



ACUERDO NO. _____ CON FECHA DEL _____ DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

**"ESTRATEGIA DIDÁCTICA BASADA EN LITERACIDAD
PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA
EN ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO"**

TESIS PARA: **MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNITIVOS**

PRESENTA(N): **LILIANA CAROLINA PALENCIA BLANCO**

DIRECTOR(A) DE TESIS: **NIDIA JOHANA BONILLA CRUZ**

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTO	vii
DEDICATORIA.....	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUCCION	11
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
1.1 Formulación del problema	16
1.1 Planteamiento del problema.....	16
1.1.1 Contextualización	17
1.1.2 Definición del problema	26
1.2. Pregunta de Investigación	28
1.2.1 Preguntas Específicas.....	28
1.3. Justificación	29
1.3.1. Conveniencia.....	29
1.3.2. Relevancia social	30
1.3.3. Implicaciones prácticas educativas	32
1.3.4. Utilidad metodológica	33
1.3.5. Utilidad teórica	34
1.3.6. Viabilidad	35
1.4. Hipótesis	36
CAPÍTULO II MARCO TEORICO	38
2.1 Teoría educativa que sustenta la investigación	39
2.2. Análisis conceptual.....	43
2.2.1 Análisis conceptual variable independiente: Estrategia didáctica basada en la literacidad	43
2.2.2 Análisis conceptual variable dependiente: Aprendizaje de lectura crítica	60
2.3. Referencial.....	72
2.3.1 Estudios empíricos entre las dos variables	72
CAPÍTULO III MÉTODO.....	82

3.1. Objetivo	83
3.1.1. General	83
3.1.2. Específicos	83
3.2. Participantes.....	84
3.3. Escenario.....	84
3.4. Instrumentos de recolección de información	85
3.5 Procedimiento.....	88
3.6. Diseño del método.....	91
3.6.1. Diseño	91
3.6.2. Momento de estudio	92
3.6.3. Alcance del estudio	93
3.7 Operacionalización de las variables	94
3.8. Análisis de datos	95
3.9. Consideraciones éticas.....	96
CAPÍTULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	98
4.1 Condiciones Socio-Demográficas y Hábitos de Lectura de los Estudiantes de Noveno Grado	99
4.1.1 Condiciones sociodemográficas	100
4.1.2 Hábitos de lectura.....	106
4.1.3 Ambiente de aprendizaje en clase	109
4.2 Diagnóstico del Nivel de Lectura Crítica de los Estudiantes de Noveno Grado.....	111
4.2.1 Comprensión de lectura a nivel literal	113
4.2.2 Comprensión de lectura a nivel inferencial	116
4.2.3 Comprensión de lectura a nivel crítico	120
CAPÍTULO V PROPUESTA	128
CAPÍTULO VI DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	149
6.1 Discusiones	150
6.2 Conclusiones	158
6.3 Proyecciones	163
REFERENCIAS	165
APENDICES.....	175

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de variables	94
Tabla 2. Resultados de la prueba diagnóstica sobre comprensión de lectura	112
Tabla 3. Prueba t student para resultados a nivel literal y crítico	125
Tabla 4. Prueba t student para resultados a nivel literal y crítico	126
Tabla 5. Prueba ANOVA para comparar resultados (literal, inferencial y crítico)	126
Tabla 6. Estrategia didáctica basada en literacidad	130
Tabla 7. Diseño actividad N°1: Música Urbana: El Hip Hop	135
Tabla 8. Diseño actividad N°2: El Género Urbano con Urbanidad	138
Tabla 9. Diseño actividad N°3: Las Tribus Urbanas son cazadoras de identidad.....	140
Tabla 10. Diseño actividad N°4: Los jóvenes como protagonistas del Paro Nacional..	142
Tabla 11. Diseño actividad N°5: Más pensamiento sobre el pensamiento	144
Tabla 12. Diseño actividad N°6: Inteligencia Artificial: ¿Sí o No?.....	147

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución de estudiantes según condición sexo	101
Figura 2. Distribución de estudiantes según condición edad.....	101
Figura 3. Resultados según nivel educativo de los padres	102
Figura 4. Resultados según acompañamiento de los padres o adultos durante la lectura.....	103
Figura 5. Resultados según interés de los miembros de tu núcleo familiar por la lectura.....	103
Figura 6. Resultados según acceso a diferentes fuentes de lectura	104
Figura 7. Resultados según espacios de lectura con los miembros de la familia	105
Figura 8. Resultados según actividades sociales con familiares, vecinos o amigos	106
Figura 9. Resultados según tiempo que dedican habitualmente a la lectura en general	107
Figura 10. Resultados según temas preferidos y de mayor interés para la lectura	108
Figura 11. Resultados según formato de texto que prefiere para leer	108
Figura 12. Resultados según momentos pedagógicos dentro de la clase de lengua castellana	109
Figura 13. Resultados según tipo de conexión a Internet para recibir clases	110
Figura 14. Resultados según dispositivo que utiliza para conectarse a Internet	111
Figura 15. Distribución de resultados de la prueba diagnóstica según comprensión literal.....	113
Figura 16. Distribución de resultados por ítem según comprensión literal	114
Figura 17. Distribución de resultados de la prueba diagnóstica según comprensión inferencial.....	117
Figura 18. Distribución de resultados por ítem según comprensión inferencial	118
Figura 19. Distribución de resultados de la prueba diagnóstica según comprensión crítica.....	121
Figura 20. Distribución de resultados por ítem según comprensión crítica	122
Figura 21. Comparación de resultados a nivel literal, inferencial y crítico.....	124

ÍNDICE DE APÉNDICES

Apéndice 1. Consentimiento informado	176
Apéndice 2. Asentimiento informado	177
Apéndice 3. Cuestionario validado sobre condiciones sociodemográficas y hábitos de lectura	178
Apéndice 4. Prueba estandarizada de comprensión de lectura crítica.....	181
Apéndice 5. Talleres de la estrategia didáctica	192

AGRADECIMIENTO

Infinitas gracias a Dios por regalarme una vida llena de grandes bendiciones para superar mis propios obstáculos y alcanzar con éxito y sabiduría todas mis metas.

A la Doctora Nidia Johana Bonilla Cruz por compartir su conocimiento y experiencia en este proceso de aprendizaje y crecimiento personal y profesional.

A la Institución Educativa el Rodeo por permitir llevar a cabo este proyecto de investigación, facilitando los espacios y recursos necesarios para su consolidación.

A mis amigos y compañeros de trabajo, de lucha y de vida, por cada uno de sus aportes, enseñanzas y apoyo en la consecución de esta meta alcanzada.

DEDICATORIA

A mi familia por creer en mí, por su apoyo incondicional en esta y en todas mis metas alcanzadas. Sin duda alguna la vida ha sido más bella a su lado y mis logros más significativos gracias a su amor y compañía.

Al amor de mi vida, mi gran motivación, mi ángel terrenal, mi mayor bendición, mi todo...

A ti hijo, Anghelo Gabriel; a quien robé tantas horas de juego y atención para avanzar en este trabajo que hoy culmino y te dedico como fruto de nuestros sacrificios con la certeza de que el esfuerzo, la constancia y perseverancia han sido los pilares que hoy me hacen ser tu mejor ejemplo, tu inspiración y tu orgullo...

Liliana Carolina Palencia Blanco

RESUMEN

La literacidad crítica está fundamentada en el enfoque sociocultural que ubica la lectura como una práctica o función social que le permite a las personas darles significados a los textos en función de las relaciones sociales. El objetivo de esta investigación es diseñar una estrategia didáctica basada en literacidad para el fortalecimiento de la lectura crítica en el área de lengua castellana en estudiantes de noveno grado de la institución educativa El Rodeo. Para tal fin, se aplica una investigación con enfoque cuantitativo, no experimental, de corte transversal y con alcance descriptivo, por medio de un cuestionario sociodemográfico y de hábitos de lectura validado y una prueba estandarizada de lectura crítica para el grado noveno, los cuales ofrecen confiabilidad en la obtención y análisis de datos. Los resultados revelan que los estudiantes tienen poco acompañamiento de lectura en casa, escaso acceso a fuentes de lectura y cerca de la mitad dedica menos de una hora al día a esta actividad escolar; sin embargo, hay un marcado interés por temas como modas juveniles y urbanas, música y temas de actualidad. Por otro lado, se comprueba un bajo nivel de comprensión a nivel literal, inferencial y crítico de forma generalizada en el grado noveno. Se concluye que el diseño de una estrategia didáctica basada en literacidad podría fortalecer las competencias de lectura crítica del área de lengua castellana en los estudiantes de noveno grado.

Palabras Claves: Estrategia didáctica, Literacidad, Entorno social, Comprensión de lectura, Lectura crítica.

ABSTRACT

Critical literacy is based on the sociocultural approach that places reading as a social practice or function that allows people to give meaning to texts based on social relationships. The objective of this research is to design a didactic strategy based on literacy for the strengthening of critical reading in the area of Spanish language in ninth grade students of the educational institution El Rodeo. For this purpose, research with a quantitative, non-experimental, cross-sectional approach and descriptive scope is applied, through a validated sociodemographic and reading habits questionnaire and a standardized critical reading test for the ninth grade, which offer reliability in data collection and analysis. The results reveal that students have little reading support at home, little access to reading sources and nearly half dedicate less than one hour a day to this school activity; however, there is a marked interest in topics such as youth and urban fashions, music and current affairs. On the other hand, a low level of understanding is found at a literal, inferential and critical level in a generalized way in the ninth grade. It is concluded that the design of a didactic strategy based on literacy could strengthen the critical reading skills of the Spanish language area in ninth grade students.

Keywords: Didactic strategy, Literacy, Social environment, Reading comprehension, Critical reading.

INTRODUCCION

El foco principal de este estudio es el desarrollo de la lectura crítica en educandos del grado noveno, lo cual se relaciona con la línea de investigación del programa de maestría en ciencias de la educación y procesos de crecimiento cognitivo denominado: Desarrollo humano y sistemas educativos. Este tema se inicia con el uso de la literacidad como guía didáctica profesional para mejorar el grado de comprensión lectora a nivel crítico presente en alumnos de la escuela El Rodeo, ubicada en el centro de la ciudad de Cúcuta. También, se tiene en cuenta el desarrollo de medios comunicativos y la manera como se comparte información y el conocimiento, que ahora integra diferentes medios digitales, como una gran oportunidad para acceder a nuevos contenidos, con los cuales el estudiante puede entrar a reflexionar para desarrollar el análisis crítico de información.

Al visualizar el panorama general del problema, se tiene que, desde un enfoque general, estudios como el realizado por el programa PISA (Programme for International Student Assessment) exponen un problema de comprensión de lectura en los educandos de secundaria en diferentes países por la falta de integración e interpretación de textos con argumentos y sentido crítico. La UNESCO (2015) también encontró problemas para aprender a leer en América Latina, lo cual debe mejorar con cambios que promuevan la participación activa e intencional de los jóvenes para que creen su propio sentido de pensamiento. Asimismo, esta problemática concuerda con las pruebas estandarizadas SABER 9º que se aplican a nivel nacional y que deja ver problemas en la comprensión lectora, según se evidencia en las últimas mediciones realizadas y que se reflejan

también en el desempeño académico del grupo noveno de la institución educativa El Rodeo en el área de lengua castellana.

Por otro lado, las motivaciones de este proyecto parten, por un lado, del interés de la investigadora en resolver un problema de aprendizaje en el área que maneja, que es lengua castellana y, por otro lado, como elemento de impacto social que puede favorecer el aprendizaje y el perfeccionamiento de habilidades que sean útiles en la vida cotidiana de los educandos. Desde el aprendizaje se busca con la investigación fortalecer el modelo educativo de la institución educativa con la integración de la literacidad para diseñar estrategias didácticas basadas en el constructivismo social. En lo relacionado con las habilidades de los alumnos, es indudable que la lectura crítica es un elemento fundamental en el procesamiento de información y crecimiento del área cognoscitiva, lo que termina aportando de forma significativa en el desempeño que tengan en el mundo actual y la vida futura.

Por lo tanto, este proyecto tiene una clara relevancia a nivel educativo y social, además de metodológica e investigativa, entre otras, ya que las diferentes condiciones socio culturales de los estudiantes se convierten en un reto para la docencia. Por este motivo, se requiere indagar, analizar y apropiarse de diferentes estrategias de aprendizaje para conseguir esta transformación educativa que se busca cotidianamente en el quehacer pedagógico. En este sentido, desde una concepción sociocultural este proyecto analiza importantes oportunidades para diseñar estrategias didácticas que utilicen la literacidad para acercar al estudiante al conocimiento, por medio de prácticas sociales que den sentido a lo que leen e interpretan.

La evidencia empírica muestra que la mejora en las habilidades comunicativas es un proceso complicado de aprendizaje y se requieren estrategias educativas apropiadas en el área de lengua española del nivel secundario. De esta manera, se utiliza el enfoque teórico del constructivismo social como base para estudiar la estructura de estrategias didácticas, la literacidad e incluso las habilidades de lectura y gustos lectores de los estudiantes, para lograr un mayor impacto en el desarrollo de sentido crítico en el procesamiento de información. Siendo así, el constructivismo social permite diseñar una propuesta didáctica basada en el desarrollo de las funciones mentales superiores que define Vygotsky como elementos para adquirir y desarrollar por medio de la interacción social y análisis del entorno.

Ahora bien, este proyecto se vio favorecido por el acceso que la investigadora tuvo a estudiantes de noveno grado de secundaria El Rodeo, quienes fueron el objeto de estudio y principal fuente de información. Para esto, se aplica una investigación con orientación cuantitativa, de corte transversal no experimental y descriptivo para hacer el análisis de la medición de las variables. Por un lado, se emplea un cuestionario sociodemográfico validado que incluye preguntas sobre el acceso a herramientas tecnológicas y sobre hábitos y gustos lectores; mientras que, por otro lado, los niveles de lectura crítica se miden a través de una prueba estandarizada del Ministerio de Educación diseñada para el grado noveno que ofrece confiabilidad en la obtención y análisis de resultados.

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo se presenta en seis capítulos, comenzando con la estructura del problema que contiene la pregunta de investigación,

evidencias y opiniones, etc.; seguido del segundo capítulo que contiene información específica sobre los distintos datos utilizados en relación al desarrollo de los objetivos.

El tercer capítulo describe la guía de aplicación, junto con los objetivos establecidos, el diseño del procedimiento investigativo, las herramientas y otros métodos utilizados para el análisis de datos. En el capítulo cuarto se desarrolla el resultado del estudio, en la quinta discusión, en el sexto la propuesta didáctica, en el séptimo se especifican y argumentan finalmente las conclusiones y planes de trabajo futuro.

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo del proyecto se presenta el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, la justificación y la hipótesis de partida. En el planteamiento del problema se formulan las necesidades de aprendizaje, las situaciones que caracterizan el contexto y definen las dificultades de aprendizaje de la lectura crítica desde un ámbito general hasta llegar a lo particular; mientras que en la pregunta de investigación se formulan los interrogantes que orientan el estudio como tal. Por último, en la justificación se describen los hechos y situaciones que dan relevancia al proyecto, desde un punto de vista de conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas educativas, relevancia teórica y viabilidad; para luego presentar la hipótesis en la cual se basaron los objetivos y el análisis de los resultados de la investigación.

1.1 Formulación del problema

1.1 Planteamiento del problema

Este proyecto responde a la necesidad de mejorar las competencias y habilidades de lectura crítica que presentan los estudiantes de grado noveno en el área de lengua castellana, las cuales constituyen habilidades fundamentales no sólo para la adquisición de nuevos conocimientos en esta área o en las demás asignaturas, sino para la formación del ser humano como sujeto social que atribuye significado a lo que lee y lo aplica al mundo de la vida. Por lo anterior, se desarrolla el diseño de un plan estratégico basado en literacidad, teniendo en cuenta la relevancia de dar un paso más adelante del progreso de las competencias cognitivas para fomentar apropiadamente las prácticas sociales dentro del nivel de comprensión y reflexión para que cada individuo pueda darle sentido al contexto social donde se desempeña. De esta manera, en este capítulo se presenta la contextualización del problema y la definición específica de las situaciones que

evidencian las dificultades de aprendizaje; a partir de lo cual, se formula la pregunta de investigación y argumentos para justificar las necesidades que soportan este estudio.

1.1.1 Contextualización

Desde el siglo XI hasta la actualidad existen modelos educativos que promueven la construcción de sistemas sociales relacionados con la educación, la socialización y la escritura. En los monasterios, por ejemplo, se dedicaban a impartir una herencia común de educación y ocupación profesional; Posteriormente, en el siglo XIX, se estableció una expansión a gran escala de la escuela como institución especializada para la difusión de experiencias. Con el tiempo, la lectura y la escritura se han ido desplazando del papel de la escuela, que en el pasado ha provocado una gran controversia sobre su interpretación y práctica, y ha llevado a muchas áreas de investigación a considerar la lectura como un objetivo de análisis (Lázaro, 2018).

Desde diversas perspectivas como la psicología, la evolución, el lenguaje y la cultura, el proceso de lectura y escritura se considera esencial para el progreso en una sociedad moderna, donde se espera que las personas adquieran estas habilidades para convertirse en miembros activos de la sociedad. Desde la perspectiva de progreso educativo (Galindo, 2019). Es cierto que al principio solo los hombres pertenecientes en las clases altas tenían el derecho de acceder a tales procesos, con el paso del tiempo, esta concepción ha cambiado, constituyéndose como un derecho fundamental del ser humano, y según la UNESCO (2015), la lectura ha disminuido drásticamente desde el principio hasta el presente. Así, desde sus inicios y durante mucho tiempo, la enseñanza

de la lectura y la escritura ha sido el objetivo principal de la educación, junto con la aplicación de las matemáticas (Monje, 1993).

No obstante, los conceptos asociados a los procesos lecto-escritores no han dejado de ser tema de análisis y discusión y por tanto, invita a replantear la manera como se enseña desde diversas posturas. En este sentido, Ferreiro (1994) asocia dichos procesos a la cultura escrita y Freire (2001) a la alfabetización para la liberación, desde la mente y el proceso del lenguaje entre culturas, que incluye una variedad de temas y sus contextos. Por supuesto, no basta con utilizar la lectura y la escritura básicas basadas en la codificación y decodificación, ya que la nueva era global requiere que los sujetos se adapten a sus roles sociales como lectores competitivos, independientes y democráticos (Vásquez, 2015).

En este caso, cuanto más los sujetos desarrollen sus habilidades comunicativas y conocimientos técnicos, más oportunidades hay para integrarlos en una sociedad moderna y compleja, investigando e interpretando la información obtenida a través de una comunicación potente y con ello, participar democrática, crítica y reflexivamente, para apropiarse de su rol social como sujetos activos de una comunidad. Al respecto, Cassany & Castellá (2010) relacionan el desarrollo de las habilidades de comprensión del lector en el contexto sociocultural, haciendo que los sujetos se puedan apropiar de la diversidad de contenidos que tiene a su alcance y apliquen estrategias para su adquisición y desarrollo. En este caso, la escuela tiene que actuar como mediadora del proceso narrativo, para promover el establecimiento de sujetos dinámicos para construir su propio

carácter, participar en el desarrollo de la ciudadanía y confrontar a las críticas con el flujo periódico de las diferencias y redes de comunicaciones.

Precisamente, para fortalecer estos procesos lectores, las actuales políticas públicas de Colombia han venido generando e impulsando programas educativos como “Todos a Aprender” y “Plan Nacional de Lectura y Escritura”, entre otros; los cuales además de buscar mejorar los estándares educativos a través de sus múltiples estrategias y materiales educativos, promueven y potencian, tanto el desarrollo de las habilidades de comunicación de los profesores, como el desarrollo de la lectura crítica desde la primera infancia (Ministerio de Educación Nacional, 2011). Teniendo presente el objetivo institucional de mejorar la calidad educativa y los resultados de las pruebas SABER emanadas por el Ministerio de Educación Nacional, se considera necesario analizar en qué medida la generación de situaciones significativas de aprendizaje está promoviendo los actos de lectura y el pensamiento crítico frente al contexto sociocultural.

Ahora bien, al analizar este problema desde la contemporaneidad, se tiene que el enfoque comunicativo actual es fundamental para el desarrollo de la sociedad y debe ser centrada en el uso del lenguaje en diferentes contextos. Tradicionalmente el aprendizaje de la lectura en los países latinoamericanos se ha enfocado en la diversidad textual para apropiarse de diferentes textos y géneros que el estudiante puede encontrar en la vida cotidiana, donde el esfuerzo se centra en la verdadera comprensión y autenticidad, lo cual es importante para reducir las limitaciones del aprendizaje significativo en todas las demás áreas del conocimiento. A pesar de esto, se observa menos relevancia en las habilidades, la reflexión y evaluación de la literatura, es de gran importancia en todo el

mundo. actual que requiere del desarrollo del pensamiento crítico de los ciudadanos (UNESCO, 2020).

Al respecto, la UNESCO (2014) ya venía proponiendo que el fortalecimiento de los procesos educativos debería ofrecer posibilidades más flexibles de aprendizaje, lo que implica considerar las facilidades de las TIC para proponer nuevas formas de enseñanza. En este sentido, la UNESCO considera importante la manera como los educandos pueden adherirse al contexto educativo con calidad y equidad. Incluso, en diferentes países de la región latinoamericana se evidencian nuevas tendencias pedagógicas y curriculares para definir aquello que los estudiantes necesitan aprender sobresalir en el campo académico y sociocultural, como parte de la sociedad del siglo XXI que es más diversa y compleja (UNESCO, 2020).

En lo relacionado con el aprendizaje de la lectura, la UNESCO (2020) destaca la necesidad de presentarle al estudiante diversidad de textos para lograr una comprensión lectora más amplia y enriquecida culturalmente, donde se pueda ejercitar la decodificación, reflexión y evaluación de textos, lo que resulta importante en los tiempos modernos por el consumo de información en Internet de parte de los escolares. Aunque, en los países latinoamericanos predomina el enfoque comunicativo en el área de lenguaje, se debe promover más el análisis de diferentes contextos, para que se promueva la diversidad textual y cultural a partir de lecturas y géneros que se relacionen con la vida cotidiana. En una situación de lectura crítica, los estudiantes requieren mejorar la reflexión y la evaluación de textos, ya que es una habilidad necesaria para desarrollar el pensamiento crítico y la ciudadanía respecto al contexto particular de cada persona.

