumento en el planteamiento expuesto por el estudiante.

Nota. Resumen de las categorías de análisis; niveles e indicadores para la habilidad en cuestión: lo que debe saber hacer el estudiante para llegar a la competencia crítica. **El nivel 5 de la categoría ‘Reflexión y evaluación del contenido textual’ aplica solo para la producción textual, es decir, para respuestas de preguntas abiertas.**

Elaboración propia, (04 de junio de 2021), con base en van Dijk 1980 e ICFES 2020.

3.6 Instrumentos de recolección de información

En virtud de la calidad y el rigor científico, es indispensable responder el por qué y con qué técnicas se pueden analizar los datos; además, qué es la triangulación o validación de la información, para qué sirve y qué tipos de validación puede utilizarse en la investigación cualitativa. En ese sentido, en el camino hacia la obtención de datos y la profundización del problema, cumple un papel determinante la implementación de una técnica y un instrumento de recolección.

Campoy y Gomes (2015) destacan seis tipos de técnicas con sus respectivos instrumentos de recolección, tal como puede observarse en la Tabla 12: 1. Observación participante, en la que el investigador llega a considerarse miembro del grupo; su utilidad radica en que permite comprender toda la complejidad de la realidad social observada; 2. Grupo nominal, promueve la generación de ideas y análisis de los problemas; su importancia se relaciona con la oportunidad de participación de todos los miembros del grupo hasta llegar al consenso; 3. Técnica Delphi, devela la opinión de un grupo en torno al problema en particular, sin necesidad de encuentro

físico entre sus participantes; su principal ventaja es la confiabilidad y objetividad en el consenso logrado; 4. Entrevista en profundidad, conlleva al conocimiento de los puntos de vista de un sujeto respecto a un tema o situación en particular; su fortaleza tiene que ver con el nivel de conocimiento que puede lograrse; 5. Grupos de discusión o intercambio de ideas sobre un tema de interés general o un problema en específico; se recomienda por su flexibilidad; 6. Historia de vida, analiza la narración individual o colectiva sobre experiencias vitales y se fundamenta en un alto grado de acercamiento.

Tabla 12

Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Técnica	Instrumento de recogida de datos
Observación participante	Diario de campo/Cuestionarios
Grupo nominal	Guías de temas y preguntas/ficha de registro
Técnica Delphi	Guías de temas y preguntas/ficha de registro
Entrevista a profundidad	Registro escrito o audiovisual
Grupos de discusión	Guías de temas y preguntas/ficha de registro

Nota. Elaboración propia, (06 de junio de 2021).

Para el propósito en particular, se implementarán los instrumentos: diario de campo, cuestionario, rúbrica de evaluación.

3.6.1. Diario de campo docente

Corresponde a la técnica *observación participante*, la cual: “conlleva la implicación del investigador en una serie de actividades durante el tiempo que dedica a observar a los sujetos objeto de observación, en sus vidas diarias y participar en sus actividades para facilitar una mejor comprensión” (Campoy & Gomes, 2015, p. 277). El diario o las notas de campo debe tener cuidado y control sistemático, ser muy específico-descriptivo-contextualizado-exacto:

El observador deberá tomar notas con la mayor exactitud posible, describir la actividad en el orden que ocurra, proporcionar descripciones sin atribuir significado, separar los propios sentimientos de los hechos observados y registrar hora, lugar y fecha y nombre del investigador que realiza la observación. (p. 279).

Según Porlán y Martín (1997), el diario de campo: “Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia” (p. 23). Por ello, cumple la función de recurso metodológico entre la teoría, la planificación y la práctica, para cualquier tipo de investigación; lo que a su vez posibilita relaciones significativas entre conocimiento práctico y disciplinar. (Ver Anexo B).

3.6.2. Cuestionario

“(…) consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 217). Generalmente, su diseño recurre a dos tipos de preguntas: abiertas y cerradas. Para el presente estudio, partiendo de la idea de que la lectura crítica conlleva no solo a la comprensión sino a la reflexión de los textos (emisión de juicios valorativos), es imperativo el uso de ambas opciones.

Las preguntas cerradas: “Pueden ser dicotómicas (dos posibilidades de respuesta) o incluir varias opciones de respuesta” (p. 217); por su parte, las preguntas abiertas: “no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado; en teoría, es infinito, y puede variar de población en población” (p. 221).

Los cuestionarios se implementarán en las pruebas de entrada y de salida.

3.6.3. Rúbrica de valoración

“Una rúbrica es un conjunto coherente de criterios para el trabajo de los estudiantes que incluye descripciones de los niveles de calidad del desempeño en los criterios” (Brookhart, 2013, p. 5). Aunque su objetivo enfatiza en la evaluación de desempeños conforme a unos criterios coherentes, su mayor fortaleza radica en su carácter descriptivo. Las rúbricas valorativas se clasifican, de acuerdo con la autora, según dos componentes: 1. Criterios: hacen referencia a los resultados de aprendizaje, los cuales pueden ser analítico (individuales, separados) u holístico (evaluación de la totalidad); 2. Descripción de niveles de desempeño: no son declaraciones evaluativas sino, tal como su nombre lo indica, descripciones de tipo general o específico.

La importancia de las rúbricas radica en que permiten el seguimiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje, evidenciando en los contextos de aula e institucional el progreso de las diversas actividades; en este caso específico, develarán la incidencia de las rutinas de pensamiento en el desarrollo del nivel crítico, de la habilidad lectora, en estudiantes de grado undécimo. (Ver Anexo C).

3.6.4. Fuentes para la recolección de datos

Hernández, Fernández y Baptista, aseveran que: “Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Nos pueden ayudar a entender

el fenómeno central de estudio” (p. 433). En tal sentido, los autores los clasifican en: 1.

Individuales: a. Documentos escritos personales, b. Materiales audiovisuales, c. Artefactos individuales, d. Archivos personales; 2. Grupales: a. Documentos grupales, b. Materiales audiovisuales grupales, c. Artefactos y construcciones grupales o comunitarias, d. Documentos y materiales organizacionales, e. Registros en archivos públicos, f. Huellas, rastros, vestigios, medidas de erosión o desgaste y de acumulación.

La obtención de los mismos se supedita a tres circunstancias: 1. Solicitud directa de muestras a los participantes, con su respectiva explicación de selección del material; 2. Solicitud de elaboración en virtud del objeto de estudio, argumentando el porqué de su elaboración y su significado; 3. Obtención de material o elementos sin pedírselos a los participantes.

Por su pertinencia para esta investigación, las fuentes para recolección de datos a implementar, son:

- Individuales: documentos escritos personales (cuestionarios, reportes, actividades y textos elaborados por los estudiantes).
- Grupales: documentos y materiales organizacionales (cuestionarios, evaluaciones y talleres); materiales audiovisuales.

3.6.5. Técnica para la sistematización de los instrumentos

En la labor de sistematización del contenido producto de los instrumentos elegidos para el proceso de recolección de información, se echará mano de una matriz que facilita su organización en las diferentes fases del plan de acción. (Ver Anexo D).

3.6.6. Triangulación

Benavides y Gómez (2005) plantean que la triangulación es la herramienta que demuestra si los estudios cualitativos están bien estructurados, en otras palabras, media en su validez y calidad. Con base en ello, afirman que esta: “ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo de triangulación) y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos” (p. 3), y definen seis tipos: metodológica, de datos, de investigadores, de teorías, ambiental y con multimétodos.

Denzin 1990 (citado por Aguilar y Barroso, 2015) define triangulación como: “la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno” (p. 2). Por ende, es procedimiento o técnica de análisis en el desarrollo de investigaciones educativas, que integra diversos puntos de vista; lo que conlleva a la formulación de saber objetivo respecto a la reflexión y la acción. Ahora bien, los datos se triangulan porque con el uso de diferentes métodos se logra el filtro que capta la realidad de modo selectivo. Lo anterior se sustenta en que se reduce la subjetividad de la investigación y se generan aportes a la teoría, al desarrollo del conocimiento, al aprendizaje colaborativo; producto de la validez en sus resultados.

Vallejo y Finol (2009) la clasifican en: a. Triangulación de datos o uso de diferentes fuentes de información en la recolección de datos y el contraste de la información; b. Triangulación de investigador o verificación intersubjetiva; c. Triangulación teórica o evaluación del impacto en el contraste de teorías que difieren entre sí; d. Triangulación metodológica o aplicación de más de un método de investigación; e. Triangulación múltiple o combinación de diferentes tipos de triangulación en una investigación.

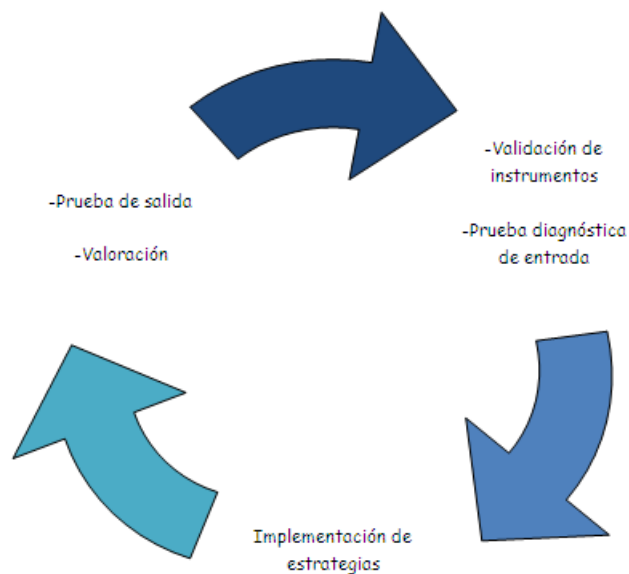
Finalmente, en el propósito de garantizar la objetividad de los datos, su análisis depende de tres momentos: 1. Codificación abierta para identificar categorías (descriptivo). 2. Relación de categorías con subcategorías por medio de la codificación axial (analítico). 3. Descripciones, refinación e integración de categorías, identificación de la categoría central; tres etapas: a. Registro de la realidad. b. Plasmación material en algún tipo de expresión. c. Transformación mediante proceso de elaboración conceptual; una secuencia inalterable: a. Reducción de datos. b. Disposición y transformación de datos. c. Obtención de resultados y conclusiones: interpretaciones (triangulación, auditoría y validación). (Carrillo, Leyva & Medina, 2011). Tanto los momentos, como las etapas y la secuencia conllevan a la interpretación de los mismos y su importancia tiene que ver con la garantía de rigor y confianza de los hallazgos, es decir, se evidencia en el valor de la verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la confirmabilidad.

Con base en las consideraciones anteriores, la metodología de triangulación para el presente estudio es la de multimétodos (teoría y datos) como técnica que propende por la veracidad de la reflexión en las investigaciones cualitativas, en particular, desde la acción educativa. Ello en virtud de los instrumentos (diario de campo, cuestionarios, rúbrica de valoración), las fuentes de recolección de información (individuales-grupales) y su relación/contraste con los aportes teóricos que sustentan la evaluación de las categorías de análisis respecto a la habilidad lectora.

3.7 Plan de acción

Figura 8

Fases de la investigación



Fuente: Elaboración propia (07 de junio de 2021).

Tal como se observa en la Figura 8, el proceso investigativo se desarrollará en tres fases:

3.7.1. Fase I

Validación de los instrumentos. En esta instancia cabe resaltar la trascendencia de la validación de las técnicas e instrumentos mencionados, puesto que evita información equívoca o falsa en los estudios investigativos: “La validez se refiere al grado en que una prueba proporciona información que es apropiada a la decisión que se toma. La confiabilidad tiene que ver con la exactitud y precisión del procedimiento de medición” (Corral, 2009, p. 3).

La validez se divide en tres tipos: 1. De contenido, se centra en el comportamiento elegido como muestra del universo; 2. De constructo, enfatiza en la medición real del instrumento y su eficacia; 3. Predictiva, determina hasta dónde se puede anticipar el desempeño futuro de una persona en una cierta actividad. Todas apuntan a las cualidades deseables en la

medida de criterios, es decir, al éxito del estudio, a evitar sesgos, a la confiabilidad y la disponibilidad. Por su parte, la confiabilidad tiene su sustento en una prueba piloto del cuestionario que garantice las mismas condiciones de realización que el trabajo de campo real.

Para este proceso se implementarán los instrumentos en los cursos 11°1 - 11°2 jornada mañana y 11°3 jornada tarde de la Sede 1 – Principal de la misma institución en la que se realiza la investigación. El motivo radica, primero, en la similitud de características sociodemográficas y académicas. Segundo, como oportunidad que surge de la IAE de involucrar a los diferentes actores educativos en los procesos de reflexión académica, en este caso específico y por su pertinencia, a los demás docentes de Lengua Castellana de media técnica. Tercero, porque a futuro la propuesta podría aplicarse en todos los cursos de los demás niveles.

Los resultados no se interpretarán, a razón de que como validación de instrumentos no se aplican con la población real elegida para el estudio en cuestión. El propósito es determinar su confiabilidad; también, detectar la pertinencia de las actividades y los aspectos que exigen mejora.

De igual manera, se cuenta con la validación de Yaniris Hernández Bustamante, Máster Universitario en Neuropsicología y Educación (Universidad Internacional de La Rioja) y coordinadora académica de la Institución Educativa Distrital Once de Noviembre de la ciudad de Santa Marta.

Prueba diagnóstica de entrada. Se utilizará un cuestionario con 12 preguntas cerradas (texto continuo-literario- cuentos) y tres abiertas (texto continuo-informativo-editorial). Esta prueba indagará sobre el nivel crítico de la habilidad lectora por parte de los estudiantes y se

estructura de acuerdo con las tres categorías de análisis, es decir, recogerá datos de cada subnivel de la competencia crítica. (Ver Anexo E).

Se realizará en una sesión pedagógica. Los instrumentos a implementar son el cuestionario y la rúbrica. Esta última, se diseña con base en el nivel máximo de cada categoría, por tanto, los indicadores de valoración son:

- Inferencia de la microestructura.
- Escritura de hipótesis con base en marcadores textuales.
- Deducción de la macroestructura.
- Comprobación de hipótesis iniciales; formulación de inferencias y conclusiones.
- Reflexión, razonamiento analítico, problematización, argumentación.
- Desarrollo de actitud crítica.

La prueba diagnóstica de entrada contribuirá en la descripción de los niveles de competencia de la habilidad lectora crítica de cada estudiante, lo que incidirá directamente en la orientación de acciones que en efecto lleven a la reflexión de las prácticas de aula, determinadas a partir de esta fase por la implementación de las rutinas de pensamiento como estrategia que propenderá por el debido desarrollo de tal habilidad.

3.7.2. Fase II

Implementación de estrategias. Esta fase se organiza en tres estrategias consecuentes con los enfoques de las rutinas de pensamiento (a. Presentar/Explorar, b. Sintetizar/Organizar, c. Profundizar) y las tres categorías de análisis.

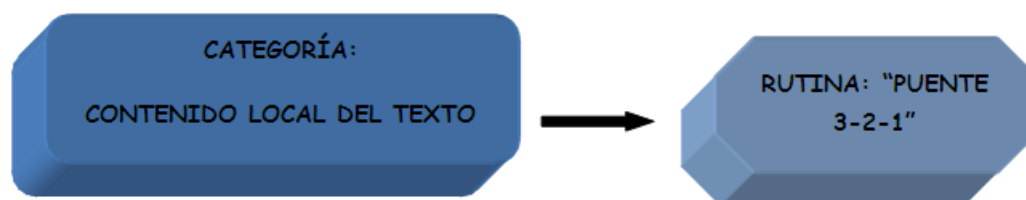
Es indispensable aclarar que tanto las pruebas de entrada y de salida, como las tres estrategias, se llevarán a cabo de manera virtual. Lo anterior se fundamenta en que, desde el mes de abril de 2020 se vienen desarrollando las clases y diferentes actividades académicas/extracurriculares bajo esta modalidad, como consecuencia de la pandemia Covid-19. En el caso de la I.E.D en la cual se realiza la investigación, la herramienta implementada es *Classroom*, desarrollada por Google como servicio educativo del paquete *G Suite For Education*, obtenido específicamente por la gestión del Equipo TIC institucional, bajo el dominio iedoncedenoviembre.com.

En la actualidad la institución no cumple con los requisitos exigidos por los ministerios de Salud y Educación para el retorno a la presencialidad, en su defecto a la alternancia; por tanto, aún no tiene fecha exacta de retorno.

Estrategia N°1: Puente 3-2-1

Figura 9

Estrategia N°1



Fuente: Elaboración propia (08 de junio de 2021).

- Enfoque de rutina: presentación-exploración.
- Objetivo: identificar detalles locales para la comprensión global.

- Actividades: activación de conocimiento previo, cuestionamiento, extracción y establecimiento de conexiones mediante comparaciones.
- Tipología textual: continuo – literario (canción); discontinuo – informativo (anuncios publicitarios).
- Instrumentos: diario de campo docente, rúbrica.
- Criterios de valoración: reconocimiento del tema y del contenido textual; descripción de eventos narrados explícitamente y personajes del texto; entendimiento del significado de los elementos locales del texto; inferencia de la microestructura; escritura de hipótesis con base en marcadores textuales.
- Tiempo: cuatro sesiones.

Por ir de lo específico a lo general, esta estrategia contribuye en tanto que permite a los estudiantes reconocer la estructura del párrafo, la organización y diferencia entre oraciones (principales-secundarias), ideas, proposiciones, y la relación entre las mismas desde su significación.

Por otra parte, según Ritchhart, Church y Morrison (2014), la rutina *Puente 3-2-1* “se enfoca en las asociaciones que se tienen alrededor del tema en términos de palabras, preguntas y conexiones” (p. 119); por tanto, no cabe dudas de su pertinencia para el inicio de la fase de implementación de las estrategias, ya que permitirá a los discentes la vinculación de conocimientos y relaciones previas con ideas que surgirán a lo largo del proceso. Así las cosas, se organiza conforme a la relación de tres respuestas iniciales y tres finales: 3 palabras, 2

preguntas, 1 comparación, que repercuten en la activación de ideas básicas o explícitas de los textos.

Momentos

1. *Tres palabras:* se pide a los estudiantes hacer asociaciones entre los textos, según sus conocimientos previos, usando solo una palabra para cada pregunta, relacionadas estas con elementos como marcadores textuales, títulos, subtítulos, autores, imágenes y datos superficiales.

2. *Dos preguntas:* cada joven debe construir dos preguntas respectivas al tema de los textos: a. continuo (literario-canción); discontinuo (informativo-anuncios publicitarios). Estas, necesariamente deben centrarse en la estructura del párrafo: ideas principales y secundarias, personajes, voces, narración.

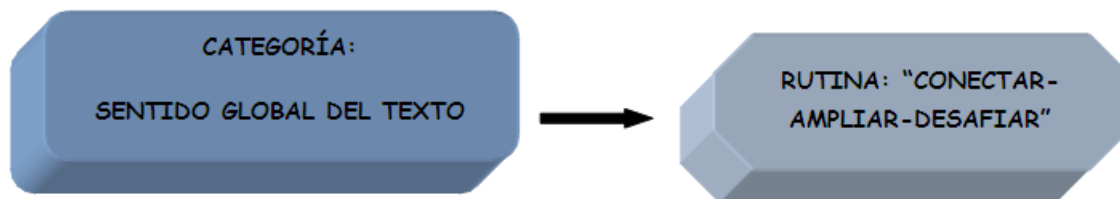
3. *Una analogía:* en esta instancia crearán una comparación correspondiente al tema de los textos. La analogía enfatizará en la microestructura de ambos.

4. *Construcción del puente:* en parejas, los jóvenes discutirán sobre sus respuestas iniciales-finales y la manera en que su pensamiento sobre cada tema se modificó. De igual manera, deben generar hipótesis de los textos.

Estrategia N°2: Conectar-Ampliar-Desafiar

Figura 10

Estrategia N°2



Fuente: Elaboración propia (08 de junio de 2021).

- Enfoque de rutina: síntesis-organización.
- Objetivos: establecer conexiones, identificar nuevas ideas, realizar preguntas, sintetizar y organizar la información.
- Actividades: lectura, síntesis y organización textual.
- Tipología textual: continuos – literario (novela); informativo – descriptivo (crónica periodística).
- Instrumentos: diario de campo docente, rúbrica.
- Criterios de valoración: comprensión de la estructura formal del texto, la función y relación de sus partes o elementos; distinción y caracterización de las diferentes voces o situaciones presentes en el texto; identificación de ideas, puntos de vista, opiniones, ideologías o afirmaciones en los textos; deducción de la macroestructura; comprobación de hipótesis iniciales, formulación de inferencias y conclusiones.
- Tiempo: cuatro sesiones.

Esta estrategia se implementará dentro de la categoría *sentido global del texto*, por ende, va más allá de los elementos locales y las relaciones entre los mismos. Contribuye en la comprensión no solo de la estructura formal sino del contenido en general, al exigir a los estudiantes develar la macroestructura (lo que a su vez requiere comprobar hipótesis planteadas en un primer momento), redactar inferencias y llegar a conclusiones basadas en la identificación de intencionalidades e ideologías de los autores.

Ahora bien, a través de la rutina de pensamiento *Conectar-Ampliar-Desafiar*:

Se puede facilitar el procesamiento activo de la nueva información al conectarla con lo que ya se conoce, al identificar nuevas ideas que amplían nuestro pensamiento y al buscar cómo estas nuevas ideas nos desafían a pensar en nuevas maneras o a cuestionar suposiciones. (Ritchhart, Church & Morrison, 2014, p. 170).

Esta rutina repercute en el origen de enigmas frente a nuevos temas, es decir, hace visible el pensamiento, lo que supera la simple transmisión de contenidos y la noción de estudiante como agente pasivo. Su pertinencia es significativa en particular para actividades que contienen bastante información o para sintetizar lecturas/textos.

Momentos

1. *Conecta ideas*: posterior a la lectura de los textos indicados (fragmento novela y crónica periodística), el docente generará espacio de reflexión sobre cómo la nueva experiencia de aprendizaje se conecta con lo ya visto, aprendido o conocido. Así, solicitará a los estudiantes escribir cómo se relaciona lo leído con lo ya abordado en clases o con lo que han pensado o explorado con anterioridad, ya en la vida académica ya en la cotidianidad.

Además, deben identificar ideas locales que conlleven a la global; vincular personajes y voces presentes en los textos para relacionarlos a través de diferencias o semejanzas.

2. Amplía tu pensamiento: de manera individual, los estudiantes registrarán notas en un documento editable en Drive, sobre cómo sus ideas se han profundizado para crear nuevas visiones. En este momento, cada uno destacará puntos de vista, opiniones o ideologías de los autores.

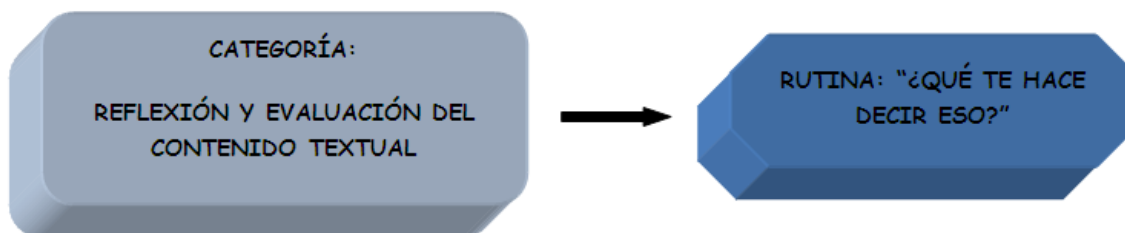
3. Desafío o enigma: responderán la pregunta: ¿cuáles son las ideas más desafiantes o que generan mayor enigma en cada uno de los textos? Para ello, deducirán no solo la intención final del autor, sino que comprobarán o refutarán las ideas que tuvieron al inicio de la estrategia, con base en las inferencias generales que obtengan de su propia lectura y análisis.

4. Comparte tu pensamiento: en grupos pequeños (de tres o cuatro estudiantes), se socializarán las conclusiones a las que cada uno ha llegado. Cada grupo presentará, conforme a sus ideas, la macroestructura de los textos abordados, las principales afirmaciones de los autores y las razones o justificación que los llevan a tales conclusiones.

Estrategia N°3: ¿Qué te hace decir eso?

Figura 11

Estrategia N°3



Fuente: Elaboración propia (08 de junio de 2021).

- Enfoque de rutina: profundización.
- Objetivo: razonar con base en evidencias.
- Actividades: discusión basada en afirmaciones argumentadas.
- Tipología textual: continuo – informativo (columnas de opinión); discontinuo – informativo (tira cómica).
- Instrumentos: diario de campo docente, rúbrica.
- Criterios de valoración: contextualización asertiva de un texto o de su información; reconocimiento de estrategias discursivas textuales; inferencia, interpretación y comprensión de contenidos valorativos del texto; validación e implicaciones de un enunciado en un texto; establecimiento de relaciones (contraste) entre diferentes textos o enunciados; reflexión, razonamiento analítico, problematización, argumentación; desarrollo de actitud crítica.
- Tiempo: dos sesiones.

Esta estrategia se enmarcará en la categoría *reflexión y evaluación del contenido textual*, que determina el desarrollo de actitud crítica, como tal, el máximo nivel de la habilidad lectora. Como consecuencia, depende del proceso y los avances de las dos anteriores y permitirá a los estudiantes asumir posturas personales basadas en argumentos sólidos, emitir juicios valorativos y resignificar realidades sociales a través de la reflexión y crítica.

¿Qué te hace decir eso? Como rutina de pensamiento y de conversación:

(...) ayuda a los estudiantes a identificar las bases de su pensamiento al pedirles que elaboren a partir del pensamiento que está detrás de sus respuestas [...] cuando se utiliza con regularidad como parte del discurso del aula, fomenta la disposición de razonar con evidencia. (Ritchhart, Church & Morrison, 2014, p. 170).

La rutina en cuestión contribuye a la investigación a razón de que las interpretaciones de los estudiantes, en este caso específico sobre el abordaje de textos/discursos, se fundamentarán en diversas perspectivas que trasciendan la superficialidad de las opiniones y que evidencien la comprensión de la estructura profunda o el sentido global de los mismos; lo que conlleva finalmente al fomento de hábitos de lectura y desarrollo de pensamiento crítico.

Momentos

1. *¿Qué te hace decir eso?*: se implementarán dos columnas de opinión y una tira cómica sobre temas de impacto social. En primera instancia, la lectura será individual y debe generarse una reflexión escrita, basada en una tesis con sus respectivos argumentos evidenciados en apartes de los textos y fundamentados en la postura personal.

2. *Debatamos*: se generará un conversatorio en el que uno a uno los jóvenes compartirán sus principales puntos de vista. El propósito consiste en que los demás refuten lo asumido por el participante, también con evidencias justificadas desde los conocimientos previos, la nueva información y sus criterios para defender lo sugerido. Por supuesto, el estudiante que tenga la palabra de momento, debe contraargumentar para demostrar la validez y significancia de sus juicios. Finalmente, se buscará un consenso general que deberá registrarse de manera escrita.

3.7.3. Fase III

Prueba de salida. Tendrá por objeto la consolidación y comparación de los hallazgos entre la prueba diagnóstica de entrada y la articulación de las rutinas de pensamiento a las sesiones pedagógicas como estrategia de enseñanza en el Programa de Implementación, para el desarrollo del nivel crítico de la habilidad lectora. Se estructurará en un cuestionario con doce preguntas cerradas y una abierta (creación personal: cinco textos continuos y uno discontinuo); basada en los niveles establecidos para las tres categorías de análisis.

Se llevará a cabo en una sesión. Los instrumentos a implementar son el cuestionario, el diario de campo docente, la rúbrica. Los criterios de esta última recogen, en consecuencia, los indicadores respectivos a cada categoría:

Contenido local del texto

- Reconocimiento del tema y del contenido textual.
- Descripción de eventos narrados explícitamente y los personajes del texto.
- Entendimiento del significado de los elementos locales del texto.
- Inferencia de la microestructura.

Sentido global del texto

- Comprensión de la estructura formal del texto; la función y relación de sus partes o elementos.
- Distinción y caracterización de las diferentes voces o situaciones presentes en el texto.

-Identificación de ideas, puntos de vista, opiniones, ideologías o afirmaciones en los textos.

-Deducción de la macroestructura (hipótesis, inferencias, conclusiones).

Reflexión y evaluación del contenido textual

-Contextualización asertiva de un texto o de su información: reconocimiento de estrategias discursivas textuales.

-Inferencia, interpretación y comprensión de contenidos valorativos del texto.

-Establecimiento de relaciones (contraste) entre diferentes textos o enunciados.

-Reflexión, razonamiento analítico, problematización, argumentación, actitud crítica.

-Organización del texto y estructuración del argumento en el planteamiento expuesto por el estudiante.

Ello develará hasta qué punto las rutinas inciden en la habilidad y si en efecto los estudiantes alcanzan la competencia crítica. (Ver Anexo G).

Capítulo IV

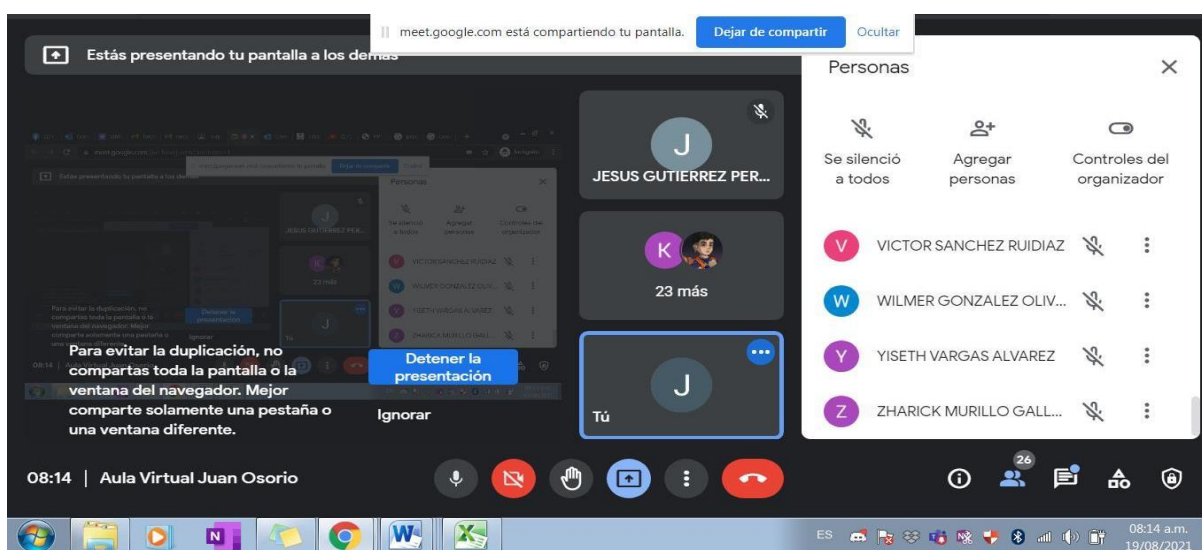
4. Resultados y análisis de investigación

4.1 Resultados o hallazgos

4.1.1. Prueba diagnóstica de entrada

Figura 12

Registro ejecución prueba diagnóstica de entrada



Fuente: Captura plataforma Classroom – Aula Virtual Meet (19 de agosto de 2021).

La prueba se estructuró en un cuestionario con 12 preguntas cerradas (textos continuos-literarios- cuentos) y tres abiertas (texto continuo-informativo-editorial), con nivel de complejidad ‘medio’ – ‘alto’ y correspondencia con las tres categorías de análisis: sentido local, sentido global y reflexión del texto; en otras palabras, conforme a cada subnivel de la competencia crítica de la habilidad lectora.

Del total de la población elegida para la investigación (26), 25 estudiantes presentaron la prueba. La herramienta utilizada para su ejecución fue la plataforma Meet, a través de las Aulas Virtuales creadas por la institución educativa en la herramienta Classroom. Se llevó a cabo el jueves 19 de agosto de 2021, en horario de 08:00 a 10:00 a.m.

Los instrumentos para la observación y recolección de información implementados fueron el cuestionario (mediante Formulario de Google) y la rúbrica de valoración. Esta última se diseñó conforme a los criterios y desempeños de cada categoría de análisis.

El objetivo radicó en observar los niveles de competencia de la habilidad lectora crítica de los estudiantes, lo que conlleva directamente en la orientación de las acciones pedagógicas determinadas por las estrategias a implementar, las cuales redundarán en la reflexión de las prácticas de aula, como tal, en el desarrollo de la habilidad en cuestión; lo que incidirá finalmente en acciones que fortalecerán los diferentes procesos para todas las áreas del conocimiento.

Tabla 13

Categorización de preguntas cerradas

No.	Categoría	Subnivel	Complejidad
1	Contenido local del texto.	Reconocimiento del tema y del contenido textual.	Media.
2	Contenido local del texto.	Inferencia de la microestructura.	Alta.
3	Sentido global.	Comprensión de la estructura formal del texto; la función y relación de sus partes o elementos.	Media.
4	Reflexión y evaluación del contenido textual.	Contextualización asertiva de un texto o de su información: reconocimiento de estrategias discursivas textuales.	Media.
5	Contenido local.	Entendimiento del significado de los elementos locales del texto.	Media.