Esta destreza crítica debe ser una prioridad en los programas educativos que estimulan la comprensión de lectura, y se debe principalmente a que las personas se encuentran cada día viendo textos más ambiguos, inexactos, disímiles y de baja calidad en internet. De esta manera, el acto de reflexión debe ir más allá de las capacidades cognitivas de lectura para adentrarse en la posición activa y práctica social en la que es indispensable informarse y participar activamente con el entorno (Gamboa, Muñoz & Vargas, 2016). En otras palabras, se trata de abordar el leer y escribir sus lecciones desde el enfoque lingüístico y de la comprensión de los textos, apoyado en las habilidades cognitivas del sujeto, pero integrándolo con las prácticas sociales que suponen la aplicabilidad de diversas situaciones, hechos y relaciones que logra reconocer el estudiante en lo que lee (Gamboa et al., 2016).

Desde el enfoque del programa PISA (Programme for International Student Assessment), existe un problema de comprensión de lectura que se relaciona con las falencias de integración e interpretación de textos a partir de las inferencias y del otorgamiento de grado y sentido a la información. Normalmente, los estudiantes leen tratando de integrar información previa con información nueva, pero no es suficiente conseguir estos argumentos explícitos o implícitos, sino que se necesita asumir una postura personal para que se construyan realidades textuales con mayor capacidad de abstracción. Precisamente, esta postura necesita de un contexto más profundo de evaluación y reflexión que demanda de secuencias de lectura previas (literal e inferencial) para que el lector analice de manera crítica y basado en diferentes puntos de vista las situaciones y hechos en relación a la cotidianidad de su propio entorno (Gracida, 2012).

Al respecto, UNESCO (2015) describe para el estudio de la alfabetización en América Latina, cambios en la mentalidad y el comportamiento que favorecen la participación activa y la expectativa de los jóvenes para desarrollar construcciones sociales que deben funcionar desde su propio carácter. Este mecanismo se logra promoviendo en los estudiantes la construcción de sus propios modelos de sentido en relación a las prácticas sociales y las relaciones significativas que establecen directa e indirectamente con el texto que les presenta el docente. El resultado debe ser que los estudiantes lleguen de forma consciente a sus propias conjeturas y reflexiones, con nuevos saberes que tengan pertinencia social y sentido de lo aprendido, lo cual se construye cuando dentro del pedagógico se integran elementos del contexto sociocultural específico (López & Arciniegas, 2004).

Evidentemente, existe la necesidad de evaluar la manera como se enseña la comprensión de textos, teniendo en cuenta las dificultades de aprendizaje, el sentido de cada tema y que estas lecturas sean compatibles con las necesidades de conocimiento, comunicación e interacción social que tienen los estudiantes. Es decir, los estudiantes de secundaria deben prepararse para comprender los textos que propone el currículo, como también para leer y comprender el mundo que les rodea. Las aulas de clase no pueden seguir siendo molde de una receta repetitiva para aprender lecturas importantes, donde se propongan estrategias que enseñan a leer para la vida, lo que representa el verdadero sentido e interés de los jóvenes para el aprendizaje que deben desarrollar (Gracida, 2012).

Frente a esto, el Ministerio de Educación Nacional (2007) ya había destacado el aporte de las estrategias innovadoras en los procesos educativos y resaltó en su momento que la Asociación Internacional de Lectura (la organización internacional más destacada en alfabetización) recomendaba el uso de nuevas herramientas y tecnologías para cambiar la naturaleza de la alfabetización y para replantear procesos de lectura y escritura que se venían haciendo de forma tradicional. Por lo tanto, es evidente la transformación educativa que supone la incorporación de las nuevas herramientas como es la literacidad y la lectura digital en el aula de clase para validar las teorías, los métodos y materiales usados en lecto-escritura (Cassany & Hernández, 2012). Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la comprensión lectora se debe abordar con estrategias que destaquen la posición activa del estudiante frente al acto que involucra la postura e interpretación de quien lee, no solo porque entiende la palabra, sino porque analiza la realidad que le rodea, los medios que tiene para comunicarse y el mundo donde se encuentran estas palabras, los códigos escritos y la realidad social entre sí (Gamboa et al., 2016).

Al respecto, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), que mide el valor de alfabetización de estudiantes cada tres años, muestra que Colombia tiene dificultades significativas en el proceso educación-aprendizaje, lo cual ha mostrado bajo rendimiento en estudios recientes realizados entre 2006 y 2018. En la prueba del año 2018, los estudiantes del país demostraron un logro inferior al promedio de los países que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), con 412 puntos, solo comparable a los estudiantes de los países de Albania, México, República de Macedonia del Norte y Qatar; mientras que el promedio de la OCDE fue de

487 y los no miembros de la OCDE fue de 425. Se observa que desde el año 2006 los resultados del país en lectura crítica han estado entre 385 y 407 puntos, lo que resulta inferior a los países Latinoamericanos que tienen un rango entre 403 y 425, más alejado de los países no miembros de la OCDE con resultados entre 425 y 441, y con gran diferencia con los demás miembros de la OCDE que tienen desempeño entre 487 y 493 puntos (OCDE, 2019).

Asimismo, esta problemática contrasta con las pruebas estandarizadas que se realizan a nivel nacional para el grado noveno (SABER 9º) en el área de lengua castellana que evalúa comprensión lectora, donde se evidencia bajo nivel de desempeño durante las últimas mediciones realizadas. Entre el año 2012 y 2017 la media nacional apenas ha aumentado de 307 a 314 puntos con un leve mejoramiento durante los años 2016 y 2017, luego de los descensos del año 2014 (295) y 2015 (307). En el último registro comparativo del 2017 se observa que apenas el 7% de los estudiantes del país lograron un desempeño avanzado, mientras que el 41% estuvo en satisfactorio, pero el otro 41% se ubicó en desempeño mínimo y el 11% restante en insuficiente (ICFES Interactivo, 2018).

De forma similar, para el año 2016 se registra que solo el 5% de los estudiantes que participaron en la prueba tuvieron un desempeño avanzado, mientras que el 40% estuvo en satisfactorio, el 39% en desempeño mínimo y el 15% en insuficiente. En los años anteriores de 2012, 2013, 2014 y 2015 el rendimiento de los educandos de grado noveno en las pruebas SABER 9º tuvo resultados similares, aunque se destaca el 2015, donde únicamente el 5% logró un nivel avanzado y el 34% nivel satisfactorio, por lo que el 42% estuvo en desempeño mínimo y el 18% restante en insuficiente (ICFES Interactivo, 2018).

Esta situación refleja una problemática generalizada en el aprendizaje de la comprensión lectora que afecta a diferentes instituciones educativas a nivel nacional en el grado noveno y que amerita el análisis desde el enfoque educativo.

Es así, como al enfocar este fenómeno desde la perspectiva de la institución educativa El Rodeo, también se observa que los resultados de la prueba SABER 9º muestran que el desempeño de los estudiantes de noveno grado en lengua castellana es inferior al que reportan las demás instituciones educativas de la ciudad de Cúcuta. Mientras que a nivel municipal se tuvo un 8% en desempeño avanzado, esta entidad educativa solo alcanzó un 2%; situación similar en el nivel satisfactorio donde el municipio tuvo 46% y la institución 38%. En contraste, la cantidad de estudiantes en el nivel mínimo de El Rodeo fue mayor con el 57%, mientras que a nivel municipal fue 39%, aunque en el nivel insuficiente fue del 3% para el colegio y 7% para el resto de las instituciones municipales (ICFES Interactivo, 2018).

La Institución Educativa el Rodeo, ubicada en la ciudad de Cúcuta, específicamente en el barrio El Rodeo de la Ciudadela Juan Atalaya, pertenece a la comuna 8 y data del año 1967; su entorno se caracteriza por contar con barrios periféricos que pertenecen a los estratos 1 y 2 del SISBEN, donde se cuenta con numerosas familias en condición de vulnerabilidad por desplazamiento, situación monoparental con madres cabeza de hogar, bajo nivel de ingresos y presencia de grupos delincuenciales. Frente a esta problemática social, el Ministerio de Educación Nacional ha propuesto la atención alternativa con modelos educativos flexibles que permitan ampliar cobertura con calidad, por medio de metodologías flexibles, diseño de estrategias didácticas, la integración de nuevos

recursos pedagógicos y el desarrollo de proyectos pedagógicos con compromiso comunitario (Institución Educativa El Rodeo, 2016).

Precisamente, para fortalecer estos procesos lectores, las actuales políticas públicas de Colombia ha venido generando e impulsando programas educativos como “Todos a Aprender” y “Plan Nacional de Lectura y Escritura”, entre otros, los cuales además de buscar mejorar los estándares educativos a través de sus múltiples estrategias y materiales educativos, promueven y potencian y desarrollan las habilidades de comunicación de los profesores, como el desarrollo de la lectura crítica desde la primera infancia (Ministerio de Educación Nacional, 2011). Teniendo presente el objetivo institucional de mejorar la calidad educativa y los resultados de las pruebas SABER emanadas por el MEN, se considera necesario analizar en qué medida la generación de situaciones significativas de aprendizaje está promoviendo los actos de lectura y el pensamiento crítico frente al contexto sociocultural.

1.1.2 Definición del problema

El vertiginoso desarrollo de la humanidad que se ha experimentado durante las últimas décadas, principalmente a causa de la globalización de la economía ha generado más cooperación entre sociedades, colectivos e individuos. A esto, se suma la mayor exigencia de habilidades en los ciudadanos para que se puedan integrar de manera competitiva y no solamente en el contexto regional, sino nacional e internacional. Por lo tanto, la lectura desde los primeros niveles de escolaridad es importante para mejorar el desempeño cognitivo e intelectual en todos los ámbitos de la vida, que es el desarrollo de habilidades como la meditación, resultan indispensables para interactuar con la

información de manera analítica y constructiva (Flores, 2016).

A pesar de esto, se presenta una problemática educativa como consecuencia del bajo nivel lector que tienen los estudiantes y es una realidad difícil de transformar, especialmente en los adolescentes, debido a la descontextualización de los textos abordados y por la falta de interés o motivación en los temas que deben analizar (Arias, 2018). Esto se debe a que el pensamiento crítico es una habilidad compleja para desarrollar y exige que el sujeto reflexione sobre un problema para hallarle una solución, siendo necesario la combinación de diferentes habilidades como son: la percepción, el análisis y la comprensión sobre los elementos de las variables y los procedimientos de solución a nivel inductivo y deductivo (Cangalaya, 2020). Es tal la magnitud del problema, que las pruebas que se realizan a nivel internacional sobre la comprensión de lectura crítica destaca la gran brecha entre los países en desarrollo y los países desarrollados, lo que suscita preocupación por la calidad de las prácticas educativas vigentes en las aulas. (OCDE, 2019).

Por tal motivo, la institución educativa El Rodeo ha planteado la aplicación de la pedagogía social junto al constructivismo como parte del discurso y práctica diarias en el aula, ya que permite el aprendizaje en individuos con diferentes condiciones socio culturales, ya sean personas normalizadas o con problemas de marginación o exclusión social (Institución Educativa El Rodeo, 2016). A pesar de esto, no se han definido estrategias didácticas puntuales que fomenten el aprendizaje en áreas básicas como es la lengua castellana, donde se evidencian dificultades en la comprensión crítica de textos en el grado noveno. El ambiente de aprendizaje aún se basa en metodologías

tradicionales que limitan la participación activa del estudiante, no se logra motivar la interacción con los contenidos, la creación de sentido desde las prácticas sociales, la interpretación con significado propio, la formulación de juicios o la explicación de un problema o fenómeno abordado en la lectura y que puede estar relacionado con el entorno de cada persona.

1.2. Pregunta de Investigación

¿Cómo se puede emplear la literacidad como herramienta didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica del área de lengua castellana en estudiantes de noveno grado de la institución educativa El Rodeo?

1.2.1 Preguntas Específicas

¿Cuáles son las condiciones socio-demográficas y los hábitos de lectura que presentan los estudiantes de noveno grado según el contexto al que pertenece la comunidad estudiantil?

¿Cuál es el nivel de lectura crítica que presentan los estudiantes de noveno grado en el área de lengua castellana?

¿Cómo se puede integrar una secuencia didáctica con la literacidad para el desarrollo de la lectura crítica en el área de lengua castellana de noveno grado?

1.3. Justificación

1.3.1. Conveniencia

En este proyecto se destaca el abordaje de la literacidad como una estrategia con pertinencia didáctica para lograr una mejor comprensión lectora en estudiantes de noveno grado, lo que también tiene importancia en el desarrollo de habilidades de comunicación más complejas y consistentes con las habilidades del idioma español de estudios secundarios. Según Cid (2017), no se cuenta con muchas propuestas educativas que analicen este problema de aprendizaje desde el enfoque sociocultural, sino que se trata de planteamientos metodológicos tradicionales, donde el docente debe readaptar los contenidos temáticos para facilitar la comprensión. Es necesario corregir esta situación pedagógica para no limitar la enseñanza de la comprensión textual a algo aislado de las demás áreas del conocimiento y que solo se trate de decodificar textualmente un mensaje, sino más bien para que se realice la construcción social de los nuevos saberes.

Por lo tanto, se evidencia que los estudios de literacidad y alfabetización se han enfocado en contextos diferentes al aula de clase, principalmente en comunidades con arraigo de costumbres y tradiciones. Sin embargo, recientemente se han desarrollado algunas investigaciones donde se analiza la lectura y la literacidad dentro del ámbito educativo, teniendo en cuenta la relevancia que tiene la integración que se debe hacer con los significados culturales que puede darle cada persona a su propio entorno (Cid, 2017). Dentro de este enfoque sociocultural, es que se plantea esta investigación, para fortalecer la lectura crítica como una actividad social y contextualizada, para que tenga

mayor significado en el nivel de comprensión y para obtener mejores competencias comunicativas para la vida misma.

1.3.2. Relevancia social

En todos los sistemas educativos tiene gran importancia que los estudiantes puedan leer y comprender lo que se leen; además que la lectura es uno de los instrumentos de comunicación más empleados por el ser humano. A pesar de esto, en Colombia existe esta problemática que aún sigue sin tener una solución integrada o definitiva, al menos no por ahora; la cual se evidencia en el bajo desempeño de lectura crítica en las pruebas SABER 9º y la poca capacidad de desempeñarse con propiedad en las diferentes áreas del conocimiento, debido a la dificultad de los estudiantes para desarrollar una buena comprensión lectora (Rojas, Vargas & Medina, 2016). Por lo tanto, el desarrollo de esta investigación busca el mejoramiento de los modelos educativos, por medio de la integración de enfoques de literacidad para abordar pedagógica y didácticamente las habilidades comunicativas que son innatas del ser humano y que no se tienen en cuenta con frecuencia dentro del aula de clase.

En este sentido, se tiene en cuenta que la lectura crítica es un componente fundamental para la comprensión reflexiva de la información, no solo para demostrar un buen desempeño escolar en el área de lengua castellana, sino como parte de todo el proceso educativo que debe preparar a las personas para que se puedan desempeñar competentemente en el mundo actual. La lectura no se limita a las habilidades para identificar, interpretar y relacionar información., porque también debe desarrollar la capacidad para evaluar las fuentes de información, analizar el contexto y los puntos de

vista, la identidad de las personas que intervienen y la relación que tiene con la sociedad. De esta manera, fomentar la lectura crítica desde la alfabetización permite a las personas ir más allá de la comprensión intelectual del texto, para construir un sistema social de identidad, que percibe, reflexiona y cuestiona las interrelaciones sociales, lo cual aporta en el enriquecimiento de la comprensión del ser humano frente al entorno que le rodea (Zárate, 2019).

Desde un enfoque más específico, este proyecto también representa una opción de mejorar la comprensión lectora que los estudiantes deben desarrollar como parte de las competencias asignadas para esta etapa de escolaridad. Sin la realización de esta investigación que incluye el diseño de una aplicación de formación básica en literacidad, los estudiantes corren el riesgo de seguir presentando bajo desempeño académico en el área de lengua española, principalmente en las competencias lectoras que hacen parte fundamental para la adquisición de nuevos conocimientos, no solo en esta clase, sino en las demás asignaturas. Por lo tanto, también se puede presentar bajo nivel de resultados individuales y grupales en las pruebas SABER, desmotivación con el aprendizaje, pérdida de interés por el estudio y deserción escolar, lo cual agravaría la situación de las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica que presenta esta comunidad en particular.

1.3.3. Implicaciones prácticas educativas

Dentro del desarrollo de habilidades comunicativas no existe una práctica de lectura de talla única para todos o un enfoque didáctico de talla única, por lo que los planes cambian y varían de acuerdo con el tiempo y dependen de la manera como se comunican las personas en una época determinada. Sin embargo, en la actualidad aún se observa el enfoque de la comprensión crítica tradicional que se basa en el concepto lingüístico donde leer se trata como un proceso individual, el lenguaje es estático y no da cabida a la realidad, ya que la finalidad es desarrollar la comprensión que valore la verdad dentro del texto (Zárate, 2019). Por otro lado, la comprensión a nivel cognitivo tiene como base la psicolingüística, donde se aborda la lectura crítica a manera de reflexión cognitiva que hace el lector dentro de su mente, por medio de procesos cognitivos complejos para evaluar una información y generar un juicio valorativo, pero que tiene un lenguaje y una realidad estática.

En el caso de la literacidad crítica tiene su origen en un entorno cultural, en el que la lectura se puede utilizar como práctica o actividad social, lo cual hace que los textos tengan un significado asociado a las relaciones sociales (Zárate, 2019). En este sentido, al analizar sobre el impacto de una estrategia basada en la alfabetización en la promoción de la lectura crítica que permita mejorar el proceso de cambio académico para mejorar la calidad de la enseñanza y ofrecer un mayor impacto en las competencias que desarrollan los estudiantes para la vida y la movilidad socioeconómica, tal como lo relaciona la cuarta meta de desarrollo sostenible de la ONU (2015). En consecuencia, estos hallazgos podrán ser tenidos en cuenta por instituciones educativas gubernamentales y privadas que quieran estimular la comprensión crítica de los educandos, frente a las

particularidades del contexto que tiene cada grupo poblacional con igualdad, pluralidad y diversidad.

1.3.4. Utilidad metodológica

La literacidad como estrategia didáctica es coherente con los postulados del enfoque sociocultural que debe tener la lectura crítica, para lograr el fortalecimiento de la reflexión y el análisis más profundo de la información que reciben los estudiantes, lo cual pretende que ningún texto sea neutro para la opinión del individuo (Zárate, 2019). En esta línea, el insumo de esta investigación consiste en la revisión teórica y metodológica de la literacidad para proponer una guía estratégica que permita el desarrollo de la lectura crítica en el área de la lengua española, de acuerdo con los principios de competencia y los derechos de la educación básica, con el fin de crear un ambiente de aprendizaje productivo que promueva y favorezca la lectura crítica en los estudiantes.

Los resultados de la investigación conforman el repositorio institucional de la Universidad Cuauhtémoc y hacen parte de la línea investigativa de “Desarrollo humano y procesos de aprendizaje”, los cuales podrán ser tenidos en cuenta para la profundización del tema de literacidad como estrategia didáctica en comprensión de lectura crítica. A partir de esto, se puede dar continuidad a esta temática que ha sido poco abordada para el fortalecimiento de procesos de aprendizaje y que resulta ser relevante para la integración de procesos cognitivos con la interacción social y cultural de cada persona. Igualmente, esta investigación puede ser tomada como referencia para validar la metodología en otros grados del nivel de secundaria y en otros contextos diferentes para generar nuevo conocimiento y avanzar en la transformación educativa.

1.3.5. Utilidad teórica

A pesar de los importantes avances sociales, económicos y tecnológicos que se han experimentado a nivel global durante las últimas décadas, la educación contemporánea aún sigue enfrentando retos para lograr una calidad y cobertura que satisfaga los requisitos y expectativas de todas las comunidades. Al respecto, la transformación de la enseñanza aún está en proceso de desarrollo y requiere de factores fundamentales como la cultura y la generación de nuevos conocimientos, para que estén a nivel del surgimiento de poderes sociales (políticos y económicos) en evolución; así como leyes y regulaciones que limitan el poder de cambio; y finalmente en la práctica de los profesores, siendo éstos, aquellos que, después de todo, tienen sus propias mentes docentes y particularidades de enseñanza (Pinto, Castro & Siachoque, 2019, p.118).

Acá, es precisamente donde el constructivismo social juega un papel importante como modelo pedagógico, teniendo en cuenta las ideas de Vygotsky (1978), quien lo considera como una dinámica donde el ser humano puede aprender a través de un proceso de desarrollo cultural, ya que las actividades del hombre como ser social resultan ser el impulso del desarrollo propio (Pinto et al., 2019). En este caso, se podrá validar el modelo pedagógico constructivista social con la literacidad, sustentado en que el concepto de actividad tiene un papel principal dentro de la teoría social, como fuente práctica e instrumental de la formación de funciones psicológicas superiores, la cual no se puede alcanzar de forma individual, sino que requiere de la interacción y la comprensión social. Siendo así, esta investigación representa un nuevo enfoque didáctico para abordar el modelo de constructivismo social integrado con la literacidad, lo cual ha sido poco explorado a nivel del trabajo que se hace en el aula de clase (Cid, 2017) y que puede

representar unos hallazgos importantes para mejorar la comprensión lectora crítica a nivel de secundaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, este estudio se organiza en la línea de investigación de Desarrollo Humano y Procesos de Aprendizaje, con la cual se busca relacionar la usando una guía educativa basada en literacidad en el fortalecimiento de la lectura crítica del área de lengua castellana. Esta es una habilidad que debe ser desarrollado por estudiantes para desenvolverse socialmente e interactuar con el entorno desde lo académico, cultural, económico y personal, siendo condiciones intrínsecas que promueven el desarrollo del ser humano. Siendo así, esta investigación puede fortalecer esta línea de investigación y derivar en nuevos enfoques, donde se trabaje la literacidad para abordar las condiciones socioculturales de los estudiantes con la manera como se presentan las actividades de aprendizaje para fortalecer el pensamiento crítico.

1.3.6. Viabilidad

Esta investigación responde a una problemática de aprendizaje existente en el grado noveno, por lo que resulta relevante y pertinente frente a la realidad educativa actual, tal como se observó en las dificultades de lectura que tienen los estudiantes en la comunidad educativa El Rodeo. En este sentido, el proyecto resulta viable porque parte de una problemática latente y porque la investigadora hace parte de la planta docente del establecimiento educativo y tiene acceso amplio a la población de estudiantes de noveno grado, a los recursos didácticos y a los tecnológicos disponibles para configurar los encuentros pedagógicos. Asimismo, la investigadora tiene actualmente asignada al grupo

de lengua española en el nivel secundario y conoce las titulaciones básicas y los derechos educativos de este grado en especial.

Por lo tanto, como parte de la institución educativa, la investigadora realiza directamente la solicitud de permisos para realizar el estudio, por medio de oficio escrito dirigido a la rectoría y a la coordinación académica, con la finalidad de establecer las fechas y horarios para realizar las diferentes actividades requeridas para el proyecto. Por otro lado, también es viable coordinar con los padres de la familia de la clase de noveno para diligenciar el consentimiento informado y para concertar los espacios para aplicar el diagnóstico inicial sociodemográfico y del nivel de lectura crítica con los educandos de grado noveno. Para ello, se puede recopilar la serie de asignaturas de lengua española utilizando herramientas que permitan que el diseño del currículo básico se base en la escritura. Por último, se prevén algunos limitantes durante el desarrollo de los objetivos, como son: el retiro o ingreso niños mientras usan el equipo, el acceso de los estudiantes a Internet y los tiempos de receso escolar o suspensión temporal de clases.

1.4. Hipótesis

Las hipótesis muestran lo que se está intentando afirmar o negar y se interpreta como explicaciones temporales de un fenómeno estudiado. Se basa en la educación existente y expone las ideas preconcebidas de un fenómeno; de hecho, son respuestas temporales a preguntas de investigación (Williams, 2003). Sobre esta base teórica, las hipótesis que se plantean para esta investigación son:

1.4.1 Hipótesis nula

El diseño de una estrategia didáctica basada en literacidad no podría fortalecer las competencias de lectura crítica del área de lengua castellana en los estudiantes de noveno grado de la institución educativa El Rodeo.

1.4.2 Hipótesis de trabajo

El diseño de una estrategia didáctica basada en literacidad podría fortalecer las competencias de lectura crítica del área de lengua castellana en los estudiantes de noveno grado de la institución educativa El Rodeo.

Al concluir este capítulo se puede determinar que la comprensión lectora y principalmente a nivel crítico, es una problemática educativa que aqueja a los estudiantes, a la práctica docente y a las instituciones como tal, debido a la complejidad que puede resultar la correcta interpretación del lenguaje. Esta interpretación se basa en el nivel literal y requiere de contrastes a nivel inferencial para asumir una posición reflexiva y crítica de parte del lector sobre las ideas implícitas y explícitas que se presentan. Por lo tanto, resulta un problema que necesita seguir siendo analizado, en busca de nuevas estrategias didácticas que permitan establecer mejores metodologías para acercar el conocimiento a los estudiantes, teniendo en cuenta las condiciones de su propio contexto, que comprenden y analizan diariamente.

CAPÍTULO II MARCO TEORICO

El problema educativo abordado en esta investigación analiza la pertinencia de una estrategia didáctica basada en literacidad para fortalecer la baja capacidad de valores de lectura presentados por los estudiantes de noveno grado en el área de lengua castellana. Por este motivo, es necesario sustentar teóricamente el desarrollo de la pregunta de investigación a partir de las variables de estudio. Para tal fin, se realiza una revisión de los textos más reciente sobre la temática basada en la literacidad, sobre aprendizaje de lectura crítica y sobre la evidencia empírica de investigaciones anteriores que hayan analizado la manera como desde la literacidad se pueden mejorar las habilidades comunicativas en la etapa escolar.

2.1 Teoría educativa que sustenta la investigación

Constructivismo social:

El constructivismo social, es una teoría del aprendizaje social desarrollada por el psicólogo ruso Lev Vygotsky, postula que los individuos son participar activamente en la creación de su propio conocimiento (Granja, 2015). De esta forma, Vygotsky creía que el aprendizaje tiene lugar principalmente en entornos sociales y culturales y no únicamente dentro del individuo (Ortiz, 2015). La teoría del constructivismo social se centra en gran medida en los grandes y pequeños grupos, donde los estudiantes aprenden principalmente a través de interacciones con sus compañeros, maestros y padres, mientras que los maestros estimulan y facilitan la conversación aprovechando el flujo natural de la conversación en el aula (Grimes, 2021).

Según Granja (2015), el constructivismo social sugiere que la enseñanza y el aprendizaje exitosos dependen en gran medida de la interacción y la discusión

interpersonal, con el enfoque principal en la comprensión de la discusión por parte de los estudiantes. Cabe señalar que una de las construcciones centrales de la teoría del constructivismo social de Vygotsky es la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD), que refuerza el papel del instructor en el aprendizaje de un individuo. La ZPD delinea las actividades que un estudiante puede hacer sin ayuda y las actividades que el estudiante no puede hacer sin la ayuda de un instructor (Vygotsky, 1962).

La ZPD sugiere que, con la ayuda de un instructor, los estudiantes pueden comprender y dominar conocimientos y habilidades que no podrían por sí solos (Vygotsky, 1978). Siguiendo esa misma línea de pensamiento Ortiz (2015), sugiere que una vez que los estudiantes dominan una habilidad en particular, pueden completarla de forma independiente, para esta teoría, el instructor juega un papel integral en la adquisición de saberes por parte de los educandos, más que actuar como una figura pasiva (Carvajal, 2017). La base teórica que se emplea para comprender el conocimiento se llama constructivismo social o sociología del conocimiento, la cual caracteriza el conocimiento como el conjunto de creencias o modelos mentales que las personas utilizan para interpretar acciones y eventos en el mundo.

Construcción del conocimiento:

Esta forma de ver el conocimiento contrasta con el empirismo, una filosofía del conocimiento que afirma la cosmovisión del individuo más o menos como es en realidad. El constructivismo social dice que se construye el conocimiento como formas de entender el mundo y que estas formas de entender son un subconjunto de cómo se podría entender el mundo (Vygotsky, 1988). Tal es así, que cuando se considera la amplia diversidad de

visiones del mundo, esta parece una idea muy sensata, aunque un poco más complicada donde la realidad es construida por individuos dentro de grupos sociales durante períodos de tiempo, ya sean miembros de la tribu, Pathan o banqueros de Wall Street, principalmente en conversaciones y a través de rituales sociales; que son formas de salvar las brechas entre las conciencias personales de diferentes individuos (Grimes, 2021).

Partiendo de allí, el lenguaje, los artefactos y el comportamiento simbólico son la encarnación física compartida de las soluciones colectivas y permanentes de un grupo a sus problemas en curso (Carvajal, 2017). Estas soluciones persisten en grupos como estructuras interpretativas que se articulan, actúan y por lo tanto, se recrean continuamente en procesos de comportamiento social. Por esta razón, los cognitivistas como Piaget y Perry (citados por Grimes, 2021) El conocimiento surge a medida que los estudiantes adquieren fuerza en respuesta a las interacciones y los estímulos del entorno, es decir, las condiciones del ambiente. (Ortiz 2015).

No obstante, Vygotsky (1988) resalta la importancia de nutrir el papel del lenguaje y la cultura en el desarrollo de la mente, donde, al igual que Grimes (2021), enfatiza en que el lenguaje y la cultura desempeñan papeles esenciales no solo en el desarrollo de la mente humana, sino en las habilidades lingüísticas humanas, que les permiten superar las limitaciones naturales de su percepción visual para impartir significado cultural y significado al mundo. El lenguaje y la cultura son los símbolos mediante los cuales las personas perciben, comunican y comprenden la realidad, según Vygotsky (1968), quien

afirma que: una característica de la mente humana es el ver la realidad, donde el individuo no solo ve colores y formas, sino un mundo con significado y sentido.

El lenguaje y los ejemplos prácticos se presentan a través de los eventos sociales. Como resultado, las estructuras de la mente humana, según Vygotsky (1968), están construidas socialmente. Sin embargo, para Granja (2015), el conocimiento no es solo construir, sino construir juntos, este autor también considera que: visto de esta forma, Vygotsky aceptó la afirmación de Piaget según Grimes (2021) de que los educandos no responden a estímulos externos sino a su interpretación de esos estímulos, sin embargo, Ortiz (2015) argumentó que cognitivistas como Piaget habían pasado por alto la naturaleza esencialmente social del lenguaje, afirmando que no se puede concebir el aprendizaje por sí solo sino en el marco de un proceso colaborativo, similar como sucede el proceso del habla en el niño.

Siendo así, para Grimes (2021) el nivel de desarrollo efectivo, es el alcanzado por el alumno nivel en el que es capaz de resolver problemas de forma independiente. Este nivel, es llamado por Vygotsky; Zona de Desarrollo Próximo el cual es aquel conocimiento que el alumno puede alcanzar bajo la guía de los profesores o en colaboración con sus compañeros. Donde, el individuo puede resolver problemas y comprender las cosas en esta situación y puede valorar su verdadero significado; cuanto mayor es el nivel de desarrollo, mayor es el nivel de educación, el cual le permite comprender estructuras cognitivas que aún están en proceso de maduración, pero que solo pueden madurar bajo la guía de otros o en colaboración con ellos (Ortiz 2015).

2.2. Análisis conceptual

2.2.1 Análisis conceptual variable independiente: Estrategia didáctica basada en la literacidad

Estrategias didácticas:

Tomando como base lo señalado por Contreras (2020), las estrategias de enseñanza son métodos que pueden utilizarse en la formación educativa, como la iniciación poblacional; importante en el proceso de enseñanza en casi todos los entornos académicos que existen a nivel educativo. Para lograrlo, es una prioridad y una intención general establecer, por ejemplo, ganar independencia en la lectura, que es la más representativa de los aprendizajes tradicionales. Esta es una innovación del día a día del docente en el aula, en muchos aspectos sus recursos están regulados en los niveles de educación desde la inicial a la secundaria.

Siguiendo esa misma línea de pensamiento, para Ospina (2013), el concepto de plan de estudios se refiere a un conjunto de actividades que los profesores realizan de forma planificada para lograr objetivos de aprendizaje especiales. Siendo, el centro de las estrategias didácticas de enseñanza, el desarrollo por el profesor, de un sistema de enseñanza o un sistema que siguiendo una ruta de acción permita la consecución de prácticas docentes facilitadores del acto de aprendizaje. Cuya principal característica, constituye el ser un programa estructurado y regulado orientado a la consecución de objetivos específicos.

En este caso, para aplicar estas prácticas cotidianas en el ámbito educativo, el docente debe planificar y organizar este sistema. Para ello, se requiere la selección e implementación de métodos que se consideren más adecuados y efectivos a la hora de lograr un proceso de aprendizaje exitoso. Además, Zuluaga (citado por Runge, 2002), añade que en el proceso de planificación de procedimientos, el docente también debe realizar una tarea de considerar todo lo que está involucrado en el proceso de aprendizaje, luego toma decisiones sobre métodos y acciones que se puede repetir para lograr los objetivos establecidos.

Según Contreras (2020), los métodos o tipos de actividades en el entorno escolar pueden ser específicos para la difusión de saberes o comprensión. Pero sobre todo, en aquellas comprensiones más complejas, así como en lecciones más complicadas o intrincadas, como alguna clase de matemáticas o lectura temprana. Para Fierro (citado por Rodríguez, 1998), los ejercicios de modelización desde el período de formación incluyen una actuación intencionada y esperada que toma en cuenta las actitudes, ideas y acciones de los participantes involucrados en la educación, con el uso de profesores, estudiantes, autoridades del sector educativo y padres de familias.

Además, intervienen instituciones, administraciones y normativas, que se adaptan a las problemáticas que existen en la labor educativa de cada país y limitan la profesión docente. Con el tiempo, estas pautas surgen en respuesta a los métodos de enseñanza tradicionales. La razón es que estas innovaciones, además de compensar las deficiencias de los métodos tradicionales de enseñanza, son más motivadores para los estudiantes,

aumentando el nivel de atención y ayudando a mejorar los resultados de aprendizaje (Ospina, 2013).

Hábitos de lectura:

El termino hábito tiene su origen en el latín “habitus” que significa “tenido”, por lo que se trata de un concepto con diferentes acepciones. Es normal escuchar alusiones al hábito en la forma de vestir en personas religiosas, como también en actividades que se realizan cotidianamente o como rutina al promover el orden, levantarse temprano o leer. En el caso del hábito lector, se refiere a aspiraciones o voluntad de desarrollar habilidades intelectuales y espirituales, como puede ser la capacidad de imaginar, pensar, querer y obtener una visión más amplia del mundo que rodea a la persona, por lo que impulsan a la persona a tener espacios permanentes de lectura de algún tipo, según las preferencias o gustos (Palacios, 2015).

Sin embargo, al hablar de hábitos de lectura no se debe relacionar estrictamente con la repetición de la acción o la ejecución de la tarea inconsciente, ya que no reflejan el concepto real de la lectura, siendo que esta debe ser una aspiración y el resultado de un proceso de aprendizaje complejo y dinámico que realizado durante un tiempo determinado se convierte en una actividad intelectual y placentera (Palacios, 2015). Por lo tanto, se relaciona con la capacidad lingüística de una persona, donde se puede ejercitar el pensamiento y el uso de las palabras de manera eficaz, al manipular la estructura o sintaxis del lenguaje, la semántica, la fonética y las habilidades prácticas para comprender y expresar significados complejos. Los niños que desde temprana edad tienen preferencias por la lectura de historias, el juego con palabras, rimas y trabalenguas

desarrollan con facilidad otros idiomas y encuentran gran interés por la exploración de información en cuentos, poemas, canciones y libros (Guevara, Sánchez, Fuelantala, Imbachí y Galarraga, 2017).

Literacidad:

Según Cassany & Castellá (2010), la literacidad es la capacidad de relacionar lo que se lee con la obtención de un conocimiento, no requiere ni conduce inexorablemente a ningún desarrollo en particular, pero es una poderosa herramienta disponible para organizar, ampliar, proporcionar recursos y transformar todos los esfuerzos sociales en pro del desarrollo cognitivo. Charles Bazerman (citado por Cassany & Castellá, 2010) la define como la calidad o estado de ser alfabetizado en el conocimiento de las letras, facultando al individuo con la capacidad para leer y escribir además de aprender algo más durante el proceso. Según Brian (1985), la literacidad está íntimamente relacionada con la alfabetización, siendo esta la habilidad, el proceso y la práctica de leer y ser elocuente, que es más que simples habilidades de decodificación y codificación aisladas y simplistas.

Jacqueline Jones Royster considerado el padre de la teoría sobre la literacidad (citado por Nkhata et al., 2019) explica que, para tener verdaderamente capacidad de literacidad, una persona debe estar familiarizada con un cuerpo específico de conocimiento conocido por las personas educadas o, más precisamente, el conocimiento cultural de la sociedad dominante, es decir debe dominar la literacidad. Siendo para Van Bergen (2017), un grado más avanzado en el acto de la alfabetización, sólo considerando formas y grados de alfabetización, cambiando y girando a medida que la historia reorganiza las

formaciones sociales en las que están incrustadas. En este sentido, para Sullivan & Brown (2015), las definiciones y las perspectivas teóricas son importantes de la misma manera que se relacionan con los profesores, en el trabajo práctico diario, en el aula o en el entorno de la primera infancia.

De hecho, definiciones y teorías sobre la literacidad amplían las perspectivas porque influyen en términos de resultados académicos, tanto a nivel macro como micro. La literacidad actúa a nivel macro, donde existen organismos que elaboran las políticas y documentos curriculares que los educadores deben implementar y las definiciones de alfabetización juegan un papel aquí. A nivel micro, se encarga de los aspectos individuales, siendo el momento preciso cuando los educadores crean e implementan un plan de estudios en el aula o en el centro de cuidado infantil (Sullivan & Brown, 2015).

En ese sentido, todo lo que un educador hace se filtra inevitablemente a través de sus creencias personales, entendimientos, definiciones y teorías sobre literatura (Nkhata et al., 2019). Al escribir sus filosofías y fundamentos de enseñanza, los educadores deben ser capaces de explicar y justificar las definiciones, teorías e investigaciones que sustentan sus prácticas. Qué se puede explicar leyendo, desde este punto de vista como; conocimiento, confianza y disposición para usar el lenguaje en todas sus formas, incluso en una variedad de formas de comunicación que incluyen música, actividad, danza, historia, artes visuales y entretenimiento, así como hablar, escuchar, ver y leer libros, siendo la capacidad de analizar textos críticamente un componente clave de la literacidad (Cassany & Castellá 2010).

Literacidad y desarrollo cognitivo:

La literacidad parte de la perspectiva del desarrollo cognitivo, según (Cassany & Castellá, 2010). Esta perspectiva sostiene que, aunque los niños necesitan alcanzar un punto de preparación antes de que se le enseñe a leer y escribir, ciertos aspectos ambientales basados en el aula, en las experiencias y actividades pueden acelerar el proceso de maduración (Nkhata et al., 2019). Esta perspectiva guió la pedagogía de la literacidad y se introdujeron las llamadas actividades previas a la lectura a los niños al comenzar la escuela, puesto que estos tenían poco que ver con la lectura y la escritura auténticas.

De esta forma la literacidad, lleva a cabo actividades perceptivo-motoras, que se supone preparan a los educandos para rastrear impresiones con sus ojos. Para Van Bergen (2017), las actividades perceptivo-motoras implican tareas para fomentar el desarrollo motor grueso, motor fino e intersensorial, o la coordinación de diferentes sentidos como coordinación mano-ojo. Otras actividades involucran el reconocimiento y la discriminación de formas, incluyendo las letras a través de actividades motivadoras, tales como: dibujos, figuras geométricas y captación de las formas de manera significativas para los alumnos.

Relación entre literacidad y estrategias didácticas:

Según Van Bergen (2017) el desarrollo de la literacidad requiere del manejo de una estrategia didáctica envolvente, donde el norte de las actividades de aprendizaje no resulte en realidad una pérdida de tiempo. Según Cassany & Castellá (2010) la teoría de la literacidad se centra en el desarrollo cognitivo, esta perspectiva afirma que los niños

se desarrollen de una manera predeterminada. Partiendo de allí, se puede postular que los niños no pueden aprender a leer o escribir hasta que no son biológicamente maduros, por lo que el desarrollo de la didáctica apropiada de acuerdo a la edad y proceso cognitivo del educando resulta fundamental para el fomento de la capacidad literaria del infante (Nkhata et al., 2019).

Tomando esto en consideración, las actividades de lectura y estrategias didácticas útiles en los años de formación de educación escolar, deben contener una perspectiva madurativa, con elementos de la perspectiva del desarrollo cognitivo, permitiendo que los educandos no se sientan abrumados, sino que disfruten del proceso de aprendizaje. Para Van Bergen (2017), las actividades previas a la lectura deben reconocer el derecho del niño a participar en actividades significativas que se centran en el aquí y ahora, o en la importancia de la interacción social y la educación lúdica. Además, el reconocimiento de los padres como socios en el aprendizaje de los niños suma elementos a la perspectiva del desarrollo que fomenta la literacidad en el campo de capacidades del individuo que es enseñado.

Para Riquelme & Quintero (2017), las estrategias didácticas dentro de la literacidad, constituyen la parte central de este nuevo enfoque de aprendizaje y formación, en que las actividades se conviertan en el pilar fundamental, porque ese es el camino a seguir para alcanzar las metas. Por ello, es importante saber que las directrices tienen la capacidad de caracterizar el desarrollo del aprendizaje, implementar un conjunto de actividades en el aula que satisfagan su comprensión, controlarlas, regularlas y utilizarlas de manera eficaz, disfrutando y enseñando a los educandos. Para, Merino & Quichiz

(2013), esto fortalece las habilidades que requiere el alumno para robustecer la práctica de la literacidad.

Para esto, según Riquelme & Quintero (2017), no hay guía, especialmente diseñada para realizar una estrategia didáctica correcta. Este proceso implica la selección de un campo didáctico y una vez finalizada esta idea, se debe categorizar la guía para su uso, los métodos disponibles y los recursos que el docente puede utilizar para el desarrollo del pensamiento mental de los estudiantes, evidenciando su comprensión de la lectura. Por tanto, conviene aclarar que, para establecer una pauta específica, en el campo de la redacción se debe tener en cuenta el contenido, el nivel de uso, la información, considerar el camino a seguir: el inicio, el desarrollo y el final de la guía de formación, siendo esto una tarea difícil pero que sin embargo, resulta altamente beneficiosa para el educando y facilita la labor docente ampliamente (Merino & Quichiz, 2013).

Estudios empíricos

Acevedo, Duarte e Higuera (2016). “Innovación en las estrategias de lectura y su incidencia en la competencia lectora”. Esta investigación analiza una problemática de comprensión lectora a nivel crítico y se indaga si tiene relación con las estrategias de lectura que aplican los estudiantes, para lo cual se lleva a cabo un estudio en tres momentos: antes, durante y después. En la metodología se lleva a cabo una revisión especial del asunto y se define la metodología de abordaje que responde al enfoque cualitativo de investigación acción, con la aplicación de tres instrumentos, siendo un estudio de investigación importante para el acompañamiento lector de los padres de familia, el diario de campo y la intervención pedagógica. Los resultados comprueban un

avance importante en el nivel de comprensión crítica al aplicar nuevas estrategias de lectura, lo que se convierte en un aporte relevante para esta investigación, principalmente en la selección de los instrumentos para analizar el ambiente de aprendizaje que tiene el estudiante en casa.

Cardona, Osorio, Herrera y González (2018). "Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de estudiantes ingresantes a la educación superior". Este es un artículo que analiza la poca disposición y hábitos por la lectura que tienen los estudiantes bachilleres cuando ingresan a la universidad, lo que se aborda desde un enfoque de investigación mixto mediante el diseño y validación de una herramienta de medición y la técnica del grupo focal para complementar la información del test. En los resultados se logra observar los estudiantes reconocen que el hábito de lectura es importante para la formación, pero pocos tienen hábitos lectores, ni tampoco aplican estrategias adecuadas de comprensión, lo que se convierte en un referente importante por la reflexión que plantea sobre el papel de las instituciones educativas para desarrollar acciones de fortalecimiento del hábito lector como mecanismo para promover el mejor desempeño académico.