6	Reflexión y evaluación del contenido textual.	Establecimiento de relaciones (contraste) entre diferentes textos o enunciados.	Alta.
7	Reflexión y evaluación del contenido textual.	Inferencia, interpretación y comprensión de contenidos valorativos del texto.	Alta.
8	Sentido global.	Identificación de ideas, puntos de vista, opiniones, ideologías o afirmaciones en los textos.	Alta.
9	Sentido global.	Distinción y caracterización de las diferentes voces o situaciones presentes en el texto.	Media.
10	Reflexión y evaluación del contenido textual.	Reflexión, razonamiento analítico, problematización, argumentación, actitud crítica.	Alta.
11	Contenido local.	Descripción de eventos narrados explícitamente y los personajes del texto.	Alta.
12	Sentido global.	Deducción de la macroestructura (hipótesis, inferencias, conclusiones).	Alta.

Nota. Como se evidencia, 7 de las 12 preguntas tienen un alto grado de complejidad. Esto se fundamenta en el carácter diagnóstico de la prueba, puesto que permite develar el nivel (contenido local, sentido global, reflexión y evaluación) y los subniveles (cuatro criterios por cada nivel) en los que se encuentran los estudiantes, para trazar ruta de trabajo que conlleve al desarrollo máximo de la habilidad lectora en el nivel crítico. Elaboración propia, (29 de agosto de 2021).

Tabla 14

Categorización de preguntas abiertas

No.	Categoría	Subniveles	Complejidad
13	Contenido local.	Inferencia de la microestructura. -Organización del texto y estructuración del argumento en el planteamiento expuesto por el estudiante.	Alta.
14	Sentido global.	Deducción de la macroestructura (hipótesis, inferencias, conclusiones). -Organización del texto y estructuración del argumento en el planteamiento expuesto por el estudiante.	Alta.

15	Reflexión y evaluación.	-Reflexión, razonamiento analítico, problematización, argumentación, actitud crítica. -Organización del texto y estructuración del argumento en el planteamiento expuesto por el estudiante.	Alta.
----	-------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------

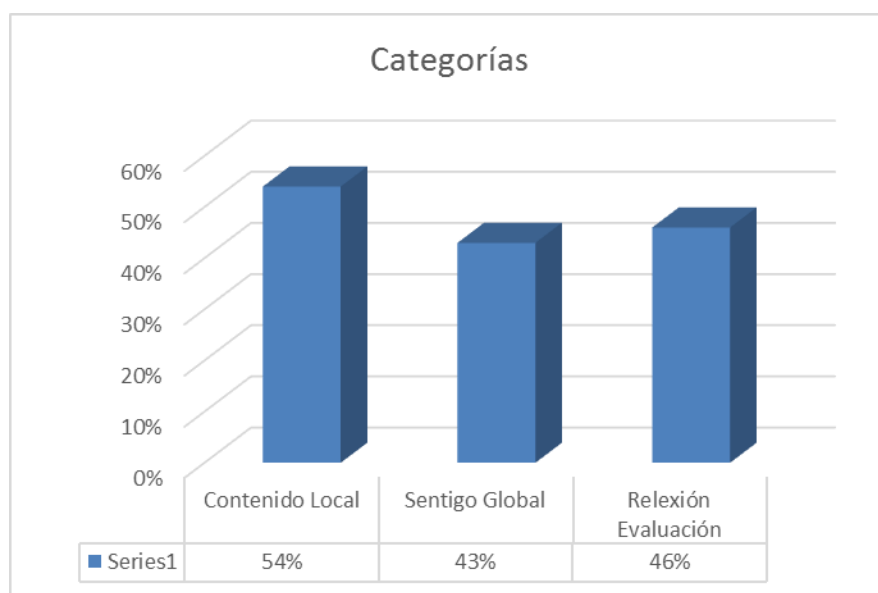
Nota. Todas las preguntas abiertas tienen un alto grado de complejidad y corresponden al subnivel superior de cada categoría. Además, a diferencia de las cerradas, incluyen el criterio “*Organización del texto y estructuración del argumento en el planteamiento expuesto por el estudiante*”. Esto se sustenta en la necesidad de observar el grado de producción (estructura textual), la argumentación y la postura crítica por parte de los estudiantes. Elaboración propia, (29 de agosto de 2021).

A continuación, se presentan los datos arrojados por la prueba:

Preguntas cerradas

Figura 13

Categorías



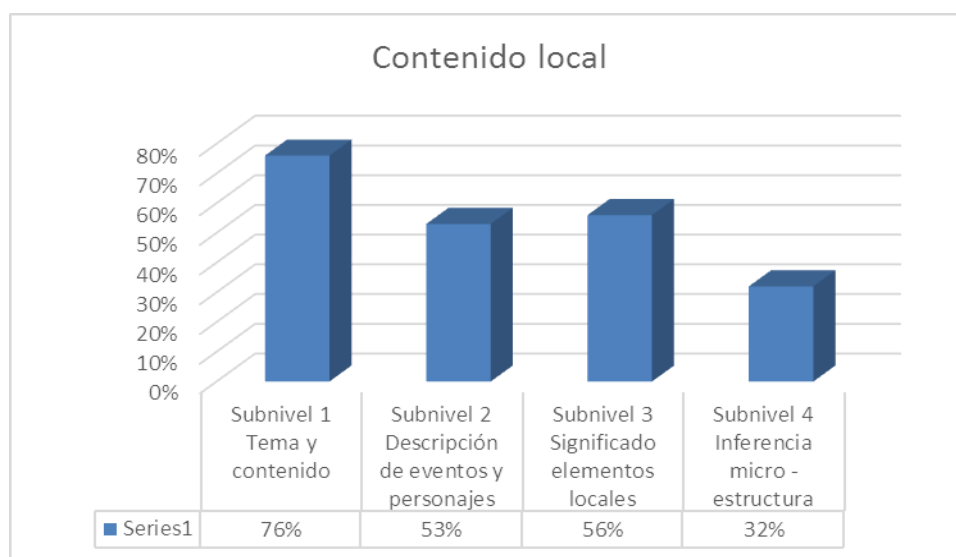
Fuente: Elaboración propia (31 de agosto de 2021).

El resultado general de la prueba, tal como se observa en la Figura 13, muestra un mejor alcance de los estudiantes en la categoría 1 (contenido local); resultado este que ratifica mayor conocimiento de los elementos constitutivos de los párrafos, de su estructura interna, de las relaciones de sus elementos y la organización de los mismos. No obstante, genera curiosidad el hecho de que la categoría 3 (reflexión y evaluación) presente mejores resultados que la categoría 2 (sentido global); a razón de que esta última debería, en el orden de aprendizaje y dominio de la estructura textual, tener mayores aciertos. Por lo anterior, es indispensable revisar una a una las categorías y sus respectivos subniveles, en búsqueda de elementos que orienten la ruta de implementación, desde la observación hasta la reflexión, pasando por la debida ejecución de las estrategias que hagan frente a la problemática planteada en un inicio.

Categoría: Contenido local del texto

Figura 14

Categoría contenido local del texto



Fuente: Elaboración propia (31 de agosto de 2021).

En la Figura 14 se observan los resultados de la categoría “contenido local del texto”. Como se nota, un 76% de los estudiantes reconocieron el tema y el contenido textual de las lecturas abordadas; un 53% logró describir los eventos narrados de manera explícita y los personajes; un 56 % entendió el significado de los elementos locales (oraciones principales-secundarias, conectores, microproposiciones); y el 32 % restante infirió la microestructura.

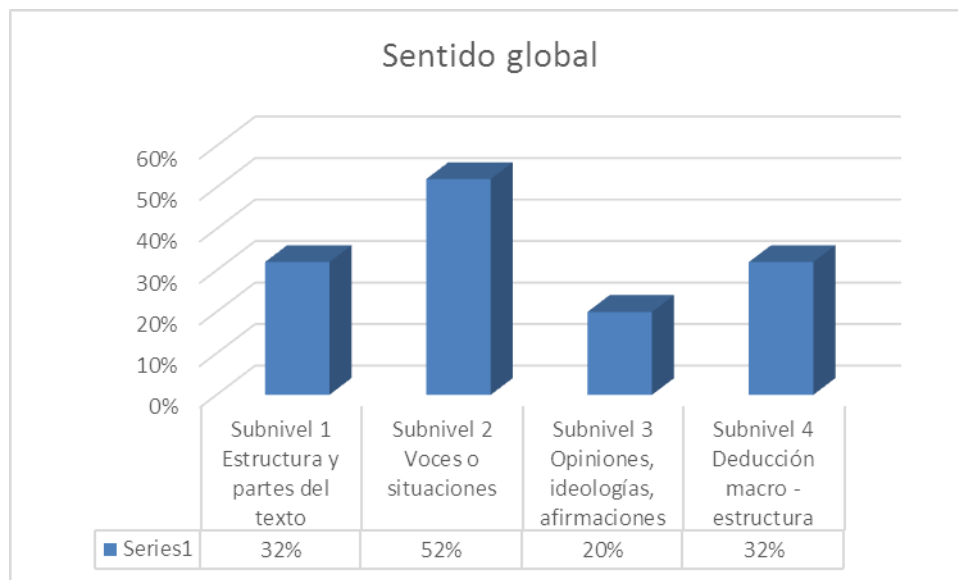
En ese orden, el resultado es particular en la medida que el subnivel 4 es el máximo de la categoría en cuestión, ya que implica el reconocimiento de la microestructura (idea-contenido local) y depende de los demás criterios. Por tanto, es fundamental en la implementación de las estrategias, enfatizar en las microrreglas que conllevan a la identificación adecuada de las microproposiciones, lo que a su vez aporta al reconocimiento de los elementos locales del texto.

Así las cosas, en la ejecución de estas, es esencial partir del punto básico en el abordaje y comprensión de los textos a favor del desarrollo de la habilidad lectora: comprensión del significado de expresiones superficiales o explícitas (competencia semántica) o de las relaciones significante-significado (signo lingüístico) en la microestructura textual.

Categoría: Sentido global del texto

Figura 15

Categoría sentido global del texto



Fuente: Elaboración propia (31 de agosto de 2021).

En la Figura 15 se relacionan los datos arrojados para la categoría “sentido global”. Según los resultados, el 32% de los estudiantes comprendieron la estructura formal del texto, la función y relación de sus partes o elementos (subnivel 1; el más bajo de la categoría); y dedujeron la macroestructura a través de hipótesis, inferencias o conclusiones (subnivel 4; el más alto de la categoría). Por su parte, un 52% distinguió y caracterizó las voces o situaciones presentes en el texto; y el 20% identificó ideas, puntos de vista, opiniones, ideologías o afirmaciones.

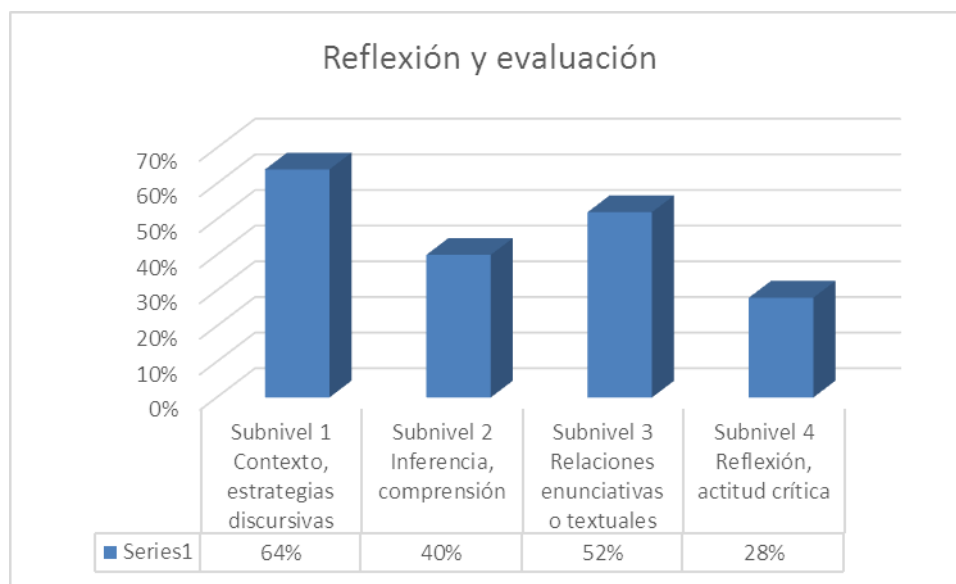
En consecuencia, los subniveles 1, 2 y 4 se enmarcan en un desempeño mínimo y el subnivel 3, sin duda, en el bajo. En otras palabras, a diferencia de la categoría anterior en la cual el análisis se centra en la frase y la estructura del párrafo; el sentido global, determinado por la relación entre los elementos locales, su reconocimiento y comprensión, se halla en un punto mínimo que debe reforzarse con base en la jerarquización de las microestructuras que conllevan a la identificación de las macroproposiciones (Elena, 2011; van Dijk, 1980).

En virtud de la reflexión sobre la práctica docente particular y los objetivos planteados, este resultado en específico exige acogerse a las macrorreglas propuestas por van Dijk (1980), puesto que si lo que se busca es especificar el sentido global de un discurso/texto, la principal opción para lograrlo es transformar la información semántica lineal (local) a través de la supresión (exclusión de presuposiciones para dejar solo las preposiciones pertinentes a la interpretación global); la generalización (realización de una proposición que contenga un concepto general de todos los conceptos subsiguientes); y la construcción (creación de una proposición que abarque todas las denotaciones de la secuencia proposicional).

Categoría: Reflexión y evaluación del contenido textual

Figura 16

Categoría reflexión y evaluación del contenido textual



Fuente: Elaboración propia (31 de agosto de 2021).

La Figura 16 refleja que un 64% de los estudiantes contextualizaron asertivamente la información de los textos mediante el reconocimiento de estrategias discursivas; el 40%

comprendió los contenidos valorativos; un 52% contrastó relaciones entre los enunciados; finalmente, el 28% se ubicó en el grado máximo de la habilidad lectora, a razón de que reflexionó con actitud crítica frente a las problemáticas planteadas por los textos.

Sin duda, son resultados en suma medida heterogéneos y se corresponden con las debilidades en el logro del nivel crítico, sobre todo si se tiene en cuenta que la tercera categoría depende de las dos anteriores, lo que exige la integración de las diferentes ideas para el logro de la comprensión ; esto es consecuente con la elección de las preposiciones adecuadas para la interpretación global, la elaboración de una proposición general que abarque todos los conceptos subsiguientes, la distinción de la tipología textual y el reconocimiento de la intertextualidad.

Para tal fin, sobresale la importancia de la IAE en el sentido de que tanto estudiantes como docentes deben participar activamente en la construcción de conocimiento; ello implica planificación, ejecución-observación y evaluación, a razón de la reflexión permanente no solo de las debilidades o problemáticas enmarcadas en el aula sino en las soluciones o alternativas de cambio. En este caso, el logro se orienta hacia el nivel crítico de la habilidad lectora, por ende, la tarea se fundamenta, retomando a Cassany (2003), en determinar las connotaciones de las palabras con base en el imaginario, para interrelacionarlas con otras alternativas; identificar los usos del lenguaje y los recursos literarios que emplea en sus construcciones; reconocer la intertextualidad para establecer su objeto y la significancia que tiene en el discurso; distinguir la tipología textual; y tomar postura debidamente sustentada.

Preguntas abiertas

Para el caso de las preguntas abiertas y siguiendo al ICFES (2019):

El propósito del escrito se centra en la estructuración del argumento y no en la opinión *per se* del evaluado; en este sentido no se evalúa la respuesta sino la coherencia de la exposición de los argumentos en el texto. En tal caso, se contemplan tres aspectos, que consisten en la forma de expresión, el planteamiento expuesto a través de una postura, y la organización del texto.

Así las cosas, en primera instancia el análisis se enfoca en qué tan legible es el texto o qué tan comprensibles son las ideas en términos de morfosintaxis. Como segunda medida, debe valorarse la postura que evidencie el discente en su tesis sobre el texto abordado (pertinencia). El tercer aspecto, por su parte, se relaciona con el orden de los argumentos o con la no ambigüedad.

Tabla 15

Registro respuestas a preguntas abiertas

No.	Categoría	Pregunta/Enunciado	Respuestas
13	Contenido local.	Con base en la idea principal de cada párrafo, redacta una idea global del texto.	<p>-“La idea global, es que las instituciones y la mayoría de estudiantes quieren volver a la presencialidad, porque se les dificulta trabajar por medio del método virtual, pero no se cumpliría esta petición si las instituciones educativas públicas y privadas no acatan las condiciones y medidas de bioseguridad”</p> <p>-“El discutido regreso a clases y las diferencias entre gremios, gobierno y otros grupos poniendo en discusión de si es seguro o no el retorno a las aulas”.</p> <p>-“El retorno a clases es un tema debatido en diferentes corporaciones”.</p> <p>-“Después de 15 meses con la situación actual se considera hacer frente a la situación con un retorno a las aulas para mejorar el aprendizaje en los estudiantes teniendo consentimiento de los acudientes y aceptación de los trabajadores de la educación teniendo en cuentas todos los cuidados y la bioseguridad”.</p> <p>-“La idea global del texto es que las autoridades nacionales y buena parte de las locales insisten en que los estudiantes dejen atrás la virtualidad y vuelvan a presencialidad sobre todo ahora que faltan pocos días para que termine la vacunación de los profesores no obstante los padres de familia y algunos docentes</p>

			<i>mantienen su postura de que aún no hay espacio, ni condiciones aptas para el retorno a las aulas ya que se prioriza el bienestar de los estudiantes y el riesgo de contagio aumenta”.</i>
14	Sentido global.	¿Cuál es la principal hipótesis del texto?	<p>-“El regreso a la presencialidad”.</p> <p>-“La toma de decisión, opinión y la postura para el regreso a las aulas. Teniendo en cuenta y mirando el bienestar y los riesgos de los estudiantes.”</p> <p>-“La hipótesis es, que el regreso a clases es un tema que tiene pros y contras de esas mismas corporaciones”.</p> <p>-“Los padres deben ser conscientes de los riesgos al enviar a sus hijos a presencialidad”.</p> <p>-“La duda que existe entre retornar o no a la presencialidad”.</p>
15	Reflexión y evaluación del contenido textual.	En la dicotomía de lo público y lo privado, ¿Qué intereses debería favorecer el Estado colombiano?	<p>-“El sector público por ser más débil en el mando del estado colombiano”.</p> <p>-“La educación y que en momentos de crisis todo es Colombia y tanto como lo privado y público necesitan del gobierno para poder reactivar la economía, educación y otros servicios”.</p> <p>-“A los educadores e instituciones públicas, que son los que más carencias tienen”.</p> <p>-“Lo público, ya que son más las personas que se benefician de los intereses públicos, personas que dependen completamente del proceder del gobierno”.</p> <p>-“Lo público, ya que existe más posibilidad de que los niños tengan un mejor futuro con la formación que nos da la institución. La calidad de los estudios públicos siempre ha sido muy pobre, por falta de interés del Estado”.</p>

Nota. Ejemplos de respuestas proyectadas por estudiantes. Elaboración propia, (30 de agosto de 2021).

Con base en las respuestas compartidas, es claro que en lo concerniente a “contenido local”, las construcciones de los jóvenes son amplias y gramaticalmente correctas; podría afirmarse que se debe a la adecuada identificación de ideas principales, lo que conlleva a tal posición. No obstante, en el “sentido global” se encontraron respuestas cortas que en su mayoría

no atienden a la noción y el propósito de elaboración de inferencias e hipótesis; ello, porque como se nota, lo proyectado son ideas que resumen el texto o aluden al título del mismo, mas no revelan la identificación de puntos de vista, opiniones, ideologías o afirmaciones en el texto que orienten hacia la macroestructura. Finalmente, al analizar la “reflexión y evaluación” no se halla coherencia entre la organización y los argumentos, a razón de que las ideas son someras, superficiales y no hay fundamentos sólidos que defiendan la postura o que diluciden emisiones de juicios valorativos.

Los hallazgos de la prueba diagnóstica de entrada confirman la problemática planteada en la investigación: debilidades en el logro del nivel crítico de la habilidad lectora en estudiantes de grado undécimo, enmarcadas en las tres categorías y sus correspondientes subniveles. Por tanto, se reitera la pertinencia de la IAE como metodología para el presente trabajo, ya que a través de las rutinas de pensamiento se diseñaron estrategias que articulan la participación docente-estudiantes en la búsqueda del mejoramiento de las intervenciones en el contexto educativo.

4.1.2. Programa de implementación

El programa de implementación responde a los objetivos de planificación – ejecución de estrategias, con base en las rutinas de pensamiento, que promuevan el desarrollo del nivel crítico de la habilidad lectora; y la evaluación de la pertinencia de estas.

Esta fase, como se mencionó, se organiza en tres estrategias consecuentes con los enfoques de las rutinas de pensamiento (a. Presentar/Explorar, b. Sintetizar/Organizar, c. Profundizar) y las tres categorías de análisis (contenido local del texto, sentido global del texto y evaluación-reflexión del contenido textual). Ahora bien, es necesario resaltar que al igual que la prueba diagnóstica de entrada, las tres estrategias se implementarán de manera virtual, a razón

de que la institución en la que se desarrolla la investigación aún no cumple los requerimientos estipulados por los ministerios de Salud y Educación para el retorno a la presencialidad.

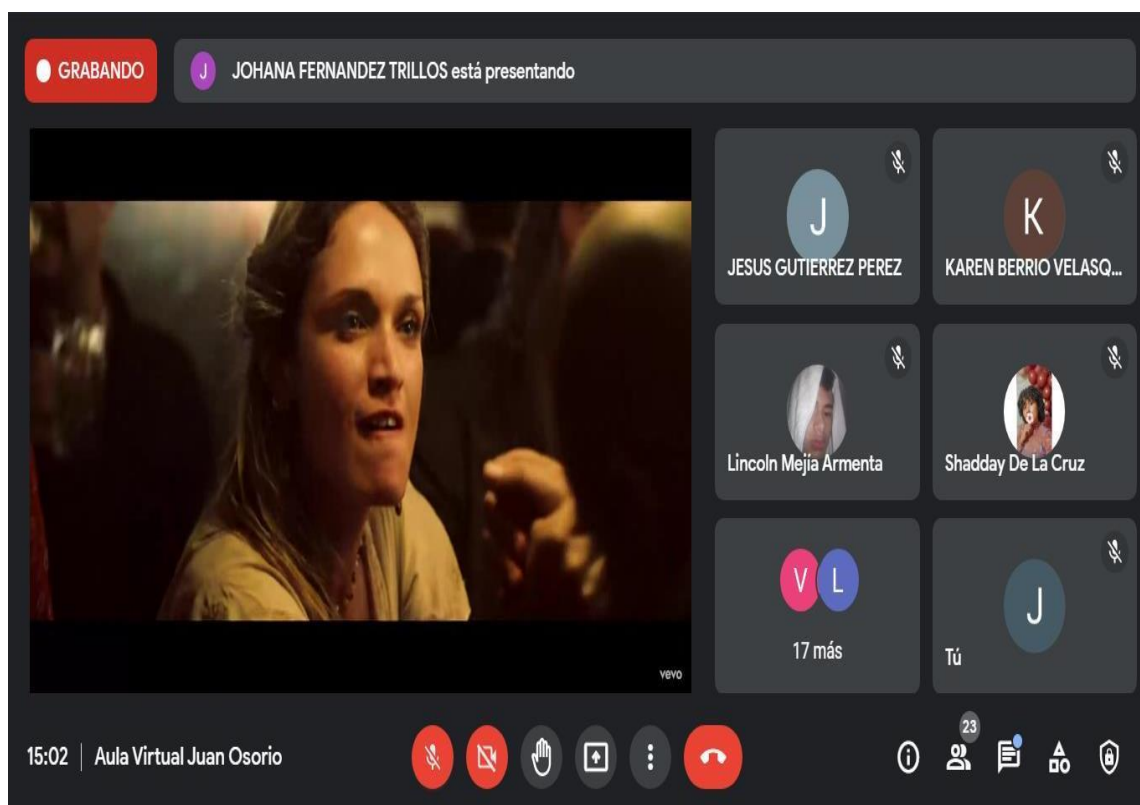
En ese sentido, a partir de esta instancia se relacionarán las tres estrategias con sus respectivos análisis.

Estrategia 1: “Puente 3, 2, 1”

Categoría 1: Contenido local del texto

Figura 17

Registro implementación Estrategia 1





Fuente: Capturas plataforma Classroom – Aula Virtual Meet (09 de septiembre de 2021).

La Estrategia 1 se ejecutó entre el lunes 06 y el viernes 17 de septiembre, en cuatro sesiones sincrónicas, a través del Aula Virtual de Lengua Castellana. En todas las sesiones participaron 25 de los 26 estudiantes que conforman el grado undécimo; uno de los momentos también contó con la presencia del docente de Ciencias Sociales.

La rutina de pensamiento *Puente 3, 2, 1* corresponde al enfoque de “Presentación y exploración” de contenidos, ejes temáticos o prácticas pedagógicas. El objetivo consistió en identificar detalles locales del texto para la comprensión global. Las actividades, entre tanto, enfatizaron en la activación de conocimiento previo, cuestionamiento, extracción y establecimiento de conexiones mediante analogías y producción de hipótesis.

Para ello, se abordaron textos continuos – literarios (canciones) y discontinuos – informativos (vallas – anuncios publicitarios); además de videoclips. (Ver Anexo H). Los criterios de valoración, por su parte, se definieron conforme al reconocimiento del tema y del

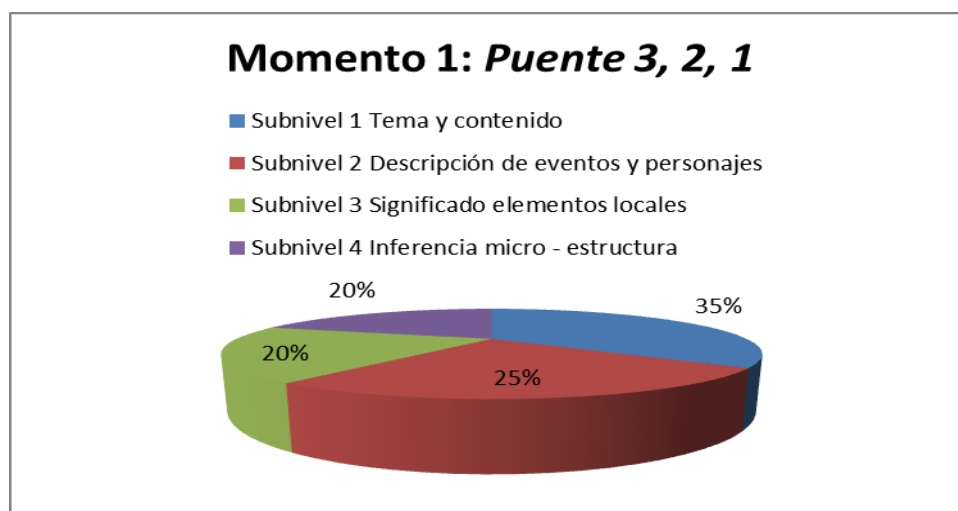
contenido textual, la descripción de eventos narrados explícitamente y personajes del texto, el entendimiento del significado de los elementos locales del texto, la inferencia de la microestructura, y la escritura de hipótesis con base en marcadores textuales. Lo anterior se sustenta en que esta estrategia, por ir de lo local a lo global, contribuye en cuanto permite a los estudiantes reconocer la estructura del párrafo, la organización y diferencia entre oraciones, ideas, proposiciones, y la relación entre las mismas desde su significación.

En tal propósito, la Estrategia 1 se consolidó en cuatro momentos que a continuación se analizarán.

Momento 1: “Tres palabras”. El primer momento permitió a los estudiantes entrar en contacto con los textos (continuos y discontinuos), con el objeto de, tal como plantea Elena (2011), reconocer, agrupar y relacionar semánticamente palabras para la construcción de proposiciones. Ello implicó resumir la información basados en tres palabras que respondieran a elementos como marcadores textuales, títulos, subtítulos, autores, imágenes y datos superficiales.

Figura 18

Momento 1: Puente 3, 2, 1



Fuente: Elaboración propia (17 de septiembre de 2021).

El análisis de los resultados en la rúbrica de valoración y el diario de campo, permiten observar que la participación de los estudiantes en este momento se enmarcó en el primer nivel de la categoría. Podría pensarse que el motivo radica en que la inferencia del tema y el contenido se facilita por la conexión con el título del texto continuo, y las imágenes en el caso de los textos discontinuos; puesto que se trata de elementos que generan mayor recordación en los lectores.

Como rutina de pensamiento, el “Puente 3, 2, 1 en su momento inicial, posibilita la activación de conocimiento previo, y si se observa, los niveles *descripción de eventos y personajes y significado de elementos locales*, denotan en este caso particular igualdad en el porcentaje, sumando entre ambos casi la mitad de los resultados. Esto se relaciona directamente con el conocimiento que los estudiantes tienen de nociones descriptivas de escenarios (tiempo, lugar, personajes), episodios (situación, intención, resultado), relaciones de tiempo y/o causa; además de la estructura de los párrafos (elementos y constitución).

Por su parte, el subnivel *inferencia de la microestructura* revela una cuarta parte del resultado general, lo que se constituye en un factor que llama la atención, por tratarse del grado de mayor complejidad para la categoría “Contenido local del texto”. Lo anterior, porque para su logro es indispensable inferir la microestructura, por ende, reconocer las proposiciones principales a través de la regla de supresión (exclusión de presuposiciones para dejar solo las proposiciones pertinentes a la estructura local).

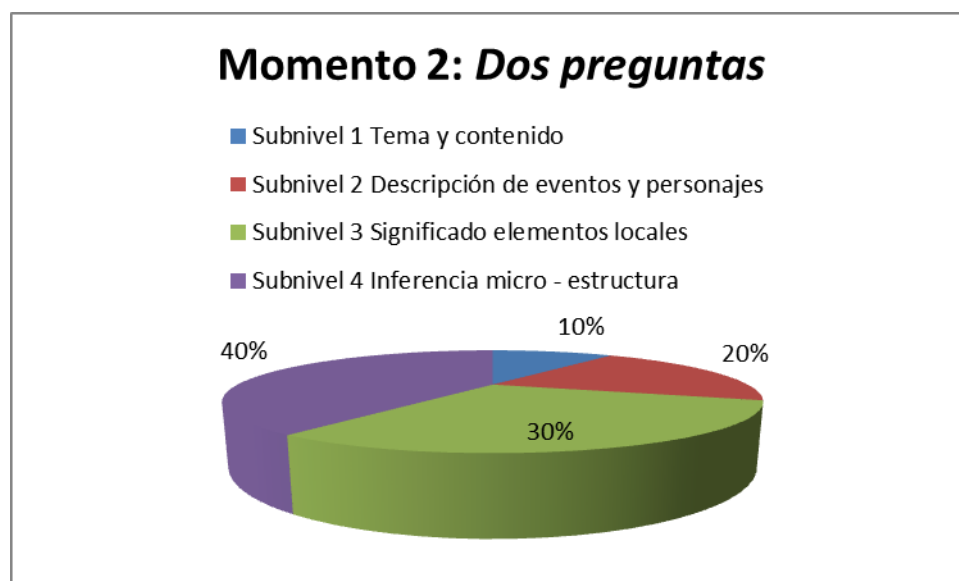
A manera de conclusión, el primer momento sirvió como diagnóstico y preparación de las etapas siguientes, puesto que develó elementos significativos y ratificó la importancia de orientar la práctica pedagógica hacia la transición de la lectura superficial al reconocimiento de

elementos implícitos. Aparte, es necesario reconocer que los estudiantes estuvieron muy motivados, pero la participación en un inicio fue reducida porque sentían timidez y temor de “errar”; por ello se les aclaró que la actividad no tenía fin evaluativo, sino que el propósito es alcanzar el máximo nivel de lectura, construyendo el conocimiento entre todos, y aprendiendo precisamente de los errores que se observaran en el camino.

Momento 2: “Dos preguntas”. El segundo momento se organizó conforme al abordaje de dos textos y la formulación de dos preguntas por parte de cada estudiante, con base en la estructura del párrafo: ideas principales y secundarias, personajes, voces y narración.

Figura 19

Momento 2: Dos preguntas



Fuente: Elaboración propia (17 de septiembre de 2021).

La Figura 19 recoge la información de la rúbrica de valoración y del diario de campo y, como se puede ver, demuestra que la actividad tuvo éxito porque la mayor parte de las participaciones se inclinaron hacia el nivel máximo de la categoría, es decir, las preguntas

formuladas por los estudiantes demostraron el reconocimiento de la microestructura. Algunos ejemplos de estas son:

- *“¿La mujer dejará de ser un producto ante los ojos de la sociedad?”*

- *“¿Qué genera la necesidad de tolerar malos tratos y malos hábitos de personas insensatas?”*

- *“¿Será justo que los que cambien sus armas por algo más, no paguen sus crímenes?”*

- *“¿Qué pasaría si no existiera un gobierno? ¿Cambiaría nuestra forma de vivir?”*

- *“¿Existirá algo más cruel que el ser humano?”*

Dichas preguntas se consolidan sobre la base de la regla de construcción; en otras palabras, son proposiciones que abarcan todas las denotaciones de la secuencia proposicional local de los textos implementados. Se puede afirmar entonces, sin temor a duda, que a diferencia del momento 1, en el que predominó la atención en el nivel mínimo (tema y contenido), en el momento 2 los jóvenes trascendieron de la información básica a elementos más complejos de la información proyectada. Lo anterior conlleva nuevamente al concepto de *macrorreglas* utilizado por van Dijk (1980), puesto que, de acuerdo con sus planteamientos, estas se relacionan con el sentido local de los textos, lo que equivale a coherencia semántica lineal: para llegar al sentido global del discurso es fundamental derivarlos de los sentidos de sus oraciones o la secuencia proposicional subyacente del mismo, ejemplo de ello, las oraciones principales de los párrafos: “(...) si queremos especificar el sentido global de un discurso, tal sentido debe derivarse de los sentidos de las oraciones del discurso, esto es, de la secuencia proposicional que subyace en el discurso” (p. 44); ejemplo de ello son las ideas principales de los párrafos.

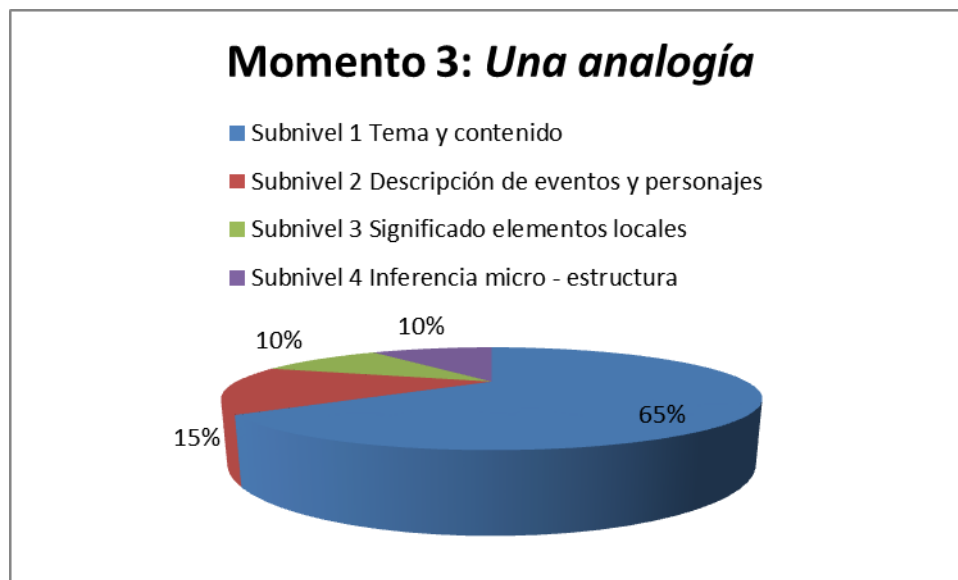
En el mismo sentido, *la descripción de eventos – personajes y el significado de los elementos locales* (subniveles 2 y 3, respectivamente), conforman la mitad de los resultados. Esto ratifica la afirmación anterior, ya que los estudiantes identificaron características, particularidades y factores clave de personajes, escenarios, situaciones, además de la organización de las ideas y marcadores textuales (estructura del párrafo), y los aprovecharon para la construcción de sus preguntas.

Del momento 2 puede concluirse que la estrategia implementada logró el objetivo de visibilizar el pensamiento de los estudiantes a través del desarrollo crítico de la habilidad lectora, desde la elaboración adecuada y debidamente organizada de interrogantes que reflejaron la comprensión de los textos.

Momento 3: “Una analogía”. En esta instancia se utilizaron dos textos continuos – literarios y el objetivo era establecer conexiones entre estos, a través de una analogía consecuente con las microestructuras. Para lograrlo, de entrada se le solicitó a los estudiantes concentración en la lectura, tal como siempre se les indica, y se resaltó la importancia del análisis detallado porque el resultado de la actividad se resumiría a una sola comparación por cada joven.

Figura 20

Momento 3: Una analogía



Fuente: Elaboración propia (19 de septiembre de 2021).

Como demuestra la Figura 20, el resultado no fue satisfactorio. El 90% de los participantes no alcanzó el objetivo de deducir la microestructura de ambos textos para relacionarlas mediante una analogía. Como consecuencia, en este punto se hizo una reflexión sobre las dificultades que presentaron, y en acuerdo general, manifestaron que es demasiado complejo vincular textos a través de una comparación que resume el contenido general de los mismos.

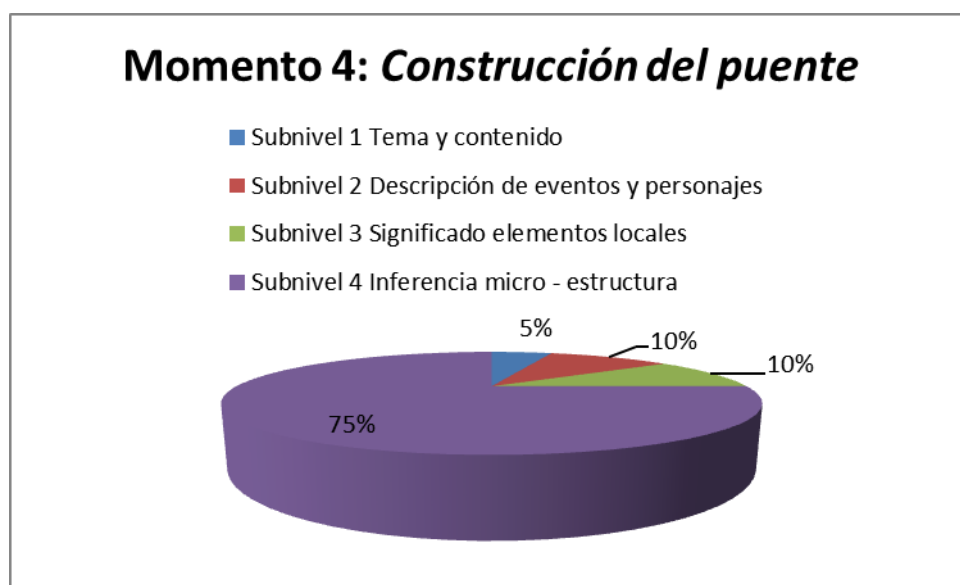
A pesar de la motivación que los caracterizó desde el inicio y de la participación que se activó en particular desde el segundo momento, en esta oportunidad se notó desinterés y poca coherencia en la construcción de las analogías, lo que conllevó a convertir el tiempo de la actividad en el desarrollo de una clase magistral sobre el procedimiento para la construcción o transformación de expresiones conforme al modelo morfológico de este tipo de recurso literario. Para no sesgar la información, posterior a la explicación, no se repitió la actividad.

Puede concluirse, por tanto, que más allá de la no asertividad en la ejecución del momento 3, el resultado del mismo se convierte en la posibilidad de reflexión docente sobre la práctica cotidiana de su labor y la necesidad de repensar algunas estrategias que son de suma importancia para la construcción del conocimiento, desde el desarrollo del nivel crítico de la habilidad lectora.

Momento 4: “Construcción del puente”. El último momento de la Estrategia 1 fue consecuente con las demás actividades realizadas y exigió participación individual/grupal y oral/escrita. El objetivo fue la construcción de la hipótesis de los textos (todos relacionados en cuanto a temática), conforme no solo a la activación de saberes previos, el cuestionamiento, la extracción y el establecimiento de conexiones, sino la elaboración correcta de la microestructura general (hipótesis) para todas las lecturas abordadas durante la estrategia.

Figura 21

Momento 4: Construcción del puente



Fuente: Elaboración propia (19 de septiembre de 2021).

Para el logro de lo propuesto, se requirió la habilidad de los estudiantes para designar una temática a lo leído, capacidad de resumen, atender a los significados proporcionados por los textos identificando las proposiciones más significativas, para reconocer la coherencia local; todo ello, con base en la macrorregla de generalización propuesta por van Dijk (1980), que se orienta a la realización de una proposición que contenga un concepto general de todos los conceptos subsiguientes. Ahora bien, de acuerdo con la Figura 21, la actividad tuvo éxito porque la construcción textual de los estudiantes se definió, en efecto, porque identificaron la microestructura de los diversos textos: el 75% alcanzó el subnivel mayor de la categoría “Contenido local del texto”.

El momento 4 contó con la participación del docente de Ciencias Sociales, Felipe Zorro, quien aportó criterios personales y académicos frente al contenido social, económico y político de los textos. Además de esto, se concluye que los buenos resultados del momento 4 también se relacionan con un elemento nuevo: la expectativa por la forma de interactuar con los textos; lo que incidió en el cambio positivo de los estudiantes, cambio que se evidenció en su participación, interpretación, postura y elaboración adecuada de la microestructura textual.

La reflexión docente en torno a la implementación de la Estrategia 1 permite aseverar que el comportamiento de los estudiantes frente a la lectura en grupo y en voz alta es renuente; por su parte, la lectura individual y mental, no cumple en muchas ocasiones su propósito final (interpretación) por factores como falta de interés o de concentración. Sin embargo, en virtud de dicha estrategia, a excepción del Momento 3: *Una analogía*, la totalidad de estudiantes querían participar del proceso, de cada actividad en los otros tres momentos, tanto por la excelente elección de textos (según sus opiniones) como por la expectativa de la sorpresa (didáctica novedosa para ellos).

Ello es producto, sin duda, de la implementación de la rutina de pensamiento, ya que esta visibilizó el pensamiento su pensamiento y facilitó la transición de la lectura literal a la identificación de elementos textuales que no están en la estructura superficial. Se confirma entonces que gracias a la flexibilidad de la rutina es posible “descubrir el pensamiento emergente del estudiante acerca de un tema determinado” (Ritchhart, Church & Morrison, 2014, p. 80); y en este caso específico, fue pertinente para la presentación y exploración de ideas en el inicio del programa de implementación, lo que redundó en la promoción de interés y motivación de los estudiantes, como tal, en develar cambios significativos dentro de los procesos de enseñanza (reflexión sobre la práctica docente) – aprendizaje (nuevas y mejores experiencias de los estudiantes frente a los textos/discursos).

No obstante la pertinencia de la rutina de pensamiento y de la estrategia en sí, es necesario reconocer que durante la implementación se encontró el obstáculo del trabajo en modalidad virtual, como consecuencia de los problemas de conectividad que aquejan a la población elegida. El servicio de Internet de la zona en la cual habitan es de baja capacidad; ello implica que en diferentes momentos los jóvenes perdieran la información o el avance que tenían, lo que a su vez incidió en desconcentración e inconformismo con sus resultados.

A nivel profesional se genera el sinsabor de la impotencia frente a tal problemática, que no solo marca la investigación sino los diferentes procesos académicos en la institución actualmente. Lo anterior, porque al momento de diseñar la propuesta, articulada en sus diferentes momentos, surgió expectativa de cambio, de oportunidades para el mejoramiento, pero la realidad del contexto y las necesidades particulares truncan en ocasiones los propósitos trazados. Aun así, se reiteran los buenos resultados arrojados por la estrategia y la satisfacción del trabajo realizado por los estudiantes, su esfuerzo, a pesar de los inconvenientes; como tal, la oportunidad

de dar continuidad proyectos del mismo tipo a nivel institucional, en los demás grados y áreas. Finalmente, en el marco de la investigación, es imperativo pensar en otras alternativas que hagan frente a las debilidades halladas y a los obstáculos que pueden ser recurrentes.

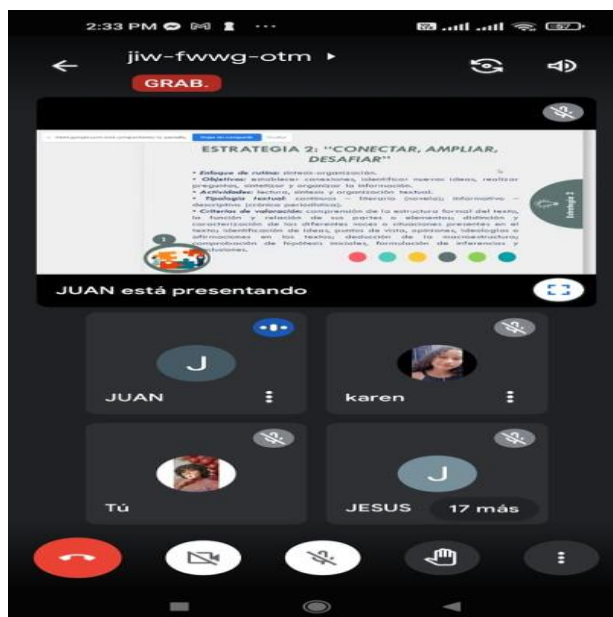
Estrategia 2: “Conectar – Ampliar – Desafiar”

Categoría 2: Sentido global del texto

Figura 22

Registro implementación Estrategia 2





Fuente: Captura plataforma Classroom – Aula Virtual Meet (21 de septiembre de 2021).

La Estrategia 2 se implementó entre el martes 21 y el jueves 30 de septiembre, en cuatro sesiones sincrónicas, a través del Aula Virtual de Lengua Castellana. En todas las sesiones participaron 25 de los 26 estudiantes que conforman el grado undécimo; además, en dos de los momentos se contó con la participación de una coordinadora de sedes.

La rutina de pensamiento *Conectar – Ampliar – Desafiar* pertenece al enfoque de “Síntesis y organización” de textos. El objetivo consistió en establecer conexiones, identificar nuevas ideas, realizar preguntas, sintetizar y organizar la información. Por su parte, las actividades se orientaron a la lectura, la síntesis y la organización textual.

Para su ejecución se abordaron textos continuos – literarios (fragmentos de novelas) e informativos – descriptivos (crónicas periodísticas). (Ver Anexo I). Los criterios de valoración, entre tanto, enfatizaron en la comprensión de la estructura formal del texto, la función y relación de sus partes o elementos; distinción y caracterización de las diferentes voces o situaciones

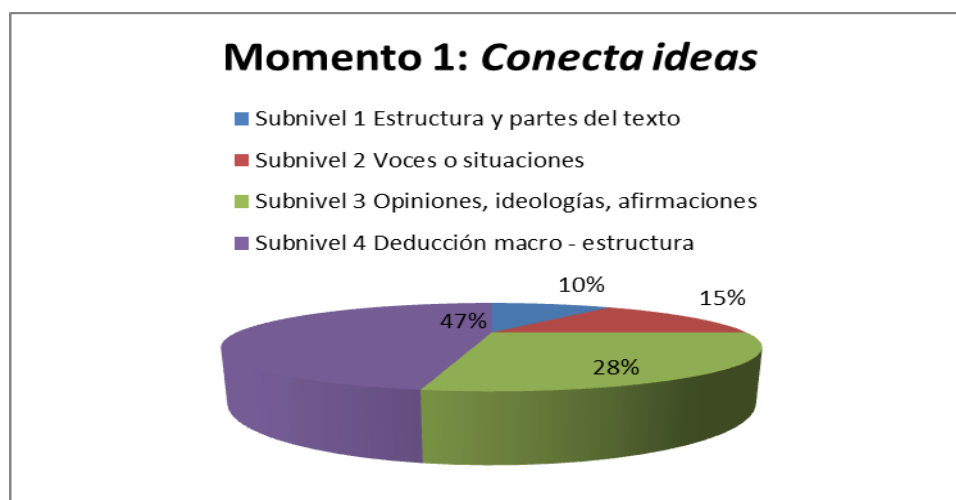
presentes en el texto; identificación de ideas, puntos de vista, opiniones, ideologías o afirmaciones en los textos; deducción de la macroestructura; comprobación de hipótesis iniciales, formulación de inferencias y conclusiones.

Esta estrategia se articuló a la categoría sentido global del texto. Para su logro, se estructuró en los cuatro momentos que a continuación se analizan.

Momento 1: “Conecta ideas”. El primer momento, que en un principio estaba planeado para abordar los dos textos elegidos para la Estrategia, se desarrolló solo con uno de estos: fragmento de la novela. Lo anterior se fundamentó en la extensión del mismo, su contenido y el paralelo que podía surgir con la situación actual del mundo. El propósito investigativo para esta instancia radicó en la creación de un escenario de reflexión sobre cómo una nueva experiencia de aprendizaje se conecta con lo ya visto, aprendido o conocido. En ese orden, se solicitó a los jóvenes escribir su comprensión frente a la lectura, equiparada con la cotidianidad académica, institucional, familiar y social.

Figura 23

Momento 1: Conecta ideas



Fuente: Elaboración propia (25 de septiembre de 2021).

El análisis de los resultados en la rúbrica de valoración y el diario de campo develaron que casi la mitad de los estudiantes llegaron al máximo nivel en este momento: un 47% dedujo la macroestructura de los textos abordados, lo que implica que fueron más allá de los elementos locales del texto y establecieron relaciones con otros aprendizajes. De acuerdo con Ritchhart, Church & Morrison (2014), mediante la rutina *Conectar-Ampliar-Desafiar* se puede “facilitar el procesamiento activo de la nueva información al conectarla con lo que ya se conoce, al identificar nuevas ideas que amplían nuestro pensamiento y al buscar cómo estas nuevas ideas nos desafían a pensar en nuevas maneras o a cuestionar suposiciones (p. 170).

En efecto, podría afirmarse que el resultado depende en gran medida de la conexión que hicieron los estudiantes entre la información que se les compartió con conocimientos previos y, en particular, con situaciones cotidianas o vivencias recientes. Ejemplo de ello es la relación entre la novela (el fragmento abordado) de “La peste” de Albert Camus con la pandemia Covid – 19: en sus construcciones (orales y escritas) los jóvenes no se limitaron simplemente al reconocimiento de la estructura textual (10%), ni a la distinción y caracterización de las diferentes voces o situaciones presentes en el texto (15%), sino que organizaron la información de tal manera que a través de la identificación de ideas globales dedujeron inferencias, hipótesis, conclusiones; y mucho mejor, las aterrizaron a la realidad inmediata.

En el desarrollo de este momento no hubo obstáculos que afectaran el proceso. Incluso, los jóvenes expresaron que la actividad fue sencilla sobre todo por la elección del texto, a razón de que a pesar de publicarse en 1947 se constituye como una metáfora universal. Un dato particular tiene que ver con el análisis de los discentes: como se observa, el subnivel 3 que consiste en la *identificación de ideas, puntos de vista, opiniones, ideologías o afirmaciones en*

los textos contó con un 28% de la participación; este, junto al subnivel 4 (o máximo de la categoría contenido global), conjugó la mayor parte de posiciones y el principal motivo, sin temor a duda, es consecuente con los juicios realizados respecto al trasfondo moral de la pandemia (y de la novela), es decir, la crisis como fuente de la que brotan grandes defectos de la sociedad (individualismo, falta de solidaridad, egoísmo, apatía), pero también de la que emergen grandes virtudes. En otras palabras, al identificarse los estudiantes con los planteamientos de Camus, la actividad tuvo éxito puesto que permitió que ellos logaran el objetivo trazado.

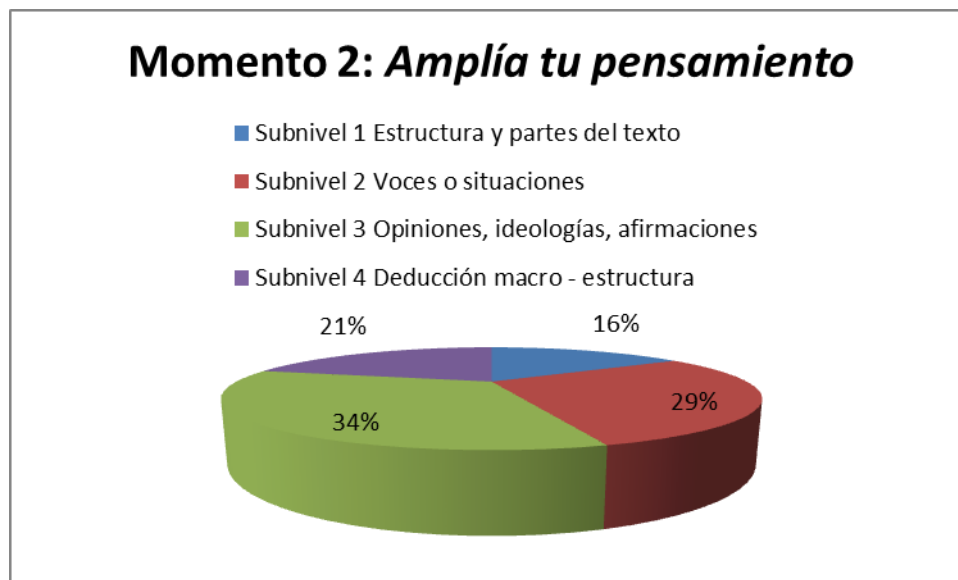
Momento 2: “Amplía tu pensamiento”.

El momento 2 se desarrolló con base en la lectura y el análisis del texto “Dame el tuyo, toma el mío”, crónica periodística de Gabriela Wiener. Se trata de una experiencia personal vivida en Barcelona, cuando la autora junto con su esposo visita un Bar Swinger, motivados por la curiosidad y el interés de dar absoluta libertad a su imaginación y deseos (previo acuerdo entre los dos, como producto de una investigación exhaustiva sobre este tipo de lugares).

El objetivo de la actividad se centró en el registro de notas sobre la profundización de ideas de los estudiantes para crear nuevas visiones, ello destacando puntos de vista, opiniones o ideologías de los autores.

Figura 24

Momento 2: Amplía tu pensamiento



Fuente: Elaboración propia (25 de septiembre de 2021).

La Figura 24 ofrece los datos consolidados por el diario de campo y la rúbrica. Como se observa, aunque el subnivel 4 no tiene el mayor porcentaje de los resultados, sí lo obtuvo el subnivel 3, y es precisamente este en el que se enfocó el momento: identificación de ideas, puntos de vista, opiniones, ideologías o afirmaciones en los textos.

En tal sentido, al exhortar a los jóvenes a inferir la macroestructura textual, se exige la comprobación de hipótesis planteadas inicialmente y llegar a conclusiones consecuentes con las posturas o ideologías de los autores. En este caso específico, por el contenido erótico y explícito del texto abordado, la actividad fue bastante significativa porque de inmediato cautivó a los jóvenes y los llevó a sumergirse en el mundo elaborado por una autora, vinculándolo a conocimientos previos para asumir posturas frente al mismo y resignificarlo: la explicación interpretativa se dio por el sendero de la reconstrucción de la macroestructura, es decir, con base en la coherencia global del texto.

La Figura 24 muestra además que el 16% limitó sus respuestas a la comprensión de la estructura formal del texto; la función y relación de sus partes o elementos; y el 29% (una parte considerable) a la distinción y caracterización de las diferentes voces o situaciones presentes en el texto. Lo anterior, desde la reflexión investigativa, ratifica la necesidad de fortalecer la alfabetización de los estudiantes en términos de literacidad o llevarlos más allá de la superficialidad de los textos, a través de un análisis detallado de la estructura profunda, con el objetivo de indagar, inferir, concluir, reflexionar con base en los enunciados y enjuiciarlos.

Por otra parte, cabe resaltar que este momento contó con la participación de Yazmín Cerón, coordinadora de una de las sedes de la Institución. El motivo consiste en la oportunidad de integrar a los diferentes actores institucionales en la IAE. Para la actividad lo idóneo hubiese sido la colaboración de la docente orientadora, puesto que desde un principio se tuvo certeza de que el contenido del texto (matiz sexual) despertaría en los discentes curiosidad y conllevaría a una serie de interrogantes que en la cotidianidad de las clases no comparten, porque no se generan los espacios para ello o porque en ocasiones sienten temor, timidez. La no participación de psicoorientación podría asumirse como un obstáculo; no obstante, al integrar a Yazmín Cerón, especialista en Lengua Castellana, magíster en Educación Mediada por TIC y catedrática de la Universidad del Magdalena, dicho obstáculo se superó y se convirtió en una oportunidad, ya que no es coordinadora de la sede en la cual está la población objeto de estudio sino de otra, y eso incidió en la tranquilidad, comodidad y confianza que tuvieron los estudiantes para realizar sus intervenciones; además, porque su interacción con ellos fue bastante acertada, tanto por responder preguntas de forma efectiva en términos de orientación como en la coherencia con la línea de trabajo propuesta.

Se resaltan algunas hipótesis/inferencias:

-“La posición de la autora es que tener contacto estrictamente físico por medio de las relaciones sexuales es lo que genera verdadera satisfacción al cuerpo”.

-“Tener pensamientos e ideologías liberales y en común puede fortalecer las relaciones e incidir en su éxito, ya que en todo momento puede hablarse con honestidad y este es el principal valor que deben cultivar las parejas”.

-“La intención de la autora al compartir una crónica personal puede resumirse en un desahogo y una crítica a la doble moral de la sociedad”.

-“Después de la vida, el derecho más importante es el de la libertad en todos los sentidos. Compartir mi vida con alguien no significa que deba atarme a él y cohibir mis deseos. Un acuerdo entre los dos permitiría vivir plenamente”.

-“La ideología de la autora se fundamenta en el respeto por los intereses y deseos de la persona. Asistir a un bar Swinger con su pareja, intercambiar, tener contacto sexual de todo tipo con diferentes personas pero con aprobación del ser querido, tiene más peso que las relaciones que aparentan perfección y felicidad”.

De igual manera, se presentan algunas de las preguntas formuladas a lo largo de la actividad:

-“¿Está bien tener relaciones sexuales a los 13 años?”

-“¿Por qué es válido y placentero para los hombres que dos mujeres se besen y se toquen, pero es absolutamente reprochable que lo mismo ocurra entre ellos?”

-“*En el colegio nos enseñan muchas cosas que valen la pena; otras no tanto. ¿Por qué no existe un proyecto de orientación sexual si este es un tema esencial en la edad en la que nos encontramos?*”

-“*¿Qué tan malo es que me guste un profesor del colegio?*”

-“*¿Es cierto que el motivo del enojo o la amargura de algunos profesores en ciertas ocasiones es la falta de relaciones sexuales o por problemas con su pareja?*”

Es claro el impacto que generó la lectura en los estudiantes. Ahora, si se tiene en cuenta que la habilidad lectora supone el diálogo y la reflexión con los textos, discrepar de los razonamientos del autor, cuestionar sus puntos de vista, contrastar la información presentada con los conocimientos adquiridos en la cotidianidad y la escuela e interrelacionarlos con diferentes situaciones o posibilidades de significación; no hay duda que en este caso específico la lectura generó (lo que siempre debería lograrse) placer. El texto elegido fue determinante en el nivel comprensivo de los estudiantes y los resultados lo demuestran. Sin embargo, sobresale la necesidad de implementar proyectos pedagógicos transversales que enfatizan en la orientación sexual de los estudiantes: aunque el sistema educativo limita en demasía propuestas por la cantidad de requerimientos (protocolos, formatos, trabajo administrativo), también es cierto que desde la labor docente pocas veces se da la oportunidad para los ambientes o escenarios propicios frente a estos temas, y como se observó, desde el área de Lengua Castellana y específicamente desde la lectura, es mucho lo que puede lograrse.

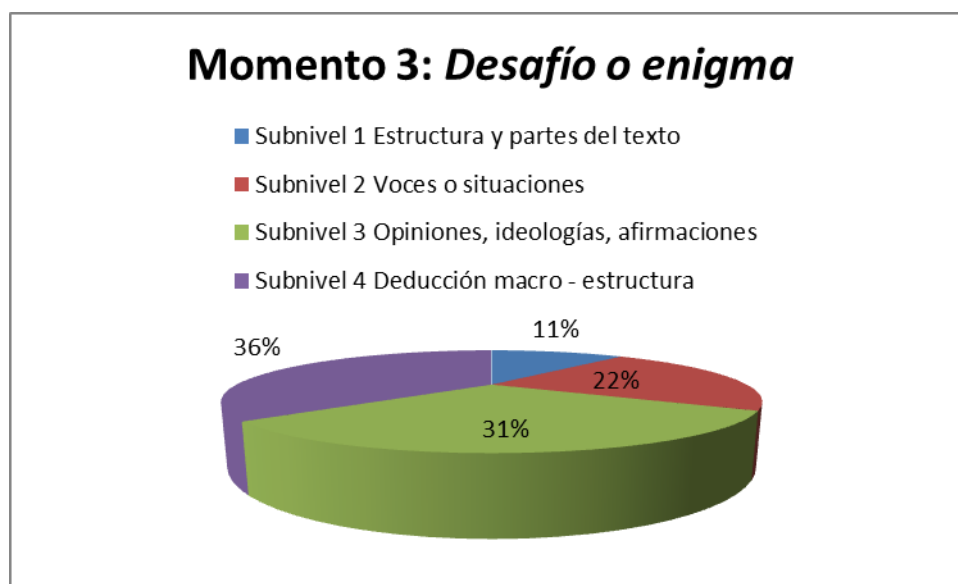
Momento 3: “Desafío o enigma”.

El momento 3 tuvo como objetivo responder el interrogante: ¿cuáles son las ideas más desafiantes o que generan mayor enigma en cada uno de los textos? Para ello, debían deducir no

solo la intención final de los autores (en la novela y la crónica), sino comprobar o refutar las ideas que tuvieron al inicio de la estrategia, con base en las inferencias generales desde su propia lectura y análisis.

Figura 25

Momento 3: Desafío o enigma



Fuente: Elaboración propia (03 de octubre de 2021).

Dando continuidad al momento 2 por la relación implícita entre las actividades, nuevamente participó la coordinadora en la interacción con los estudiantes. En esta ocasión, tal como se observa en la Figura 25, predominaron las intervenciones orientadas a los subniveles 3 y 4: el 31% de los estudiantes construyó sus respuestas acogidos a la identificación de ideas, puntos de vista, opiniones, ideologías o afirmaciones en los textos; el 36% a la deducción de la macroestructura (hipótesis, inferencias, conclusiones). Ello demuestra que fueron consecuentes los resultados obtenidos con el objetivo planteado.

En esta instancia es necesario reconocer que la asertividad de dichos resultados se debe en gran parte a la colaboración de la compañera: como se ha mencionado en diferentes ocasiones, la implementación de las estrategias se realizó en modalidad virtual; en el caso particular del momento 3 el docente investigador tuvo diferentes inconvenientes con la conectividad durante casi la mitad de la sesión. Así las cosas, de no haber contado con apoyo, la actividad no sería significativa porque se hubiese perdido el hilo conductor, la concentración e incluso el interés de los estudiantes. Cabe resaltar además que estos últimos aportaron durante todo el encuentro, demostrando paciencia y respondiendo a cada indicación o solicitud de la mejor manera.

Dentro de este marco, el proceso de lectura crítica se facilitó en la medida en que los jóvenes articularon los aprendizajes adquiridos durante los anteriores momentos, “a partir de la relación recíproca que establece con sus esquemas de conocimiento (conceptos, concepciones, representaciones, recuerdos, experiencias de vida y estrategias)” (Rumelhart, 1984, citado por Serrano, 2007, p. 61); lo que a su vez redundó en la inferencia del propósito global del autor para argumentar la posición personal frente al mismo (Cassany, 2003).

En cuanto al interrogante ¿cuáles son las ideas más desafiantes o que generan mayor enigma en cada uno de los textos?, se presentan algunas respuestas:

-“Aunque corresponden a géneros diferentes y el contenido dista bastante, puede hacerse un paralelo desde una idea desafiante: una pandemia nos lleva al encierro absoluto pero en la intimidad de los hogares ocurren muchas cosas que se reflejan en la crónica leída, por ejemplo, el contacto piel a piel sin escrúpulos ni cuidados”.

-“*Enigma: ¿cómo un texto escrito y publicado hace más de medio siglo representa lo que vivimos en el mundo, sobre todo al inicio de la pandemia?*”

-“*La crónica sugerida por el profesor es en sí un desafío: en el grupo hay tres estudiantes que son cristianas y sus familias tienen una concepción bastante conservadora de las relaciones, en especial las sexuales. Eso podría generar todo un debate, pero la manera en que lo estudiamos nos llevó más que a una discusión por principios morales o algo así, a la oportunidad de resolver diferentes dudas sobre temas de nuestras vidas que ocurren día a día*”.

-“*Enigma: ¿cuál será la posición de la familia de la autora de la crónica? Y ¿a ella le importará lo que puedan decir o pensar?*”

-“*Desafío: el fragmento que leímos de La peste es bastante largo y de acuerdo con la explicación del profesor, el libro completo lo es mucho más. Sin embargo, la información que recibimos es suficiente para llamar la atención sobre la elección de este tipo de lecturas de manera obligatoria para los grados superiores. El desafío que encuentro es en el deber del profesor para implementar obras como esta*”.

Aunado a esto, se destaca que el grupo de estudiantes que participaron desde la comprensión de la estructura formal del texto, la función y relación de sus partes o elementos, es decir, el subnivel 1 (11%), aunque no fueron más allá de estos criterios, coincidieron en que les llamó la atención los factores estructurales de ambos textos, tales como los escenarios, episodios, relaciones de tiempo y/o causa; más que la idea global de los mismos. Vinculadas a estas afirmaciones, están las de aquellos que se inclinaron por la distinción y caracterización de las diferentes voces o situaciones presentes en el texto (subnivel 2 – 22%), puesto que afirmaron que lo más interesante en ambas historias fue la posibilidad de hacer un paralelo:

-“Si pensamos por ejemplo en Santa Marta, cuando la alcaldesa quitó las restricciones de la cuarentena, nuevamente se desintegraron las familias porque muchos de sus miembros salieron a las calles a vivir como si fueran los últimos días de su vida y eso se observó en la cantidad de fiestas, desmanes y reencuentro de parejas que no están permitidas”.