Denegri, N. (2020). "Hábitos de lectura y pensamiento crítico en estudiantes de las carreras de humanidades del primer ciclo de una universidad privada de Lima Metropolitana". Esta investigación analiza de forma puntual la relación entre los cambios en los hábitos de lectura y el desarrollo del pensamiento crítico en egresados de secundaria que ingresan a la universidad, teniendo en cuenta que se trata de aspectos importantes en el modelo educativo moderno; para lo cual diseñan un estudio cuantitativo y no experimental a nivel correlacional, por medio de la aplicación la medida de la

capacidad de lectura y un cuestionamiento del pensamiento crítico. Los resultados muestran que se comprueba la hipótesis de partida, donde existe una relación directa entre los hábitos lectores y el pensamiento crítico que presentan los estudiantes, lo que se convierte en un aporte relevante para tener en cuenta este estudio, ya que estos hábitos hacen parte del entorno del joven y juegan un papel relevante dentro del diseño de las estrategias que se pueden proponer para mejorar el análisis y la dialógica de lo que comprenden en los textos.

Bondy, Castanheira, Dowie & Cowley (2021), realizaron un documento titulado “Cultivating social justice literacy in education leaders: contemplating bodily and conceptual knowledges”. Con el objetivo de determinar cómo pueden los instructores de educación comprender y abordar los desafíos de cultivar conocimientos y perspectivas críticas de literacidad. Se trata de un trabajo documental con un enfoque social en el contexto educativo, para el que se acudió a la recolección de información partiendo de fuentes como: Organismos, instituciones, alumnos, docentes y personal administrativo pertenecientes al campo educativo.

Los resultados reflejan un marco de conocimiento incorporado para interpretar los procedimientos institucionales necesarios para cultivar la literacidad crítica en el campo social. Las conclusiones por su parte sugirieron que el conocimiento inscrito profundamente en las instituciones a partir de la experiencia y la emoción crea fricción con los conceptos y principios críticos sociales examinados. Esta colisión de conocimientos empíricos y conceptuales puede crear una disyunción para el aprendizaje,

siendo esta visión el aporte de este documento, que puede ayudar a crear herramientas que recurren a una visión encarnada y experiencialista de la cognición.

Nichols & LeBlanc (2021) “Media education and the limits of “literacy”: Ecological orientations to performative platforms”. En este artículo, se consideran enfoques de la pedagogía de los medios que centra las acciones de los seres humanos individuales, es decir, prácticas asociadas con la interpretación y creación de textos mediáticos. Para ello, se llevó a cabo un proceso de estudio sistemático que abordó la literacidad desde un enfoque de desarrollo documental, en el mismo se empleó información proveniente de variadas fuentes relacionada con el sistema educativo y los medios informativos.

Los resultados de este estudio informan los contextos mediáticos contemporáneos y su uso: la imbricación de material (hardware), estética (interfaces), computacional (algoritmos), y actores reguladores (protocolos / incumplimientos) forman parte de redes más amplias de gobernanza institucional. Las conclusiones señalan que la economía y la política tienen una función y un rol dentro del desarrollo cognitivo para la comprensión de la literatura, es decir en la literacidad. Aporta un estudio que, partiendo de las teorías de los ensamblajes escalares, la performatividad posthumanista y los estudios de plataforma, demuestra cómo una orientación alternativa a la pedagogía de los medios favorece el desarrollo de la literacidad en los individuos.

González (2020), titulada “La literacidad en el contexto educativo: Desarrollo metodológico en estudiantes de primaria de la Institución Educativa Técnica la Libertad de Samacá”. El objetivo de este documento es hacer una revisión de literatura, para examinar cómo se ha definido, conceptualizado y estudiado la literacidad en cada

disciplina respectiva, luego se comparan para identificar similitudes y diferencias con el fin de determinar sobre qué base la literacidad pueden conceptualizarse colectivamente en el campo educativo. A nivel metodológico, Este estudio se realizó bajo una base de datos y un sistema de investigación exploratorio.

Los resultados con base en las similitudes encontradas, detallan varios lenguajes y procesos de pensamiento de las disciplinas envueltas en el desarrollo de la lectura en alumnos de primaria y secundaria. Por su parte, las conclusiones reflejan que actualmente existe una base de investigación para postular un sistema de enseñanza que fomente la literacidad haciendo hincapié en el mejoramiento de las capacidades generales compartidas requeridas en todas las disciplinas educativas, al mismo tiempo, muestra la existencia de diferencias sustanciales que apoyan la retención de los constructos de alfabetización existentes, para reflejar los requisitos lingüísticos, cognitivos y epistémicos específicos que se encuentran en cada área disciplinaria enfocada en la enseñanza de la literacidad. Aporta un legado con argumentos que contribuye a la mejora de las deficiencias para abordar los dilemas contemporáneos relacionados con la vigilancia, el control y los motivos de lucro en entornos conectivos frecuentes en el desarrollo de la literacidad.

Hernández & Azamar (2020), trabajo titulado “Literacidad Sentidos, experiencias y narrativas”. Este estudio examinó cómo el propio aprendizaje afecta la enseñanza en un programa de alfabetización familiar desde la escuela. En la metodología realizada bajo un enfoque documental, exploratorio, descriptivo y semi-experimental participaron setenta y dos niños; se dispuso de datos completos para cubrir las expectativas

conceptuales relacionadas con el aprendizaje, además se realizaron encuestas antes y después del programa con el fin de servir de indicación de que hubo una gran diferencia en la apariencia en que los docentes veían su papel en afectar la lectura de sus educandos como resultado del programa.

Sin embargo, los resultados señalaron como el comportamiento de enseñanza de los docentes y la provisión de actividades de literacidad aumentó significativamente como resultado del programa, también el nivel de disfrute de la comprensión de literatura informado por los educandos. Las conclusiones muestran que la comprensión lectora aumentó significativamente en las áreas de lectura, dibujo y escritura, lo que permitió que las metas del programa se alineasen con lo que se esperaba del mismo. Aporta, un programa que brinda estrategias de aprendizaje adicionales para participar en actividades de literacidad desde un marco multidimensional para comprender las alfabetizaciones e integrar la orientación de manera eficaz para abrir caminos a la investigación y la práctica educativa.

Burnett & Merchant (2019) "Revisando la literacidad crítica en la era digital". Con el objetivo de realizar un acercamiento a los niveles de comprensión en literacidad partiendo de la lectura dada a aspectos como: crisis ambiental, inestabilidad financiera, migración generalizada y extremismo político, donde el caso de la alfabetización crítica presenta indicadores de medición resaltantes para el estudio. Los autores desarrollaron un modelo diseñado para apoyar un enfoque relacional de la alfabetización crítica, basándose en una perspectiva socio-material para considerar cómo las redes sociales y materiales audiovisuales que pueden afectar los niveles de alfabetización en los individuos.

Los resultados señalan que navegar la criticidad en la era digital es un desafío, sobre todo porque los medios digitales, los dispositivos y las arquitecturas están implicados en una actividad social, cultural, comercial y política más amplia. Las conclusiones permiten inferir que la literacidad crítica en este contexto debe hacer más que centrarse en la importancia de los textos dentro de las redes humanas. Aporta una visión que ayuda a generar significados que pueden amplificar, socavar o contradecir las actividades de individuos y grupos alfabetizados en educación para reflexionar sobre las relaciones entre personas, textos y materiales a través del tiempo y los espacios.

González & Londoño (2019), titulada “Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá”. En este artículo, se examina el surgimiento histórico del concepto de "literacidad" en la educación para considerar cómo los conocimientos clave de su aplicación podrían ser útiles para abordar los desafíos éticos y políticos que ahora plantean los medios conectivos y las tecnologías móviles. A nivel metodológico, esta investigación parte del análisis documental dentro de una metodología exploratoria que presenta resultados de manera cualitativa dentro del paradigma investigativo seleccionado.

A nivel de resultados, el estudio señala como la literacidad está ampliamente asociados con el acceso, la evaluación, la conservación y la producción de información en entornos educativos, necesarios para dar forma a la agenda educativa de las prácticas de educación emergentes. Las conclusiones evidencian que usando la teoría del ensamblaje, dentro del campo de la literacidad, los significados persisten en la enseñanza de alfabetización educativa para el desarrollo cognitivo de los educandos de manera

integral. Aporta, concepciones heredadas de la alfabetización que han priorizado la interacción de los educandos con el contenido y técnicas y las relaciones de aprendizaje significativo.

Anaya & Rondón (2019) “Estrategias didácticas para el mejoramiento de la literacidad crítica como competencias genéricas”. Esta tesis busca explorar la noción de literacidad en el campo educativo, primero reconceptualizándola en su forma plural y segundo, incorporándola dentro del contexto del sistema educativo. Para ello, emplea una metodología deductiva y exploratoria que partiendo de la base documental, realiza un análisis de las competencias recurrentes en el área de las estrategias empleadas para la educación desde distintos niveles y fases del sistema escolar.

En los resultados, partiendo de esta base y empleando la teoría de la interfaz, el documento sostiene que los recursos didácticos sirven como plataforma de lanzamiento para la ampliación de las competencias en literacidad presente en la población estudiantil y pedagogía de alfabetizaciones. Las conclusiones sostienen que en su forma plural, la literacidad no solo implica el fortalecimiento de las competencias críticas, sino que los nuevos estudios y las perspectivas de multialfabetización también abarca otras perspectivas de alfabetización. Propone estrategias de enseñanza de literacidad que pueden incorporarse en los planes de estudio escolares y enseñarse tanto en el contexto de la escuela primaria como de la secundaria. Sugiere tres modelos (modelos autónomos, de infusión y transversales) para planificar la literacidad, por último el documento caracteriza la naturaleza cambiante de los alumnos y los roles cambiantes de los profesores en vista de alfabetizaciones en constante evolución.

Luna (2019) tesis titulada “Caracterización de las prácticas docentes con literacidades digitales de profesores de secundaria desde un abordaje etnometodológico”. Con el objetivo de a partir de las teorías emergentes de literacidad enfatizar el impacto del entorno familiar en la adquisición de competencias lectoras. En este sentido, la investigación se abordó desde la concepción documental y exploratoria, indagando en trabajos que fortalecen la influencia del nivel socioeconómico y sociocultural para practicar la alfabetización en el hogar, que ahora ofrece tecnologías de la información y la comunicación (TIC). nuevos contextos que requieren el desarrollo de investigaciones sobre comprensión lectora enfocadas en esta variable.

Los resultados del estudio de investigación se realizaron en 100 observaciones que confirman la fortaleza de la herramienta didáctica para desarrollar habilidades lectoras en los educandos. Las conclusiones muestran el impacto del nivel socioeconómico y académico en el caso de la escuela y la gestión del acceso y uso de las TIC por parte de los profesores, también existe un buen vínculo entre un entorno rico para que los estudiantes lean y dominen las TIC. Este trabajo proporciona una herramienta comparativa para medir el nivel de lectura y controlar la exposición de los estudiantes a las TIC, así como la capacidad de hacerlo basándose en la comprensión lectora.

Riquelme & Quintero (2017) presentaron su investigación titulada “La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte”. El propósito de este artículo es asimilar las diversas concepciones de la literacidad y la alfabetización desde enfoques cada vez más complejos. En cuanto a la metodología, esta se asume con un enfoque documental, con resultados presentados cualitativamente, para ello se recurre a

las bibliotecas y resúmenes de ciencias de la información (LISA), Centro de información de recursos educativos (ERIC) e Índice de Educación, donde se buscaron documentos relacionados con la literacidad y la alfabetización.

En los hallazgos, basados en una revisión de la literatura, se identificaron dos dimensiones importantes de la literacidad, estas dimensiones se utilizaron para crear un marco de alfabetización que permita la clasificación de literacidad y tipos existentes de la misma, es decir, una taxonomía de literacidad en el campo de las enseñanzas de las competencias lectoras. Las conclusiones señalan, la necesidad de una taxonomía de enseñanza de la literacidad que refleje los desarrollos más recientes, una que capture de manera más completa el panorama actual de la enseñanza y que pueda tener posibilidades en el futuro. Aporta, un índice de clasificación de algunos tipos de literacidad que resultan interesantes para este documento.

Cruz (2017) titulada “La práctica docente en la Licenciatura en Literatura: Diagnóstico. Aportes a una discusión”. Con el fin de establecer una comprensión compartida de palabras y conceptos, pero también establecen parámetros para la investigación y las medidas en que la literatura mejora mediante las buenas prácticas de literacidad. Se trata de un documento de carácter exploratorio con un enfoque documental, donde mediante el análisis de la literatura se establecen patrones de comportamiento docente que afecta la enseñanza de la literacidad en aulas de primaria y secundaria, con búsqueda en bases de datos indexadas y observaciones indirectas con fuentes secundarias.

Los resultados demuestran que el concepto de literacidad se trata de un término que nació durante la década de 1990, que se ha definido de muchas maneras a lo largo del

tiempo y todavía se considera un concepto en evolución. Las conclusiones presentan un análisis de las dificultades inherentes a las definiciones restringidas que han dado lugar a lagunas en la investigación, donde la discusión destaca la necesidad de una comprensión más amplia de la literacidad en la educación y práctica docente, identificando elementos que faltan para lograr un grado de desarrollo más especializado en esta área. Aporta un llamado a nuevas medidas en la comprensión de literacidad que incluye la atención a una gama completa de habilidades que incluyen calibraciones de comunicación de los docentes y alumnos, además, aboga por una comprensión profunda de las tareas y los textos relacionados que proporcionan conocimientos para un análisis más completo de los vínculos entre las habilidades de literacidad y las estrategias educativas.

2.2.2 Análisis conceptual variable dependiente: Aprendizaje de lectura crítica

Lectura crítica:

Para Cassany (2003), la lectura simple significa que el lector usa claramente técnicas, ejemplos, preguntas y enseñanzas para ganar claridad y comprensión de lo que dice la misma, con una gran contribución, al esfuerzo y al aprendizaje. En este sentido el autor Herrera (2014), explica que debe plantearse la pregunta ¿Cuál es la diferencia entre la lectura crítica y la no crítica? expresando que si un lector hojea el texto, las características superficiales y la información llegan hasta donde llega el lector. De esta forma, para Monsalve (2016), una lectura no llega a la estructura profunda sobre, si existe algo aparte del texto superficial, es decir, consistencia lógica, tono, organización y una serie de otros términos que suenan muy importantes en este contexto.

Según Ortiz (2012), se necesita para ser un lector crítico, que se presenten una variedad de respuestas disponibles para las preguntas que genere un texto. La lectura crítica implica el uso de habilidades lógicas y retóricas que permiten al lector identificar la tesis del autor, siendo este un buen punto de partida, pero comprender cómo el autor pretende apoyarla es una tarea difícil. La mayoría de las veces, un autor hará una afirmación y la apoyará en el cuerpo del texto, este apoyo a la afirmación del autor está en la evidencia proporcionada para sugerir que el argumento pretendido por el autor es sólido o razonablemente aceptable (Rocha, 2016).

Siguiendo esta misma línea, el autor Salamanca (2017), señala que lo que une a estos dos actores (autor y lector) es una serie de vínculos lógicos que convence al lector de la coherencia del argumento del autor; esta es la garantía. Si la premisa del autor no es compatible, una lectura crítica revelará los lapsos en el texto que demuestran que no es sólido, de allí, que para leer críticamente, se debe pensar críticamente, esto implica análisis, interpretación y evaluación. Para Solé (1992), cada uno de estos procesos ayudan a interactuar con el texto de diferentes formas: resaltando puntos importantes y ejemplos, tomar notas, probar las respuestas a sus preguntas, intercambiar ideas, esbozar, describir aspectos del texto o argumentos, reflexionando sobre su propia lectura y pensamiento, planteando objeciones a las ideas o evidencia presentadas.

La capacidad de leer críticamente, es todo aquel proceso de aprender y dar un nuevo significado. Según Zárate (2010), cuando se lee, se consumen textos, siendo esta visión de la lectura cierta sólo si el lector ve el acto de leer como un proceso pasivo de asimilación de información del texto y no como un proceso activo y enérgico de generar

un nuevo significado y un nuevo conocimiento. De manera similar, la buena lectura a nivel crítica no aparece por arte de magia, sino que generalmente se basa o está influenciada por ideas, teorías e historias que surgen de la lectura y en la cual el lector se involucra activamente con su lectura, teniendo mucho que decir sobre lo que lee a los demás (Herrera, 2014).

En base a lo expresado por Salamanca (2017), un buen lector crítico logra interactuar con lo que leen: escuchando, escribiendo, discutiendo y haciendo preguntas con cuidado, lo que significa que no tienen que esperar para comprender el significado de un texto. Esto requiere un trabajo complejo para crear esa actitud (Monsalve, 2016). Siendo considerado esto como un proceso activo donde los lectores críticos no se hacen de un día para otro, sino que son el resultado de una maduración cognitiva del pensamiento. Por lo tanto, ser un lector crítico requiere mucha práctica y paciencia. En ese sentido, la filosofía de lectura actual del estudiante y su capacidad de leer, puede llevarlo a convertirse en un lector ávido, lo cual puede requerir un cambio significativo en la comprensión general de la lectura, siguiendo esto un curso analítico, homogéneo, compacto, holístico e íntegro que convierte un lector en un agente crítico, activo y en un mejor investigador y un mejor escritor (Herrera, 2014).

Características clave del enfoque crítico de la lectura:

El autor Zárate (2010), señala que ningún texto, por muy bien escrito y autorizado que sea, contiene su propio significado predeterminado, sino que los lectores deben trabajar duro para crear significado a partir de cada texto. Es decir, los lectores críticos interactúan con los textos que leen al cuestionarlos, responderlos y expandirlos, generalmente por

escrito, de esta forma crea significado; los lectores críticos utilizan una variedad de enfoques, estrategias y técnicas que incluyen la aplicación de sus experiencias personales y el conocimiento existente al proceso de lectura. Otro autor Salamanca (2017), señala que los lectores críticos buscan activamente otros textos, relacionados con el tema de su investigación.

Siguiendo este contexto, leer lo que otros tienen que decir y responder a ellos según Cassany (2003), ayuda a hacer esa transición tan importante de simplemente tener opiniones sobre algo a tener ideas; las opiniones suelen ser demasiado simplificadas y fijas, no son muy útiles porque si diferentes personas tienen opiniones diferentes que no están dispuestas a cambiar o ajustar, esas personas no pueden trabajar ni pensar juntas. Desde este enfoque Salamanca (2017), le otorga un valor intrínseco a las ideas dentro de los procesos de aprendizaje de lectura crítica que se encuentra en constante evolución, son fluidas y flexibles. Según esto, las ideas están informadas y moldeadas por las interacciones con los demás, tanto en persona como a través de textos escritos, lo que permite al individuo o estudiante discutir temas complejos y difíciles con otros, persuadir y ser persuadidos y lo más importante, actuar (Monsalve, 2016).

De acuerdo a lo expresado por Cassany (2003), la lectura crítica y la literacidad están indisolublemente conectadas, siendo esta la clave para convertirse en un lector activo, crítico e interesado es el desarrollo de técnicas y estrategias de lecturas variadas y efectivas. Los lectores críticos comprenden que no es suficiente leer localmente o de manera restringida, sino comprender el problema y situación que se presenta, o según se aplique específicamente, los lectores críticos contextualizan su lectura buscando

textos y otras fuentes que les permitan ver el panorama general. Lo anterior, según Salamanca (2017), representa un factor cognitivo del desarrollo neuronal asociado al perfeccionamiento de los procesos mentales internos normales en un individuo, que parte del deseo de comprender la información que sus sentidos le proporcionan.

Estudios empíricos

Se presenta la investigación de Nash (2021) "Constructing Meaning Online: Teaching Critical Reading in a Post-Truth Era". El objetivo de esta investigación estuvo orientado a revisar el impacto que la tecnología ha tenido sobre la comprensión crítica en espacios educativos. La metodología empleada para el desarrollo de este estudio corresponde a la de una investigación de carácter documental y con resultados desarrollados a nivel cualitativo sobre la percepción final a la que llegó el estudio tras el análisis de las variables sometidas a estudio.

Los resultados señalan que los cambios en la tecnología y los hábitos de lectura durante la última década han marcado el comienzo de un nuevo panorama informativo, donde Internet se ha convertido en el medio central por el cual niños y adultos comprenden el mundo, dado que los lectores de Internet eligen entre una selección casi ilimitada de sitios web, desempeñan un papel más activo a la hora de determinar qué ideas encuentran. Las conclusiones señalan que estos cambios en la tecnología han ido acompañados de cambios en la cultura y la política que han llevado a una era de la post verdad en la que la identidad, determina cómo las personas responden a los textos. Aporta una amplia literatura pedagógica sobre la lectura en línea, con recursos para preparar a los estudiantes para navegar en línea en la era de la posverdad, utilizando

herramientas extraídas de la alfabetización crítica,

Robles & Vásquez (2020), titulada “Lectura crítica: una mirada desde el aula de una institución educativa en Tunja, (Colombia)”. A nivel metodológico, se empleó un diseño cuasi experimental con resultados presentados de manera estadística y cualitativa, así se realizó una prueba de diagnóstico, que permitió el diseño de talleres y la implementación en las lecciones, luego se compararon los resultados obtenidos en el estudio con la prueba final y se dio seguimiento a seis participantes de los 24 que formaban parte de la muestra.

Los hallazgos fortalecieron los niveles de comprensión lectora y mostraron un desarrollo de habilidades literarias. Las conclusiones por su parte, presentan también talentos coherentes con la alineación de los docentes, en el ejercicio de las actividades didáctico-pedagógica de las escuelas, donde a partir de la concepción de la realidad, se tienen criterios para reflexionar sobre las opciones y los caminos que cierran o abren los saberes cognoscitivos de los jóvenes estudiantes. Este documento aporta una reflexión que aborda los criterios fundamentales lectura importante, esencial para el avance de la comprensión lectora.

Sarinho & Bezerra (2020) “Investigando representaciones de identidad en dibujos animados en el contexto del aula: multimodalidad, lectura crítica e interseccionalidad”. En el contexto de cambios significativos en la comprensión de los textos, así como en lectura y escritura, en la sociedad contemporánea, este artículo tiene como objetivo principal discutir las representaciones identitarias construidas a través de la caricatura textual multimodal en el contexto del análisis crítico en las escuelas de secundaria. Para ello, se

emplean conceptos y categorías de análisis propuestos por Kress y van Leeuwen desde una perspectiva metodológica de investigación acción con enfoque cualitativo e interpretativo, con estudiantes de séptimo y noveno grado de secundaria.