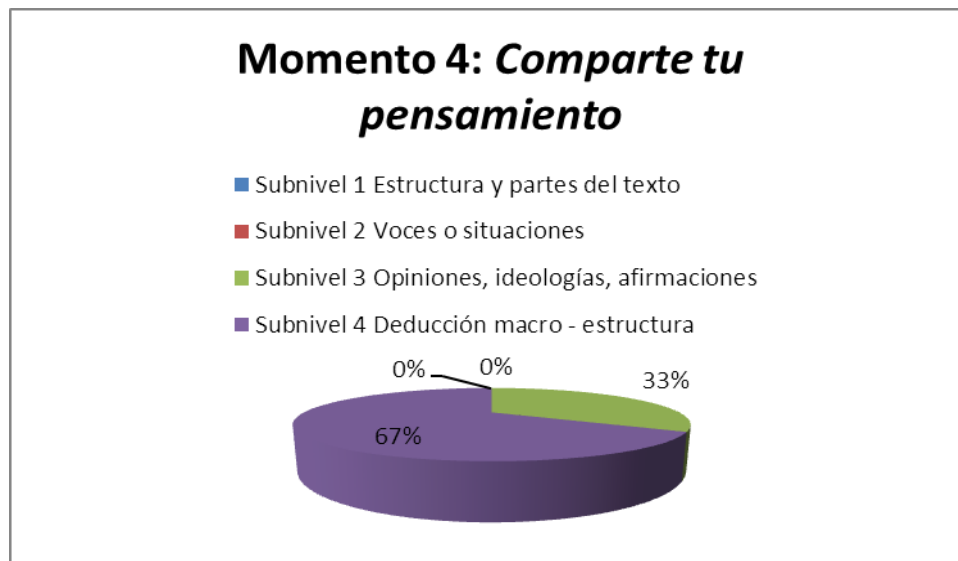
A manera de conclusión, el momento 3 se caracterizó por la participación en general, por el apoyo de coordinación y por el logro en el objetivo planteado. La idea de retomar los textos utilizados en los dos primeros momentos de la Estrategia se fundamentó en el interés de guiar a los estudiantes a la comprobación o refutación sus hipótesis iniciales, atendiendo a un interrogante y respondiéndolo a partir de la nueva visión que lograron desde la experiencia, basados en los propósitos globales de los autores, en las connotaciones de las historias, en el imaginario y en sus conocimientos particulares.

Momento 4: “*Comparte tu pensamiento*”.

El momento 4 consistió en aprendizaje colaborativo. El objetivo que se trazó fue la socialización de conclusiones individuales entre grupos de 4 estudiantes (uno de 5), para debatir al interior de los mismos en búsqueda de acuerdos materializados en ideas globales que dieran cuenta de la macroestructura de los textos abordados, partiendo de las afirmaciones de los autores y los argumentos que los llevasen a sus posturas. Para el propósito, se crearon 6 aulas virtuales y en cada una el investigador interactuó por momentos. Posterior a ello, se reunió el grupo en general para compartir los resultados.

Figura 26

Momento 4: Comparte tu pensamiento



Fuente: Elaboración propia (03 de octubre de 2021).

De acuerdo con los datos recogidos en el diario de campo y la rúbrica de valoración, resumidos en la Figura 26, el resultado es contundente: ninguno de los equipos se limitó a construcciones centradas en los subniveles 1 y 2; en cambio, el 33% (dos grupos) lo hicieron desde la perspectiva de la identificación de ideas, puntos de vista, opiniones, ideologías o afirmaciones en los textos, y el 67% (4 grupos) logró el nivel máximo de la categoría “Sentido global del texto”.

Según Barkley, Cross y Major (2007): “En la práctica, el aprendizaje colaborativo ha llegado a significar que los estudiantes trabajan por parejas o en pequeños grupos para lograr unos objetivos de aprendizaje comunes” (p. 17). De igual manera, el trabajo colaborativo tiene como principales características: diseño intencional (actividades con estructuras predefinidas), compromiso compartido por los integrantes, participación activa de cada uno y resultados de aprendizaje previstos. Otro elemento trascendental es que no hay líder, figura de autoridad, autor o jefe particular, lo que redundará en el reconocimiento de la inteligencia colectiva.

Con base en las afirmaciones anteriores se consolidó la actividad. Así, se generó un escenario de comunicación, reflexión, evaluación y retroalimentación de todos los involucrados (estudiantes e investigador) en la construcción de nuevos conocimientos.

Tabla 16

Registro de conclusiones

Grupo	Subnivel	Conclusión	Argumento
1	4. Deducción macroestructura.	<i>La idea global del texto “La peste” es un esbozo de la tragedia colectiva y el instinto solidario.</i>	<i>Tal como ocurrió en el mundo al inicio de la pandemia, vimos toda clase de acciones: buenas, malas. Lo más impactante fue la tragedia colectiva. En medio de esta se encuentran las personas que ofrecieron todo por nada: los médicos. Lo mismo ocurre con el fragmento leído.</i>
2	4. Deducción macroestructura.	<i>Del texto “Dame el tuyo, toma el mío” puede inferirse una sátira o burla a la falsa moralidad que caracteriza sociedades como la nuestra.</i>	<i>Lo importante de esta crónica no es el sexo sino la forma de concebir la libertad en las parejas y en todos los ámbitos. La autora describe con lujo de detalles cada evento en la aventura vivida en el club nocturno. Esas descripciones tienen un trasfondo y ese puede ser el desahogo social.</i>
3	4. Deducción macroestructura.	<i>La conclusión a la que puede llegarse de los dos textos es el contraste que existe en las culturas y en las diferentes épocas: aislamiento y locura sexual, ausencia y excesos, distancia y cercanía, cordura y locura, egoísmo y solidaridad; todo esto se conjuga como virtudes y vicios de la humanidad.</i>	<i>El fragmento de la novela elegido por el profesor tiene que ver con el origen del aislamiento en la obra de Albert Camus y las descripciones detalladas de lo que eso implica. La crónica es muy explícita y narra todo lo contrario: contacto físico todo el tiempo, libertad, juego con extraños. Analizando, consideramos que la intención fue presentarnos dos extremos para que lográramos articularlos por su contenido profundo.</i>
4	3. Opiniones, ideologías, afirmaciones.	<i>La ideología de la autora de la crónica es muy clara: libertad sin límites para conocer los verdaderos límites.</i>	<i>Más allá del sexo o lo que ocurre entre los diferentes personajes, la escritora se centra en detalles que nos llevan a entender hasta dónde se debe y puede llegar para saber quién es quién.</i>
5	3. Opiniones, ideologías, afirmaciones.	<i>Consideramos que el principal punto de vista del escritor de <i>La peste</i> o su mayor ideología se ubica en un análisis del</i>	<i>Las descripciones y la narración llevan a pensar en las diferentes situaciones o circunstancias que pueden vivirse cuando el hombre se cree el centro del universo.</i>

		<i>sentido de la vida y de las personas cuando no se cree en la religión o en un dios.</i>	
		<i>La deducción que hacemos es que los textos se conectan no por su estructura, porque son muy diferentes, sino por el contenido implícito del mensaje o la intención de ambos autores: demostrar con ejemplos claros los defectos y cualidades de los seres humanos, desde perspectivas paralelas.</i>	
6	4. Deducción macroestructura.		<i>La literatura permite expresar sentimientos y crear mundos imaginarios. Sin embargo, los dos textos propuestos por el profesor permiten ver aquellos mundos que muchos ocultan o no se atreven a reconocer por temor, vergüenza, orgullo, vanidad y sobre todo doble moral.</i>

Nota. Ejemplos de conclusiones de los grupos colaborativos. Elaboración propia, (03 de octubre de 2021).

La Tabla 16 evidencia que dos grupos reconocieron la intertextualidad (implicaciones, puntos de vista, intencionalidades) para establecer su objeto y la significancia que tiene en el discurso; y los otros cuatro argumentaron la posición personal frente al texto abordado, con base en la conclusión a la que llegaron y desde una postura debidamente sustentada. En tal sentido, es posible aseverar que el último momento de la Estrategia 2 fue el de mejores resultados; no obstante, también debe resaltarse que el logro del nivel crítico de la habilidad lectora debe fundamentarse desde cada estudiante. Si bien es cierto que alcanzar objetivos comunes en grupo es una tarea fundamental de la educación (piénsese por ejemplo en la construcción de ciudadanía desde el aula); también lo es identificar las necesidades o cualidades particulares, en virtud del diseño de estrategias que hagan frente o potencialicen dichos aspectos.

A manera de conclusión, la Estrategia “Conectar-Ampliar-Desafiar” basada en la rutina de pensamiento homónima, permitió la participación significativa de otro agente educativo (coordinadora), de los estudiantes y del investigador, en la construcción de conocimiento desde

el abordaje crítico de dos textos continuos, su respectivo análisis y el desarrollo de cuatro actividades orientadas a la constitución de la unidad global de los mismos: definición de la macroestructura (coherencia global) en virtud de la jerarquización de las microestructuras; e identificación de las macroproposiciones (Elena, 2011; van Dijk, 1980). En otras palabras, incidió en la comprensión no solo de la estructura formal sino del contenido en general, puesto que llevó a los estudiantes a comprobar hipótesis planteadas en un primer momento, redactar inferencias y llegar a conclusiones basadas en la identificación de intencionalidades e ideologías de los autores.

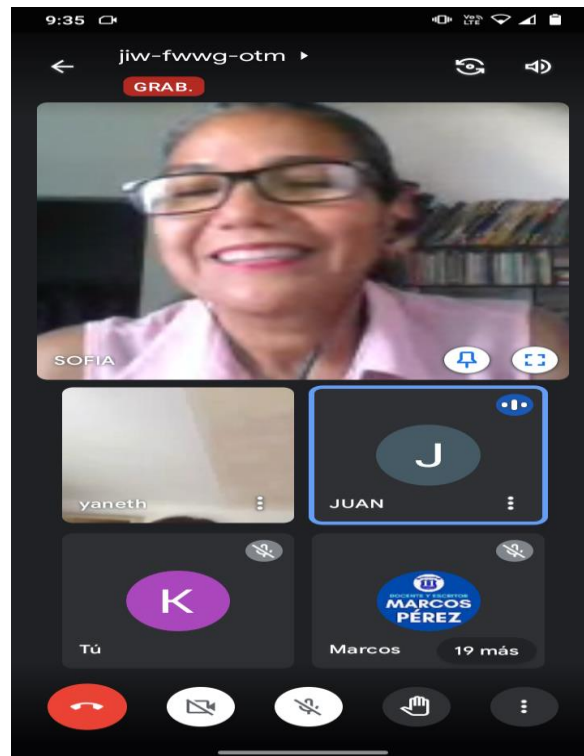
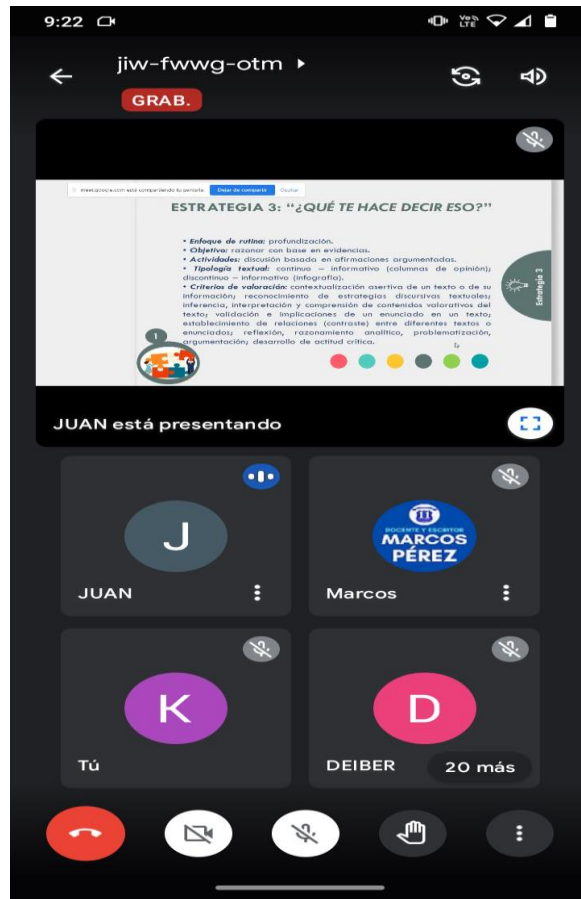
En el mismo sentido, la reflexión docente de la implementación de esta estrategia se orienta hacia la necesidad de diseñar, ejecutar, evaluar y retroalimentar proyectos educativos que no solo integren las áreas, sino que exijan la participación de directivos, docentes, administrativos, estudiantes y padres de familia, a favor del desarrollo integral de los jóvenes, desde sus diferentes dimensiones: el punto de partida podría ser la forja de pensamiento crítico a través de la lectura.

Estrategia 3: “¿Qué te hace decir eso?”

Categoría 3: Reflexión y evaluación del contenido textual

Figura 27

Registro implementación Estrategia 3





Fuente: Capturas plataforma Classroom – Aula Virtual Meet (05 de octubre de 2021).

La Estrategia 3 se implementó en la semana del 04 al 08 de octubre, en dos sesiones sincrónicas, a través del Aula Virtual de Lengua Castellana. En esta participaron 25 de los 26 estudiantes que conforman el grado undécimo; además, en los dos momentos de la misma se contó con la participación de tres docentes compañeros del área.

La rutina de pensamiento *¿Qué te hace decir eso?* corresponde al enfoque final en los procesos académicos, es decir, “Exploración de ideas a profundidad”. Recuérdese que en la Estrategia I la rutina pertenecía al enfoque “Presentación y exploración de ideas”, la cual sirve de diagnóstico, iniciación y motivación de los estudiantes; por su parte, en la Estrategia II el enfoque fue de “Síntesis y organización de ideas”, su propósito radicó en trascender los conceptos previos y básicos sobre un tema en particular, para dar paso al análisis y estructuración de nueva información. En el caso específico de la última estrategia, el objetivo consistió en

visibilizar el pensamiento de los estudiantes a través del razonamiento con evidencia, lo cual es recomendable para las discusiones basadas en afirmaciones argumentadas, puesto que conlleva a la estructura profunda de los temas o contenidos, demandando de parte de los estudiantes posturas críticas y juicios significativos.

En el diseño del Plan de Acción, inicialmente se había proyectado el abordaje de dos textos continuos – literarios (columnas de opinión). No obstante, con los aprendizajes de cada momento correspondiente a las actividades anteriores y ante la necesidad de vincular al equipo docente a la investigación, surgió de los mismos la propuesta de implementar otros textos: historieta, poema y microcuento; a razón de la importancia de orientar interpretaciones desde la intertextualidad. (Ver Anexo J). Los criterios de valoración, por tanto, se centraron en la contextualización asertiva de un texto o de su información; el reconocimiento de estrategias discursivas textuales; inferencia, interpretación y comprensión de contenidos valorativos del texto; la validación e implicaciones de un enunciado en un texto; el establecimiento de relaciones (contraste) entre diferentes textos o enunciados; reflexión, razonamiento analítico, problematización, argumentación; el desarrollo de actitud crítica.

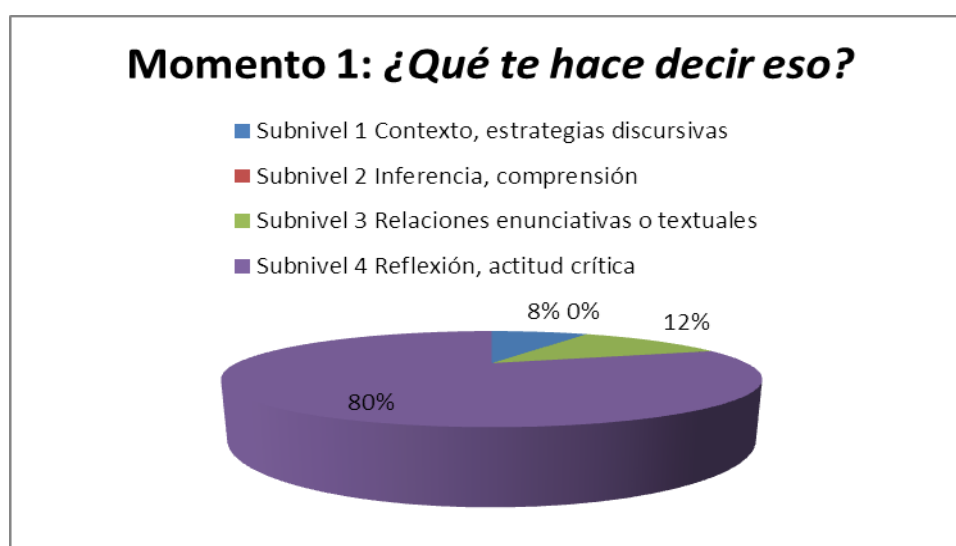
Esta estrategia se articuló a la categoría reflexión y evaluación del contenido textual. Para su logro, se estructuró en los dos momentos que a continuación se analizan.

Momento 1: *¿Qué te hace decir eso?* El primer momento, que en principio estaba planeado para abordar las dos columnas de opinión elegidas para la Estrategia, se complementó con la historieta de Quino, el poema de la docente Yaneth Rocha y el microcuento de Borges. Lo anterior se fundamentó, tal como se mencionó, en la oportunidad de vincular a compañeros del área de Lengua Castellana al proceso investigativo y en virtud del desarrollo crítico de la

habilidad lectora desde la intertextualidad; propuesta que surge por iniciativa de los compañeros. El propósito de la actividad consistió en la producción de reflexiones basadas en tesis con sus respectivos argumentos, evidenciados en apartes de los textos y fundamentados en la postura personal, que respondiera al interrogante que lleva el mismo nombre del momento.

Figura 28

Momento 1: ¿Qué te hace decir eso?



Fuente: Elaboración propia (11 de octubre de 2021).

Los resultados de la Figura 28, obtenidos mediante la rúbrica de valoración y el diario de campo, demuestran la efectividad de la estrategia y del momento en particular. Es indispensable reconocer que el éxito se debe en suma medida a la participación de los docentes que acompañaron el proceso:

Sofía Mier Rodríguez, recién graduada de la Maestría en Educación de la Universidad de La Costa y docente de media técnica en la Sede 1, realizó aportes significativos desde su experiencia basada en el proyecto de grado *Aportes de las Estrategias Metacognitivas al Nivel de*

Comprensión Lectora Inferencial; además, desde su interpretación de un texto discontinuo: historieta. La docente inició su intervención definiendo *historieta* como expresión artística que combina imagen y texto; posterior, hizo una reseña sobre Juan Salvador Lavado Tejón, conocido mundialmente con el pseudónimo de *Quino*; con ello describió al personaje *Mafalda*, creado en 1964 como una niña de seis años que con humor ácido satiriza la actualidad, la burocracia, la política, el poder, el mundo moderno y su cotidianidad. De acuerdo ella, es determinante en los procesos lectores la contextualización los textos, antes de iniciar cualquier actividad, en particular al abordarse historietas como las de Quino, cargadas de crítica e ironía.

Entre tanto, Yaneth Cecilia Rocha García, docente de básica secundaria también de la Sede 1 y maestrante en Educación de la Universidad del Magdalena, participó desde el análisis de una poesía de su autoría, fruto de experiencias de vida y de un amplio recorrido literario. Por lo mismo, definió “literatura” como *goce, deleite, belleza*; y la poesía con nombre “Embarazo oculto” refleja la historia de la comunidad “La Mina” (Chocó). Retomando sus aportes, para hacer una interpretación poética se deben tener en cuenta elementos como la escritura, lo que quiere expresar el autor, el trasfondo de la historia, los recursos literarios, entre otros. Por tanto, todo lo que se encuentra en el texto emana de una historia de alguien o algo, disfrazado de una belleza sutil, de una melodía y de un propósito oculto en una estructura profunda: en la búsqueda y el logro de este mensaje, está la clave de la lectura motivada por el placer y no por la obligación o la norma.

Por su parte, Marcos Antonio Pérez Suárez, estudiante de Maestría en Literatura Hispanoamericana y del Caribe de la Universidad del Atlántico, compartió su punto de vista respecto al subgénero de los microcuentos, en específico, “Un sueño” de Jorge Luis Borges. Al igual que la docente Sofía Mier, recalcó la importancia de revisar el contexto, tanto de la vida del

autor como de su obra en general, con el objeto lograr una mayor compenetración con el texto, por ende, su asertiva interpretación. El compañero Marcos Pérez hizo, a la vez, un llamado a leer, al gusto de la lectura y a la importancia del hábito, en virtud de las habilidades implícitas que dicho proceso trae consigo.

Posterior a la intervención individual de los docentes acompañantes, se dio paso a la lectura en grupo de las dos columnas elegidas: “¡Aborto libre ya!” de Sandra Borda Guzmán (El Tiempo) y “El apoyo del Papa a las personas homosexuales es importante, pero no es suficiente” de Enrique Torre Molina (Washington Post). Ambos textos fueron elegidos con la intención de generar controversia, análisis, diálogo, interpretación, crítica y emisión de juicios valorativos; y sin duda, la decisión fue acertada: no solo su contenido problematizador impactó en el interés de los estudiantes; en el mismo sentido, la intervención de los compañeros del área, sus análisis, sus aportes y la interpretación de los otros tres textos, incidieron en el logro del nivel crítico en la habilidad lectora.

Lo anterior se fundamenta en los resultados proyectados. Tal como se observa, el 8% de los jóvenes (2 de 25), orientaron sus tesis al subnivel 1 de la categoría “Reflexión y evaluación del contenido textual”, es decir, a la contextualización asertiva de un texto o de su información: reconocieron las estrategias discursivas. En el subnivel 2, tal como se refleja, no hubo respuesta alguna. El subnivel 3 tuvo un total de 3 estudiantes (12%) que establecieron relaciones (contraste) entre todos los textos o partes de sus enunciados. Finalmente, el 80% (20 estudiantes) llegó al nivel máximo de la habilidad lectora, a través de la reflexión, el razonamiento analítico, la problematización, la argumentación y la actitud crítica.

Para entender mejor estos resultados, es necesario reiterarse que el objetivo de la actividad apuntaba a responderse a sí mismo: *¿Qué te hace decir eso?* Respuesta consecuente con la tesis planteada frente a los textos. Así, conforme a lo observado, tal pregunta llevó a los estudiantes a un análisis detenido antes de escribir sus tesis, puesto que el interrogante les exigió no solo la emisión de unos enunciados sino la construcción de argumentos sólidos, valorativos y críticos sobre sus propias construcciones. De igual manera, nuevamente se resalta la elección de los textos y la intervención de los tres docentes invitados; en esta ocasión, el fundamento es la pertinencia de la interacción de textos sino de voces: se presentó un momento de reflexión en el que todos manifestaron grata sorpresa con la dinámica de la sesión, puesto que el participar con personas diferentes a las que con frecuencia se hace y no estar sujeto a una calificación o evaluación de nivel institucional, promueve mayor interés y mejores resultados que en la cotidianidad académica.

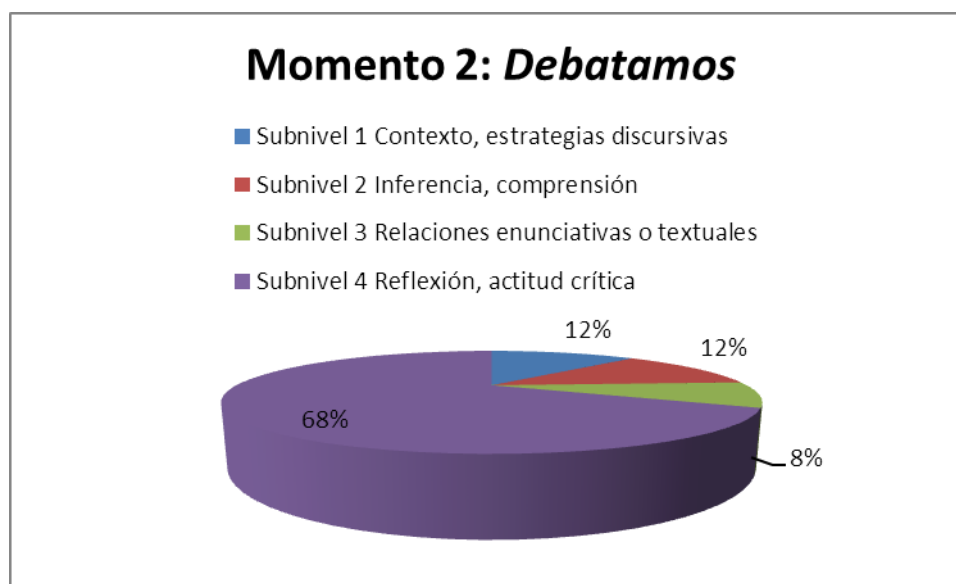
El primer momento abrió las puertas para el segundo, ya que se trabajaría a partir de los mismos textos y la respuesta al interrogante planteado sería la base del debate. De igual manera, se contaría nuevamente con la intervención de los invitados. Así las cosas, se concluye aseverando, sin temor a equivocación, que el enfoque de la rutina, el objetivo planteado, los textos seleccionados y cada participación, redundaron en el éxito de la estrategia (como se nota, es la actividad con mayor porcentaje de aciertos en el nivel máximo de la lectura crítica), puesto que los estudiantes decodificaron la información desde las subjetividades que implica el acto lector: lo social, cultural, individual e histórico de las representaciones; las realidades o imaginarios que dichos textos evocaron en cada uno.

Momento 2: *Debatamos.* Como complemento de la Estrategia III y cierre al Plan de Implementación, se desarrolló a través de un conversatorio en el que los jóvenes compartieron

sus principales puntos de vista de los textos seleccionados para tal fin. El propósito consistió en que los demás refutaran lo asumido por cada participante, también con evidencias justificadas desde los conocimientos previos, la nueva información y sus criterios para defender lo sugerido. Por supuesto, el estudiante que tenía la palabra de momento, contraargumentó para demostrar la validez y significancia de sus juicios. Para Peronard (1994), esto equivale a la comprensión lectora en su máximo nivel, puesto que se trata de la interpretación del contenido de un texto y su posterior verbalización de lo aprendido.

Figura 29

Momento 2: Debatamos



Fuente: Elaboración propia (11 de octubre de 2021).

Los datos de la Figura 29, consecuentes con la rúbrica de valoración y el diario de campo, evidencian que el 12% de los estudiantes contextualizó de manera asertiva los textos mediante el reconocimiento de estrategias discursivas: reconstrucción semántica o coherencia global vinculada al reconocimiento de la superestructura. En otras palabras, realizaron sus

construcciones de acuerdo a los elementos estructurales de los textos, partiendo de la diferenciación entre los mismos (características/elementos de los continuos –columnas, microcuento, poema- y el discontinuo –historieta-).

En sí, este subnivel redunda en el desarrollo de la competencia lingüístico/discursiva: deducción del género, su estructura y recursos. Su logro depende de la estrategia lectora orientada, según Serrano (2008), a la planificación, identificación y activación de ideas, la cual recoge todos los elementos abordados para las dos primeras categorías de análisis: previsión de acontecimientos con base en marcas textuales, gráficas, títulos; ubicación del texto dentro de una tipología; y formulación de hipótesis globales.

De igual manera, los datos muestran que en el subnivel 2 se enmarcaron las respuestas de otro 12% de la población. Ello significa que los jóvenes formularon sus intervenciones a partir de inferencias, interpretaciones y comprensión de contenidos valorativos del texto. La habilidad para interpretar demanda el entendimiento de la diversidad de posturas de los autores y de las valoraciones frente a los textos; en ese orden, activaron sus competencias lingüística, pragmática y textual para dialogar con los textos, deducir la intencionalidad de los contenidos y discrepar de las valoraciones o juicios de los autores.

Este subnivel es consecuente con la competencia cognitiva, puesto que aduce a las intencionalidades o propósitos de los textos/autores (Serrano, 2008). Los enunciados o las respuestas de los estudiantes en este nivel son construcciones basadas en la estrategia de comprensión, autorregulación y control. Esta consiste en la formulación de expectativas, inferencias (proceso cognitivo que media en la comprensión), explicitación y autorregulación (toma de conciencia sobre lo formulado inicialmente y lo consolidado al final del proceso).

Según los datos, el 8% de los estudiantes se ubicó en el subnivel 3, ello implica que crearon relaciones entre diferentes textos o enunciados. Siguiendo a Serrano (2008), para este caso la competencia requerida es la valorativa/afectiva, a razón de permitir la identificación de la subjetividad de los enunciados. Por ende, la habilidad lectora en este nivel supone el contraste de información obtenida en los textos abordados con los conocimientos adquiridos en la cotidianidad y la academia, para generar interrelaciones con diferentes situaciones o posibilidades de significación.

De acuerdo con Cassany (2003), los criterios que se cumplen en el logro del nivel crítico lector para esta instancia tienen que ver con la determinación de las connotaciones de los enunciados, con base en el imaginario y los conocimientos del mundo, para articularlas a otras alternativas; la identificación de los usos del lenguaje y los recursos literarios que se emplean en sus construcciones; la inferencia de voces evocadas en los textos (intertextualidad) para establecer su objeto y la significancia que tengan en el discurso. Dichos criterios conllevaron a la deducción del propósito global de los autores para argumentar la posición personal frente a los mismos.

Finalmente, el 68% logró el máximo nivel de la habilidad lectora: reflexión, razonamiento analítico, problematización, argumentación, actitud crítica. Por tratarse del último momento y de la estrategia final, se pensaría que la mayoría de los estudiantes deberían ubicarse en esta posición, tal como pasó con el momento anterior (“*¿Qué te hace decir eso?*”). Sin embargo, la diferencia de resultados radica en que esta actividad se estructuró en la participación oral de cada uno y la refutación del resto del grupo. Ello generó, en algunos casos, temor o dudas que de cierta manera inhibieron la producción; situación contraria al momento 1, en el que cada estudiante iba directa e individualmente a la producción textual.

Aun así, cabe resaltar que los estudiantes ubicados en los subniveles 1, 2 y 3 (8 en total), sin llegar al logro máximo, hicieron sus aportes conforme a cada elemento abordado y aprendido durante el programa de implementación. Por su parte, los 17 jóvenes restantes (el 68% del subnivel 4), se acogieron a lo que Serrano (2008) denomina estrategia de valoración y consolidación de las interpretaciones, o mejor, el resultado al que se llega con la lectura y en el que se sintetiza la información recibida, se articula con otros conocimientos, creencias o saberes para crear nuevos significados; lo que para Cassany (2003) equivale a la capacidad de inferir el propósito global de los autores para argumentar la posición personal frente a los mismos.

Tabla 17

Registro de producciones textuales.

Tipo de texto	Producción
Continuo – Columna de opinión.	<p>Tema: La orientación sexual.</p> <p><i>Es bien sabido que al pertenecer a la comunidad LGBT+ surgen efectos de desaprobación, tanto en la familia como en la sociedad, aun teniendo claro que todos los gustos deben ser respetados y tolerados, se esté o no de acuerdo. La homofobia se disfraza con comentarios basados en que la Iglesia toma esos actos como reprobados por parte de Dios, por su fanatismo a la "condena", y que solo puede existir el matrimonio entre hombres y mujeres. La sociedad intenta ocultar su homofobia diciendo que estas personas están enfermas, que tienen problemas mentales, o simplemente, que están locas. Por su parte, familiares y allegados comentan que en sus tiempos no se veían esas cosas. Este tipo de comentarios hacia su orientación sexual los lleva a tener diversos complejos, generando lo que se conoce con la expresión "estar en el closet". Con sus palabras, el Papa Francisco "demuestra" su apoyo a dicha comunidad, un avance mínimo y también de clóset.</i></p>
Continuo – Columna de opinión.	<p>Tema: El aborto.</p> <p><i>Las mujeres y niñas no abortan por gusto sino por necesidad, sin embargo, la sociedad con sus tabúes y doble moral ha convertido ese proceso en una práctica arriesgada. Las mujeres deben tener el derecho a abortar, a elegir por sí mismas, independiente de los motivos o las causas. Además, no solo se necesita legalizar el aborto, también debe mejorarse la educación sexual, hacer pedagogía al respecto y orientar psicológicamente a las mujeres que afrontan situaciones que las llevan a tomar decisiones tan importantes como estas.</i></p>
Continuos – Columnas de opinión y discontinuo –	<p><i>Las personas tienden a tener pensamientos conservadores por diferentes razones: temas religiosos, la época en que nacieron, la crianza, etc. Es por eso que temas como el aborto, el apoyo a la comunidad LGBT+ y la igualdad de género se ven afectados por dichos pensamientos.</i></p>

historieta.

En el texto del aborto se trata el tema de la libertad de decidir sobre su propio cuerpo y que muchas personas no están de acuerdo con esta decisión. Esas personas son las mismas que se oponen al uso de anticonceptivos y a la educación sexual en las escuelas, pues asumen que al hacer esto se fomenta el libertinaje.

En el texto de la comunidad LGBT+ se trata del apoyo que les ofrece el Papa, pero de una manera hipócrita porque no los respalda de la misma forma que debería hacerse con cualquier ser humano, ya que desde su posición utiliza la religión como justificación para ocultar sus verdaderas intenciones.

La historieta de Mafalda apunta al tema de la igualdad de género pero se enfoca en el feminismo como tendencia que desde hace algunos años ha permitido escuchar las voces que exigen el respeto hacia la mujer, para verla no como objeto sino como un ser que merece posicionarse en la sociedad. Lamentablemente, a pesar del esfuerzo de personas como Quino, aún sobran las personas que hacen todo lo contrario a lo esperado.

Estos tres textos se unen a través de los temas de la libertad e igualdad, derechos fundamentales en cada persona.

Continuo – Columna de opinión

Tema: El aborto.

Planteando mi punto de vista y partiendo de la opinión del autor, considero que es muy respetable aquello que allí se sugiere, pero considero que se aparta un poco de los valores y de la moral real que necesita el mundo, en ánimos de construir una mejor sociedad. Parto del hecho de que para el autor los juicios de valor tanto jurídicos como legales deben excluir totalmente a la religión y a las convicciones moralizantes, sin embargo, dándole paso a la realidad es muy importante resaltar que al hacerlo estamos deshumanizando a la persona que piensa y que en contraparte toma en cuenta su opinión para realizar un juicio de valor.

Los seres humanos somos racionales y nos construimos en sociedad, pero estas sociedades se construyen a base de creencias y principios que nos hacen humanos, pensantes y afectivos. Por lo que creo que eliminar conceptos básicos como la religión o las creencias personales es llevar a los extremos la situación. Existen casos en los que el aborto es necesario, por ejemplo cuando la vida de la madre o del bebé corren un peligro latente producto del mismo estado en el que se encuentran. Pero existen también casos en los que se puede llegar a una solución tanto de prevención como de salvación para ambas partes, y que la vida debería de estar por encima de diferencias religiosas o morales de los individuos que conforman la sociedad.

Por ello, concluyo que en lugar de juzgar o atacar las creencias individuales que realzan un grupo de la sociedad, se debería buscar un enfoque neutral y real que salve vidas y que le brinde a las madres una segunda opción en la que ellas también decidan sobre sus cuerpos, pero con conciencia y respeto.

Continuos – Columnas de opinión.

Con el paso del tiempo han existido numerosas civilizaciones, al punto de crear nuevas tecnologías, sistemas administrativos y diferentes maneras de percibirnos a nosotros y al mundo, con el hombre como pilar de la sociedad. Desde tiempos inmemoriales el hombre ha tenido un papel protagónico en el mundo; el pasado, la historia y el presente nos lo prueban. Sin embargo, la sociedad aún ve la homosexualidad como enfermedad por un machismo que viene desde hace siglos, además fortificado y justificado por la moral religiosa, una falsa moral turbia despectiva que incluso rige en múltiples países, creando así el escenario ideal para la exclusión, la violencia hacia la mujer, lo femenino y todo aquello que no fuese lo suficientemente masculino para ser válido.

Hoy día, algunas de nuestras leyes están basadas en esta falsa moral, machista, homofóbica. Es preferible que un niño viva una vida con padres negligentes, con falta de

amor, en condiciones de miseria y abandono; que su madre quede destruida a que esa "pecadora" se someta a un aborto, a que sea libre de decidir sobre sí misma. Es inaceptable, asqueroso, malévol, arraigado en el odio que profesan aquellos que viven de la palabra del "amor".

Me pregunto: Si los hombres se embarazaran, ¿el aborto fuera legal?

Tanto discurso de odio, persiguen, insultan, humillan sin razón alguna a aquellos "faltos de moral"; aprueban que un huérfano siga su vida con desdicha, solo, sin el calor de un hogar, pero desapruueban que parejas con los mismos genitales lo adopten. Vivimos llenos de prejuicios, desde pequeños nos dicen cómo vestirnos, de qué manera hablar, cómo sentirnos. Ese machismo y la homofobia que nos inculcan nos convierten en seres despreciables, de odio. No podré vivir mi historia de amor adolescente, me da miedo el rechazo y no me refiero a no ser correspondido, sino al hecho de quedarme callado por temor a ser humillado, llamado "marica", término despectivo, y eso soy, pero lo que realmente me insulta es serlo: así es, soy machista por culpa de esta sociedad.

Continuo – Columna de opinión.

Respecto al tema tratado sobre el aborto, defiendo completamente la idea de que la mujer tenga todo el derecho de decidir libremente sobre su cuerpo y su maternidad en todos los aspectos, ya que si toma la decisión de interrumpir su embarazo es porque son muchas las razones que no le permitirían sobrellevar una buena vida y mucho menos brindarle una vida digna a su indefensa criatura. La no legalización del aborto en cualquier caso conlleva a más tragedias de las que tenemos.

Como lo indica el texto, el aborto solo es despenalizado en caso de que haya riesgo en la salud y la vida de la mujer, cuando el embarazo es causa de una violación o hay alguna malformación del feto. Incluso en estos casos en los cuales es permitido, existen una serie de requisitos que no garantizan totalmente tal derecho, por lo que muchas mujeres toman la decisión de realizar el proceso por otros medios, lo que puede en muchas ocasiones causar impactos negativo en su salud y su vida, ya que no se lleva a cabo el procedimiento de la manera indicada, que garantice un buen estado físico y emocional.

Nota. Ejemplos de participaciones de los estudiantes en el subnivel 4. Elaboración propia, (15 de octubre de 2021).

A manera de conclusión, la Estrategia III *¿Qué te hace decir eso?*, basada en la rutina de pensamiento homónima, fue muy acertada porque en efecto incidió en el desarrollo del nivel crítico de la habilidad lectora en los estudiantes de grado undécimo. Esto puede sustentarse en el hecho de que, como se mencionó en otro aparte de la investigación, la lectura crítica trasciende la superficialidad de los textos, conlleva al lector a un análisis detallado de la estructura profunda, con el objetivo de indagar, inferir, concluir, reflexionar, con base en los enunciados y enjuiciarlos, asumir determinada postura y argumentarla con bases sólidas: lo que ocurrió en ambos momentos.

De nuevo se resalta la pertinencia de los textos elegidos, al igual que en las otras dos estrategias (según afirmaciones de los mismos estudiantes); de la participación de otros agentes educativos en el proceso; y de las rutinas de pensamiento como estructuras cognitivas básicas que propenden por el desarrollo de la comprensión en los discentes a través de la visibilización de su pensamiento.

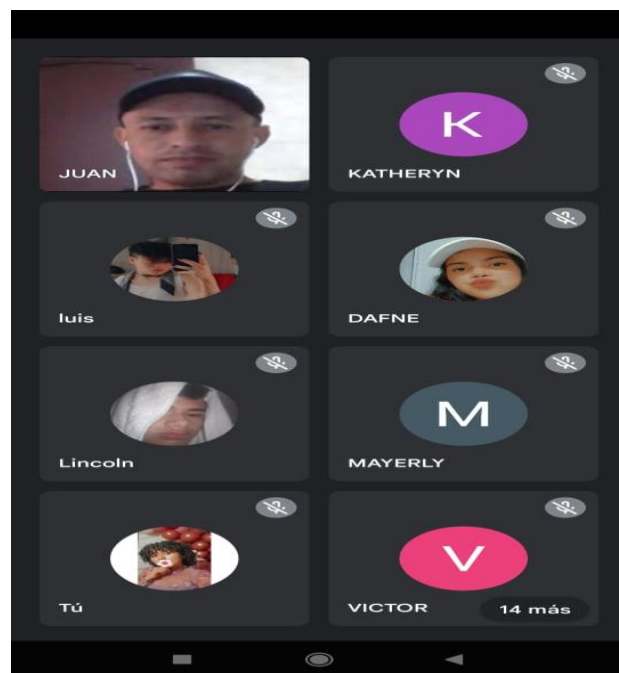
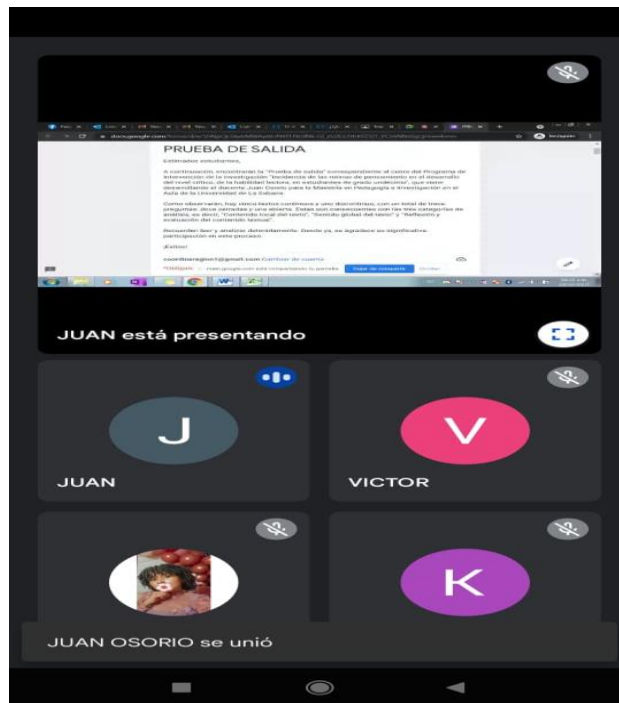
De igual manera, se reconoce que para estas sesiones no se presentaron inconvenientes con la conectividad de los estudiantes ni del investigador, factor este que se había convertido en el principal obstáculo durante el Programa de Implementación. Finalmente, a manera de reflexión, sobresale el hecho acaecido durante uno de los momentos: en conversación del investigador y los tres docentes de Lengua Castellana invitados, surgió la autocrítica respecto a la linealidad que se le da desde el área a los procesos de enseñanza y aprendizaje por el cumplimiento de un Plan de Estudios al pie de la letra. Lo anterior ocurrió por la sorpresa de la participación colectiva de los estudiantes, el interés, la motivación y los aportes que realizaron, mismos que en la cotidianidad del aula no se habían evidenciado.

Por tanto, desde el punto de vista de docente investigador se hace un alto en el camino para evaluar la praxis y repensar las diferentes estrategias a implementar en las clases habituales, sobre todo en un momento de coyuntura para la institución, puesto que está próxima a retornar a la presencialidad, luego de casi veinte meses de trabajo remoto. De lo anterior surge el deber ético y profesional, en especial por estar a cargo del área y de la formación de estudiantes en media técnica, de revisar con el equipo docente, con directivos, padres y estudiantes, todo lo relacionado con el diseño y desarrollo de temáticas, actividades, evaluación y retroalimentación, en aras del mejoramiento educativo, tomando como base estrategias enmarcadas en las rutinas de pensamiento, puesto que su alcance es contundente.

4.1.3. Prueba de salida

Figura 30

Registro ejecución prueba de salida



Fuente: Capturas plataforma Classroom – Aula Virtual Meet (20 de octubre de 2021).

La prueba se desarrolló en un cuestionario de 12 preguntas cerradas (cinco textos continuos y uno discontinuo) con nivel de complejidad ‘alto’ y correspondencia con las tres categorías de análisis: contenido local, sentido global y reflexión-evaluación del contenido textual, es decir, de acuerdo a cada subnivel de la competencia crítica de la habilidad lectora. Se contó con la participación de 25 estudiantes; al igual que la prueba de entrada y la implementación de las estrategias, se realizó a través de la plataforma Meet. Se llevó a cabo en una sesión de dos horas, el miércoles 20 de octubre. (Ver Anexo K).

Los instrumentos para la observación y recolección de información implementados fueron el cuestionario (mediante Formulario de Google) y la rúbrica de valoración. Esta última se diseñó conforme a los criterios y desempeños de cada categoría de análisis.

El objetivo establecido fue la consolidación y comparación de los hallazgos entre la prueba diagnóstica de entrada y la articulación de las rutinas de pensamiento a las sesiones pedagógicas como estrategia de enseñanza en el Programa de Implementación, para el desarrollo del nivel crítico de la habilidad lectora.

Tabla 18

Categorización de preguntas cerradas

No.	Categoría	Subnivel	Complejidad
1	Sentido global del texto.	Comprensión de la estructura formal del texto; la función y relación de sus partes o elementos.	Alta.
2	Contenido local del texto.	Entendimiento del significado de los elementos locales del texto.	Alta.
3	Sentido global del texto.	Identificación de ideas, puntos de vista, opiniones, ideologías o afirmaciones en los	Alta.

		textos.	
4	Reflexión y evaluación del contenido textual.	Contextualización asertiva de un texto o de su información: reconocimiento de estrategias discursivas textuales.	Alta.
5	Contenido local del texto.	Descripción de eventos narrados explícitamente y los personajes del texto.	Alta.
6	Contenido local del texto.	Inferencia de la microestructura.	Alta.
7	Sentido global del texto.	Deducción de la macroestructura (hipótesis, inferencias, conclusiones).	Alta.
8	Sentido global del texto.	Distinción y caracterización de las diferentes voces o situaciones presentes en el texto.	Alta.
9	Contenido local del texto.	Reconocimiento del tema y del contenido textual.	Alta.
10	Reflexión y evaluación del contenido textual.	Inferencia, interpretación y comprensión de contenidos valorativos del texto.	Alta.
11	Reflexión y evaluación del contenido textual.	Establecimiento de relaciones (contraste) entre diferentes textos o enunciados.	Alta.
12	Reflexión y evaluación del contenido textual.	Reflexión, razonamiento analítico, problematización, argumentación, actitud crítica.	Alta.

Nota. Como se mencionó, todas las preguntas tienen un alto grado de complejidad. Esto se fundamenta en la necesidad de consolidar resultados del Programa de Implementación, para con ello determinar la incidencia de las rutinas de pensamiento en el desarrollo del nivel crítico, de la habilidad lectora, en la población objeto de estudio. Elaboración propia, (24 de octubre de 2021).

Tabla 19

Categorización de pregunta abierta

No.	Categoría	Subniveles	Complejidad
13	Reflexión y evaluación del contenido textual.	Reflexión, razonamiento analítico, problematización, argumentación, actitud crítica. -Organización del texto y estructuración del argumento en el planteamiento expuesto por el estudiante.	Alta.

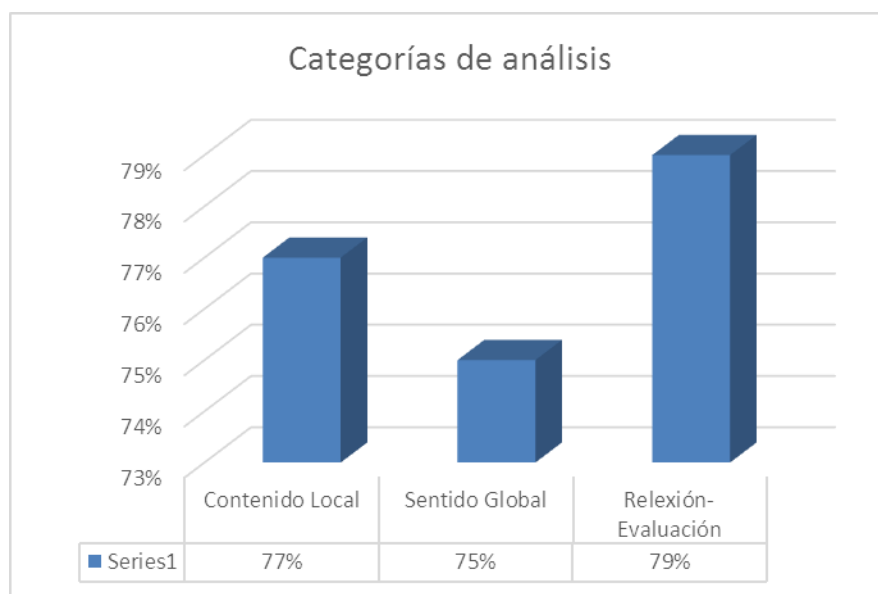
Nota. Al igual que las preguntas cerradas, tiene un alto grado de complejidad y corresponde al máximo nivel de la habilidad lectora. Además, incluye el criterio “*Organización del texto y estructuración del argumento en el planteamiento expuesto por el estudiante*”. Esto se sustenta en la observación del grado de producción (estructura textual), la argumentación y la postura crítica por parte de los estudiantes. Elaboración propia, (24 de octubre de 2021).

A continuación se presentan los datos arrojados por la prueba:

Preguntas cerradas

Figura 31

Categorías



Fuente: Elaboración propia (24 de octubre de 2021).

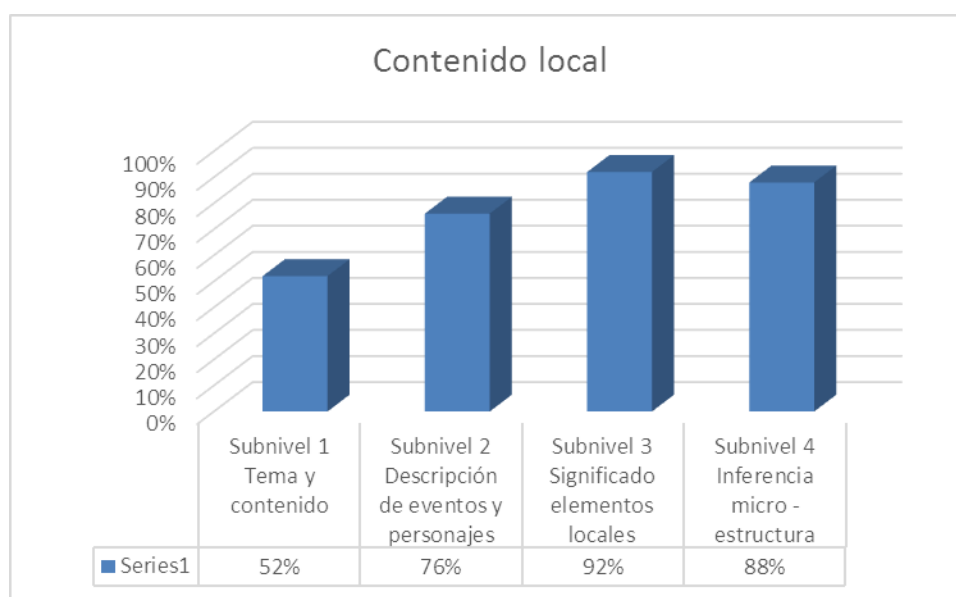
Tal como lo muestra la Figura 31, el resultado general de la prueba de salida evidenció un mejor desempeño de los estudiantes en la Categoría 3 (reflexión y evaluación del contenido textual), lo que ratifica la efectiva incidencia de las rutinas en el desarrollo del nivel crítico, de la habilidad lectora, en los estudiantes de grado undécimo de la Sede 5, I.E.D. Once de Noviembre

de la ciudad de Santa Marta. De igual manera, el análisis develó que las respuestas de los jóvenes no solo para la Categoría 3 sino para las 1 y 2 fueron muy significativas, puesto que en su mayoría son consecuentes con las estrategias implementadas para el desarrollo de cada una. Por ello, es indispensable revisarlas con sus respectivos subniveles, en búsqueda de elementos que corroboren esta afirmación.

Categoría: Contenido local del texto

Figura 32

Categoría contenido local del texto



Fuente: Elaboración propia (24 de octubre de 2021).

En la Figura 32 se observan los resultados de la categoría “Contenido local del texto”. Así, el 52% de los estudiantes reconocieron el tema y el contenido textual de las lecturas abordadas; el 76% describió los eventos narrados de manera explícita y los personajes; el 92 %

entendió el significado de los elementos locales (oraciones principales-secundarias, conectores, microproposiciones); y el 88 % infirió la microestructura.

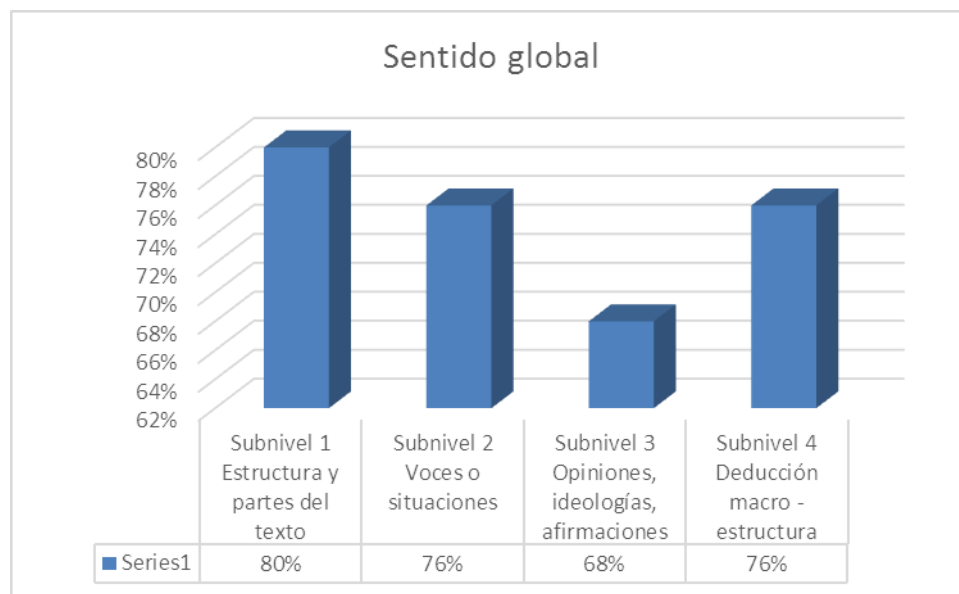
En tal sentido, el resultado es particular puesto que, al compararlo con la Prueba diagnóstica, los jóvenes demostraron avances en los subniveles 2, 3 y 4 (53%, 56%, 32%, respectivamente, en dicha prueba); situación contraria al subnivel 1 (76%, inicialmente), sobre todo si se tiene en cuenta que este podría asumirse como el más simple en el nivel crítico de la habilidad lectora y que solo la mitad del grupo reconoció tanto temas como contenidos superficiales. El subnivel en cuestión se enmarcó en la pregunta “El principal tema de la tira cómica es: A. la pobreza. B. la inequidad. C. la igualdad. D. el servicio social; y correspondía al texto discontinuo (tira cómica de Quino). Según los estudiantes, *“a pesar de que es ‘fácil’ deducir información de este tipo de textos, las opciones de respuesta A y B generaron mucha confusión, lo que impidió tener seguridad sobre la elección acertada”*.

Sin embargo, se resalta que el propósito de identificación adecuada de las microproposiciones (máximo nivel de la categoría 1), lo que a su vez aporta al reconocimiento de los elementos locales del texto y a la inferencia de la microestructura de los textos abordados, indudablemente se logró.

Categoría: Sentido global del texto

Figura 33

Categoría sentido global del texto



Fuente: Elaboración propia (24 de octubre de 2021).

La Figura 33 presenta los datos arrojados para la categoría “Sentido global del texto”. En virtud de los resultados, el 80% de los estudiantes comprendió la estructura formal de los textos implementados, la función y relación de sus partes o elementos; el 76% distinguió y caracterizó las voces o situaciones presentes en los mismos; el 68% identificó ideas, puntos de vista, opiniones, ideologías o afirmaciones de los autores; y el 76% dedujo la macroestructura a través de hipótesis, inferencias o conclusiones.

Retomando los datos de la Prueba diagnóstica de entrada, es posible afirmar que al igual que para la categoría anterior, en esta los hallazgos fueron positivos, sobre todo si se tiene en cuenta que inicialmente el “sentido global” era el de menor dominio o alcance en los estudiantes: 32%, 52%, 20%, 32% (subniveles 1, 2, 3, 4, respectivamente, de dicha categoría). En otras palabras, las respuestas de los jóvenes al iniciar la investigación se ubicaron en desempeños mínimo y bajo. Por ende, es clara la incidencia de la Estrategia 2 “*Conectar – Ampliar – Desafiar*” en el logro del sentido global, determinado este por la relación entre los elementos

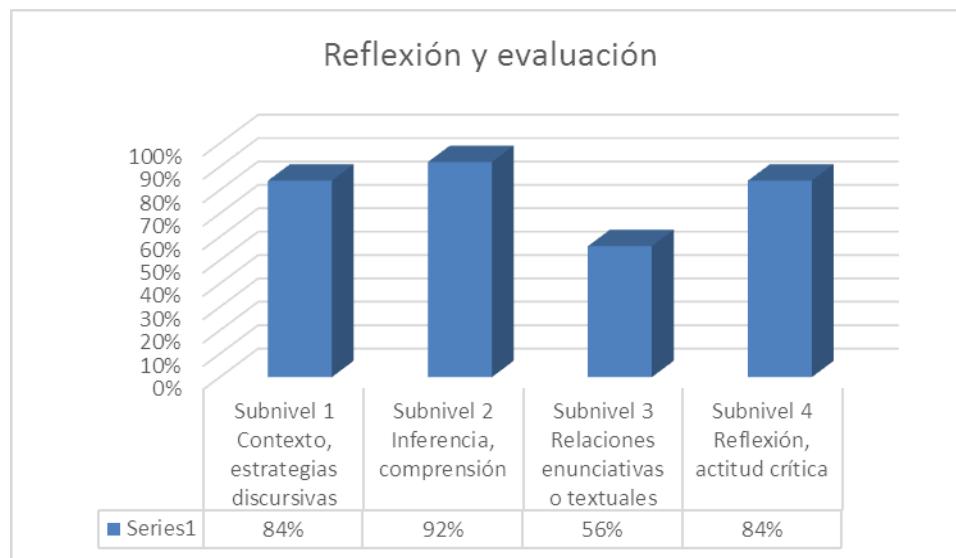
locales, su reconocimiento – comprensión, y por la jerarquización de las microestructuras que conllevan a la identificación de las macroproposiciones (Elena, 2011; van Dijk, 1980).

Esto último implica la pertinencia, además, de las macrorreglas propuestas por van Dijk (1980), ya que en la búsqueda de la especificación del sentido global de un discurso/texto, la opción idónea es transformando la información semántica lineal (local) a través de la supresión (exclusión de presuposiciones para dejar solo las preposiciones pertinentes a la interpretación global); la generalización (realización de una proposición que contenga un concepto general de todos los conceptos subsiguientes); y la construcción (creación de una proposición que abarque todas las denotaciones de la secuencia proposicional): los hallazgos de la prueba confirman que en su mayoría los estudiantes se acogieron a los aprendizajes de las Estrategias 1 y 2, vinculados a dicha teoría, y lograron el objetivo propuesto.

Categoría: Reflexión y evaluación del contenido textual

Figura 34

Categoría reflexión y evaluación del contenido textual



Fuente: Elaboración propia (25 de octubre de 2021).

La Figura 34, consecuente con los hallazgos del cuestionario y la rúbrica de valoración, refleja que un 84% de los estudiantes contextualizaron asertivamente la información de los textos mediante el reconocimiento de estrategias discursivas; el 92% infirió, interpretó y comprendió los contenidos valorativos de los autores; el 56% contrastó relaciones entre los enunciados; finalmente, el 84% se ubicó en el grado máximo, a razón de que reflexionó con actitud crítica frente a las problemáticas planteadas en las lecturas abordadas.

A pesar de que el subnivel 3 abarcó solo a la mitad del grupo (aproximadamente), los resultados son contundentes si se comparan con los de la Prueba diagnóstica: 64%, 40%, 52%, 28% (subniveles 1, 2, 3, 4, respectivamente); sobre todo porque esta categoría final corresponde al nivel superior o crítico de la habilidad lectora. Ello demuestra una vez más el avance de los estudiantes en el proceso lector, como consecuencia de la implementación de rutinas de pensamiento desde los enfoques de presentación – exploración de ideas, síntesis – organización de ideas, y exploración de ideas a profundidad, en las prácticas de aula; ya que estas mediaron en el éxito del propósito final: determinar connotaciones de las palabras con base en el imaginario, para interrelacionarlas con otras alternativas; identificar los usos del lenguaje y los recursos literarios que se emplean en las construcciones textuales; reconocer la intertextualidad para establecer su objeto y la significancia que tiene en el discurso; distinguir la tipología textual; y tomar postura debidamente sustentada.

En esta instancia es relevante aclarar que una sola estudiante no obtuvo los resultados deseados: en total, tuvo cuatro aciertos (menos de la media). Esta situación generó inquietud tanto en ella como en el investigador, por tal motivo se hizo revisión de los datos de la Prueba diagnóstica para comparar y la sorpresa fue mayor, puesto que su participación fue mejor para

entonces. A esto se suma que durante la implementación de las tres estrategias siempre intervino de manera acertada en cada actividad. Ello conllevó a indagar cuáles podrían ser las causas de su desempeño frente a los textos finales: según afirma, no tuvo motivación ni concentración durante la ejecución de la prueba porque está viviendo una situación familiar compleja. En respuesta, se le ofreció la posibilidad de realizar nuevamente el análisis de los textos, con el acompañamiento del investigador, en el momento en que lo considere pertinente.

Pregunta abierta

La pregunta se elaboró con base en la editorial “Mujeres patentan menos inventos y más centrados en la salud femenina” del diario El Tiempo y se estructuró conforme al subnivel máximo de la Categoría 3, es decir, “Reflexión, razonamiento analítico, problematización, argumentación, actitud crítica”. Además, para su análisis se tuvo en cuenta el criterio “Organización del texto y estructuración del argumento en el planteamiento expuesto por el estudiante”.

Tabla 20

Registro de respuestas a pregunta abierta.

No.	Categoría	Pregunta	Respuestas
13	Reflexión y evaluación del contenido textual.	De acuerdo con la anterior editorial, “ <i>Las mujeres tienen menos probabilidades de obtener patentes, lo que implica que muchos descubrimientos prometedoros centrados en las mujeres aún no se han comercializado</i> ”. Entonces, ¿cómo podría lograr mayor protagonismo la mujer en la ciencia?	<p>- “<i>Para que una mujer tenga mayor importancia en la ciencia, no debería pensar y actuar solo en lo que más le beneficia, sino hacerlo orientada hacia el bien común, demostrando una vez más que su papel en la sociedad es el más relevante de todos</i>”.</p> <p>- “<i>Podrían tener mayor participación si la sociedad les brindara las mismas oportunidades y garantías laborales que a los hombres. Es indispensable dar el paso hacia el reconocimiento de su papel fundamental en el mundo</i>”.</p> <p>- “<i>Principalmente eliminando estereotipos en los diferentes ámbitos sociales, educando desde temprana edad con base en igualdad y equidad, promoviendo</i></p>

mayor formación técnica y digital para las mujeres, y por sobre todas las cosas, respaldando siempre su dignidad”.

-“Se lograría la inclusión de más mujeres en la ciencia y en otros ámbitos profesionales si se educara en igualdad de género desde la familia, si el contenido educativo tuviese en cuenta más mujeres de la historia y si se dejaran de lado estereotipos que ponen en duda sus capacidades”.

-“Aprovechando los recursos tecnológicos actuales para generar difusión y protagonismo del rol de la mujer en la sociedad. Así podría lograrse su respaldo en los sectores social, laboral, académico y científico, ya que habría escenarios para hacer visibles sus ideas, aportes, experiencias y alcances”.

-“En mi opinión, considero pertinente el hecho de que se promulgue la igualdad participativa de la mujer en cuanto al tema científico, para que den a luz todos esos descubrimientos que aún se desconocen. Además, que sus aportes o inventos tengan el mismo reconocimiento que el de los hombres, no solo porque lo merecen sino porque han demostrado mucho ante la ciencia y tienen mucho más para ofrecer”.

-“Para la mujer siempre va a ser difícil destacar en algo en lo que solo los hombres consideran que se puede hacer. En mi opinión, una manera de que la mujer pueda tener más protagonismo o resalte en un área como lo es la ciencia, es permitiéndole mostrar a la humanidad sus logros investigativos, dando el crédito a sus hallazgos sin que el hombre se adueñe de ellos”.

-“Dar más oportunidades a las mujeres en el aprendizaje sobre dichas áreas y protegiendo el derecho a la igualdad, ya que debido al apoyo solo a un grupo de personas, pocas obtienen espacio en la ciencia y patentes de sus innovaciones; eso lleva a la pérdida de talento, de motivación e incluso de ideas que podrían cambiar el mundo”.

Nota. Ejemplos de respuestas de los estudiantes. Elaboración propia, (25 de octubre de 2021).

Barthes 1981 (citado por Rodríguez, 2015), en su momento equiparó la lectura directamente al acto de escribir, concibiéndola como la superposición parcial de la escritura. Tal relación revela una definición literaria/poética de la lectura y se sustenta en la

corresponsabilidad que exige el acto lector, en particular si se piensa desde el nivel crítico, puesto que este denota co-construcción de significados: se trata de sumergirse en el mundo elaborado por un autor para vincularlo a los conocimientos previos, asumiendo posturas frente al mismo, y resignificarlo.

Así las cosas, las construcciones de los estudiantes respecto al interrogante planteado permitieron ver no solo su postura frente a las lecturas y los juicios de los autores, fundamentados en la experiencia y la visión que tienen de su realidad inmediata, sino que demostraron coherencia entre la organización y los argumentos que validaron sus enunciados. En ese orden, a diferencia de los resultados arrojados por la Prueba diagnóstica en la sección de preguntas abiertas, en esta los hallazgos confirman la acertada conjunción del trinomio lector-texto-contexto (Irwin 1986, citado por Colomer, 1993), que incide en la indispensable relación de los procesos activación de saberes previos-indagación-deducción-inferencia-valoración para el desarrollo de la lectura crítica.