Los resultados apuntan a la necesidad de desarrollar destrezas para leer y escribir basadas en un enfoque crítico e interseccional, que integren múltiples lenguajes y semiosis en el aula, además de incluir discusiones sobre temas sociales complejos, como experiencias identitarias, en el contexto educativo con características diversas ante los frecuentes cambios en la vida sociocultural, histórica y política. Las conclusiones sugieren que estas reacciones específicas demuestran potencial para la comprensión crítica y el desarrollo de conductas empáticas y pro-sociales. Fundamentalmente, este artículo aporta un estudio que enriquece la investigación en el campo del desarrollo lingüístico y comunicativo de los adolescentes al argumentar que la pedagogía dentro de las escuelas puede utilizarse para promover emociones y cogniciones que conduzcan a la mejora de habilidades lectoras en el aspecto crítico.

Rivera, Puente & Calderón (2020), presentaron un trabajo que llevó por título “Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria”. Este artículo presenta algunos hallazgos mediante el uso de un enfoque metacognitivo como guía muestral con estudiantes en una organización educativa formal de la ciudad de Medellín, Colombia, cuyo propósito fue determinar la comprensión lectora óptima y la implementación de pautas metacognitivas. El estudio se llevó a cabo en el marco de un estudio comparativo y también se utilizó un ensayo controlado aleatoriamente con grupos de prueba, posprueba y control.

Como resultado, las mediciones se realizaron con una encuesta de elaboración propia en dos grupos de estudiantes que constan de 18 preguntas derivadas de las pruebas SABER, en tres aspectos de la lectura: inferencial, literal y crítico, donde se muestra una mejora en las puntuaciones de los tres niveles de lectura. Las conclusiones en los niveles de comprensión lectora crítica obtenidos en el grupo experimental involucrado en la guía demostraron que los métodos experimentales mejoran la comprensión lectora, cuando permiten al alumno dominar, autorregular el proceso de comprensión y dar una lectura sin la interrupción del docente. Aporta, una estrategia basada en el aprendizaje constructivista para establecer mecanismos de comprensión lectora a nivel crítico y lograr una evaluación del proceso cognitivo presente en las habilidades en ese mismo nivel.

Timarán, Hidalgo & Caicedo (2020), documento titulado “Factores asociados al desempeño académico en Lectura Crítica en las pruebas Saber 11° con árboles de decisión”. Con el objetivo de determinar los factores directamente relacionados con desarrollar habilidades de lectura en estudiantes de secundaria. Se realizó una encuesta conjunta para determinar la relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y sus discapacidades de prueba, la población fue de 247 estudiantes de la Instituciones Educativas Distritales de un sector de Barranquilla.

Los resultados evidenciaron que el estilo de aprendizaje simulado es atractivo en ambas organizaciones, así como una correlación entre cambio de investigación e intensidad académica, aunque esta conclusión es más pronunciada en la Institución Inocencio Chínca donde es difícil de leer con el estilo mencionado anteriormente. Se concluyó que se deben buscar formas en las que se pudiera desarrollar el estilo innovador

para mejorar las habilidades lectoras, así el alumno tendrá la capacidad de aprender de cualquier forma y por lo tanto podrá tener un mejor rendimiento académico. Aporta un cuestionario CHAEA Honey cuyos resultados de desempeño de las pruebas se utilizaron el informe individual ICFES, que permite identificar estilos de aprendizaje de las variables favoreciendo la individualización de falencias y fortalezas en las estrategias empleadas.

Díaz, Soler & Zabala (2020), Investigación titulada “Estrategias Didácticas para potenciar la lectura crítica desde la comprensión lectora”. Con el fin de identificar la pedagogía necesaria para el fortalecimiento de las habilidades de alfabetización en las escuelas, que puede usarse como catalizador para el desarrollo de las destrezas en lectura crítica de los estudiantes de bachillerato. Este documento describe un estudio cualitativo realizado en un aula de artes del lenguaje de una escuela secundaria étnicamente diversa donde se utilizaban textos para promover el desarrollo educativo en múltiples contextos.

Los resultados describen cómo la lectura crítica y la discusión llevó a los estudiantes a expresar respuestas emocionales al texto centradas en sentimientos de empatía, gratitud y conciencia social. Las conclusiones sugieren que estas reacciones emocionales son el resultado del desarrollo potencial de lectura importante y desarrollo de habilidades lectoras desde la base del pensamiento crítico. Fundamentalmente, este documento aporta estudios basados en las experiencias en el salón de clases que apoyan el crecimiento de habilidades en comprensión crítica basados en la viabilidad de la interacción entre la lectura y la narración, así como el aporte de estos géneros a una lectura crítica, dialógica y placentera en el aula.

Pérez (2019) documento titulado “Habilidades críticas de lectura en los libros de texto de la escuela secundaria”. Este artículo detalla preguntas importantes sobre comprensión lectora en una variedad de libros de texto de secundaria en Perú. Se trata de una investigación documental con un enfoque descriptivo, donde el análisis permite establecer una clasificación de pequeñas habilidades a partir de la información, agrupación y categorización de los procesos cognitivos y sociales involucrados en competencias de lectura críticas dentro del paradigma educativo presente en los campos de aprendizaje constructivista y significativo.

Los resultados de la encuesta indican que varias preguntas examinaron habilidades importantes relacionadas con las habilidades mentales; es decir, en la perspectiva de que la crítica reside en la mente del lector, sin limitación. No obstante, dada la amplitud y variedad de este tipo de preguntas, no involucró un abanico amplio de competencias: análisis técnico establecido en el proceso de evaluación; por el contrario, se introducen pocas habilidades nuevas a partir del análisis. Por otro lado, las conclusiones muestran que alrededor del 5% de las preguntas exigen habilidades de alfabetización críticas, estas sub-habilidades, a diferencia de la crítica cognitiva, exploran una reflexión crítica más profunda y son tareas más desafiantes. Aporta un análisis documental donde se observan diferencias notables entre los libros de texto del Ministerio de Educación y las editoriales privadas, prevaleciendo en ambos, los campos de lectura crítica como altamente valorados para el estudio de las competencias lectora en estudiantes de secundaria.

Uribe (2018) documento titulado “Una propuesta pedagógica sobre la lectura crítica de textos filosóficos en una institución educativa de Santander”. Este documento es el

resultado de un estudio realizado con estudiantes de sexto grado de la preparatoria rural Pozo Nutrias Dos en el distrito de San Vicente del Chucuri, Santander, Colombia, que incluyó explorar cómo hace una institución educativa para disfrutar de la valiosa práctica de literatura en la escuela. Según el contexto técnico, en el currículo se ha desarrollado un modelo y diseño específico de la actividad investigadora.

Los resultados presentaron un plan educativo para la lectura crítica de textos filosóficos en la comunidad e identificaron los hábitos de lectura de los estudiantes en las clases superiores. Las conclusiones destacaron la necesidad de explorar el concepto de lectura crítica presente en los estudiantes y docentes del décimo grado de la organización y posteriormente validar la literatura que permita la acción de un modelo específico relacionado con la misma. Proporciona un análisis de las pautas de referencia basadas en la lectura de un tipo específico de tema seleccionado.

Tseng (2018), investigación titulada “Evaluación de la desinformación basada en la web: ¿lectura crítica o aceptación pasiva de afirmaciones?”. Con el objetivo de desarrollar una visión de la enseñanza de la lectura crítica tomando en cuenta el advenimiento de los medios Web 2.0 como fuentes de una mayor prevalencia de información errónea sobre ciencia disponible para el público. Este estudio se desarrolló desde un enfoque descriptivo y experimental, debido a que este tema es particularmente problemático para los estudiantes que a menudo creen que la ciencia en los medios es factual y objetiva, planteada desde la hipótesis de que el fin de la educación secundaria es desarrollar las habilidades de los estudiantes para evaluar críticamente la información de la cual disponen en los medios audiovisuales en línea.

Los resultados examinaron aspectos cognitivos y retrospectivos con estudiantes de secundaria donde se examinó; posturas hacia afirmaciones erróneas en un artículo de medios web, tipos de conocimientos previos utilizados para realizar sus evaluaciones y respuestas cuando se les pidió directamente que criticaran las afirmaciones. Las conclusiones de la codificación indicaron que los estudiantes que fueron más críticos con las afirmaciones basaron su evaluación en el conocimiento del razonamiento científico apropiado y las habilidades de literacidad, por el contrario, los estudiantes que aceptaron las afirmaciones se basaron en el conocimiento del contenido de nivel crítico en una comprensión defectuosa del razonamiento científico. Aporta, afirmaciones críticas en retrospectiva explícitamente que sugieren la necesidad de más oportunidades para que los estudiantes critiquen la información científica fomentando así sus habilidades de comprensión.

Tseng (2017), investigación titulada “Estudiantes de secundaria y lectura crítica de información científica errónea y afirmaciones inexactas”. Con el objetivo de identificar una variedad considerable de recursos didácticos para fortalecer las habilidades de lectura consideradas un componente deseable de la educación de un estudiante de secundaria. La metodología empleada para la investigación explora las diferencias en los patrones de toma de cursos de los estudiantes como una medida del éxito académico, además examina la relación entre el SAT, las calificaciones promedio de la escuela secundaria (HSGPA) y la cantidad de cursos avanzados tomados en una muestra de 62 universidades y 188,985 estudiantes.

Los resultados, predicen la generación de habilidades lectoras en el nivel crítico, donde la lectura y la escritura muestran relaciones diferenciales dependiendo de los aspectos cognitivos del estudiante. Las conclusiones señalan avances en todas las categorías principales de las competencias lectoras a nivel crítico, tomando en cuenta variables asociadas al estudio de los niveles de comprensión lectora externas e internas como el estatus socioeconómico. Esta investigación aporta un estudio que amplía la comprensión del rendimiento académico en estudiantes de bachillerato directamente relacionados con el desarrollo de habilidades y competencias a nivel de lectura crítica.

2.3. Referencial

2.3.1 Estudios empíricos entre las dos variables

Nivel internacional: En el campo internacional se presenta la investigación realizada por Vidal (2018) titulada “Estrategias didácticas basadas en la literacidad crítica para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes”. El propósito de este artículo fue describir tanto la implementación como la evaluación de un modulo de lectura crítica en un salón de bachillerato sobre teorías y métodos de aprendizaje lector a nivel avanzado. Como metodología, el estudio cohorte utilizó trabajos de reflexión de los estudiantes, observaciones, materiales de clase y una encuesta para evaluar el impacto de la unidad en: información, alfabetización y habilidades críticas de pensamiento que tuvo la estrategia en los estudiantes.

Los resultados de este documento se enfocan en el dominio de técnicas didácticas y pasivas de enseñanza y aprendizaje, ya que son formas eficientes de transmitir información a los estudiantes, sin embargo, el aprendizaje pasivo coloca la

responsabilidad del conocimiento de los educandos en el instructor y no en los propios alumnos. Las conclusiones por su parte señalan que los métodos de enseñanza constructiva, como el aprendizaje basado en métodos para aumentar la potencialidad de las habilidades lectora, brindan a los estudiantes la oportunidad de aplicar conocimientos previos mientras construyen su propio significado a lo que lee y esto ayuda a la comprensión. Aporta un instrumento tipo Likert sobre estos temas, con preguntas abiertas que comparan mediante un análisis de contenido cualitativo la efectividad del método para aumentar el nivel de literacidad en información y las destrezas de pensamiento crítico presente en la muestra, que resulta de interés para el estudio.

También en este nivel se presenta la investigación de Gasca (2016) titulada “Desarrollo de la literacidad crítica en Internet en estudiantes mexicanos de Bachillerato”. En este estudio, se examinó cómo las estrategias didácticas pueden fomentar la literacidad desde el campo digital al implementar métodos de dominio de lectura crítica. Se trató de una investigación, donde mediante un análisis hermenéutico del pensamiento disciplinario dentro de los estudios sociales, se estudia el comportamiento de los alumnos de bachillerato de una muestra seleccionada probabilísticamente y los compara tras un estudio bidimensional cualitativo y cuantitativo para determinar que tanto manejan los educandos la lectura crítica.

Como resultados, sostiene que los diccionarios en línea son un terreno fértil para apoyar simultáneamente el desarrollo de la literacidad en bachillerato, además, la alfabetización digital, alfabetización histórica, comprensión y heurística disciplinaria de los estudios sociales también puede reforzar la cognición empleada para involucrar

activamente a los estudiantes con contenido de varios géneros a través de técnicas disciplinarias. Las conclusiones evidencian que la profundización de significados de palabras complejas y en capas; a través de procesos de aprendizaje de palabras no lineales y generativos integrados en contextos mediados por la tecnología, fomenta naturalmente el aprendizaje de palabras situadas y modela cómo se pueden aprender las heurísticas disciplinarias a través del desarrollo del significado crítico. Ofrece el desarrollo de varias áreas medidas de las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes, además de las capacidades de los docentes para analizar sus propios sesgos, resultando una forma eficaz y eficiente de cubrir simultáneamente múltiples resultados de aprendizaje y competencias lectoras.

Romo & Salazar (2016), presentaron también una investigación titulada “La macrodestreza de escribir a través de la literacidad crítica en el contexto de la propuesta curricular para alumnos de bachillerato. Con el propósito de crear un proyecto de investigación como una herramienta de instrucción y una tarea para mejorar la competencia a nivel de lectura crítica de los estudiantes de noveno grado. Como diseño metodológico se empleó un enfoque experimental, con un diseño de resultados presentados a nivel cuantitativo para el cruce de las variables que se estimaron dentro del marco de elaboración del documento, para la cual se realizó un estudio de campo y se trabajó con una muestra seleccionada de manera no probabilística.

En los resultados se evaluaron las fuentes de información apropiadas para la ciencia y la investigación en rápida evolución, donde a través de un análisis se discutieron las experiencias en relación con las herramientas funcionales en clases para evaluar y

comparar las asignaciones de proyectos de aprendizaje. Las conclusiones señalan que de los ocho criterios de rúbrica que se clasificaron como pensamiento crítico, disciplina cruzada y comunicación (siendo la puntuación: 1 [más bajo] y 3 [más alto]) se observó que los criterios de pensamiento crítico ($n = 5$) habían mejorado las puntuaciones ($P < 0,05$) y los criterios interdisciplinarios ($n = 2$) tuvieron una mejora categórica ($P < 0,05$) pero una categoría no mejoró las puntuaciones ($P > 0,05$): el análisis de literacidad. Esta intervención educativa proporciona valor a los instructores para incorporar el pensamiento crítico, la alfabetización informacional y asignaciones de comunicación que fomentan el desarrollo y la práctica de habilidades para mejorar la competencia de los estudiantes.

A nivel nacional: En el plano nacional se presenta la investigación realizada por Ochoa (2019), titulada “Fortalecimiento de la lectura crítica, a partir de aprendizaje basado en talleres, en los estudiantes del grado undécimo C, de la institución educativa Alonso Carvajal Peralta, del municipio de Chitagá”. El diseño del proyecto tenía como objetivo mejorar las habilidades de alfabetización informacional de los estudiantes, incluida la forma en que los alumnos obtienen y disciernen información científica relevante y confiable de la propaganda, criticando la información y comunicando un lenguaje científico. Para ello, se trabajó bajo un esquema experimental con un enfoque descriptivo.

Los hallazgos tomaron como base los resultados en las pruebas saber de los estudiantes seleccionados para la muestra, de allí, se desarrolló la propuesta didáctica destinada a elevar el nivel de pensamiento cognitivo a nivel crítico de los educandos. Sin

embargo, las conclusiones señalaron que en los estudiantes no se percibió ningún cambio en su capacidad para analizar sus propios sesgos, lo anterior, basados en el análisis lector que se llevó a cabo en la población estudiada, determinando que se necesita más de una unidad de aprendizaje para abordar el objetivo propuesto. Esta intervención educativa proporciona una visión de alfabetización informacional y asignaciones de comunicación que fomentan el desarrollo y la práctica de habilidades para mejorar la competencia lectora en los estudiantes de bachillerato.

Además, el trabajo realizado por Moncada (2018) "Implementación de una secuencia didáctica para desarrollar la lectura crítica a través del cuento". Con el objetivo de diseñar una propuesta para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de octavo grado de educación secundaria a través del fomento de textos no didácticos. Mediante métodos mixtos (cualitativo, cuantitativo) informa sobre un programa de aprendizaje combinado con comunicación para fomentar las competencias en literacidad de los estudiantes pertenecientes a una muestra de 97 individuos que se ofrecieron como voluntarios para participar de manera presencial en el estudio.

Los resultados muestran con discusiones individuales, los puntajes de las pruebas previas y posteriores de comprensión y competencia críticas presentes en la muestra analizada, las cuales recopiló y analizó los cuestionarios de análisis de contenido previstos en la propuesta mediante el programa SPSS. Las conclusiones revelaron que las diligencias de instrucción combinadas impulsaron a los estudiantes a desarrollar la comprensión crítica mediante el establecimiento de conexiones sociales en diferentes contextos para aprender nuevos conocimientos en aspectos de habilidades como:

conocimientos intelectuales, competencias sociales, culturales y disposición ética. Este manuscrito proporciona pautas de asignación y técnicas de enseñanza utilizadas para ayudar en el desarrollo y mejora de las habilidades de pensamiento crítico, comunicación y alfabetización informacional de los estudiantes de secundaria.

Gamboa, Muñoz & Vargas (2016), presentaron la investigación titulada “Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela”. Con el propósito de presentar una revisión extensa de la literatura más relevante para la lectura y la escritura desde el contexto sociocultural de conceptos como: cultura de la escritura y el más actual: literacidad. Se trató de una investigación cuantitativa con un desarrollo documental y descriptivo, de modo que se realizó una búsqueda sobre la base de datos indexados como WOS, Scopus, Elsevier entre otras con una antigüedad de 10 años, con la cual se desarrolló un estudio bibliométrico para identificar la línea investigativa sobre el tema.

Con base en esto, los resultados señalan que los estudios sobre razonamiento crítico (razonamiento y análisis) y retroalimentación creativa (dando sugerencias) sobre temas globales de literatura abundan en la producción académica y científica, no obstante existen parámetros como: metodologías, didácticas y pedagogía activa que se siguen manejando bajo esquemas poco vanguardistas que evitan el desarrollo efectivo de la literacidad y análisis crítico en los estudiantes. Las conclusiones, muestran que los estudios sobre habilidades y conocimientos de prácticas didácticas enfocadas al análisis literal y crítico aumentaron con base en el desarrollo de la temática en los últimos años. Aporta nuevas posibilidades de evolución en formas de leer y escribir desarrollando las acciones pedagógicas mediante la criticidad en la dimensión académica.

A nivel regional: En el contexto local se presenta la investigación de Quintero & Prado (2018), con el título “El cuento como estrategia didáctica para fortalecer las competencias de lectura y escritura en los estudiantes de los grados sexto y séptimo de un colegio del municipio de Cúcuta”. El artículo considera el papel de la evaluación formativa de las habilidades lectoras críticas en el marco de la educación a distancia en la enseñanza de alumnos de secundaria. Se desarrolló bajo una modalidad de trabajo descriptivo con una profundidad analítica, para el cual se realizaron tres instrumentos: un cuestionario, un pretest para dimensionar a la muestra y un postest, para medir el impacto del plan.

En los resultados se desarrolló y probó un modelo de descriptores para la evaluación de las habilidades de lectura crítica en 4 niveles de competencia lectora y 3 niveles de educación secundaria: sexto, séptimo y octavo. Luego de probar el modelo se extrajeron conclusiones sobre la eficacia de la evaluación formativa como una herramienta complementaria útil para el desarrollo de habilidades de lectura crítica en condiciones de aprendizaje habituales y bajo la modalidad en línea. Aporta una comprensión mejor de los desafíos que enfrentan los docentes mientras navegan por los programas educativos de lectura, favoreciendo el nivel de interpretación crítica de los alumnos a través de una lente ampliamente post-estructuralista del lenguaje, la estructura y los supuestos inherentes a las competencias lectoras que impactan en las estrategias educativas convencionales empleadas por los educadores en esos grados.

Además, se presenta la investigación de Meneses (2017) “Desarrollo de la competencia lectora, para el mejoramiento del nivel académico en estudiantes del grado

noveno de la Institución Educativa Colegio Oriental n° 26 de la ciudad de San José de Cúcuta”. Con el propósito de fundamentar el desarrollo de las competencias lectoras en el plantel. A nivel metodológico, la investigación se propone bajo la metodología técnica y estructura del proceso de investigación, en este caso se planea una solicitud de cambio para la escuela académica, la cual está conformada por cuarenta (40) estudiantes de secundaria de la organización seleccionada.

Los resultados del estudio mostraron una mejora en lectura crítica, de igual manera evidenciaron cómo la tecnología ayuda en el proceso de aprendizaje y formación en la motivación de los estudiantes y su desarrollo y educación. Las conclusiones por su parte señalan que la lectura crítica se enfrenta a paradigmas teóricos y educativos divergentes que no permiten la construcción de discursos y prácticas educativas homogéneas. Ofrece una visión altamente conceptual y teórica que marca una clara tendencia hacia la diversificación de las estrategias para poder hacer frente a la competencia en literacidad y lectura crítica en los niveles de secundaria abordados.

Quiroga & Sanabria (2018) “Fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de grado once de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén de Cúcuta, a partir de una propuesta didáctica”. El objetivo de este estudio es revelar el potencial de la literatura en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, así como promover un diálogo comunicativo eficiente entre los estudiantes. Se trabajó en el marco de Acción de Investigación (IA), que abarcó un total de 63 estudiantes divididos en tres grupos que cursaban el último año de su carrera. La muestra, sin limitación, incluyó a 32 estudiantes de un grupo de 11 que tomaron una primera prueba y una prueba final.