4.2 Conclusiones

La investigación partió del planteamiento de una problemática generalizada en la educación media: las debilidades de los estudiantes respecto al alcance del nivel crítico de la habilidad lectora. Ante la necesidad de hacer frente a tal situación, se implementaron rutinas de pensamiento en el abordaje de diferentes tipologías textuales, con el objetivo de determinar su incidencia en el análisis, la interpretación, reflexión y evaluación del contenido por parte de los estudiantes de grado undécimo de la Institución. Además de las rutinas, se fundamentó en teorías concernientes a la lectura, la comprensión lectora, los aprendizajes evaluables en esta habilidad, que conllevaron a reflexionar sobre la información con que se contó al inicio de la investigación

y con los datos arrojados en el programa de implementación. En ese orden, se presentan las principales conclusiones del estudio:

La prueba diagnóstica de entrada permitió observar los niveles de competencia de la habilidad lectora crítica en que se ubicaban los estudiantes para orientar las acciones pedagógicas determinadas por las estrategias a implementar. Así, los resultados demostraron un mejor alcance de la categoría de análisis “Contenido local del texto” (conocimiento de los elementos constitutivos de los párrafos, de su estructura interna, de las relaciones de sus elementos y la organización de los mismos); la categoría “Sentido global”, se enmarcó en un punto mínimo que demandó refuerzo con base en la jerarquización de las microestructuras que conllevan a la identificación de las macroproposiciones; y la categoría “Reflexión y evaluación del contenido textual” mostró datos en demasía heterogéneos e inferiores, que corroboraron la problemática planteada en la investigación, en el marco de las tres categorías y sus correspondientes subniveles.

Con base en las consideraciones anteriores, se planificaron y ejecutaron estrategias basadas en rutinas de pensamiento, a favor del desarrollo del nivel crítico de la habilidad lectora. Estas se organizaron en tres estrategias consecuentes con los enfoques de las rutinas (a. Presentar/Explorar, b. Sintetizar/Organizar, c. Profundizar) y las tres categorías de análisis. La Estrategia 1 *Puente 3, 2, 1* tuvo como objetivo identificar detalles locales del texto para la comprensión global; sus actividades enfatizaron en la activación de conocimiento previo, cuestionamiento, extracción y establecimiento de conexiones mediante analogías y producción de hipótesis. La Estrategia 2 *Conectar – Ampliar – Desafiar* se proyectó de acuerdo al objetivo de establecer conexiones, identificar nuevas ideas, realizar preguntas, sintetizar y organizar la información; las actividades se orientaron a la lectura, la síntesis y la organización textual.

Finalmente, la Estrategia 3 *¿Qué te hace decir eso?* se enfocó en visibilizar el pensamiento de los estudiantes a través del razonamiento con evidencia, a partir de discusiones basadas en afirmaciones argumentadas, el reconocimiento de la estructura profunda de los temas o contenidos, demandando posturas críticas y juicios significativos.

En la implementación de cada estrategia se contó con un total de 25 estudiantes y con la participación de diferentes agentes educativos de la institución: un docente de Ciencias Sociales, una coordinadora de sede, y tres docentes del equipo de Lengua Castellana. Además, las actividades se realizaron teniendo en cuenta las dos principales tipologías textuales (continuos y discontinuos) y los postulados teóricos pertinentes al propósito general, tales como la noción de macroestructura semántica (van Dijk, 1980), microestructuras, macrorreglas, factores estructurales de los textos, criterios en el proceso de lectura crítica (Cassany, 2003), competencias y estrategias de lectura crítica (Serrano, 2008), rutinas de pensamiento (Ritchhart, Church & Morrison, 2014); entre otros.

Los hallazgos en la ejecución de dichas estrategias demostraron la pertinencia e incidencia de: a. la elección adecuada de los textos a la hora de promover el hábito lector; b. la participación de diferentes docentes en los procesos investigativos y en las prácticas de aula como tal, puesto que se convierte en la oportunidad idónea para el conocimiento de nuevas visiones o perspectivas frente a la praxis formativa y la reflexión educativa desde la IAE como enfoque que propende por el mejoramiento de la calidad educativa y la construcción de conocimiento como bien común; c. las rutinas de pensamiento como estructuras cognitivas básicas que en efecto redundan significativamente en el desarrollo de la comprensión en los discentes a través de la visibilización de su pensamiento. Este último elemento se fundamenta en el logro de los jóvenes (conforme a los datos obtenidos) en el reconocimiento y la aplicación de

criterios para enfrentarse a un texto, desde una postura que va más allá de la superficialidad de los enunciados para sumergirse en la información implícita, analizando cada detalle, realizando inferencias/hipótesis/conclusiones y emitiendo juicios de valor sustentados en argumentos sólidos.

Lo anterior se confirma además con los resultados de la prueba de salida. Su objetivo fue la consolidación y comparación de los hallazgos entre la prueba diagnóstica de entrada y la articulación de las rutinas de pensamiento a las sesiones pedagógicas como estrategia de enseñanza en el Programa de Implementación, para el desarrollo del nivel crítico de la habilidad lectora. Los datos evidenciaron un mejor desempeño de los estudiantes en la Categoría 3 (reflexión y evaluación del contenido textual), es decir, el máximo nivel lector, lo que ratifica la positiva incidencia de las rutinas en el desarrollo del nivel crítico de la habilidad lectora; además, el análisis develó que las respuestas de los jóvenes no solo para la Categoría 3 sino para las 1 y 2 fueron muy significativas, puesto que en su mayoría son consecuentes con las estrategias implementadas en el desarrollo de cada una.

Por tanto, es claro que las estrategias basadas en las rutinas de pensamiento mediaron en el éxito del propósito final: determinar connotaciones de las palabras con base en el imaginario para interrelacionarlas con otras alternativas; identificar los usos del lenguaje y los recursos literarios que se emplean en las construcciones textuales; reconocer la intertextualidad para establecer su objeto y la significancia que tiene en el discurso; distinguir la tipología textual; tomar postura debidamente sustentada. De igual manera, las construcciones de los discentes respecto a los interrogantes abiertos demostraron no solo su postura frente a las lecturas y los juicios de los autores, fundamentados en la experiencia y la visión que tienen de su realidad inmediata, sino coherencia entre la organización y los argumentos que validaron sus enunciados:

acertada conjunción del trinomio lector-texto-contexto, que incide en la indispensable relación de los procesos de activación de saberes previos-indagación-deducción-inferencia-valoración para el desarrollo de la lectura crítica.

4.3 Recomendaciones

Para la realización de futuras investigaciones similares, deben definirse propósitos claros en las diferentes etapas y en los participantes. Ello porque cada agente educativo en procesos como este, debe cumplir un rol específico y activo, determinado por el logro o alcance de los objetivos propuestos.

En ese sentido, como se resaltó en la implementación de la Estrategia 2 *Conectar – Ampliar – Desafiar*, una técnica significativa en los procesos de enseñanza – aprendizaje, y en especial en la investigación de aula, es el trabajo colaborativo, puesto que alcanzar metas comunes en grupo es una tarea primordial de la educación. No obstante, es clara también la necesidad de identificar cualidades particulares, partiendo de la noción de que cada estudiante es un universo y todos aprenden de manera diferente, para con ello promover el diseño de estrategias que hagan frente a las problemáticas o potencialicen las habilidades pertinentes en la formación integral.

Para el caso de la enseñanza de la lectura, de la habilidad como tal, se requiere generar escenarios de comunicación, reflexión, evaluación y retroalimentación de todos los involucrados (estudiantes e investigador) en la construcción de nuevos conocimientos. Esto demanda, en primera instancia, promover el hábito desde el placer y no como producto de la amenaza o castigo, a razón de que del gusto, la motivación y la pasión hacia los textos depende el éxito en el abordaje de los mismos y la incidencia que tengan en el lector: la habilidad lectora supone el

diálogo y la reflexión con los textos, discrepar de los razonamientos del autor, cuestionar sus puntos de vista, contrastar la información presentada con los conocimientos adquiridos en la cotidianidad y la escuela e interrelacionarlos con diferentes situaciones o posibilidades de significación.

En ese orden de ideas, dos factores que también deben tenerse en cuenta son la planeación de las áreas y los Proyectos Pedagógicos Transversales PPT:

El primero (Plan de Área) debe derrocar la linealidad en la que generalmente se enmarca por cumplimiento de unos estándares; su diseño debe tener los cimientos en la participación de todos los actores educativos, en especial de los estudiantes y padres de familia, ya que con frecuencia se comete el error de proyectar temáticas, actividades, planes lectores y evaluaciones sin hacer un análisis del contexto, de los intereses, de las motivaciones, de los temores, de las fortalezas y de lo que realmente se quiere y puede aprender.

Entre tanto, los Proyectos Pedagógicos Transversales son, en la mayoría de las veces, parte del cumplimiento de protocolos institucionales. Dentro de las experiencias a destacar en el programa de implementación de este estudio, sobresale la relacionada con los textos de contenido sexual o de temáticas que innegablemente llevan a la controversia (crónica periodística sobre el intercambio de parejas en bares Swinger, columna de opinión sobre el aborto, columna de opinión sobre el apoyo del Papa a la comunidad LGBT+): a pesar de los avances en los diferentes ámbitos de la humanidad y de los esfuerzos por generar pensamiento crítico en la sociedad, aún persisten tabúes, temores e ingenuidad, como consecuencia de la falta de orientación en las instituciones educativas. En tal sentido, los PPT deberían cumplir su verdadero propósito: ser la alternativa pedagógica que posibilita la comprensión e interiorización de

conceptos/aprendizajes basados en experiencias compartidas, transversales a las áreas, integrantes y ámbitos institucionales. El punto de partida ideal sería la lectura, no como tarea que se le asigna exclusivamente al área de Lengua Castellana, sino como habilidad que permea todas las actividades humanas, como tal, que ofrece la oportunidad de resignificación social.

Los dos últimos elementos a sugerir en este tipo de estudios son el uso de las rutinas de pensamiento en el aula y las teorías sobre los aprendizajes evaluables en la lectura crítica:

Como se mencionó en diferentes apartados, las rutinas de pensamiento tienen como objeto visibilizar el pensamiento de los estudiantes para con ello promover posturas críticas. La incidencia de estas estructuras cognitivas en el desarrollo del nivel crítico de la habilidad lectora es muy significativa, ya que en efecto promueven la comprensión de los textos/discursos, mediante el logro de actividades específicas. Por ende, la recomendación se orienta hacia el uso basado en la claridad conceptual, la multidisciplinariedad, la participación permanente de los docentes/investigadores; asumiéndolas como patrones de pensamiento, de uso regular en el aula con base en la adaptación a los propósitos particulares de enseñanza, con la ventaja de implementación en cualquier área del conocimiento y grado o ciclo de la educación en búsqueda del fortalecimiento de la habilidad intelectual.

Ahora bien, hablar de aprendizajes evaluables en lectura crítica exige centrar la atención en tres grandes categorías: contenido local del texto, sentido global del texto, reflexión/evaluación del contenido textual. La primera hace referencia a la identificación adecuada de las microproposiciones (reconocimiento de los elementos locales del texto y a la inferencia de la microestructura); la segunda, a la inferencia de la macroestructura (jerarquización de las microestructuras que conllevan a la identificación de las

macroproposiciones); la tercera, al nivel superior de la habilidad lectora. En consonancia con dichos aprendizajes, la teoría de mayor recomendación es la propuesta por Teun van Dijk (1980) sobre las macroestructuras y macrorreglas; en consecuencia con sus postulados, destacan otros más actuales relacionados con los criterios en el proceso de lectura crítica (Cassany, 2003) y competencias y estrategias de lectura crítica (Serrano, 2008). Lo anterior, a razón de la pertinencia y vigencia de sus postulados en lo respectivo a la habilidad en cuestión.

4.4 Reflexión pedagógica

La educación es un tipo de praxis; no es teoría, aunque haga uso de ella, tampoco es técnica, aunque estas intervengan en la misma. Es praxis por tratarse de una actividad que recae en los dos principales actores: educador y educando. Esta acción inicia de forma heterónoma, pero debe propender por la autonomía. No obstante, es evidente el descuido en gran parte de la capacidad innata de aprendizaje que tiene todo ser humano y el argumento es que la educación se ha encargado de acallarla, dándole al educando la falsa impresión de que si no le enseñan no podrá aprender. Por ende, en su reflexión la pedagogía debe tener en cuenta dicho error para permitir al estudiante explorar otras dimensiones de su vida que lo conlleven al desarrollo de diversas habilidades por sí mismo.

Ahora bien, partiendo de la base de que la labor fundamental de la educación es formar criterio, el maestro debe ser permanentemente reflexivo para llevar a los estudiantes a espacios de diálogo en los cuales reconozcan su importancia en el proceso y lograr posturas críticas, emisión de juicios de valor y resignificación del mundo. En este marco destaca entonces el rol del maestro y la noción que tiene frente a sus estudiantes, su compromiso y el trascendental papel que desempeña en la sociedad: con frecuencia se pone en tela de juicio sus métodos, su quehacer; lo que no se tiene en cuenta es que algunas teorías y prácticas caen en obsolescencia,

además las nuevas generaciones exigen y ameritan competencias acordes con el entorno y con las necesidades propias de las demandas contemporáneas en todos los ámbitos.

Como consecuencia, educar es un compromiso que implícitamente invita a mantenerse en un proceso de autoevaluación que le permita al maestro estar a la vanguardia, no solo en los procesos didácticos y pedagógicos sino en los propios del área disciplinar para ofrecer una educación asertiva y eficiente; capaz de guiar a los estudiantes en el desarrollo de las habilidades y competencias que se ajusten a los requerimientos de la sociedad actual, al mismo tiempo esforzándose por propiciar ambientes socioafectivos en los que seguramente vivirán parte de las experiencias más significativas de sus vidas.

En ese contexto, la educación es la base del progreso humano y representa el pilar fundamental para la transformación social. Aunque esta tesis ha sido apoyada por diferentes teóricos que en la búsqueda de soluciones a problemáticas que aquejan al sistema se topan de frente con que no existe una fórmula definitiva, sí es claro que como práctica social se fundamenta en el hecho de que el hombre es imperfecto, por tanto requiere de formación y es capaz de educarse; además, a razón de que en ese proceso no hay certezas absolutas ni un saber seguro, la pedagogía se constituye en la solución a través de la reflexión y el accionar pedagógico, de las necesidades específicas en su condición de humano: autoconservación, organización y formabilidad.

Es en ese sentido que debe superarse la tradición escolar moderna, puesto que en tal marco se ha supeditado el saber pedagógico a las ciencias y a las políticas, lo que convierte al maestro en un simple cumplidor o ejecutor de las mismas; contrario esto a lo que en realidad

debería ocurrir: el saber pedagógico como producto del maestro en su quehacer y contexto inmediatos, un saber teórico-práctico. De acuerdo con Maldonado (2014):

El aula es el laboratorio de la educación, una idea que no tiene nada de novedoso. Sin embargo, de lo que se trata es de entender la manera como sucede la producción de conocimiento en su primera forma. Complejizar la educación equivale a poner claramente sobre la mesa, a plena luz del día, el papel fundamental del juego, la imaginación, la fantasía. En otras palabras, el significado de las emergencias y la autoorganización. Por encima, desde luego, de los programas y currículos, siempre eminentemente secuenciales y lineales y que no permiten ni admiten sorpresas, es decir, aprendizaje. (p. 18).

Conforme a lo mencionado, existe una notable ruptura entre teoría y práctica, porque queriéndose enseñar para la vida práctica en realidad hay una hipertrofia de teoría (en el fondo lo que se logra es contrario a lo que debería aprenderse). Así, se pone de relieve cierta proscripción de la crítica y de la evaluación de lo que se enseña al denotar que el maestro es quien tiene todo el conocimiento en el ámbito científico. Por tanto, es menester analizar la importancia de la educación y en particular de la formación docente, destacando su rol social desde la dialéctica entre lo instituido y lo instituyente; en el marco de ideologías que vulneran, entre otras cosas, los fines de la educación, al convertir los centros educativos en empresas, como tal, a la educación en producto determinado por la competitividad.

La presente investigación lleva a la reflexión sobre la iniciativa del docente para acogerse a nuevas tendencias que hagan frente a las necesidades particulares de los educandos, apuntando a la potencialización de habilidades, partiendo de la base de que cada estudiante es un mundo diferente, que el aula de clase debe concebirse como el espacio idóneo para fomentar en los

jóvenes el interés, la motivación, la empatía, la constante participación en el constructo social como seres con capacidad crítica y reflexiva. Es indispensable repensar la práctica cotidiana, con base en la urgencia de generar espacios y ambientes que acojan elementos del entorno, de la realidad inmediata, de las diferentes dimensiones del estudiante, de los diversos talentos; echando mano de recursos que están a su alcance, que dependen única y exclusivamente de su interés por innovar, interés que redundará no solo en los aprendizajes sino en la formación integral.

Lo anterior se sustenta en la propuesta realizada a partir de la formulación del problema y de la proyección de alternativas de solución, basadas en las rutinas de pensamiento. En ese orden, debe reiterarse que la didáctica de la lectura crítica utilizada en la enseñanza de la Lengua Castellana y en cualquier saber disciplinar puede asumirse desde una nueva perspectiva que repercuta en la visibilización del pensamiento, puesto que dichas estrategias cognitivas inciden de manera positiva en tal propósito, evidenciando mejores alcances de los estudiantes en la comprensión, la interpretación, el razonamiento y la argumentación respecto a diferentes tipologías textuales. Esto se ratifica, además, gracias al abanico de posibilidades que ofrece la Investigación Acción Educativa como enfoque que genera escenarios de diálogo, interacción, participación y construcción colectiva de conocimiento correspondientes al logro del estudio propuesto: comprender que la habilidad lectora en el nivel crítico promueve el avance sociocultural a través de la adquisición de elementos como la pluralidad de las diferencias y el componente axiológico que se logran encontrar en contexto con el mundo que los rodea y en la escuela.

Como docente – investigador, no cabe dudas de las transformaciones vividas producto del estudio realizado. El diseño de actividades basadas en rutinas de pensamiento, la elección de

textos actuales (de impacto y de interés general), la integración de compañeros de la comunidad educativa, el conocimiento de las debilidades-fortalezas de los estudiantes, la participación activa de estos en cada una de las etapas, la revisión y autoevaluación permanente, y la construcción de conocimiento en conjunto; modifican de manera rotunda la noción que tenía sobre el proceso formativo, puesto que había caído en el inminente error del cumplimiento de secuencias encasilladas en superestructuras específicas, tanto en la elección de textos como en la formulación de sus actividades y los ejes temáticos respectivos al área. Peor que eso, como consecuencia de la pandemia por Covid -19 y la falta de experiencia en el trabajo virtual, los encuentros sincrónicos se habían tornado magistrales y tediosos, por su parte, las actividades no tenían un trasfondo que llevara a la reflexión de los estudiantes sino al cumplimiento de objetivos triviales.

De igual manera, en el contexto institucional queda el aprendizaje sobre la importancia del trabajo mancomunado, partiendo de interrogantes como ¿qué pasa en la actualidad?, ¿qué factores determinan los procesos de enseñanza-aprendizaje? y ¿cómo se asumen las nuevas tendencias, expresiones y movimientos propios de una sociedad globalizada, determinada por los avances de diversa índole? ¿Qué incidencia tiene el docente en la formación de sus estudiantes? ¿Cuál es en realidad el fin último de la educación y qué se está haciendo para su logro? ¿Qué quieren leer los discentes? A razón de que en la educación existe una preocupación permanente en cuanto a la búsqueda de métodos, estrategias y técnicas adecuadas para la enseñanza del educando en sus múltiples disciplinas; pero no se materializa en acciones efectivas que pueden concretarse a través de intervenciones investigativas en el aula que fomenten la innovación y que permeen la calidad educativa.

Referencias

- Aguilar, S. & Barroso, J. (2015). *La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa*. Revista de Medios y Educación, 47, pp. 73-88. <http://hdl.handle.net/11441/45289>
- Aguirre, J. & Jaramillo, L. (2008). *Consideraciones acerca de la investigación en el aula: más allá de estar a la moda*. Educación y Educadores, 11(1), pp. 43-54. <https://eds-b-ebsohost-com.ez.unisabana.edu.co/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=1ea8d9d3-9f3b-4328-9d84-0caad26e1f38%40sessionmgr4006>
- Aparicio, D. (2016). *Desarrollo de Habilidades en la lectura crítica con estudiantes de grado 11 del Colegio Integrado Llano Grande Girón/Santander*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Manizales]. Repositorio UAM. <http://repositorio.autonoma.edu.co/handle/11182/627>
- Avendaño, G. (2016). *La lectura crítica en educación básica secundaria y media: la voz de los docentes*. Cuadernos de Lingüística Hispánica n°. 28, pp. 207-232. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/4916
- Badilla, L. (2006). *Fundamentos del paradigma cualitativo en la Investigación Educativa*. Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud, Vol. 4, N°1. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pem/article/view/411/402>
- Barkley, E., Cross, P. & Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Ediciones Morata. Madrid.
- Barriga, F. & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGRAW-HILL.

- Becerra, R. & Moya, A. (2010). *Investigación-acción participativa, crítica y transformadora. Un proceso permanente de construcción*. *Integra Educativa*, 3(2), pp. 133-156.
<http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v3n2/a05.pdf>
- Benavides, M. & Gómez, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), pp. 118-124.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>
- Brookhart, S. (2013). *Cómo crear y utilizar rúbricas para la evaluación formativa y la calificación*.
<http://www.ascd.org/publications/books/112001.aspx>
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá. Colección Aula Abierta Magisterio.
- Campoy, T. & Gomes, E. (2015). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. En Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación. Madrid: EOS.
<https://upla.edu.pe/wp-content/uploads/2017/12/2-UPLA-Instrumentos-cualitativos-de-datos.pdf>
- Carrillo, M., Leyva, J. & Medina, J. (2011). *El análisis de los datos cualitativos: un proceso complejo*. *Index de Enfermería*, 20(1-2), pp. 96-100.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962011000100020
- Cassany, D. (2003). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*; (32): pp. 113–32. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21224>

(2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf>

Chaparro, A. (2015). *Las rutinas de pensamiento como herramienta pedagógica para mejorar la comprensión de lectura en el área de español de los estudiantes del grado tercero de primaria jornada tarde de la Institución Educativa Distrital Alfonso Reyes Echandía de la Localidad de Bosa* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Repositorio Institucional Intellectum.

<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/25922?show=full>

Chica, S. Galvis, D. & Ramírez, A. (2010). *Determinantes del rendimiento académico en Colombia: pruebas ICFES Saber 11°*. Revista Universidad EAFIT, vol. 46, núm. 160.

<https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/754/665>

Colombia, Alcaldía Distrital de Santa Marta. (2020). *Acuerdo 006 Por medio del cual se adopta el Plan de Desarrollo 2020-2023 “Santa Marta corazón del cambio”*.

https://www.santamarta.gov.co/sites/default/files/acuerdo_006_de_10_junio_2020_0.pdf

(2021). *Geografía*. <https://www.santamarta.gov.co/geografia>

Colomer, T. (1993). *La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión*.

<https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/materiales/ColomerTeresaComprension.pdf>

Corral, Y. (2009). *Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos*. Revista Ciencias de la Educación, 19(33), pp. 228-247.

<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>

de Zubiría (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

Diego-Rasilla, F. (2007). *La investigación-acción como medio para innovar en las ciencias experimentales*. Pulso, 30, pp. 103-108.

<https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/66/43>

Elena, P. (2011). *Bases para la comprensión organizativa del texto*. Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas; vol. 6.

https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/115897/09_RDLAn6_Elena_Pilar.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Emiliozzi, M. (2016). *La pregunta por el sujeto de la educación: decisiones epistemo-metodológicas*. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 6(2), e012.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7676/pr.7676.pdf

Escoriza, J. (2006). *Estrategias de comprensión del discurso expositivo escrito. Evaluación e Intervención*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

<http://www.publicacions.ub.es/refs/indices/06661.pdf>

Fisher, A. (2008). *Teaching Comprehension and Critical Literacy: Investigating Guided Reading in Three Primary Classrooms*. En Literacy, v. 42 n.º1 pp. 19-28. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2008.00477.x>

Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Ciudad de México: Siglo XXI.

<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf>

- Fumero, F. (2009). *Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula*. Investigación y Postgrado, vol. 24, núm. 1, pp. 46-73. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65815763003.pdf>
- Gardner, H. (2016). *El Proyecto Cero de Harvard: Una historia personal*. Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard. https://pz.harvard.edu/sites/default/files/pz-history-gardner-spanish_0.pdf
- Gasca, M. (2010). *Desarrollo de la literacidad crítica en Internet en estudiantes mexicanos de bachillerato*. En Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales Sevilla: Universidad de Sevilla.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4154216>
- Google (s/f). [Gráfica de Google Maps correspondiente a la Sede 1 de la I.E.D. Once de Noviembre, Santa Marta, Magdalena]. Recuperado el 27 de abril de 2021 de <https://goo.gl/maps/4kHbwN4YrUXVSuuv5>
- (s/f). [Gráfica de Google Maps correspondiente a la Sede 5 de la I.E.D. Once de Noviembre, Santa Marta, Magdalena]. Recuperado el 27 de abril de 2021 de <https://goo.gl/maps/pDhFCyD5zPwnNoTA7>
- Gómez, J. (2014). *Análisis de las competencias en matemáticas y lenguaje de los bachilleres colombianos* [Tesis de maestría, Universidad ICESI].
<http://funes.uniandes.edu.co/11039/1/Go%CC%81mez2014Ana%CC%81lisis.pdf>

Heredia Y. & Sánchez, A. (2013). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo* [Ebook]. Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.

<https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/621390/P231.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. (2015). *Especificaciones de las pruebas a partir del Modelo Basado en Evidencias (MBE)*. En: Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015.

https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Matriz_Lenguaje_11.pdf

(2018). *Cuadernillo de preguntas Saber 11°. Lectura Crítica*.

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1150353/Cuadernillo+de+preguntas+Saber-11-lectura-critica.pdf/466ce032-0e1e-98c4-05ed-1b4edd348549>

(2018). *Informe Nacional de Resultados para Colombia – PISA*.

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PI SA%202018.pdf>

(2019). *Guía de orientación Saber 11° 2019 – 2*.

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193560/Guia+de+orientacion+de+saber+11-2019+-+2.pdf/8e305a8c-61fb-411e-4a2d-1fc4abe1f520>

(2020). *Guía de orientación Saber 11° 2021 – 1*.

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1895465/Guia+de+orientacion+Saber+11+2021-1.pdf>

- Lozano, A. & Triana, V. (2018). *Las rutinas de pensamiento como herramienta pedagógica para desarrollar la lectura comprensiva* [Tesis de maestría, Universidad de Los Andes]. Repositorio Institucional Séneca. <http://hdl.handle.net/1992/34460>
- Makuc, M. & Larrañaga, E. (2014). *Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año*. Revista Signos. Estudios de Lingüística; 48(87) 29-53. DOI: 10.4067/S0718-09342015000100002
- Maldonado, C. (2014). *¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad?* Revista Intersticios Sociales. <https://www.redalyc.org/pdf/4217/421739500002.pdf>
- Manzano, G. (2020). *Las rutinas de pensamiento para el fortalecimiento de la comprensión lectora*. Asociación Normalista de Docentes Investigadores A.C. En Congreso Educación, Innovación y Nueva Normalidad, pp. 261-275.
https://www.academia.edu/45601915/LIBRO_EDUCACION_INNOVACION_Y_NUEVA_NORMALIDAD
- Márquez, M. & Valenzuela, J. (2017). *Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad*. Revista Electrónica de Educación SINÉCTICA. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n50/2007-7033-sine-50-00012.pdf>
- Martínez, E. & Zea, E. (2004). *Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista*. Revista Ciencias de la Educación. <https://www.yumpu.com/es/document/read/14166561/estrategias-de-ensenanza-basadas-en-un-enfoque-constructivista>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares*. Imprenta Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

(2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Revolución Educativa Colombia Aprende. Imprenta Nacional del Colombia.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

(2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje v2*. Imprenta Nacional de Colombia.

https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Morales, B. (2016). *Plan de Lectura Crítica para la Institución Educativa José Antonio Galán de San Antero (Córdoba)* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Bolívar]. Repositorio Institucional UTB. <https://biblioteca.utb.edu.co/notas/tesis/0069389.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *PISA 2018 - Draft analytical frameworks*. <http://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>

Palacios, M. & Yalanda, A. (2021). *Los procesos de comprensión lectora a través de rutinas de pensamiento, en estudiantes de grado segundo con bajo rendimiento escolar* [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional UCC. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/32916>

Parra, C. (2002). *Investigación acción y desarrollo profesional*. Educación y Educadores. Vol. Nº 5. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400510.pdf>

Peronard, M. (1994). *La evaluación de la comprensión de textos escritos: el problema del resumen*. Lenguas Modernas 21 (1994), 81-93 Universidad de Chile. <https://revistateoria.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45591/47654>

- Porlán, R. & Martín, J. (1997). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada Editora. <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/diario-del-maestro.pdf>
- Restrepo, B. (2009). *Investigación de aula: formas y actores*. Revista Educación y Pedagogía, 21(53), pp. 103-112.
<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/9835/9034>
- Riátiga, R. (2009). *La lectura como generadora de pensamiento crítico*. Universidad del Magdalena.
<http://www.monografias.com/trabajos-pdf2/lectura-generadora-pensamiento-critico/lectura-generadora-pensamiento-critico.pdf>
- Río, C. (2010). *El consentimiento informado en menores y adolescentes: Contexto ético-legal y algunas cuestiones problemáticas*. Revista Información Psicológica, 100(1), pp. 60-67.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3642744>
- Ritchhart, R., Church, M. & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
<https://es.calameo.com/read/005883189a5a65f3e7fd9>
- Rivera, P. (1998). *Marco teórico, elemento fundamental en el proceso de investigación científica*. Revista Tópicos de Investigación y Posgrado, 5(4), pp. 233-240.
<http://bivir.uacj.mx/Reserva/Documentos/rva200334.pdf>
- Rodríguez, E. (2015). *Teoría de la lectura, escritura y cuerpo: vinculaciones teóricas entre Marcel Proust y Roland Barthes*. IX Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria.

Ensenada, Argentina: Lectores y lectura. En Memoria Académica.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8703/ev.8703.pdf

Rose, D. (2005). *Learning to Read, Reading to Learn: Submission to the National Inquiry into the Teaching of Literacy 2005*. Department of Education, Science and Training.

<https://riunet.upv.es/handle/10251/93782?show=full>

Serrano, S. (2007). *Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica*.

ACCIÓN PEDAGÓGICA, N° 16, pp. 58-68.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>

(2008). *La alfabetización crítica: Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica*. En: Letras, 50 (76), pp. 101-130. Centro de Investigaciones lingüísticas y literarias

Andrés Bello. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000100004

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó. Barcelona. [https://media.utp.edu.co/referencias-](https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf)

[bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf](https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf)

Timarán, R., Hidalgo, A. & Caicedo, J. (2020). *Factores asociados al desempeño académico en Lectura Crítica en las pruebas Saber 11o con árboles de decisión*. Vol. 8, n°3, pp. 29-37.

<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/innovacioning/article/view/4701/4938>

Vallejo, R. & Finol, M. (2009). *La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas*. REDHECS, 7(4). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063110>

van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. XXI Siglo Veintiuno Editores.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=J94FCtlue68C&oi=fnd&pg=PA5&dq=van+dijk&ots=GzM0c6Mpwr&sig=S35tS4M64yBnslxJRa4DRsMAIW8#v=onepage&q=van%20dijk&f=false>

Anexos

Anexo A. Formato Consentimiento informado

Santa Marta D.T.C.H, mayo de 2021

Señor

JAIR ALBERTO PADILLA VÁSQUEZ

Rector

I.E.D. Once de Noviembre

Asunto: Consentimiento informado.

Cordial saludo,

En virtud del mejoramiento de los procesos académicos institucionales, en particular el referido a la habilidad lectora, surge el proyecto investigativo *“Incidencia de las rutinas de pensamiento en el desarrollo del nivel crítico, de la habilidad lectora, en estudiantes de grado undécimo”*, en el marco de la Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula de la Universidad de La Sabana.

Por ello, de manera respetuosa solicito su colaboración en lo respectivo a autorizar el desarrollo de la investigación en la Institución que representa, la cual se llevará a cabo durante el segundo semestre del año en curso.

El estudio tiene como objetivo determinar la incidencia de las rutinas de pensamiento en la habilidad mencionada y se fundamentará en pruebas de entrada, de implementación y de salida, con el total de estudiantes del grado 11°4 de la Sede 5 El Yucal.

La participación de los mismos no afectará el normal desarrollo de sus actividades académicas y convivenciales, ya que se incluirá dentro del trabajo del área Lengua Castellana; además, será voluntaria y consentida por parte de sus padres/acudientes de manera escrita, en el formato establecido para tal fin.

Finalmente, se aclara que los resultados estarán disponibles en el informe final y se compartirán con todo el equipo docente de la institución, a razón de generar experiencias significativas en los diferentes cursos y ciclos.

Anticipo mis agradecimientos por su atención y oportuna respuesta.

Atentamente,

JUAN CARLOS OSORIO ALFONSO

Coordinador Área Lengua Castellana I.E.D. Once de Noviembre
Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula
Universidad de La Sabana

Si autoriza el desarrollo de la investigación, por favor diligencie el siguiente formulario.

AUTORIZACIÓN

He leído el procedimiento descrito y comprendo el objetivo de la investigación.

Voluntariamente doy mi consentimiento para que los estudiantes del grado 11^º4, jornada tarde, Sede 5 El Yucal de la I.E.D. Once de Noviembre, participen en el estudio *“Incidencia de las rutinas de pensamiento en el desarrollo del nivel crítico, de la habilidad lectora, en estudiantes de grado undécimo”*, y doy mi autorización para que el nombre del colegio aparezca en el informe final del estudio.

Firma

Ciudad y fecha

Santa Marta D.T.C.H, junio de 2021

Señores

PADRES DE FAMILIA

L.C

Asunto: Proyecto “Incidencia de las rutinas de pensamiento en el desarrollo del nivel crítico, de la habilidad lectora”.

Cordial saludo,

En el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Institución, se propende por el mejoramiento académico de los estudiantes y la formación integral, fundamentada en las competencias específicas demandadas por la sociedad actual. Es por ello que durante el segundo semestre del año en curso, el área de Lengua Castellana implementará la estrategia de rutinas de pensamiento en el desarrollo del nivel crítico de la habilidad lectora.

Esta investigación se lleva a cabo desde la Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula de la Universidad de La Sabana y depende del trabajo mancomunado y activo entre docente-estudiantes. Para tal proceso, se hace indispensable recoger datos textuales y experiencias orales, además de registros fotográficos y capturas de pantalla; los cuales serán sistematizados para uso única y exclusivamente académico, a través de su publicación en medios impresos y/o electrónicos. No obstante, la información que provenga de sus hijos/acudidos será confidencial y no se usará para otros propósitos fuera de los establecidos en la investigación.

Anticipo mis agradecimientos por su colaboración.

Atentamente,

JUAN CARLOS OSORIO ALFONSO

Coordinador Área Lengua Castellana I.E.D. Once de Noviembre
Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula
Universidad de La Sabana



Si autoriza la participación de su hijo/acudido, por favor diligencie el siguiente consentimiento informado.

Yo, _____, identificado (a) con cédula de ciudadanía número _____, **AUTORIZO** voluntariamente para que a mi hijo (a) _____, del curso 11°4, jornada tarde Sede 5 El Yucal, de la I.E.D. Once de Noviembre, participe en la investigación y se le tomen los registros de tipo textual, oral y fotográfico, a través de diario de campo, cuestionarios y rúbricas de valoración.

Manifiesto que he leído y comprendido perfectamente lo anterior y que todos los espacios en blanco han sido diligenciados antes de mi firma. [] **DOY EL CONSENTIMIENTO**

Firma
C.C
Celular

Anexo B. Formato diario de campo docente

		<p>INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL ONCE DE NOVIEMBRE Resolución de Aprobación N° 1034 del 23 de julio de 2018 Identificación del DANE N° 147001000005 NIT N° 819000381-2 Santa Marta-Magdalena</p>		 <p>ALCALDÍA DE SANTA MARTA Distrito Turístico, Cultural e Histórico</p>	
DIARIO DE CAMPO					
Fecha:		Lugar:		Tema/Actividad:	
Grupo:		Hora:		Observador:	
Primer momento					
Instrucciones					
Desarrollo					
Cierre					
Observación/Reflexión					

Anexo C. Rúbrica de valoración

Categorías de análisis		Nivel	Indicadores	Desempeño				Puntaje
				Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado	
Contenido local del texto	Nivel 1	-Reconocimiento del tema y del contenido textual.						
			0.25	0.5	0.75	1.0		
	Nivel 2	-Descripción de eventos narrados explícitamente y los personajes del texto.						
			0.25	0.5	0.75	1.0		
	Nivel 3	-Entendimiento del significado de los elementos locales del texto.						
			0.25	0.5	0.75	1.0		
	Nivel 4	-Inferencia de la microestructura.						
			0.5	1.0	1.5	2.0		
Total								
Sentido global del texto	Nivel 1	-Comprensión de la estructura formal del texto; la función y relación de sus partes o elementos.						
			0.25	0.5	0.75	1.0		
	Nivel 2	-Distinción y caracterización de las diferentes voces o situaciones presentes en el texto.						
			0.25	0.5	0.75	1.0		
	Nivel 3	-Identificación de ideas, puntos de vista, opiniones, ideologías o afirmaciones en los textos.						
			0.25	0.5	0.75	1.0		
	Nivel 4	-Deducción de la macroestructura (hipótesis, inferencias y conclusiones).						
			0.5	1.0	1.5	2.0		
Total								



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL ONCE DE NOVIEMBRE
 Resolución de Aprobación N° 1034 del 23 de julio de 2018
 Identificación del DANE N° 147001000005 NIT N° 819000381-2
 Santa Marta-Magdalena

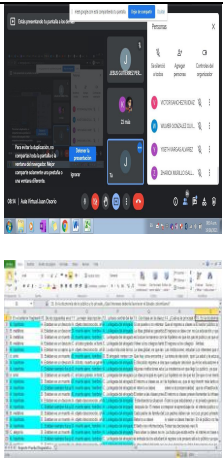


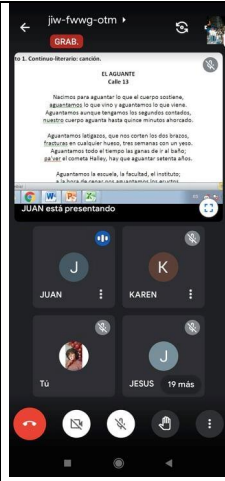
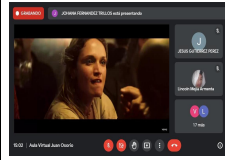

RÚBRICA DE VALORACIÓN

Reflexión y evaluación del contenido textual.	Nivel 1	-Contextualización asertiva de un texto o de su información: reconocimiento de estrategias discursivas textuales.					
			0.25	0.5	0.75	1.0	
	Nivel 2	-Inferencia, interpretación y comprensión de contenidos valorativos del texto.					
			0.25	0.5	0.75	1.0	
	Nivel 3	-Establecimiento de relaciones (contraste) entre diferentes textos o enunciados.					
			0.25	0.5	0.75	1.0	
	Nivel 4	-Reflexión, razonamiento analítico, problematización, argumentación, actitud crítica.					
			0.25	0.5	0.75	1.0	
	Nivel 5	-Organización del texto y estructuración del argumento en el planteamiento expuesto por el estudiante.					
			0.25	0.5	0.75	1.0	
							Total

Anexo D. Técnica para la sistematización de los instrumentos

ANÁLISIS TRANSVERSAL DE LA INFORMACIÓN

CATEGORÍA	ESTRATEGIA	OBJETIVO	OBSTÁCULO	FACILITADORES	INSTRUMENTOS	EVIDENCIAS	EVALUACIÓN	REFLEXIÓN
<p>-Contenido local del texto.</p> <p>-Sentido global del texto.</p> <p>-Reflexión y evaluación del contenido textual.</p>	Prueba diagnóstica de entrada.	Observar los niveles de competencia de la habilidad lectora crítica de los estudiantes de grado undécimo.	<p>El principal obstáculo radica en los problemas de conectividad que aquejan a los estudiantes.</p> <p>El servicio de Internet de la zona en la cual habitan es de baja capacidad. Ello implica que en diferentes momentos los jóvenes perdieron la información o el avance que tenían, lo que a su vez incidió en desconcentración e inconformismo con sus resultados.</p>	Por tratarse de una prueba diagnóstica, con estructura tipo Saber, no fue necesario el apoyo de otros docentes.	<p>-Diario de campo docente.</p> <p>-Rúbrica de valoración.</p> <p>-Formulario Google para la ejecución de la prueba.</p> <p>-Registro fotográfico (capturas).</p>		<p>La prueba se estructuró en un cuestionario con 12 preguntas cerradas (textos continuos-literarios-cuentos) y tres abiertas (texto continuo-informativo-editorial), con nivel de complejidad 'medio' – 'alto' y correspondencia con las tres categorías de análisis: sentido local, sentido global y reflexión del texto; en otras palabras, conforme a cada subnivel de la competencia crítica de la habilidad lectora.</p> <p>El resultado general de la prueba muestra un mejor alcance de los estudiantes en la categoría 1 (contenido local); resultado este que ratifica mayor conocimiento de los elementos constitutivos de los párrafos, de su estructura interna, de las relaciones de sus elementos y la organización de los mismos. No obstante, genera curiosidad el hecho de que la categoría 3</p>	<p>Los hallazgos de la prueba diagnóstica de entrada confirman la problemática planteada en la investigación: debilidades en el logro del nivel crítico de la habilidad lectora en estudiantes de grado undécimo, enmarcadas en las tres categorías y sus correspondientes subniveles.</p> <p>Por ello, se resalta la pertinencia de la IAE como metodología para la presente investigación, ya que a través de las rutinas de pensamiento se diseñaron estrategias que articulan la participación docente-estudiantes en la búsqueda del mejoramiento de las intervenciones en el contexto educativo.</p>

							(reflexión y evaluación) presente mejores resultados que la categoría 2 (sentido global); a razón de que esta última debería, en el orden de aprendizaje y dominio de la estructura textual, tener mayores aciertos.	
Contenido local del texto.	“Puente 3, 2, 1”.	Identificar detalles locales del texto para la comprensión global.	Al igual que en la “Prueba diagnóstica”, el mayor obstáculo en la implementación de la primera estrategia se relaciona con el trabajo en la modalidad virtual, como consecuencia de los problemas de conectividad que aquejan a la población elegida. El servicio de Internet de la zona en la cual habitan es de baja capacidad; ello implica que en diferentes momentos los jóvenes perdieran la información o el avance que tenían, lo que a su vez incidió en desconcentración e inconformismo con sus resultados. Otro elemento a tener en cuenta es que al inicio de la estrategia la participación de los estudiantes fue reducida porque sentían	Para la implementación de esta estrategia se contó con la participación del docente Hernando Felipe Zorro, magíster en Educación y encargado del área de Sociales en la Sede 5; quien aportó criterios personales y académicos frente al contenido social, económico y político de los textos.	-Diario de campo docente. -Rúbrica de valoración. -Formulario Google y documento Word compartido en Drive para el registro de evidencias textuales por parte de los estudiantes. -Registro fotográfico (capturas).	  	La Estrategia 1 se consolidó en cuatro momentos; las actividades, entre tanto, enfatizaron en la activación de conocimiento previo, cuestionamiento, extracción y establecimiento de conexiones mediante analogías y producción de hipótesis. Los criterios de valoración, por su parte, se definieron conforme al reconocimiento del tema y del contenido textual, la descripción de eventos narrados explícitamente y personajes del texto, el entendimiento del significado de los elementos locales del texto, la inferencia de la microestructura, y la escritura de hipótesis con base en marcadores textuales. Lo anterior se sustenta en que esta estrategia,	La implementación de la Estrategia 1: <i>Puente 3, 2, 1</i> y en particular las actividades desarrolladas para los cuatro momentos (1. Tres palabras; 2. Dos preguntas; 3. Una analogía; 4. Construcción del puente), conllevan a las siguientes reflexiones: El momento 1, a pesar de que en un inicio cohibió la participación de los estudiantes por timidez y temor, sirvió como diagnóstico y preparación de las etapas siguientes, puesto que develó elementos significativos y ratificó la importancia de orientar la práctica pedagógica hacia la transición de la lectura superficial al reconocimiento de elementos implícitos. El momento 2 “Dos preguntas”, la Estrategia Puente 3, 2,1 la estrategia implementada logró el objetivo de visibilizar el

timidez y temor de “errar”; por ello se les aclaró que la actividad no tenía fin evaluativo sino que el propósito es alcanzar el máximo nivel de lectura, construyendo el conocimiento entre todos, y aprendiendo precisamente de los errores que se observaran en el camino.


Un último obstáculo consistió en la actividad correspondiente al Momento 3: Una analogía. Los estudiantes se “bloquearon” y no lograron el propósito porque manifestaron que era demasiado complejo relacionar dos textos a través de este recurso literario.

por ir de lo local a lo global, contribuye en cuanto permite a los estudiantes reconocer la estructura del párrafo, la organización y diferencia entre oraciones, ideas, proposiciones, y la relación entre las mismas desde su significación.

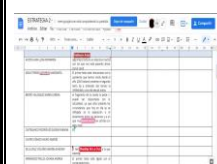
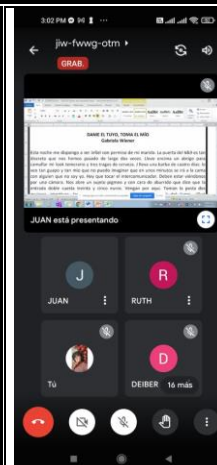
pensamiento de los estudiantes a través del desarrollo crítico de la habilidad lectora, desde la elaboración adecuada y debidamente organizada de interrogantes que reflejaron la comprensión de los textos.

El momento 3 no cumplió el objetivo propuesto: la actividad no fue acertada porque a los estudiantes se les dificultó la construcción de analogías entre textos de diferente tipo. Como consecuencia, la actividad pasó de su fin a una clase magistral. Lo importante aquí es que dicho obstáculo se convirtió en oportunidad de reflexión y mejora para las demás estrategias y momentos.

El momento 4, por su parte, contó con la participación del docente de Sociales y eso generó, sin duda, un plus para la actividad. Además de esto, la expectativa por la forma de interactuar con los textos incidió en el cambio positivo de los estudiantes, cambio que se evidenció en su participación, interpretación, postura y elaboración adecuada de la microestructura textual (fin último de la Categoría 1 –

								Contenido local del texto). En conclusión, la Estrategia 1 fue pertinente para la presentación y exploración de ideas en el inicio del programa de implementación, lo que redundó en la promoción de interés y motivación de los estudiantes, como tal, en develar cambios significativos dentro de los procesos de enseñanza (reflexión sobre la práctica docente) – aprendizaje (nuevas y mejores experiencias de los estudiantes frente a los textos/discursos).
Sentido global del texto.	Conectar – Ampliar – Desafiar.	Establecer conexiones, identificar nuevas ideas, realizar preguntas, sintetizar y organizar la información.	En la implementación de la Estrategia 2 se encontraron dos obstáculos: El primero, al igual que en la Estrategia 1, tiene que ver con la conectividad y las dificultades que genera el mal servicio de internet, puesto que genera pérdida de concentración, desmotivación e interrupciones en los procesos. El segundo, por su parte, es no poder contar con la participación de la docente orientadora en algunos de los momentos en que sus intervenciones podrían ser muy	En esta oportunidad se contó el apoyo de la coordinadora Yazmín Cerón, especialista en Lengua Castellana y magíster en Educación; quien acompañó y orientó a los jóvenes de manera asertiva al responder los diversos interrogantes que le plantearon en términos de orientación como en la coherencia con la línea de trabajo propuesta.	-Diario de campo docente. -Rúbrica de valoración. -Formulario Google Word y documento compartido en Drive para el registro de evidencias textuales por parte de los estudiantes. -Registro fotográfico (capturas).		La Estrategia 2 se estructuró con base en la rutina de pensamiento Conectar – Ampliar – Desafiar, que pertenece al enfoque de “Síntesis y organización” de textos. El objetivo consistió en establecer conexiones, identificar nuevas ideas, realizar preguntas, sintetizar y organizar la información. Por su parte, las actividades se orientaron a la lectura, la síntesis y la organización textual. Los criterios de valoración, entre tanto, enfatizaron en la comprensión de	La implementación de la Estrategia 2 y sus respectivas en particular las actividades en los diferentes momentos conllevan a las siguientes reflexiones: El momento 1 tuvo como propósito la creación de un escenario de reflexión sobre cómo una nueva experiencia de aprendizaje se conecta con lo ya visto, aprendido o conocido. Las actividades, por su parte, tuvieron excelentes resultados y puede afirmarse que dependió en gran medida de la conexión que hicieron los estudiantes entre la información que

significativas, tanto por el contenido de los textos abordados como por la interacción con los jóvenes estudiantes.



la estructura formal del texto, la función y relación de sus partes o elementos; distinción y caracterización de las diferentes voces o situaciones presentes en el texto; identificación de ideas, puntos de vista, opiniones, ideologías o afirmaciones en los textos; deducción de la macroestructura; comprobación de hipótesis iniciales, formulación de inferencias y conclusiones.

Esta estrategia se articuló a la categoría sentido global del texto. Para su logro, se estructuró en los cuatro momentos: “Conecta ideas”, “Amplía tu pensamiento”, “Desafío o enigma” y “Comparte tu pensamiento”.

La Estrategia Conectar-Ampliar-Desafiar incidió en la comprensión no solo de la estructura formal sino del contenido en general, puesto que llevó a los estudiantes a develar la macroestructura (lo que a su vez requirió comprobar hipótesis planteadas en un primer momento),

se les compartió con conocimientos previos y, en particular, con situaciones cotidianas o vivencias recientes.

El momento 2 se centró en el registro de notas sobre la profundización de ideas de los estudiantes para crear nuevas visiones, ello destacando puntos de vista, opiniones o ideologías de los autores. La actividad realizada la actividad fue muy significativa porque el texto sugerido cautivó de inmediato a los jóvenes y los llevó a sumergirse en el mundo elaborado por una autora, vinculándolo a conocimientos previos para asumir posturas frente al mismo y resignificarlo: la explicación interpretativa se dio por el sendero de la reconstrucción de la macroestructura, es decir, con base en la coherencia global del texto. En ese sentido, el texto elegido fue determinante en el nivel comprensivo de los estudiantes y los resultados lo demostraron: hubo incidencia de la rutina de pensamiento en la producción oral y escrita de los estudiantes, puesto que sus construcciones lograron el objetivo planteado.

El momento 3 tuvo

redactar inferencias y llegar a conclusiones basadas en la identificación de intencionalidades e ideologías de los autores.

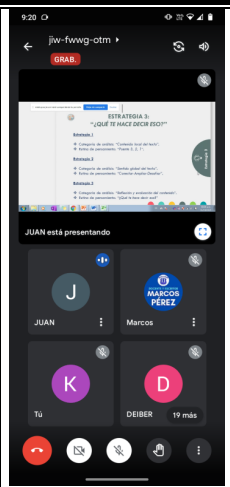
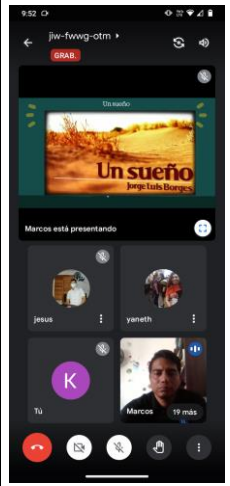
como objetivo responder el interrogante: ¿cuáles son las ideas más desafiantes o que generan mayor enigma en cada uno de los textos? Para ello, los jóvenes dedujeron no solo la intención final de los autores (en la novela y la crónica), sino que comprobaron o refutaron las ideas que tuvieron al inicio de la estrategia, con base en las inferencias generales desde su propia lectura y análisis. Los resultados arrojados son satisfactorios y su logro se debió en gran medida al apoyo de la coordinadora Yazmín Cerón; y el proceso de lectura crítica se facilitó porque los jóvenes articularon los aprendizajes adquiridos durante los anteriores momentos.

Finalmente, el momento 4 consistió en aprendizaje colaborativo. El objetivo que se trazó fue la socialización de conclusiones individuales entre grupos de 4 estudiantes para debatir al interior de los mismos en búsqueda de acuerdos materializados en ideas globales que dieran cuenta de la macroestructura de los textos abordados, partiendo de las

afirmaciones de los autores y los argumentos que los llevasen a sus posturas. El resultado de la actividad fue contundente porque 4 de los 6 grupos de trabajo logró el nivel máximo de la categoría "Sentido global del texto"; los otros dos, estuvieron muy cerca de hacerlo.

La Estrategia "Conectar-Ampliar-Desafiar" basada en la rutina de pensamiento homónima, permitió la participación significativa de otro agente educativo (coordinadora), de los estudiantes y del investigador, en la construcción de conocimiento desde el abordaje crítico de dos textos continuos, su respectivo análisis y el desarrollo de cuatro actividades orientadas a la constitución de la unidad global de los mismos.

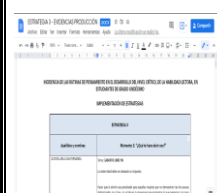
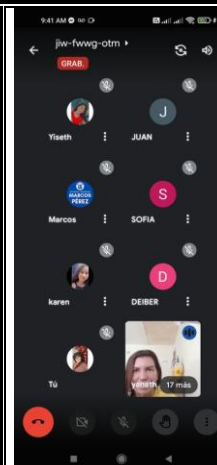
La reflexión en torno a la misma se orienta hacia la necesidad de diseñar, ejecutar, evaluar y retroalimentar proyectos educativos que no solo integren las áreas sino que exijan la participación de directivos, docentes, administrativos, estudiantes y padres de familia, a favor del desarrollo integral de los

								jóvenes, desde sus diferentes dimensiones: el punto de partida podría ser la forja de pensamiento crítico a través de la lectura.
Reflexión y evaluación del contenido textual.	¿Qué te hace decir eso?	Visibilizar el pensamiento de los estudiantes a través del razonamiento con evidencia.	A diferencia de la implementación de las Estrategias 1 y 2, durante la tercera no hubo inconvenientes con la conectividad ni de los estudiantes ni del investigador; factor este que se había convertido en el principal obstáculo de los demás momentos. Además, no se presentó situación o factor alguno que impidiera o afectara el desarrollo de la misma. Por el contrario, es posible afirmar que el proceso fue exitoso en todos los aspectos.	En esta ocasión, para ambos momentos de la Estrategia, se contó con la participación de tres docentes del área Lengua Castellana: Sofía Mier Rodríguez, recién graduada de la Maestría en Educación de la Universidad de La Costa y docente de media técnica en la Sede 1, realizó aportes significativos desde su experiencia basada en el proyecto de grado <i>Aportes de las Estrategias Metacognitivas al Nivel de Comprensión Lectora Inferencial</i> ; además, desde su interpretación de un texto discontinuo: historieta. Yaneth Cecilia Rocha García, docente de básica secundaria también de la Sede 1 y maestrante en Educación de la	-Diario de campo docente. -Rúbrica de valoración. -Formulario Google y documento Word compartido en Drive para el registro de evidencias textuales por parte de los estudiantes. -Registro fotográfico (capturas).	 	La Estrategia 3 se diseñó e implementó con base en la rutina de pensamiento ¿Qué te hace decir eso?, que corresponde al enfoque final en los procesos académicos, es decir, “Exploración de ideas a profundidad”. El objetivo planteado fue visibilizar el pensamiento de los estudiantes a través del razonamiento con evidencia. Entre tanto, las actividades se estructuraron conforme a discusiones basadas en afirmaciones argumentadas para llegar a la producción de posturas críticas y juicios como significativos. Los criterios de valoración se centraron en la contextualización asertiva de los textos o de su información; el reconocimiento de estrategias	La implementación de la Estrategia 3 y el desarrollo de las actividades en los dos momentos proyectados, conllevan a las siguientes reflexiones: El momento 1 tuvo como objetivo la producción de reflexiones basadas en tesis con sus respectivos argumentos, evidenciados en apartes de los textos y fundamentados en la postura personal, que respondería al interrogante que lleva el mismo nombre del momento. Las actividades arrojaron los mejores resultados del Programa de Implementación, ello como consecuencia tanto de la elección de los textos (nuevamente los jóvenes resaltaron este punto a favor), como por la respuesta que se le pidió a los estudiantes respecto a sus

Universidad del Magdalena, participó desde el análisis de una poesía de su autoría, fruto de experiencias de vida y de un amplio recorrido literario.

Marcos Antonio Pérez Suárez, estudiante de Maestría en Literatura Hispanoamericana y del Caribe de la Universidad del Atlántico, compartió su punto de vista respecto al subgénero de los microcuentos, en específico, “Un sueño” de Jorge Luis Borges.

Es indispensable resaltar que la colaboración de los tres compañeros redundó en el éxito de la Estrategia, puesto que sus aportes fueron en suma medida significativos: el abordaje de cada texto, las explicaciones, las recomendaciones a la hora de interpretar y la interacción que tuvieron con los estudiantes.



discursivas textuales; inferencia, interpretación y comprensión de contenidos valorativos de los textos; la validación e implicaciones de los enunciados en un los textos; el establecimiento de relaciones (contraste) entre diferentes textos o enunciados; reflexión, razonamiento analítico, problematización, argumentación; el desarrollo de actitud crítica.

Esta estrategia se vinculó a la categoría de análisis reflexión y evaluación del contenido textual y se desarrolló en dos momentos: 1. ¿Qué te hace decir eso? 2. Debataremos.

Dicha Estrategia incidió en el desarrollo del nivel crítico, de la habilidad lectora, en los estudiantes de grado undécimo, a razón de que la lectura trascendió la superficialidad de los textos, conllevándolos a un análisis detallado de la estructura profunda, infiriendo, indagando, concluyendo, reflexionando, con base en los enunciados, y asumiendo posturas argumentadas desde bases

mismas posturas, a través del interrogante: ¿Qué te hace decir eso? Lo anterior se fundamenta en que tal pregunta los llevó a un análisis detenido antes de escribir sus tesis, puesto que el interrogante les exigió no solo la emisión de unos enunciados sino la construcción de argumentos sólidos, valorativos y críticos sobre sus propias construcciones.

De igual manera, los resultados alcanzados se deben a la participación y los aportes de los tres compañeros invitados, ya que se logró no solo la interacción con los diferentes textos sino también el encuentro de voces y perspectivas frente a la importancia de la lectura y los procesos pertinentes a la hora de llegar al nivel crítico de dicha habilidad.

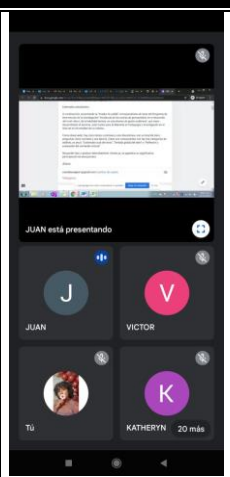
En conclusión, el momento 1 fue bastante significativo porque los estudiantes decodificaron la información desde las subjetividades que implica el acto lector: lo social, cultural, individual e histórico de las representaciones; las realidades o imaginarios que dichos textos evocaron en cada uno.

							<p>sólidas.</p> <p>El momento 2, por su parte, a través de un conversatorio en el que los jóvenes compartieron sus principales puntos de vista de los textos seleccionados para tal fin, tuvo como propósito que los demás refutaran lo asumido por cada participante, también con evidencias justificadas desde los conocimientos previos, la nueva información y sus criterios para defender lo sugerido. Por supuesto, el estudiante que tenía la palabra de momento, contraargumentó para demostrar la validez y significancia de sus juicios.</p> <p>La actividad también arrojó excelentes resultados porque la mayor parte de la población logró la inferencia del propósito global de los autores y argumentó su posición personal frente a los mismos.</p> <p>En consonancia con lo mencionado, la Estrategia 3 ¿Qué te hace decir eso?, basada en la rutina de pensamiento homónima, fue muy acertada porque incidió en el desarrollo del nivel crítico de la habilidad lectora en los estudiantes de grado undécimo.</p> <p>De nuevo se resalta</p>
--	--	--	--	--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

								<p>la pertinencia de los textos elegidos, al igual que en las otras dos estrategias (según afirmaciones de los mismos estudiantes); de la participación de otros agentes educativos en el proceso; y de las rutinas de pensamiento como estructuras cognitivas básicas que propenden por el desarrollo de la comprensión en los discentes a través de la visibilización de su pensamiento.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Finalmente, en conversación del investigador y los tres docentes de Lengua Castellana invitados, surgió la autocrítica respecto a la linealidad que se le da desde el área a los procesos de enseñanza y aprendizaje por el cumplimiento de un Plan de Estudios al pie de la letra. Lo anterior ocurrió por la sorpresa de la participación colectiva de los estudiantes, el interés, la motivación y los aportes que realizaron, mismos que en la cotidianidad del aula no se habían evidenciado.

Por tanto, desde el punto de vista de docente investigador se hace un alto en el camino para evaluar la praxis y repensar las diferentes estrategias a implementar en las clases habituales,

								sobre todo en un momento de coyuntura para la institución, puesto que está próxima a retornar a la presencialidad, luego de casi veinte meses de trabajo remoto. De lo anterior surge el deber ético y profesional, en especial por estar a cargo del área y de la formación de estudiantes en media técnica, de revisar con el equipo docente, con directivos, padres y estudiantes, todo lo relacionado con el diseño y desarrollo de temáticas, actividades, evaluación y retroalimentación, en aras del mejoramiento educativo, tomando como base estrategias enmarcadas en las rutinas de pensamiento, puesto que su alcance es contundente.
-Contenido local del texto. -Sentido global del texto. -Reflexión y evaluación del contenido textual.	Prueba de salida.	Consolidar y comparar los hallazgos entre la prueba diagnóstica de entrada y la articulación de las rutinas de pensamiento a las sesiones pedagógicas como estrategia de enseñanza en el Programa de Implementación, para el desarrollo del nivel crítico de la habilidad lectora.	En la Prueba de salida no se presentó alguno que irrumpiera su plena ejecución.	Por tratarse de una prueba con estructura tipo Saber, no fue necesario el apoyo de otros docentes para su diseño y ejecución.	-Diario de campo docente. -Rúbrica de valoración. -Formulario Google para la ejecución de la prueba. -Registro fotográfico (capturas).		La prueba se desarrolló en un cuestionario de 12 preguntas cerradas (cinco textos continuos y uno discontinuo) con nivel de complejidad 'alto' y correspondencia con las tres categorías de análisis, es decir, de acuerdo a cada subnivel de la competencia crítica de la habilidad lectora El resultado	Los hallazgos de la prueba de salida demuestran avances de los estudiantes en el desarrollo del nivel crítico de la habilidad lectora. Prueba de ello es: -Para la categoría "Contenido local del texto" el propósito de identificación adecuada de las microproposiciones (máximo nivel de la categoría), lo que a su vez aporta al reconocimiento de los elementos

Categoría	Estrategia	Puntaje	Estado
210001	1.01	100	Completado
210001	1.02	100	Completado
210001	1.03	100	Completado
210001	1.04	100	Completado
210001	1.05	100	Completado
210001	1.06	100	Completado
210001	1.07	100	Completado
210001	1.08	100	Completado
210001	1.09	100	Completado
210001	1.10	100	Completado

general de la prueba de salida evidenció un mejor desempeño de los estudiantes en la Categoría 3 (reflexión y evaluación del contenido textual), lo que ratifica la efectiva incidencia de las rutinas en el desarrollo del nivel crítico, de la habilidad lectora; además, el análisis develó que las respuestas de los jóvenes no solo para la Categoría 3 sino para las 1 y 2 fueron muy significativas, puesto que en su mayoría son consecuentes con las estrategias implementadas para el desarrollo de cada una.

locales del texto y a la inferencia de la microestructura de los textos abordados, indudablemente se logró; esto se demostró al comparar los resultados con los de la prueba diagnóstica de entrada, en cada uno de los subniveles correspondientes a la categoría.



-Para el caso de la categoría "Sentido global del texto" la situación fue similar: los hallazgos fueron positivos, sobre todo si se tiene en cuenta que inicialmente el "sentido global" era el de menor dominio o alcance en los estudiantes (las respuestas de los jóvenes al iniciar la investigación se ubicaron en desempeños mínimo y bajo): los resultados de los estudiantes en la prueba de salida confirman que en su mayoría se acogieron a los aprendizajes de las Estrategias 1 y 2, vinculados a la teoría abordada para la investigación, y lograron el objetivo propuesto.