Los resultados por su parte se orientaron a responder cuestionamientos prácticos referentes a las actividades docentes, como ¿Cuál es el potencial de la literatura para promover una educación eficiente en los niveles de secundaria? Las preguntas planteadas orientan la investigación y crean espacios para reflexionar sobre estrategias educativas críticas en torno a la literatura. En las conclusiones, luego de realizar una investigación bibliográfica sobre el tema, se practicó una lectura en profundidad y un análisis crítico cruzado, en diálogo con diferentes autores y corrientes interpretativas de lectura crítica, como: Hans Christian Andersen, Luisa Ducla Soares y Manuela Bacelar, permitiendo establecer bajos resultados en las competencias evaluadas en la muestra. Ofrece una visión que pretende rechazar las innovaciones digitales como tales, para analizarlas críticamente desde la escolarización, proponiendo volver a la lectura y a la práctica directa como método que incentiva más la comprensión crítica al permitir mayor contacto entre la lectura y los sentidos.

Al concluir este capítulo se puede establecer que la comprensión de lectura es una habilidad comunicativa que ha sido ampliamente estudiada, principalmente desde el constructivismo social, debido a las dificultades que representan para el estudiante por la codificación y decodificación del lenguaje, pero más aún, cuando se requiere darle un sentido propio a lo que se lee. Sin embargo, la literacidad como estrategia didáctica para mejorar las competencias y habilidades que le permiten a una persona recoger y analizar información del contexto, no se ha analizado ampliamente dentro del área de lengua castellana, por lo que resulta un área poco estudiada y resalta la relevancia investigativa de este proyecto. Asimismo, los estudios empíricos que se han realizado en los últimos años, demuestran que la literacidad y el mejoramiento de los hábitos lectores son

condiciones que favorecen el estudio de la lectura crítica y permiten sustentar el desarrollo de los objetivos de este trabajo.

CAPÍTULO III MÉTODO

Se desarrolla un estudio con enfoque cuantitativo, no experimental y con alcance descriptivo con educandos de grado noveno de una institución educativa de carácter público. De esta manera, en este capítulo se describen los objetivos propuestos para encauzar la investigación en el diseño de una estrategia didáctica basada en literacidad para el fortalecimiento de la lectura crítica en el área de lengua castellana. A partir de esto, se describen los participantes, el escenario y las herramientas de recopilación de información, lo cual se organiza en un procedimiento dividido en tres fases (fase diagnóstica, diseño de la estrategia didáctica y reporte de resultados), para facilitar el procesamiento y análisis de las variables por medio de técnicas estadísticas y para garantizar el manejo confidencial de los datos de los estudiantes.

3.1. Objetivo

3.1.1. General

Diseñar una estrategia didáctica basada en literacidad para el fortalecimiento de la lectura crítica en el área de lengua castellana en estudiantes de noveno grado de la institución educativa El Rodeo.

3.1.2. Específicos

Caracterizar las condiciones socio-demográficas y los hábitos de lectura que presentan los estudiantes de noveno grado según el contexto al que pertenece la comunidad estudiantil.

Diagnosticar el nivel de lectura crítica que presentan los estudiantes de noveno grado en el área de lengua castellana.

Proponer una estrategia didáctica basada en literacidad para el fortalecimiento de la lectura crítica en el área de lengua castellana de noveno grado.

3.2. Participantes

Este proyecto se aplica con los educandos de grado noveno de la institución educativa El Rodeo de la ciudad de Cúcuta. La población corresponde a 71 jóvenes que están matriculados en el grado noveno con edades entre 14 y 16 años y se distribuyen en 2 grupos, siendo A y B. Los participantes se seleccionan aplicando un muestreo no probabilístico y por conveniencia. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), el muestreo por conveniencia es una técnica no probabilística y sin selección aleatoria que se utiliza para conformar grupos de participantes según la facilidad que el investigador tiene de acceder a las personas en un momento determinado. Por lo tanto, la muestra corresponde a 71 estudiantes de noveno grado de la institución educativa El Rodeo, que integran el grupo A y B, donde la docente-investigadora imparte clases del área de lengua castellana y puede realizar la aplicación de los instrumentos sobre las condiciones sociodemográficas y en lo relacionado con la medición de la lectura crítica.

3.3. Escenario

Este proyecto se aplica en la institución educativa El Rodeo que se encuentra ubicada en el barrio El Rodeo que pertenece a la comuna 8 y hace parte de la zona suroccidental del municipio de Cúcuta y tiene una amplia trayectoria que se remonta al año 1967. La comunidad educativa se caracteriza por un alto número de familias vulnerables y en condición de desplazamiento, con madres cabeza de hogar y existe presencia de grupos

armados ilegales. De esta manera, la Institución Educativa el Rodeo fomenta la formación integral del ser humano y promueve los espacios de aprendizajes participativos para el desarrollo integral de las competencias con alta calidad pedagógica, didáctica e incluyente (Institución Educativa El Rodeo, 2016).

Las encuestas utilizadas para hacer la recolección de información se aplican con los grupos A y B del nivel de noveno grado. Teniendo en cuenta la coyuntura de educación virtual que ha recomendado el Ministerio de Educación para garantizar las medidas de prevención de contagio del Covid-19, las clases se están llevando a cabo por medio de las ayudas tecnológicas y la aplicación de estos instrumentos también se realiza en medio de la virtualidad. Tanto el instrumento sociodemográfico, como el dirigido a medir las habilidades de lectura crítica se diseñan en la plataforma Google Forms desde la cuenta institucional de la docente y se envía el link del cuestionario por medio de mensaje de WhatsApp a cada estudiante para su respectivo diligenciamiento.

3.4. Instrumentos de recolección de información

3.4.1 Encuesta a estudiantes

La técnica de la encuesta se utiliza para realizar la recogida de datos sobre la variable independiente. Según Hernández et al. (2014) la encuesta consiste en un conjunto de preguntas seleccionadas para medir una o más variables, la cual usualmente se emplea para estudios descriptivos que requieren conocer las condiciones en qué se presenta una situación. En este caso, se aplica un cuestionario que ya está validado por expertos (Acevedo, 2020) para la caracterización de las condiciones socio-demográficas y los

hábitos de lectura que presentan los estudiantes de noveno grado, teniendo en cuenta la importancia del contexto al que pertenece la comunidad estudiantil.

Este cuestionario se estructura por 14 preguntas agrupadas en tres secciones, las cuales son: I. Aspectos sociodemográficos, II. Hábitos de lectura y III. Ambiente de aprendizaje en clase, con la finalidad de identificar las características sociodemográficas de los estudiantes y para conocer otros aspectos relacionados con los espacios y hábitos lectores en familia, el acompañamiento de los padres durante las actividades de lectura, el acceso a fuentes de información, la metodología que se percibe en clase y el acceso a dispositivos electrónicos e Internet (ver apéndice). Este cuestionario se diseña y se adapta a la plataforma Google Forms para facilitar su aplicación en la modalidad de clases virtuales para mantener las condiciones de bioseguridad ante la emergencia del Covid-19 (ver apéndice).

3.4.2 Prueba de lectura crítica

También se selecciona la técnica de la encuesta para hacer la medición de la variable dependiente. Hernández et al. (2014) especifica que la encuesta permite conformar diferentes preguntas previamente seleccionadas y que puede utilizarse la opción de múltiple respuesta para facilitar el diligenciamiento de las respuestas, sobre todo cuando ya se conoce de antemano las posibles interpretaciones. Esta prueba se realiza para diagnosticar el nivel de lectura crítica que presentan los estudiantes de noveno grado en el área de lengua castellana en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica.

Se selecciona la prueba estandarizada de lectura crítica denominada “Evaluar para Avanzar 9º” que utiliza el Ministerio de Educación para medir las habilidades de lectura en el grado noveno. Este instrumento está conformado por un cuadernillo para medir las competencias comunicativas en lenguaje (lectura) y está basado en la valoración que requieren los Estándares Básicos de Competencias del respectivo grado, por lo que brinda una medición clara sobre lo que aprenden los estudiantes en el aula de clase. Este instrumento responde a nuevas iniciativas de medición de resultados que se viene realizando en medio del trabajo académico en casa y que permita reducir los contagios de la Covid-19 en la comunidad estudiantil (Ministerio de Educación, 2020).

Por lo anterior, este instrumento de medición permite determinar las habilidades que requieren los estudiantes para comprender, interpretar y evaluar diferentes textos que tienen diferentes propósitos. Las preguntas están alineadas con las competencias básicas de lectura crítica que se deben adquirir por los estudiantes en los grados superiores (Saber 11°, Saber TyT y Saber Pro) y algunos componentes de las pruebas internacionales (PISA y ERCE). Este consta de un cuadernillo con 4 textos y 20 preguntas que evalúan la competencia comunicativa de lectura crítica, teniendo en cuenta los tres procesos básicos de comprensión que son: el literal, el inferencial y el crítico. A nivel literal: recuperar la información correcta presentada en el texto; en particular: comprender el contexto local y global del texto utilizando información de un lenguaje sencillo; y en el área crítica: hay una posición limitada sobre el texto para evaluar su apariencia y contenido.

3.4.3 Validación de instrumentos

Para asegurar la certeza de los resultados se tienen en cuenta las consideraciones de validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados para hacer la recopilación de información. En este sentido, se seleccionó una encuesta validada por Acevedo (2020) utilizando el método de revisión de expertos, que tiene como objetivo conocer los aspectos sociodemográficos, hábitos de lectura y ambiente de aprendizaje en clase que son relevantes para detallar los elementos de literacidad respecto al contexto social y de aprendizaje del estudiante. Asimismo, para la medición de la lectura crítica se utilizó un cuestionario estandarizado y validado por el Ministerio de Educación (2020), el cual fue diseñado y validado para que tuvieran una relación directa con los estándares básicos de competencias para el grado noveno en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica.

3.5 Procedimiento

Esta investigación está enfocada en el diseño de una estrategia didáctica basada en literacidad para el fortalecimiento de la lectura crítica en el área de lengua castellana en estudiantes de noveno grado de la institución educativa El Rodeo y para lograr los objetivos propuestos se organizan las diferentes actividades en 3 fases. La primera se trata del diagnóstico para hacer la caracterización de las condiciones socio-demográficas, los hábitos lectores y la medición del nivel de lectura crítica que tienen los estudiantes de noveno grado. La segunda fase consiste en diseñar una estrategia didáctica basada en literacidad para fortalecer la lectura crítica de acuerdo a los resultados obtenidos y, en la tercera fase se presenta la discusión de los resultados y las conclusiones de la

investigación.

3.5.1 Fase diagnóstica

Incluye la recopilación de datos y el análisis paso a paso y la satisfacción con las actividades que permiten evaluar el estado sociodemográfico, los hábitos de lectura y el nivel de lectura de los estudiantes. Para el desarrollo de este paso, se coordina con los lineamientos de la organización formadora. para coordinar los espacios necesarios dentro de la clase de lengua castellana para socializar el proyecto con los padres de familia y para aplicar los cuestionarios de forma virtual. Estos instrumentos se adaptan a la plataforma Google Forms, se comparte el link de diligenciamiento por medio de WhatsApp y se realiza dentro de la clase de lengua castellana para que respondan en línea.

Posteriormente, se descargan los resultados de la plataforma Google Forms para validar y ajustar la base de datos según los requerimientos del análisis. La encuesta sociodemográfica se organiza en tablas y gráficas según cada pregunta realizada en tres segmentos: condiciones sociodemográficas, hábitos de lectura y acceso a recursos TIC. Por su parte, los resultados del cuestionario sobre lectura crítica se organizan siguiendo la guía de orientación grado 9º sobre las competencias comunicativas de lectura (Ministerio de Educación, 2020), lo cual requiere agrupar las respuestas en una hoja de cálculo según el nivel de lectura literal, inferencial y crítico, para luego presentar el desempeño en las respectivas gráficas individuales y de forma comparativa.

3.5.2 Fase de diseño de la estrategia didáctica

La estrategia didáctica está conformada por la presentación general de la propuesta y por el diseño de talleres y actividades apoyadas en el uso de recursos TIC, acorde a los hallazgos encontrados en los cuestionarios aplicados en la fase anterior, donde se evidenció un bajo nivel de lectura crítica, debido a que la media del grupo fue del 52,4% sobre 100% (desempeño intermedio). La estructura de los talleres que hacen parte de la estrategia didáctica está planteada para ser desarrollada en los tres momentos básicos del proceso lector: antes - durante y después de la lectura, desde los cuales se generan espacios para fortalecer los niveles de lectura crítica en los estudiantes, mediante ejercicios y prácticas lectoras como:

Antes de leer - “Investigar y responder”: se realizan actividades guiadas y preguntas para activar la comprensión previa antes de la lectura y / o generar expectativas sobre la misma (hacer preguntas, dar experiencias previas, sobre que esperar que el texto sea solo con la lectura del título o la lectura de la imagen proporcionada).

Durante la lectura - “A leer se dijo”: los estudiantes se enfrentan al texto y realizan conjeturas respecto a la relación de las actividades realizadas en la etapa anterior y el texto abordado. Se plantean actividades donde el educando utiliza sus habilidades analíticas para permitirle tomar decisiones y juicios, basadas en la lectura y haciendo declaraciones apropiadas.

Después de la lectura – “Pon a prueba tu pensamiento crítico”: corresponde a la resolución de una serie de actividades que involucran tanto preguntas como juicios que

llegan a conclusiones basadas en las escrituras y están relacionadas con la realidad de cada niño (enlace / información). Aquí, es donde es posible apreciar mutuamente cómo el alumno usa el texto de una manera especial, lo cual es evidenciado a través de sus diferentes producciones textuales tanto orales como escritas.

3.5.3 Fase de reporte de resultados

Esta fase consiste en la discusión de resultados y en la argumentación de las conclusiones finales de la investigación. Para la discusión se analizan los principales resultados en contraste con la literatura consultada sobre hábitos lectores, literacidad y comprensión de lectura crítica, teniendo en cuenta otros estudios, antecedentes e investigaciones realizadas sobre la temática abordada, de manera que permita sustentar apropiadamente la hipótesis formulada al inicio del proyecto. Finalmente, se revisan los resultados y se sintetizan las principales conclusiones a las que se llega, en función de los objetivos propuestos y las futuras líneas de investigación que pueden dar continuidad al tema abordado.

3.6. Diseño del método

3.6.1. Diseño

El diseño de esta investigación se basa en un enfoque cuantitativo y no experimental para utilizar las técnicas numéricas y el manejo estadístico de datos en el procesamiento de la información requerida para el desarrollo de los objetivos. Según Ponce (2012), la investigación cuantitativa permite el diseño de instrumentos estructurados acorde a las variables preestablecidas para hacer luego hacer la “evidencia de datos, necesaria para

evaluar la autenticidad de la audiencia y el conocimiento adquirido; confiar en la recopilación de información relevante y probada como un medio para desarrollar el conocimiento y el aprendizaje social” (p.4). Asimismo, Hernández et al. (2014) explican que la investigación no experimental es aquella que se realiza son que se manipulen de forma deliberada las variables, limitándose a la observación de los fenómenos en el ambiente natural para hacer el posterior análisis.

Según este diseño seleccionado, se puede llevar a cabo la caracterización de las condiciones socio-demográficas, los hábitos de lectura y el nivel de lectura crítica que presentan los estudiantes de noveno grado, teniendo en cuenta el contexto de aprendizaje que esta comunidad estudiantil. A partir de estos resultados, se puede contar con la información necesaria de las variables analizadas para proponer una estrategia didáctica basada en literacidad que permita fortalecer la lectura crítica en el área de lengua castellana de noveno grado. Por tratarse de un diseño no experimental, no se realiza la aplicación de la propuesta didáctica con el grupo de estudiantes, ni se vuelven a medir las variables luego del terminada la estrategia basada en literacidad.

3.6.2. Momento de estudio

Siguiendo el diseño propuesto con enfoque cuantitativo y no experimental, esta investigación es de corte transversal. Para Hernández et al. (2014) un estudio no experimental se cataloga como transversal según el tiempo en el cual se recolectan los datos y que en este caso, debe ser en un solo momento y dentro de un lapso de tiempo corto, donde se realiza la aplicación de los instrumentos para medir las variables. En esta investigación se determina dentro del lapso de un mes el diligenciamiento de un

cuestionario sociodemográfico y sobre hábitos de lectura, además de una prueba estandarizada de comprensión de lectura crítica con los estudiantes de noveno grado que conforman la muestra del estudio.

3.6.3. Alcance del estudio

Por tratarse de un diseño no experimental, esta investigación tiene alcance descriptivo para hacer el análisis de la medición de las variables. Al respecto Hernández et al. (2014) indica que el alcance descriptivo le permite al investigador especificar las propiedades relevantes del estudio sobre personas, grupos o comunidades en relación al fenómeno que está sometido al análisis; “La investigación descriptiva busca identificar los valores, características y rasgos de cada elemento en estudio.” (p.119). Por lo tanto, esta investigación es descriptiva para determinar cuáles son las condiciones socio-demográficas y habilidades de lectura demostradas por los estudiantes de noveno grado, teniendo en cuenta el contexto de esta comunidad estudiantil; además de conocer el nivel de lectura crítica en el área de lengua castellana según los estándares esperados para este nivel educativo.

3.7 Operacionalización de las variables

Tabla 1. Operacionalización de variables

La variable independiente consiste en una estrategia didáctica basada en literacidad dentro del área de lengua castellana; mientras que la variable dependiente es el fortalecimiento de la lectura crítica en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica en los estudiantes de noveno grado de la institución educativa El Rodeo.

	<i>Variables</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Ítems</i>
<i>Independiente</i>	Estrategia didáctica basada en literacidad.	Cuestionario sociodemográfico y sobre hábitos de lectura.	Condiciones demográficas de estudiantes	• Sexo	1
				• Edad	2
				• Nivel educativo de los padres	3
				• El acompañamiento de los padres durante la lectura	4
				• El acceso a diferentes fuentes de lectura	5
				• Espacios de lectura con la familia	6
				• Actividades sociales donde participa el estudiante	7
			Hábitos de lectura	• Tiempo que dedica habitualmente a la lectura	8
				• Temas preferidos o de mayor interés para la lectura	9
				• Tipo de formato de texto que prefiere para leer	10
			Ambiente de aprendizaje en clase	• En la clase de Lengua Castellana tiene la oportunidad de:	11
				• En la clase de lengua castellana se utilizan herramientas TIC interactivas y multimediales como:	12
				• Tipo de conexión a Internet que usa normalmente para recibir clases	13
				• El dispositivo que utiliza para conectarse a clases es:	14

La variable independiente consiste en una estrategia didáctica basada en literacidad dentro del área de lengua castellana; mientras que la variable dependiente es el fortalecimiento de la lectura crítica en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica en los estudiantes de noveno grado de la institución educativa El Rodeo.

	<i>Variables</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Ítems</i>
<i>Dependiente</i>	Lectura crítica que tienen los estudiantes de noveno grado en el área de lengua castellana	Prueba estandarizada sobre lectura crítica.	Nivel literal	• Recupera información literal expresada en fragmentos del texto.	1
					3
					5
					7
					10
					11
			Nivel Inferencial	• Comprende el sentido local y global del texto mediante inferencias de información implícita.	12
					2
					4
					8
					9
					13
Nivel crítico	• Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y contenido.	15			
		18			
		6			
		14			
		16			
		17			
19					
20					

Fuente: Elaboración propia.

3.8. Análisis de datos

Los datos se procesan a través de técnicas estadísticas descriptivas para utilizar la representación gráfica de datos. También se emplean medidas de tendencia central y de dispersión de datos, tales como rangos, desviación estándar y varianza. Para hacer la validación de la hipótesis se utilizan técnicas de estadística inferencial con pruebas de t student para conocer la diferencia significativa de las mediciones con un nivel de confiabilidad del del 95% y este procesamiento de datos se realiza utilizando el software

estadístico SPSS v.22 en español.

3.9. Consideraciones éticas

Para el desarrollo de este proyecto su modelo final es una directriz basada en la alfabetización para la promoción de la lectura crítica, que debe tener acceso a los participantes, estudiantes del decimonoveno grado de la comunidad académica El Rodeo. Para garantizar las condiciones de anonimato, confidencialidad de los datos, la independencia con las calificaciones del área de lengua castellana y el bajo nivel de riesgo de los participantes, se aplica un consentimiento informado con los padres de familia y/o adultos que son acudientes de los menores para informar sobre los objetivos y el alcance de la investigación. En consecuencia, se elabora el formato y se solicita de manera escrita la participación del estudiante menor de edad en este estudio, explicando que los datos tendrán tratamiento confidencial, incluyendo la identidad e información de los estudiantes (ver Apéndice). Así mismo, mediante un asentimiento los estudiantes manifiestan que han sido informados suficientemente y comprenden la justificación, objetivos, procedimientos y beneficios relacionados con su participación en el proyecto de investigación (ver Apéndice).

Por último, al repasar el desarrollo de este capítulo se puede establecer que la metodología cuantitativa seleccionada es apropiada para recopilar, procesar y analizar la información requerida para responder la pregunta de investigación. Las técnicas e instrumentos seleccionados permiten hacer la caracterización de las condiciones socio-demográficas y las habilidades de lectura de los estudiantes de noveno grado como parte del contexto que rodea a la comunidad estudiantil. El instrumento estandarizado que se

selecciona es apropiado para medir el nivel de lectura crítica y para definir las dificultades de aprendizaje que tienen los estudiantes, con el fin de plantear adecuadamente la estrategia didáctica basada en literacidad que se requiere para el área de lengua castellana de noveno grado.

CAPÍTULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de este estudio tienen como objetivo proporcionar una estrategia integral de alfabetización para promover la comprensión lectora en el área del idioma español entre los estudiantes de noveno año de la IE El Rodeo. En este sentido, el análisis se presenta de acuerdo al orden de los objetivos específicos y primero son las condiciones socio-demográficas y sobre los hábitos de lectura que presentan los estudiantes de noveno grado, teniendo en cuenta que permiten definir el contexto al que pertenece la comunidad estudiantil y, por lo tanto, ofrecen información valiosa para configurar apropiadamente la estrategia de literacidad. Seguidamente, se efectúa el diagnóstico del nivel de lectura crítica en la muestra seleccionada y a partir de estos resultados, se propone una estrategia didáctica basada en literacidad para el desarrollo de la comprensión lectora a nivel crítico en el área de lengua castellana de noveno grado.