-En cuanto a la categoría 3 "Reflexión y evaluación del contenido textual" (máximo nivel de la habilidad lectora), los resultados son contundentes, en especial al compararlos con la

								<p>prueba diagnóstica de entrada: gran parte del grupo reflexionó con actitud crítica frente a las problemáticas planteadas en las lecturas abordadas, es decir, se ubicó en el nivel superior de la habilidad.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

								<p>Se resalta entonces el avance de los estudiantes en el proceso lector, como consecuencia de la implementación de rutinas de pensamiento desde los enfoques de presentación – exploración de ideas, síntesis – organización de ideas, y exploración de ideas a profundidad, en las prácticas de aula; ya que estas mediaron en el éxito del propósito final: determinar connotaciones de las palabras con base en el imaginario, para interrelacionarlas con otras alternativas; identificar los usos del lenguaje y los recursos literarios que se emplean en las construcciones textuales; reconocer la intertextualidad para establecer su objeto y la significancia que tiene en el discurso; distinguir la tipología textual; y tomar postura debidamente sustentada.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anexo E. Prueba diagnóstica de entrada

	<p>INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL ONCE DE NOVIEMBRE Resolución de Aprobación N° 1034 del 23 de julio de 2018 Identificación del DANE N° 147001000005 NIT N° 819000381-2 Santa Marta-Magdalena</p>	 Universidad de La Sabana
PRUEBA DIAGNÓSTICA DE ENTRADA		
Docente: Juan Osorio	Grupo: Grado 11° Sede 5	Fecha:
Enlace: https://docs.google.com/forms/u/1/d/e/1FAIpQLScyB175ac6mOnf8i2W5hkj9mKB-ZgaT_VGIAABuJRm4ZCWAAA/viewform?usp=send_form		

Anexo F. Resultados Prueba diagnóstica de entrada

6. En la expresión "Tenía ciertamente razón; no encuentro otra explicación. Evidentemente, John no había apreciado nunca todo lo que yo							
C	D	E	F	G	H	I	
1	GRADO: SEDE:	1. A partir de sus pensam	2. De acuerdo con el text	3. El recurso literario utiliz	4. A juzgar por su estilo, te	5. En relación a John es f	6. En la expresión "Tenía
2	11 5 Yuca	C. apasionada.	A. la sumisión de este.	D. hipérbole, por exagerar	A. dramático, porque el au	B. era un marido afortun	B. contraste entre dos hec
3	11 5 Yuca	B. obsesiva.	D. los consejos del doctor	B. sarcasmo, por tratarse	D. narrativo, porque el au	B. era un marido afortun	A. causa/efecto entre dos
4	11 5 Yuca	D. frustrada.	B. la edad, el cansancio y	A. una ironía, por sugerir	B. expositivo, porque la pr	B. era un marido afortun	A. causa/efecto entre dos
5	11 5 Yuca	A. inquieta.	B. la edad, el cansancio y	A. una ironía, por sugerir	B. expositivo, porque la pr	C. se caracterizaba por si	D. oposición entre lo anot
6	11 5 Yuca	B. obsesiva.	A. la sumisión de este.	C. epíteto, por atribuirle u	C. poético, porque Harker	C. se caracterizaba por si	C. explicación de lo anot
7	11 5 Yuca	B. obsesiva.	D. los consejos del doctor	A. una ironía, por sugerir	D. narrativo, porque el au	B. era un marido afortun	C. explicación de lo anot
8	11 5 Yuca	B. obsesiva.	D. los consejos del doctor	A. una ironía, por sugerir	D. narrativo, porque el au	B. era un marido afortun	C. explicación de lo anot
9	11 5 Yuca	B. obsesiva.	D. los consejos del doctor	D. hipérbole, por exagerar	D. narrativo, porque el au	C. se caracterizaba por si	C. explicación de lo anot
10	11 5 Yuca	B. obsesiva.	B. la edad, el cansancio y	C. epíteto, por atribuirle u	D. narrativo, porque el au	A. era un hombre galante	C. explicación de lo anot
11	11 5 Yuca	B. obsesiva.	C. la condición que le imp	D. hipérbole, por exagerar	C. poético, porque Harker	B. era un marido afortun	A. causa/efecto entre dos
12	11 5 Yuca	B. obsesiva.	D. los consejos del doctor	B. sarcasmo, por tratarse	D. narrativo, porque el au	B. era un marido afortun	C. explicación de lo anot
13	11 5 Yuca	B. obsesiva.	C. la condición que le imp	A. una ironía, por sugerir	B. expositivo, porque la pr	C. se caracterizaba por si	C. explicación de lo anot
14	11 5 Yuca	B. obsesiva.	A. la sumisión de este.	A. una ironía, por sugerir	D. narrativo, porque el au	B. era un marido afortun	C. explicación de lo anot
15	11 5 Yuca	B. obsesiva.	D. los consejos del doctor	D. hipérbole, por exagerar	D. narrativo, porque el au	B. era un marido afortun	C. explicación de lo anot
16	11 5 Yuca	C. apasionada.	D. los consejos del doctor	C. epíteto, por atribuirle u	C. poético, porque Harker	D. tenía pocos amigos.	A. causa/efecto entre dos
17	11 5 Yuca	B. obsesiva.	C. la condición que le imp	D. hipérbole, por exagerar	D. narrativo, porque el au	C. se caracterizaba por si	D. oposición entre lo anot
18	11 5 Yuca	C. apasionada.	B. la edad, el cansancio y	A. una ironía, por sugerir	D. narrativo, porque el au	C. se caracterizaba por si	C. explicación de lo anot
19	11 5 Yuca	B. obsesiva.	B. la edad, el cansancio y	C. epíteto, por atribuirle u	D. narrativo, porque el au	C. se caracterizaba por si	A. causa/efecto entre dos
20	11 5 Yuca	B. obsesiva.	C. la condición que le imp	A. una ironía, por sugerir	D. narrativo, porque el au	B. era un marido afortun	B. contraste entre dos hec
21	11 5 Yuca	B. obsesiva.	C. la condición que le imp	A. una ironía, por sugerir	D. narrativo, porque el au	B. era un marido afortun	B. contraste entre dos hec

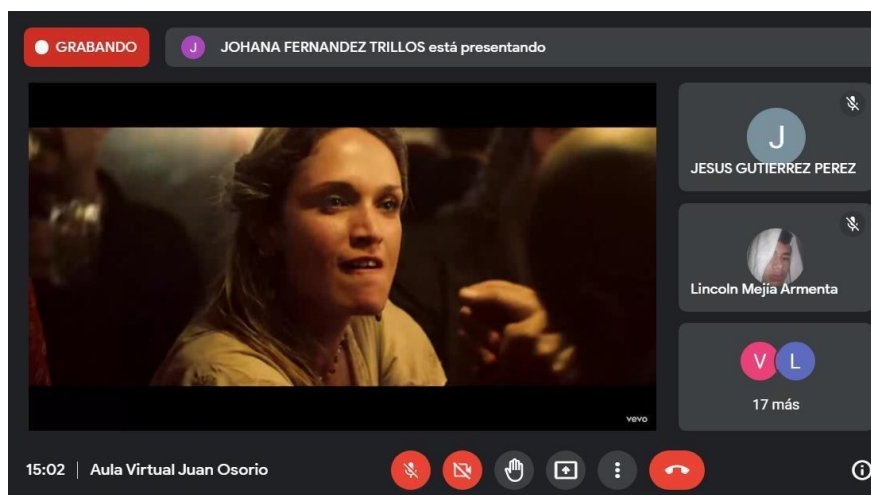
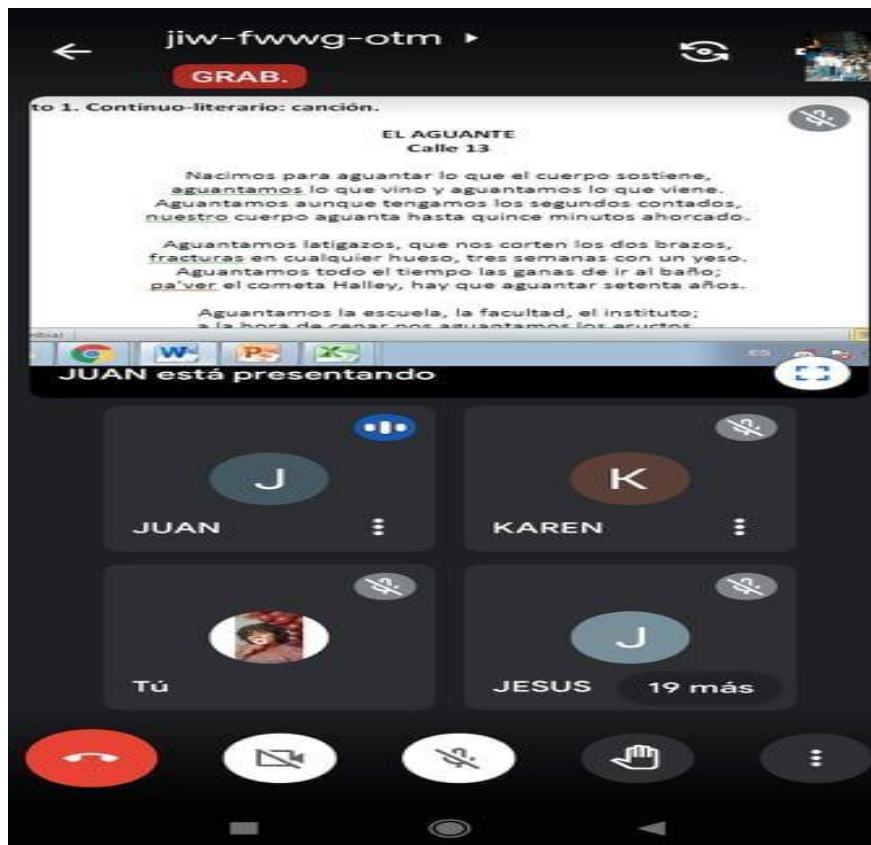
15. En la dicotomía de lo público y lo privado, ¿Qué intereses debería favorecer el Estado colombiano?						
M	N	O	P	Q	R	
1	9. En el anterior fragm	10. De los siguientes enur	11. La mejor descripción	12. La tesis central del tex	13. Con base en la idea pi	14. ¿Cuál es la principal
2	A. hipérbole	A. Esteban es un desconc	A. objeto desconocido, ah	A. La llegada del ahogado	Si se puede o no retomar	Que el regreso a clases se
3	B. metáfora.	A. Esteban es un desconc	D. muerto ajeno, hombre	A. La llegada del ahogado	La Idea global es garantiz	El regreso a clase con no
4	B. metáfora.	D. Esteban es un muerto	D. muerto ajeno, hombre	C. La llegada del ahogado	es buscar la manera corre	la hipótesis es que los pa
5	B. metáfora.	A. Esteban es un desconc	C. el bobo grande, el tont	C. La llegada del ahogado	Volver a los colegios tamb	El regreso a los colegios
6	A. hipérbole	B. Esteban es un ajeno	qu A. objeto desconocido, ah	B. La aburrida vida de los	La idea global, es que las	Las instituciones, estudian
7	d. símil.	D. Esteban es un muerto	D. muerto ajeno, hombre	D. El ahogado rompe con	Que hay unos encontra	La toma de decisión, opin
8	A. hipérbole	A. Esteban es un desconc	B. difunto, muerto al garet	A. La llegada del ahogado	El discutido regreso a clas	que cualquier decisión qu
9	A. hipérbole	C. Esteban siempre fue p	D. muerto ajeno, hombre	A. La llegada del ahogado	Algunas instituciones educ	La insistencia en que lleg
10	d. símil.	D. Esteban es un muerto	C. el bobo grande, el tont	C. La llegada del ahogado	La idea principal es que l	La hipótesis es de que los
11	A. hipérbole	D. Esteban es un muerto	D. muerto ajeno, hombre	C. La llegada del ahogado	El retorno a clases es un t	la hipótesis es, que el regr
12	A. hipérbole	C. Esteban siempre fue p	D. muerto ajeno, hombre	C. La llegada del ahogado	el retorno a clases	volver a la presencialidad
13	A. hipérbole	D. Esteban es un muerto	D. muerto ajeno, hombre	C. La llegada del ahogado	El volver a las clases presi	El retorno a clases presen
14	A. hipérbole	A. Esteban es un desconc	A. objeto desconocido, ah	A. La llegada del ahogado	Entendiendo la situación	Todo lo que estudiamos y
15	A. hipérbole	C. Esteban siempre fue p	D. muerto ajeno, hombre	A. La llegada del ahogado	después de 15 meses co	mejorar el aprendizaje de
16	B. metáfora.	D. Esteban es un muerto	A. objeto desconocido, ah	A. La llegada del ahogado	Cada padre de familia det	Los padres deben ser con
17	A. hipérbole	D. Esteban es un muerto	A. objeto desconocido, ah	A. La llegada del ahogado	Retorno a clases	si volver a clases traerían
18	A. hipérbole	C. Esteban siempre fue p	D. muerto ajeno, hombre	A. La llegada del ahogado	El texto nos informa todos	Tomar las decisiones nec
19	C. alegoría.	D. Esteban es un muerto	D. muerto ajeno, hombre	A. La llegada del ahogado	Para volver a clases se ne	La duda que existe entre
20	A. hipérbole	C. Esteban siempre fue p	D. muerto ajeno, hombre	C. La llegada del ahogado	la entrada de los estudian	el regreso a la presenciali
21	B. metáfora	D. Esteban es un muerto	A. objeto desconocido, ah	A. La llegada del ahogado	La idea global del texto es	La que decisión se deba

Anexo G. Prueba de salida

	<p>INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL ONCE DE NOVIEMBRE Resolución de Aprobación N° 1034 del 23 de julio de 2018 Identificación del DANE N° 147001000005 NIT N° 819000381-2 Santa Marta-Magdalena</p>	 Universidad de La Sabana
Docente: Juan Osorio	Grupo: Grado 11° Sede 5	Fecha: octubre 20 de 2021
PRUEBA DE SALIDA		
<p>Estimados estudiantes,</p>		
<p>A continuación encontrarán la “Prueba de salida” correspondiente al cierre del Programa de Intervención de la investigación <i>Incidencia de las rutinas de pensamiento en el desarrollo del nivel crítico, de la habilidad lectora, en estudiantes de grado undécimo</i>, que viene desarrollando el docente Juan Osorio para la Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula de la Universidad de La Sabana.</p>		
<p>Como observarán, hay cinco textos continuos y uno discontinuo, con un total de trece preguntas: doce cerradas y una abierta. Estas son consecuentes con las tres categorías de análisis, es decir, “Contenido local del texto”, “Sentido global del texto” y “Reflexión y evaluación del contenido textual”.</p>		
<p>Recuerden leer y analizar detenidamente. Desde ya, se agradece su significativa participación en este proceso.</p>		
<p>¡Éxitos!</p>		
<p>Enlace:</p>		
<p>https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeabMWApkLrN8FFNL9Nk-GI_zU2Lx7tfrKECUT_PCtANNdJgQ/viewform?pli=1&fbzx=-8696663152146326556</p>		

Anexo H. Evidencias implementación Estrategia 1

Registro fotográfico



Videoclip

“El aguante”: <https://www.youtube.com/watch?v=LUk73pUe9i4>

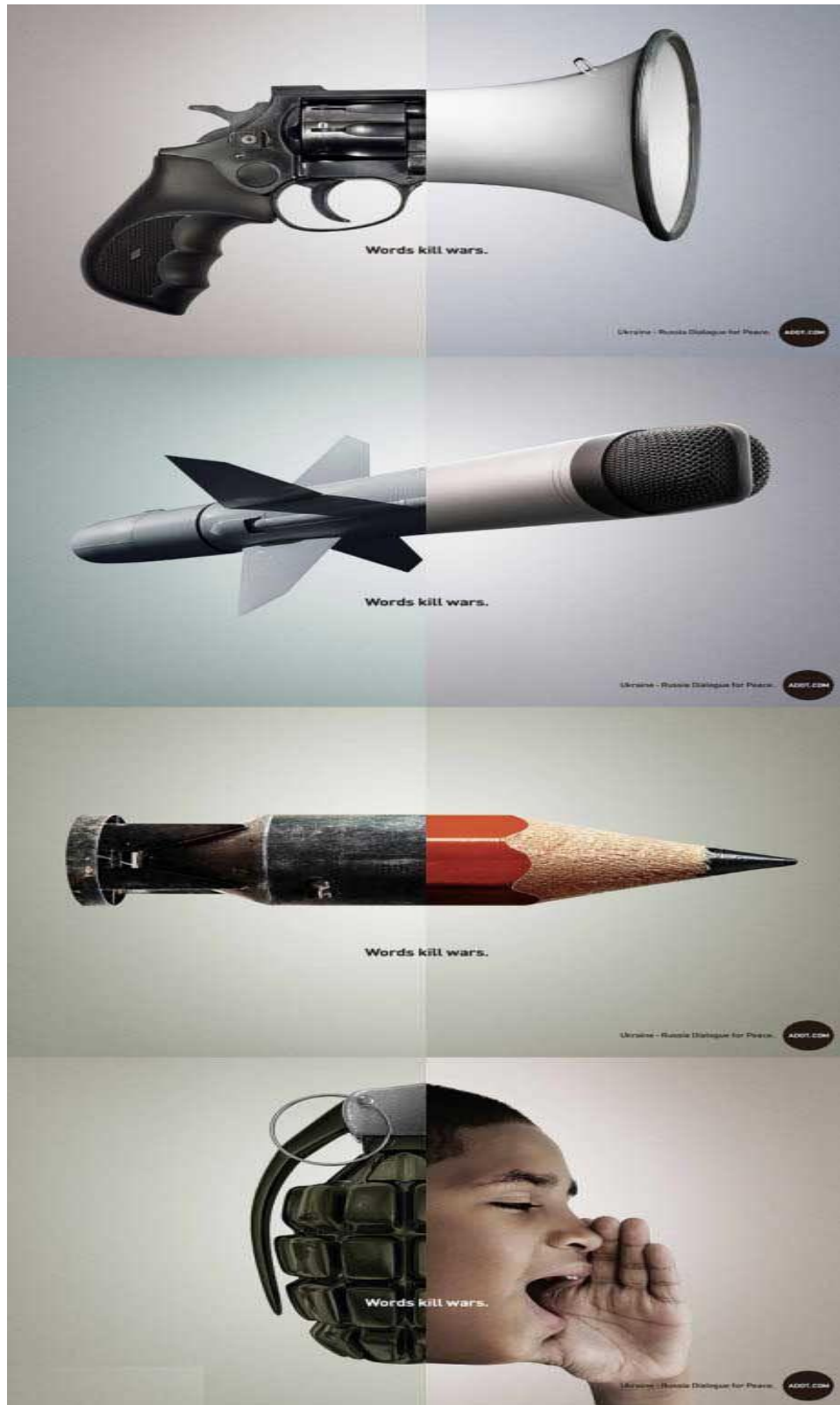
Ejemplos textos discontinuos-informativos: anuncios publicitarios



Tomado de <https://www.minuto30.com/medellin-reflexion-todos-somos-uno/1239427/>



Tomado de <https://twitter.com/ChLeDoare/status/405656287972958208/photo/1>



Tomado de <https://www.pinterest.co.uk/pin/15833036178052613/>

Registro de actividades

ESTRATEGIA 1 - EVIDENCIAS PRODUCCIÓN **DOCX** ☆ ☰ ☁
 Archivo Editar Ver Insertar Formato Herramientas Ayuda La última modificación se realizó ha...

100% Texto norm... Calibri - 9 + B I U A 🔗 📄 🗑️ ⋮

1 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 19 20 21 22 23 24 25

INCIDENCIA DE LAS RUTINAS DE PENSAMIENTO EN EL DESARROLLO DEL NIVEL CRÍTICO, DE LA HABILIDAD LECTORA, EN ESTUDIANTES DE GRADO UNDÉCIMO

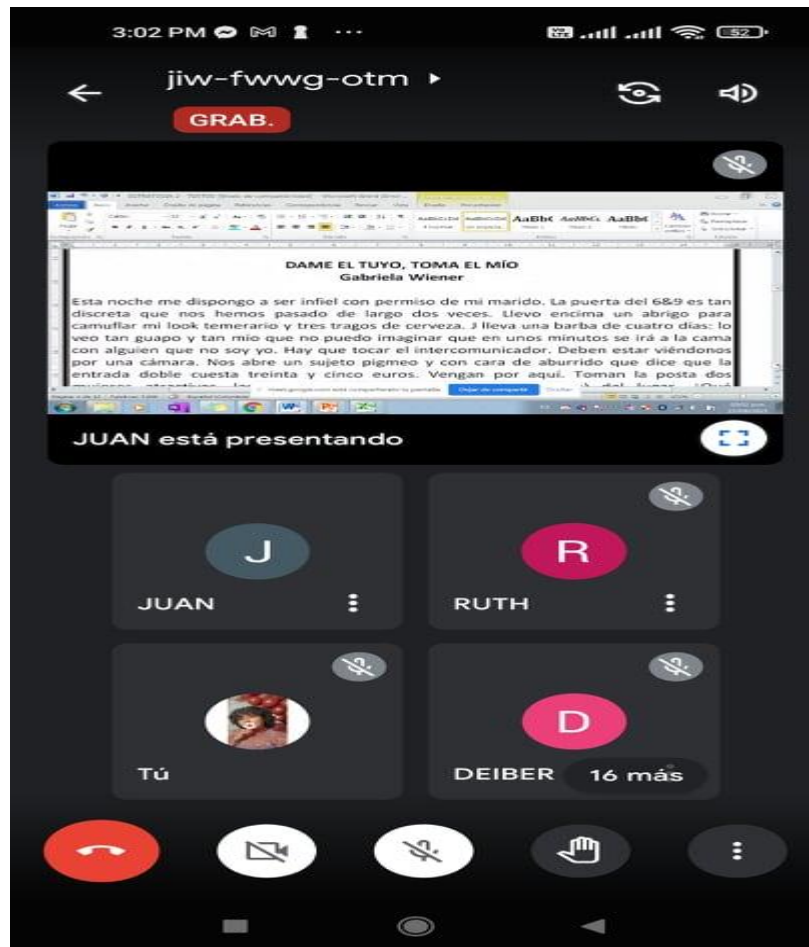
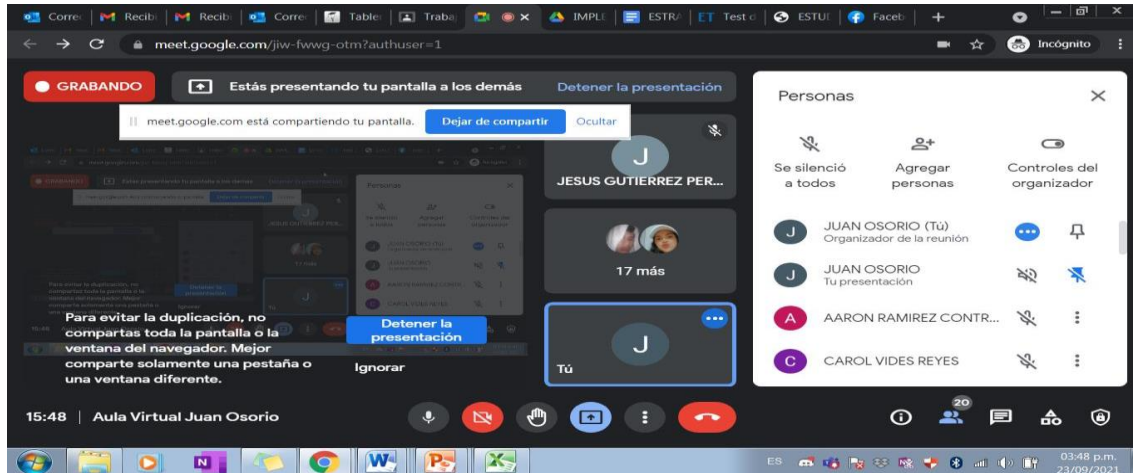
IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS

ESTRATEGIA 1: "PUENTE 3, 2, 1"

Apellidos y nombres	Momento 1: "Tres palabras"			Momento 2: "Dos preguntas"		Momento 3: "Analogía"	Momento 4: "Construcción del puente"
ACOSTA LARA LUISA FERNANDA	Violencia	Injusticia	Soportar	¿La justicia del Estado tiene preferencia por quien posee poder?	¿En algún momento la mujer podrá dejar de ser un producto ante los ojos de la	Que siempre ha existido una desigualdad en el ámbito del poder.	La violencia y el poder siempre serán fieles destructores de aquello que llamamos igualdad.

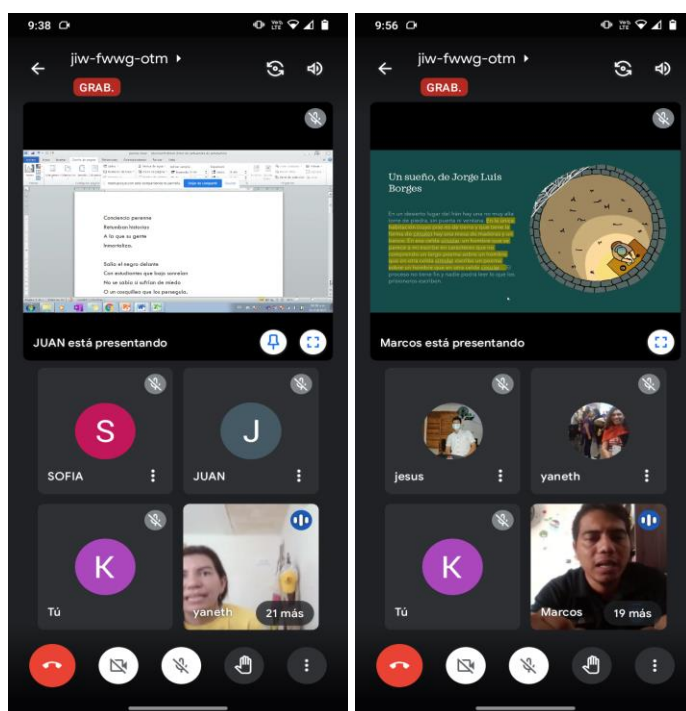
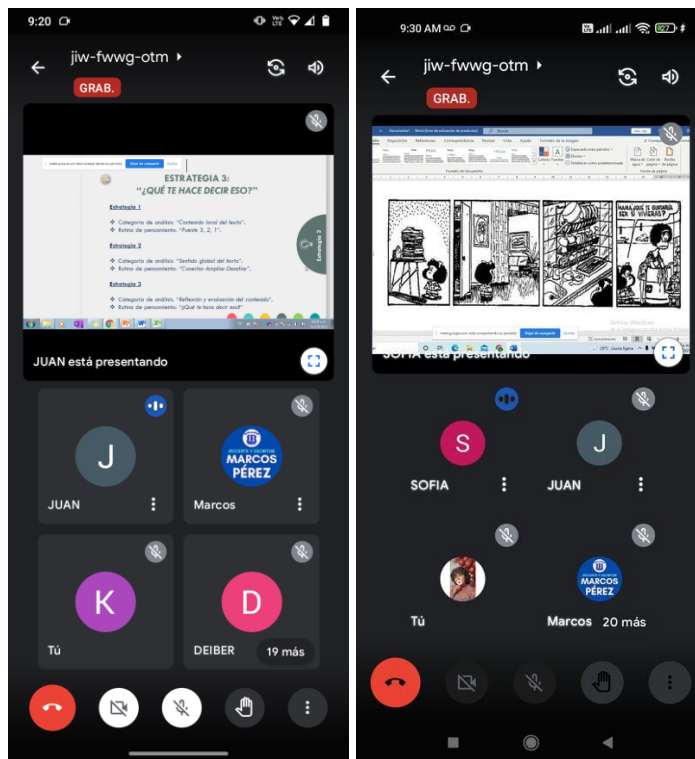
Anexo I. Evidencias implementación Estrategia 2

Registro fotográfico



Anexo J. Evidencias implementación Estrategia 3

Registro fotográfico



Ejemplos de textos

Caricatura



Microcuento

“UN SUEÑO”
Jorge Luis Borges

Poesía (autoría de la docente Yaneth Rocha)

Conciencia perenne
 Retumban historias
 A la que su gente
 Inmortaliza.

Salía el negro delante
 Con estudiantes que bajo sonreían
 No se sabía si sufrían de miedo
 O un cosquilleo que los perseguía.

Corría la madrastra
 Con paños y telas
 Que más adelante cortarían.
 Solo en sus labios susurro incansable
 ¡Demonios que susto!
 Me avergonzaría.

Y en su momento cruel
 Dolor perdurable e inolvidable
 Un momento al parecer
 Nació el bebé cual fiel
 ¡Era de él! Todos decían!
 Como es posible retrato humano
 Ojos de mar, marfil su piel
 Ocultarlo sería en vano.

Continuos-Informativos (columnas de opinión).

¡ABORTO LIBRE YA!
Sandra Borda Guzmán

Columna de opinión, 26 de abril de 2021. Tomado de <https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/sandra-borda-guzman/columna-de-sandra-borda-sobre-la-legalizacion-del-aborto-583975>

**EL APOYO DEL PAPA A LAS PERSONAS HOMOSEXUALES ES IMPORTANTE,
 PERO NO ES SUFICIENTE**
Enrique Torre Molina

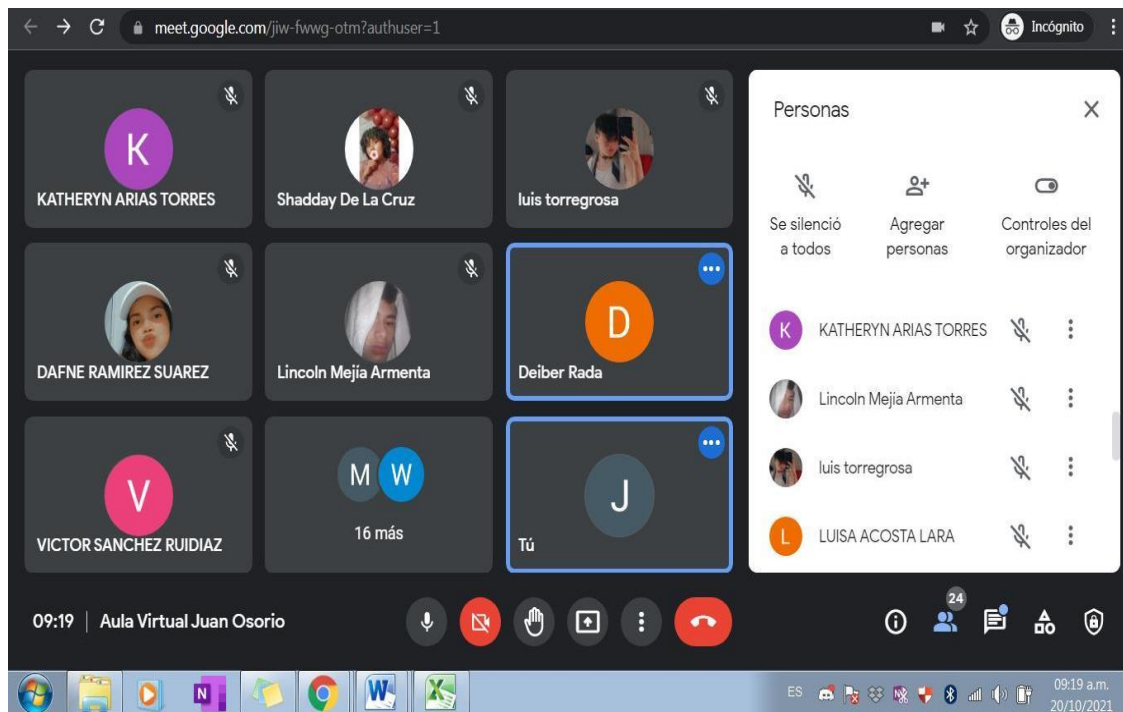
Columna de opinión, 27 de octubre de 2020. Tomado de <https://www.washingtonpost.com/es/post-opinion/2020/10/27/el-apoyo-del-papa-las-personas-homosexuales-es-importante-pero-no-es-suficiente/>

Registro de actividades

ESTRATEGIA 3	
Apellidos y nombres	Momento 2: "¿Qué te hace decir eso?"
ACOSTA LARA LUISA FERNANDA	Tema: ¡ABORTO LIBRE YA! La maternidad debe ser deseada no impuesta Hacer que el aborto sea penalizado para aquellas mujeres que no demuestren las tres causas determinadas por la ley, no incide en la manera en que asumamos lo que queremos o no para

Anexo K. Evidencias Prueba de salida

Registro fotográfico



Registro de actividades

PRUEBA DE SALIDA (respuestas)						
Archivo Editar Ver Insertar Formato Datos Herramientas Extensiones Ayuda Última modific...						
100% € % .0_ .00 123 Predetermi... 10 B I S A ...						
A1	fx	Marca temporal				
	A	B	C	D	E	F
1	Marca temporal	Dirección de correo elect	Puntuación	Estas frases, dentro de le 2. En el último párrafo de 3. ¿Cuál de los siguiente 4. El texto a		
2	20/10/2021 11:06:45	Jesuspere778@gmail.co	10 / 12	D. nociones que apoyan B. resalta el valor de la vi C. Adelantar la muerte de D. expositiv		
3	20/10/2021 11:17:51	mariaamonicarincon50@g	8 / 12	C. ideas de importancia B. resalta el valor de la vi A. El concepto "dignidad" D. expositiv		
4	20/10/2021 11:28:27	eldukigt2003@gmail.com	8 / 12	D. nociones que apoyan B. resalta el valor de la vi A. El concepto "dignidad" D. expositiv		
5	20/10/2021 11:31:14	victorjuliosanchez2112@	7 / 12	D. nociones que apoyan B. resalta el valor de la vi A. El concepto "dignidad" D. expositiv		
6	20/10/2021 11:33:31	luisstorregrosal@onceden	7 / 12	D. nociones que apoyan B. resalta el valor de la vi D. Ser humano es aquel D. expositiv		
7	20/10/2021 11:48:53	zharickmunillogallardo@g	8 / 12	D. nociones que apoyan C. desestima la efectivid C. Adelantar la muerte de D. expositiv		
8	20/10/2021 11:51:13	johanafermand19@gmail.	9 / 12	D. nociones que apoyan B. resalta el valor de la vi C. Adelantar la muerte de B. poético, p		
9	20/10/2021 11:58:01	deiberrada12@gmail.com	9 / 12	D. nociones que apoyan B. resalta el valor de la vi C. Adelantar la muerte de D. expositiv		
10	20/10/2021 11:59:11	aarondinizramirezcontrer	10 / 12	D. nociones que apoyan B. resalta el valor de la vi C. Adelantar la muerte de D. expositiv		
11	20/10/2021 12:09:30	mayerlyzear@oncedenox	6 / 12	B. conclusiones del texto C. desestima la efectivid C. Adelantar la muerte de A. narrativo		
12	20/10/2021 12:22:32	Jhirleygamez04@gmail.c	10 / 12	D. nociones que apoyan B. resalta el valor de la vi C. Adelantar la muerte de D. expositiv		
13						