4.1 Condiciones Socio-Demográficas y Hábitos de Lectura de los Estudiantes de Noveno Grado

Para analizar el aporte de la literacidad como estrategia didáctica para la enseñanza, se debe considerar un conjunto de calificaciones y habilidades que le permiten al estudiante identificar, reunir y procesar información de un contexto determinado a través del acto lector, para luego convertirlo en conocimiento. De acuerdo al primer objetivo específico, es necesario conocer las condiciones socio-demográficas y los hábitos de lectura que caracterizan al grupo de noveno grado y que permite comprender el contexto al que pertenecen. Esto, con la intención de establecer las tipologías del ambiente de aprendizaje en casa, en la clase de lengua castellana y las condiciones del propio contexto que condicionan el aprendizaje de los estudiantes basado en literacidad.

Para conocer las condiciones socio-demográficas y los hábitos de lectura se aplica una indagación encaminada a los educandos de noveno grado, con la finalidad de caracterizar la población y para tener información sobre la manera cómo interactúan con la lectura y con el ambiente a nivel socio-cultural que rodea la comunidad estudiantil. En este sentido, los resultados se presentan en tres partes: aspectos sociodemográficos, hábitos de lectura y ambiente de aprendizaje en clase. El cuestionario se aplica de forma virtual por medio de la herramienta Google Forms, lo que facilita el acceso a los estudiantes y la tabulación de los datos, los cuales se muestran de la siguiente manera:

4.1.1 Condiciones sociodemográficas

El grupo de estudiantes de noveno grado de la institución educativa El Rodeo se compone en un 64,8% por mujeres y en un 35,2% por hombres, por lo que predomina el sexo femenino en este nivel de secundaria (ver figura 1). Asimismo, se observa que el las edades de los jóvenes está entre los 14 y los 16 años, lo que está acorde a lo esperado y no se presentan estudiantes en extraedad. El 2,8% del grupo tiene 14 años, mientras que el 36,6% tiene 15 años y de manera más representativa, se tiene el 60,6% con 16 años de edad (ver figura 2). Por lo tanto, se deduce que el grupo que hace parte del estudio está representado en un 64,8% por mujeres y se concentra en edades entre los 14 y 15 años.

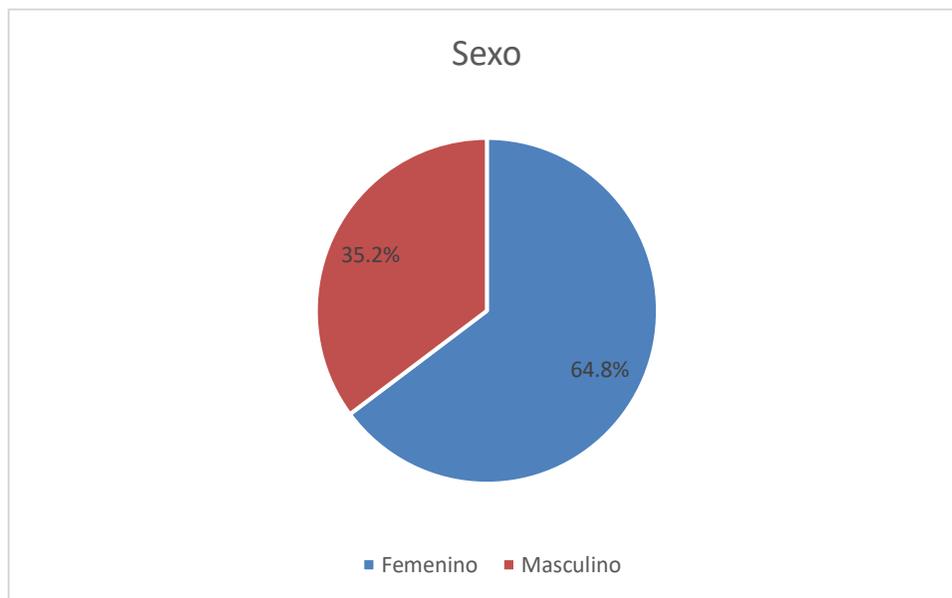


Figura 1. Distribución de estudiantes según condición sexo

Fuente: Elaboración propia.

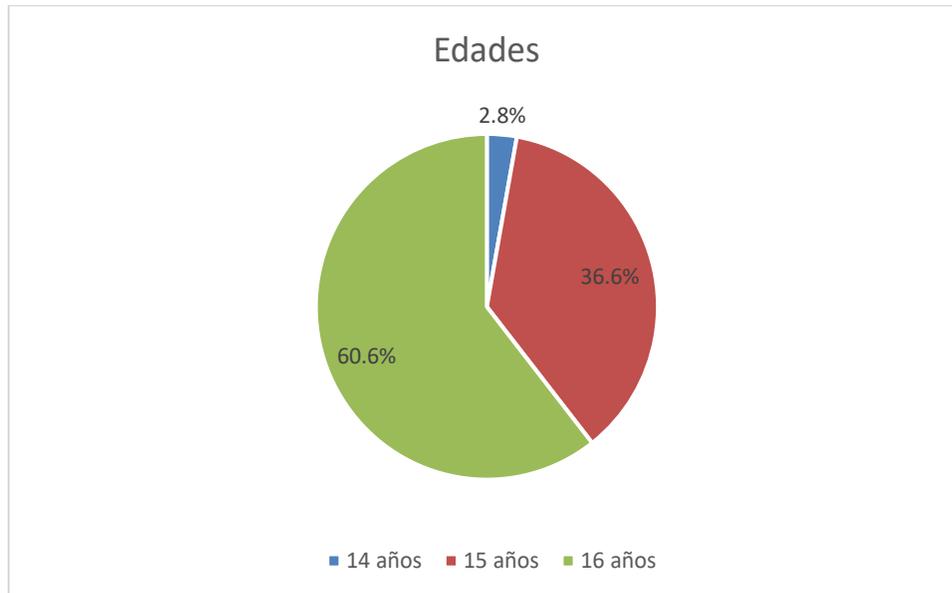


Figura 2. Distribución de estudiantes según condición edad

Fuente: Elaboración propia.

En relación al núcleo familiar, se tiene que la preparación educativa de los padres no es muy alta, ya que el 1,4% no tiene estudios, el 42,3% apenas ha cursado el nivel de primaria y el 45,1% solo tiene bachillerato; aunque el 9,9% tiene estudios técnicos o tecnológicos y el 1,4% a nivel universitario (ver figura 3). Esta situación contrasta con el poco acompañamiento que hacen los padres o adultos con los estudiantes durante los momentos de lectura, ya que se observa que solo el 43,7% de los jóvenes tiene esta ayuda en algunas ocasiones, pero el 56,3% nunca recibe esta asistencia que podría ayudarles a mejorar la lectura (ver figura 4). En este mismo orden de ideas, la encuesta permite establecer que solo en el 33,8% de los hogares se interesan por la lectura de algún tipo de texto, por lo cual el 66,2% no tiene este tipo de interés que podría fortalecer los hábitos lectores y la confrontación de opiniones para el desarrollo de la comprensión crítica (ver figura 5).

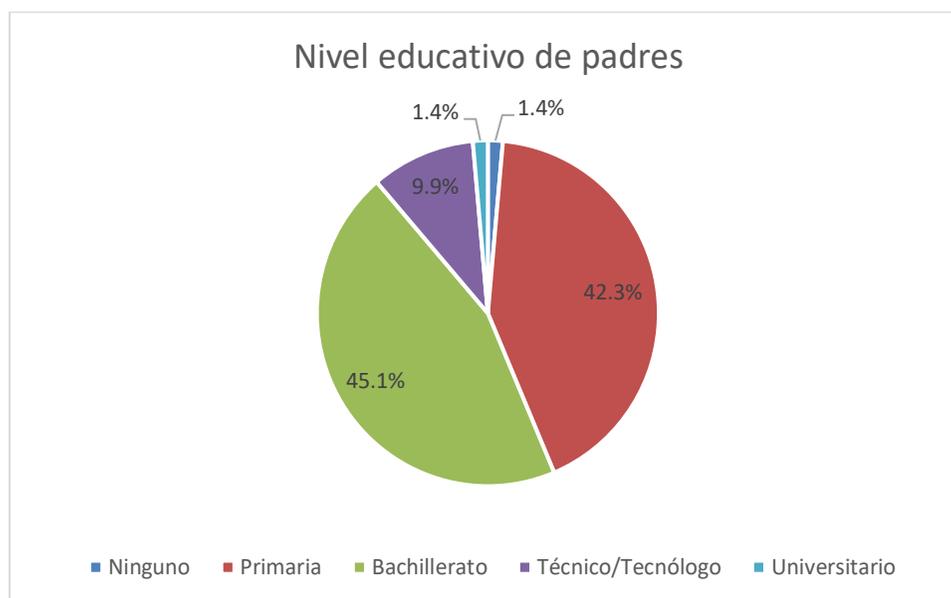


Figura 3. Resultados según nivel educativo de los padres

Fuente: Elaboración propia.

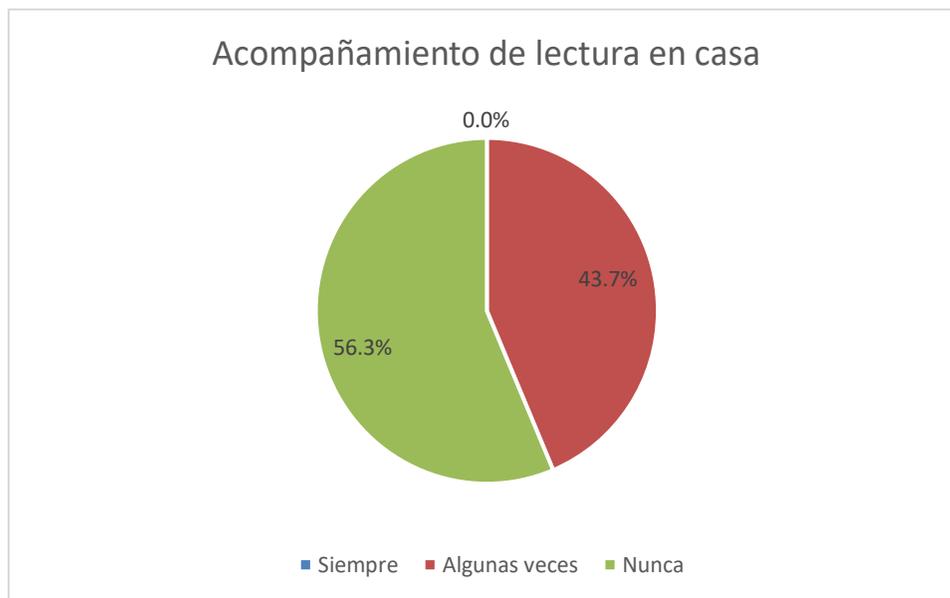


Figura 4. Resultados según acompañamiento de los padres o adultos durante la lectura

Fuente: Elaboración propia.



Figura 5. Resultados según interés de los miembros de tu núcleo familiar por la lectura

Fuente: Elaboración propia.

En otros aspectos relacionados con el fomento de la lectura desde el hogar, se observa que los estudiantes tienen poco acceso a diferentes fuentes de lectura, tales como libros, revistas, periódicos o enciclopedias, entre otros, ya que solo el 23,9% considera que la disponibilidad de esta bibliografía es buena, mientras que para el 59,2% es escasa, para el 15,5% es nula y el 1,4% no sabe sobre este tipo de fuentes de información (ver figura 6). En este mismo sentido, los resultados indican que los estudiantes tienen pocos espacios de lectura con los miembros de la familia, siendo que se presenta algunas veces en el 15,5% de estudiantes, pocas veces con el 42,3% y nunca con el 40,8%, aunque el 1,4% restante no sabe sobre estos aspectos que permiten hacer de la lectura un espacio ameno y agradable (ver figura 7). De lo anterior, se entiende que el entorno de los estudiantes se caracteriza por tener poco acceso a fuentes y espacios de lectura con los miembros de la familia.

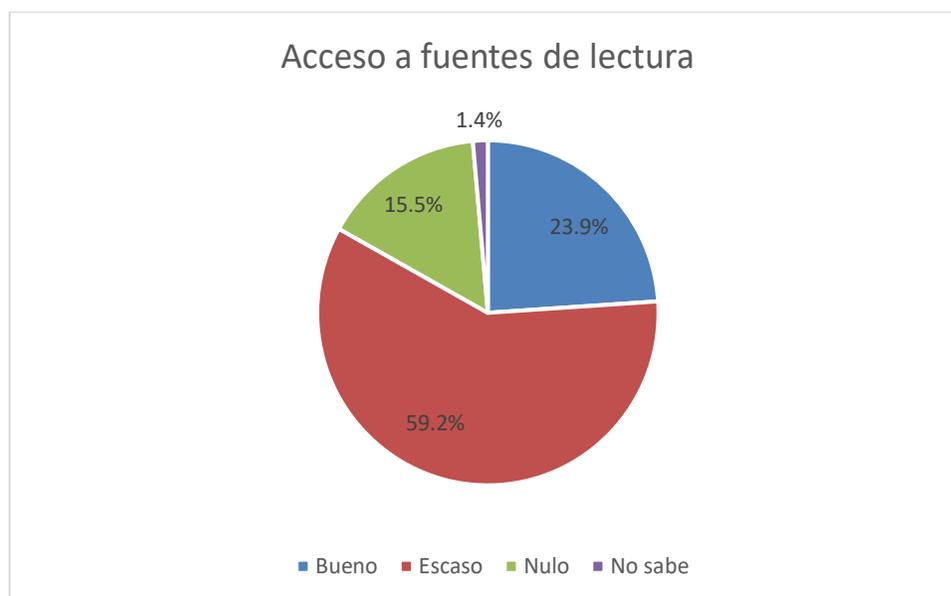


Figura 6. Resultados según acceso a diferentes fuentes de lectura

Fuente: Elaboración propia.

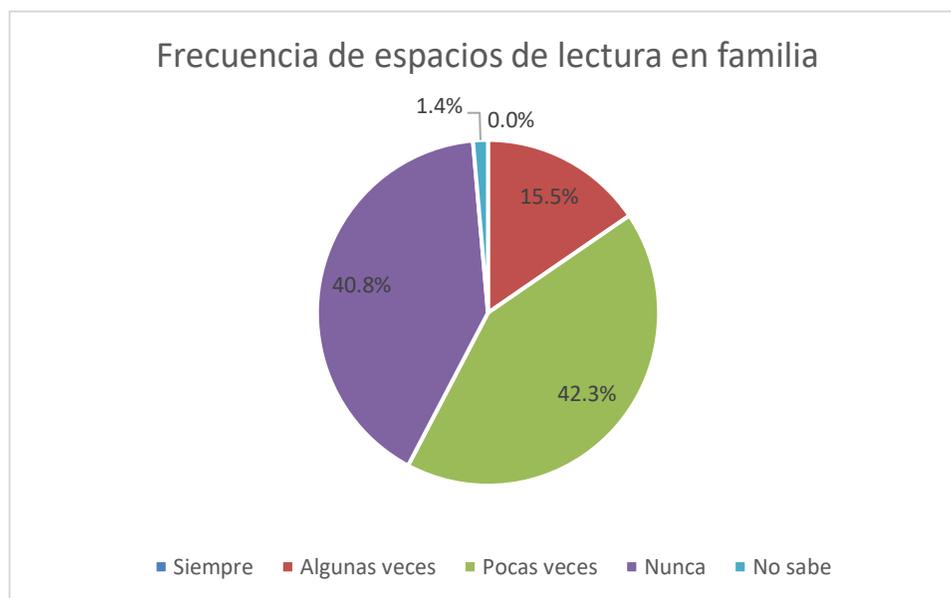


Figura 7. Resultados según espacios de lectura con los miembros de la familia

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, al analizar otros espacios que pueden promover la literacidad, se indaga sobre las actividades sociales donde participa el estudiante con familiares, vecinos o amigos, observando que principalmente el 49,3% prefiere los espacios deportivos, el 21,1% las actividades religiosas, el 12,7% ayudar a la comunidad y el 5,6% académicas y escolares; pero el 5,6% no realiza ninguna actividad social donde interactúe con sus semejantes (ver figura 8). También se observa que no hay participación en actividades artísticas y es muy poco en cursos y capacitaciones, reuniones familiares, musicales o para compartir con amigos. Por lo tanto, se deduce que en este grupo estudiantil predominan las actividades deportivas, religiosas y donde se puede ayudar a la comunidad.

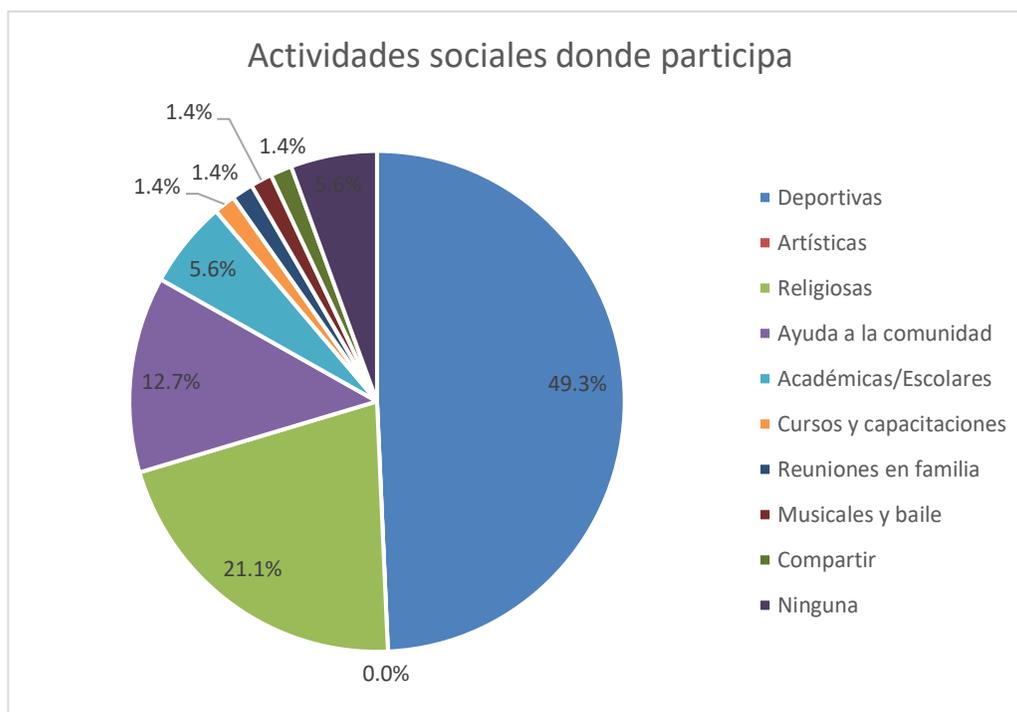


Figura 8. Resultados según actividades sociales con familiares, vecinos o amigos

Fuente: Elaboración propia.

4.1.2 Hábitos de lectura

Seguidamente, se analizan los hábitos de lectura que presentan los estudiantes de grado noveno, donde se puede observar que el tiempo que le dedican a leer es relativamente bajo, teniendo en cuenta que el 56,3% se toma menos de 1 hora diaria y el 31,0% en promedio 1 hora, por lo que no se tienen jóvenes que empleen 2 horas o más y el 12,7% restante respondió que no le dedica tiempo a esta actividad comunicativa (ver figura 9). En cuanto a los temas de interés, se establece que la principal faceta son las modas juveniles y urbanas con el 43,7%, seguido de las noticias y temas de actualidad con el 16,9%, la ciencia ficción con el 12,7%, la cultura y las artes con el 8,5% y los viajes de aventura con el 7,0%; aunque otros temas como la literatura, música, las biografías o

las referencias para hacer tareas no les llama la atención al momento de leer (ver figura 10). Además de lo anterior, los estudiantes indican que les gusta más la lectura en medios digitales en un 69,0% y en formato físico o impreso con el 31,0% restante, lo cual puede ser tenido en cuenta dentro de una estrategia educativa para promover la comprensión crítica (ver figura 11).

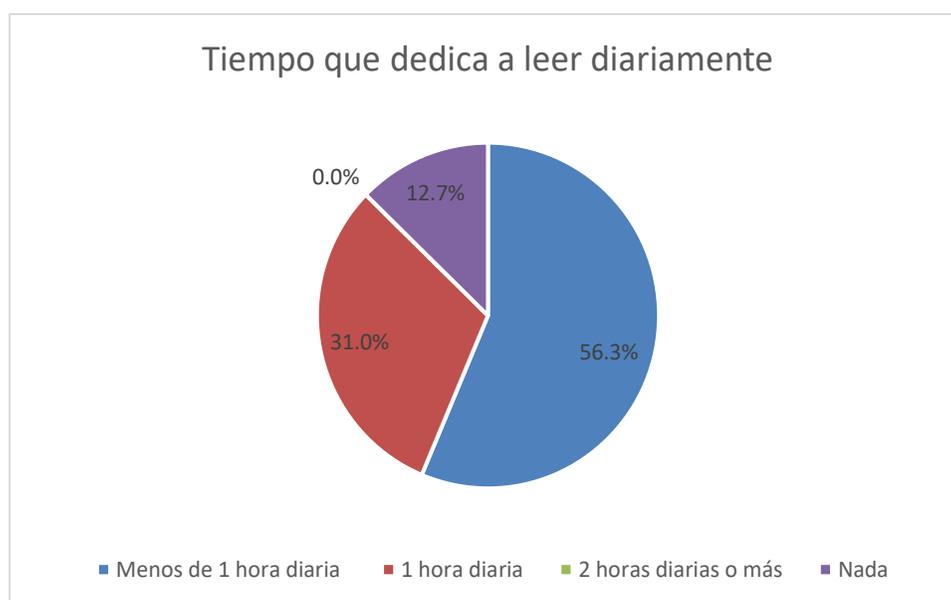


Figura 9. Resultados según tiempo que dedican habitualmente a la lectura en general

Fuente: Elaboración propia.

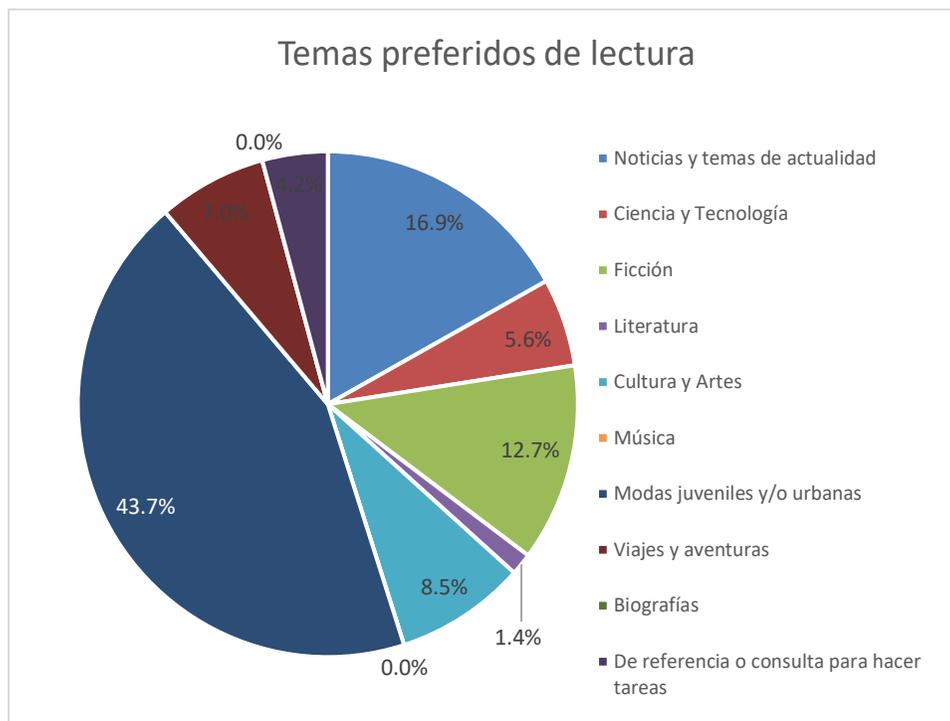


Figura 10. Resultados según temas preferidos y de mayor interés para la lectura

Fuente: Elaboración propia.

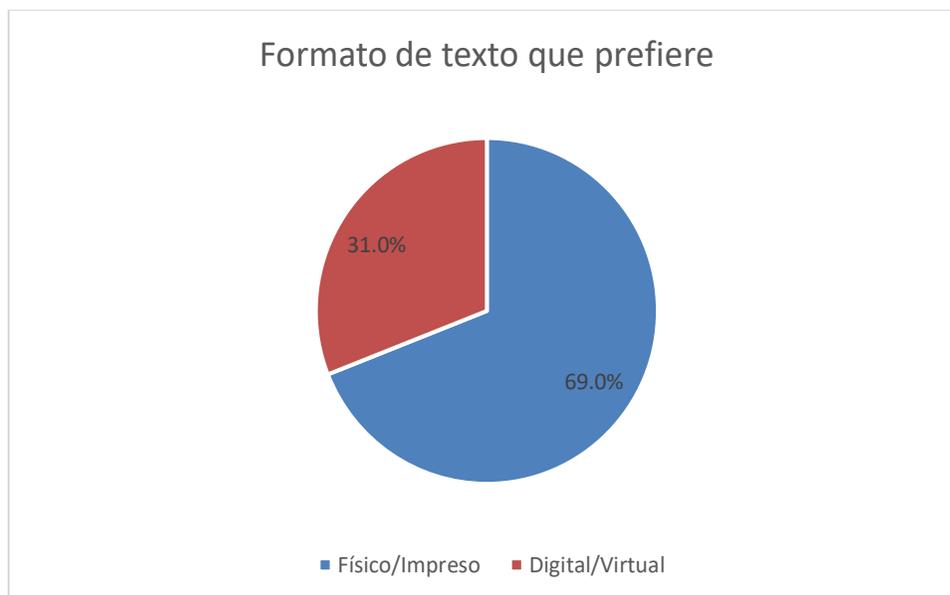


Figura 11. Resultados según formato de texto que prefiere para leer

Fuente: Elaboración propia.

4.1.3 Ambiente de aprendizaje en clase

En esta parte de la encuesta se analiza el ambiente de aprendizaje que tienen los estudiantes en clase de lengua castellana. Al respecto, el 16,9% reconoce que tiene oportunidad de participar activamente en la clase, pero en menor proporción con el 5,6% logran utilizar habilidades que ha aprendido o adquirido antes (pre-saberes), solo el 4,2% relaciona lo que aprende con la vida cotidiana (significado) y el 7,0% puede demostrar que tiene competencias comunicativas; aunque de forma positiva el 66,2% indica que en la clase se desarrollan todas las opciones anteriores (ver figura 12). Esta situación se relaciona con el uso permanente de videos y diagramas que se utilizan en clase para presentar los diferentes temas, aunque también se suelen usar infografías, mapas conceptuales e imágenes ilustrativas para facilitar la comprensión.

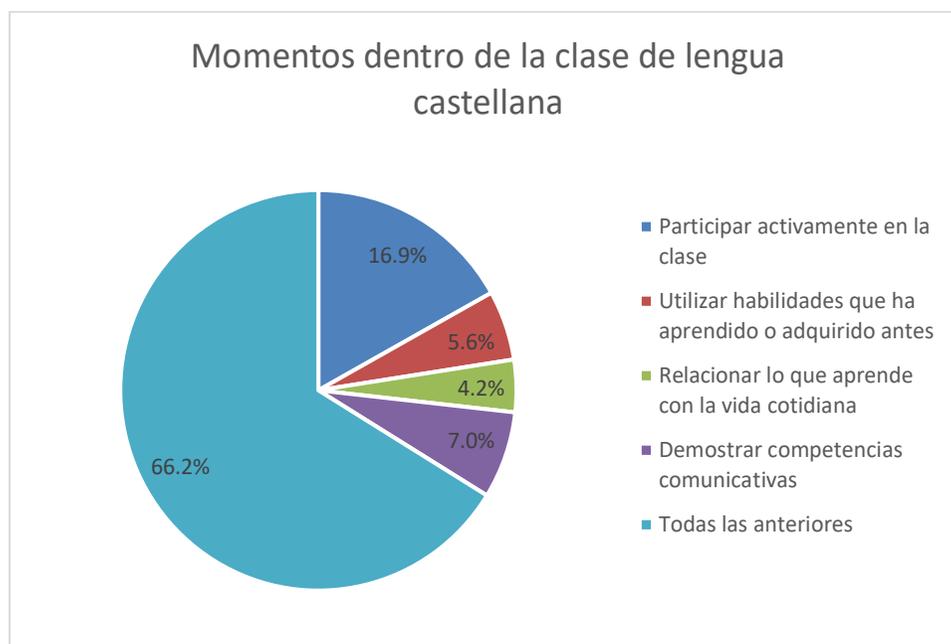


Figura 12. Resultados según momentos pedagógicos dentro de la clase de lengua castellana

Fuente: Elaboración propia.

Para complementar la información anterior, se analiza el tipo de conexión a Internet que tienen los estudiantes de grado noveno para asistir a clases en medio de la coyuntura de aislamiento social y virtualidad. En este sentido, el 63,4% de los encuestados responden que tienen una red de Internet WiFi en la casa, el 5,6% lo hace por medio de un familiar que le comparte Internet, el 18,3% con un vecino que le facilita la conexión, el 7,0% tiene plan de datos en el celular, el 2,8% cuenta con un plan prepago de datos y redes sociales (WhatsApp, Facebook, Instagram, etc) y el 1,4% tiene un plan prepago más básico de WhatsApp y redes sociales o no tienen conexión a Internet respectivamente (ver figura 13). Por último, se observa que el principal dispositivo que utilizan los estudiantes para conectarse a clases es el teléfono inteligente con el 97,2% de los casos, seguido del computador o portátil y la Tablet con el 1,4% respectivamente (ver figura 14), lo cual debe ser tenido en cuenta para el diseño de estrategias educativas que se desarrollen en la modalidad virtual o en alternancia.

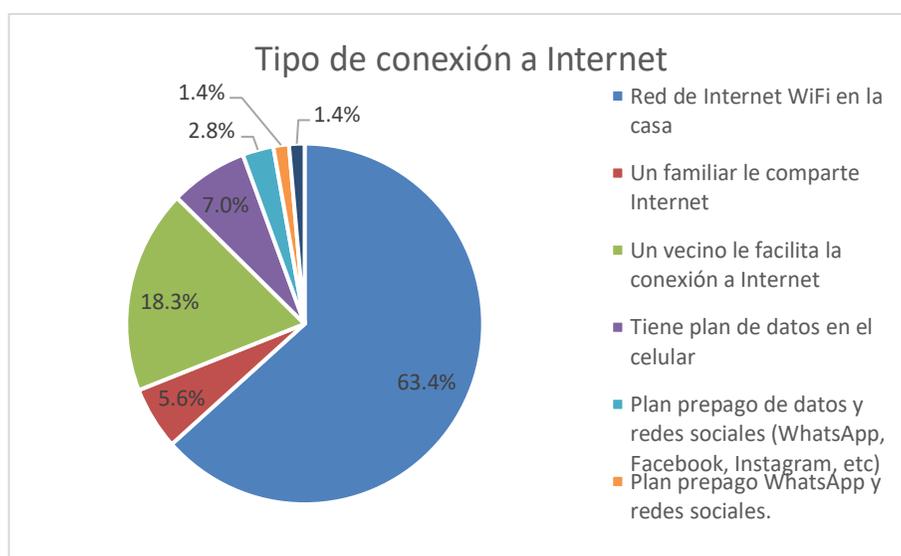


Figura 13. Resultados según tipo de conexión a Internet para recibir clases

Fuente: Elaboración propia.

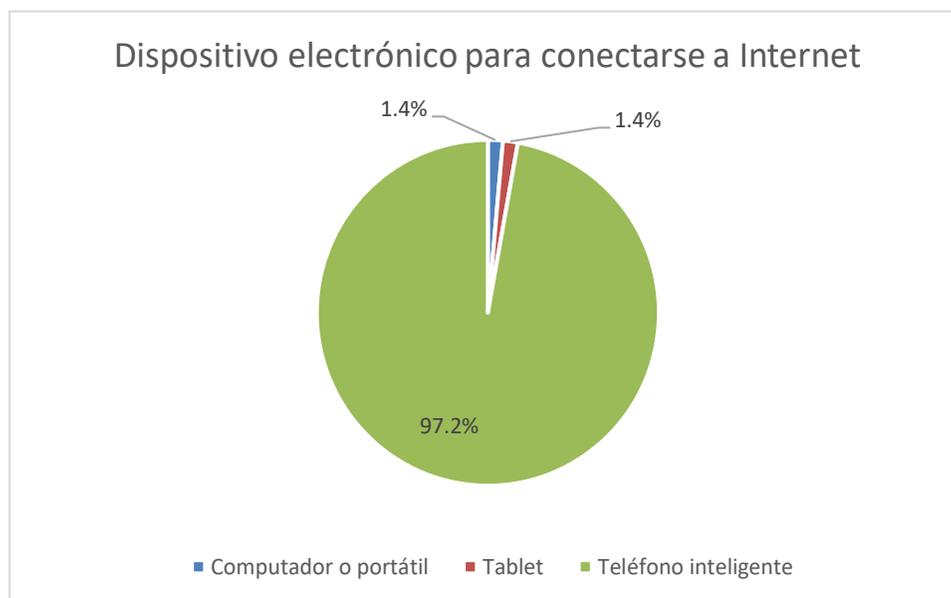


Figura 14. Resultados según dispositivo que utiliza para conectarse a Internet

Fuente: Elaboración propia.

4.2 Diagnóstico del Nivel de Lectura Crítica de los Estudiantes de Noveno Grado

La lectura crítica junto con la estrategia didáctica basada en literacidad es el eje central de la investigación y conforman el segundo objetivo de la misma, motivo por el cual se miden las competencias de lectura crítica que presentan los educandos de noveno grado en el área de lengua castellana en la institución educativa El Rodeo. La medición de esta variable se realiza teniendo en cuenta las competencias comunicativas de lenguaje y lectura que establece el MEN, a través del ICFES (2020) y que corresponden al grado noveno. Esta competencia se compone de tres procesos básicos de la comprensión de lectura, que son: el literal, el inferencial y el crítico y que integraron el instrumento que fue aplicado con los estudiantes que se seleccionaron para la investigación.

Este instrumento se trató de una prueba estandarizada del ICFES (2020) y que evalúa las habilidades comunicativas necesarias acorde al grado noveno para la comprensión, interpretación y análisis de textos con diferentes propósitos narrativos. Asimismo, esta prueba tiene en cuenta los estándares básicos de lectura crítica de los grados superiores y los que se manejan en pruebas internacionales como PISA y ERCE. En la tabla 1 se observan los resultados de cada uno de los ítems del instrumento, los cuales fueron organizados, agrupados y promediados según el nivel de lectura correspondiente (literal, inferencial y crítico) y que se describen en las siguientes figuras.

Tabla 2. Resultados de la prueba diagnóstica sobre comprensión de lectura

Proceso de lectura	Ítem	Resultado por pregunta		Media por proceso lector	
		% correctas	% incorrectas	% correctas	% incorrectas
A nivel literal: Recupera información literal expresada en fragmentos del texto	1	84,3%	15,7%	70,7%	29,3%
	3	78,6%	21,4%		
	5	61,4%	38,6%		
	7	32,9%	67,1%		
	10	81,4%	18,6%		
	11	85,7%	14,3%		
	12	84,3%	15,7%		
A nivel inferencial: Comprende el sentido local y global del texto mediante inferencias de información implícita	2	51,4%	48,6%	52,6%	47,4%
	4	84,3%	15,7%		
	8	58,6%	41,4%		
	9	77,1%	22,9%		
	13	25,7%	74,3%		
	15	18,6%	81,4%		
	18	51,4%	48,6%		
A nivel crítico: Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y contenido	6	20,0%	80,0%	30,6%	69,4%
	14	45,7%	54,3%		
	16	25,7%	74,3%		
	17	18,6%	81,4%		
	19	24,3%	75,7%		
	20	38,6%	61,4%		

Fuente: Elaboración propia.

4.2.1 Comprensión de lectura a nivel literal

A nivel literal se espera que los estudiantes tengan capacidad de recuperar la información literal que está contenida en varias partes del texto. En la figura 15 se observa que el 70,7% de los estudiantes de grado noveno lograron responder correctamente las preguntas del nivel literal, mientras que el 29,3% no pudo hacer el análisis de los contenidos relacionados. Estos resultados reflejan que cerca de una tercera parte del grupo tiene dificultades en el análisis de la información que está explícita y que se es fácil de reconocer, como son los nombres de personajes, secuencias de sucesos y descripción de lugares donde suceden los relatos. Sin embargo, una proporción importante del grupo demostró que puede reconocer la idea principal de la lectura que fue presentada e identificaron los hechos y acciones con facilidad.

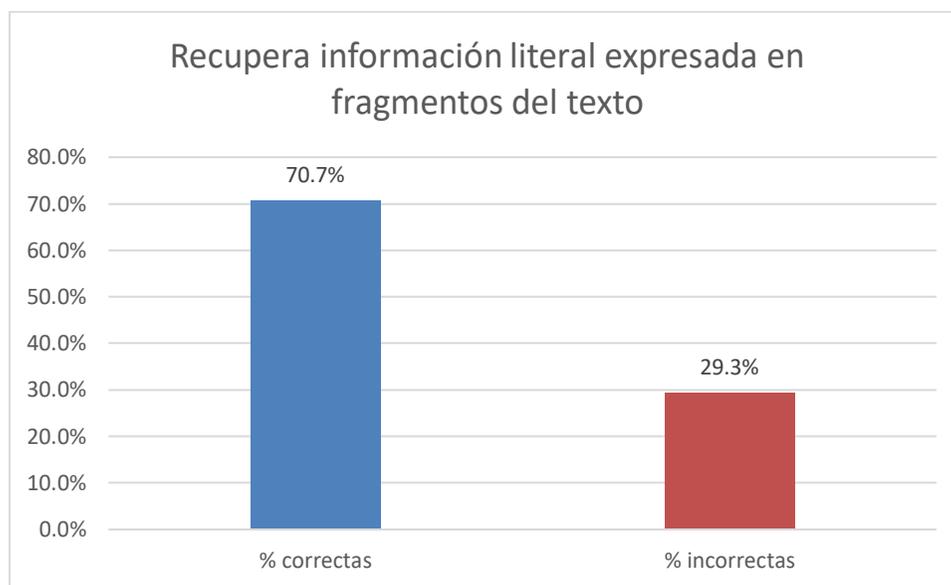


Figura 15. Distribución de resultados de la prueba diagnóstica según comprensión literal

Fuente: Elaboración propia.

Para analizar en detalle estos resultados del nivel literal se presentan los desempeños de cada ítem relacionado con la recuperación de información clara de la literatura. De esta manera, en la figura 16 se presenta que en el ítem 1 el 84,3% de estudiantes tuvieron respuestas correctas, mientras que el 15,7% restante tuvo fallas al responder, lo cual indica que la mayoría del grupo logró identificar el lugar donde se desarrollaron los hechos entre los personajes. Algo similar se observa con el ítem 3, donde el 78,6% respondió correctamente y el 21,4% de forma incorrecta, lo que evidencia que algunos estudiantes no demostraron capacidad para identificar una muletilla (“Mmm...”) como una pausa que hace el personaje para meditar sobre una situación particular.

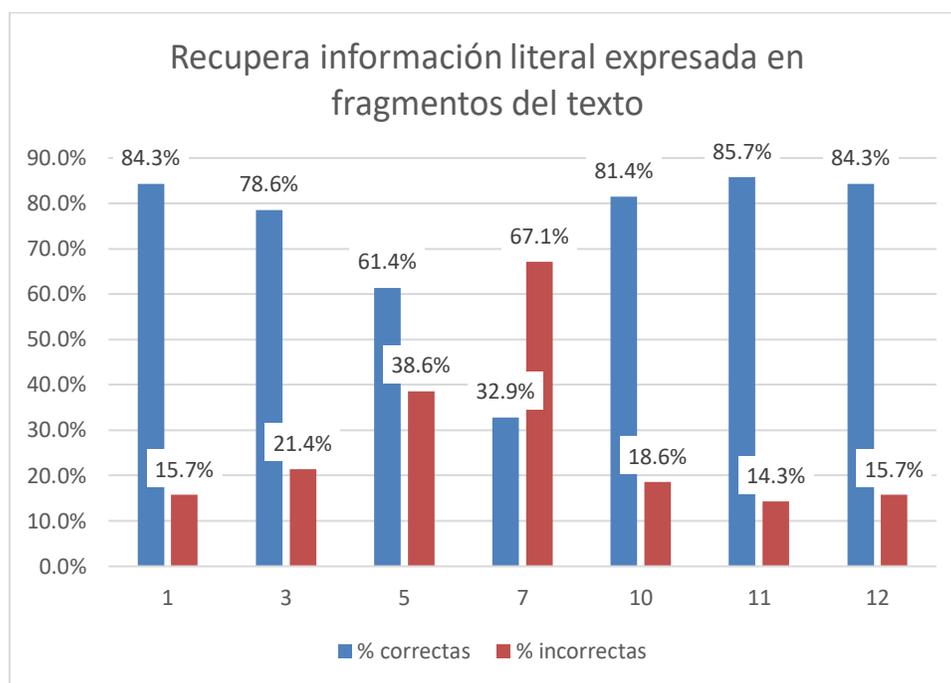


Figura 16. Distribución de resultados por ítem según comprensión literal

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, en el ítem 5 se determina una menor proporción de estudiantes que respondieron correctamente, siendo el 61,4%, mientras que el 38,6% no lo logró hacer acertadamente, ya que debían identificar situaciones más complejas donde el uso de comillas en una expresión, era para asumir que el personaje no estaba de acuerdo con lo que le decían y, por lo tanto, se expresaba con ironía. Estas fallas de análisis literal se vieron más marcadas en el ítem 7, donde apenas el 32,9% respondió de forma correcta y el 67,1% de forma incorrecta, debido a que los hechos que relacionaron en la prueba sobre la preocupación de un personaje no corresponden a lo que sucedió en el texto o estaba en una secuencia diferente, siendo indicio de la falta de concentración y de interés por los hechos que transcurrían con los personajes de la lectura (ver figura 16).

En los siguientes ítems se presentan mejores resultados en la prueba, como es el caso del ítem 10, donde el 81,4% logró responder según lo esperado, pero el 18,6% tuvo fallas en la comprensión, teniendo en cuenta que algunos estudiantes no relacionaron bien los adjetivos que el narrador empleó para referirse a uno de sus amigos en el texto. De forma similar, en el ítem 11 el 85,7% respondió de forma acertada, pero el 14,2% no hizo lo mismo, lo cual deja ver que algunos estudiantes no pudieron identificar el tiempo verbal en que sucedieron los hechos o se confundieron entre las narraciones de presente y futuro, cuando el tiempo correcto de esa situación fue en pasado. Por último, en el ítem 12 se determina una alta proporción de estudiantes que respondieron correctamente con el 84,3%, aunque se presentó un 15,7% que no logró relacionar a un personaje de la lectura con el uso de un pronombre posesivo (“su”) en la pregunta de la prueba dentro de una situación específica, lo que refleja desconcentración y poco uso de pronombres para especificar hechos o eventos con claridad (ver figura 16).

Los resultados del nivel literal de la prueba diagnóstica demuestran que en general los estudiantes de grado noveno tienen un desempeño lector aceptable, principalmente en la ubicación de elementos del texto sobre secuencias de hechos, lugares, situaciones y personajes; así como en el reconocimiento y relación del vocabulario y su función narrativa; aunque se presentan falencias en la comprensión de expresiones, diálogos e ideas donde participan varios personajes, por las marcas textuales y la organización sintáctica. A partir de esto, se evidencia la necesidad de fortalecer la sintaxis para utilizar apropiadamente las reglas y principios para formar unidades gramaticales superiores, como también a nivel semántico para facilitar la identificación de expresiones lingüísticas más complejas.

4.2.2 Comprensión de lectura a nivel inferencial

A nivel inferencial se espera que los estudiantes tengan las habilidades para comprender el sentido local y global de la lectura haciendo inferencias de información que está de forma implícita. En la figura 17 se puede evidenciar que el 52,6% de los educandos de grado novenos demostraron comprensión apropiada a nivel literal, por lo que el 47,4% presentaron dificultades al momento de responder las diferentes preguntas que se relacionaron con este nivel de complejidad de comprensión. Estos resultados muestran que casi la mitad de los estudiantes tienen dificultades para identificar el contenido que tienen las partes funcionales del texto y para diferenciar estas partes dentro de la estructura general de la lectura, motivo por el cual, se les dificulta inferir la intención comunicativa de las diferentes situaciones del texto y distinguir las relaciones que se presentan entre las personas que participan en la narración.

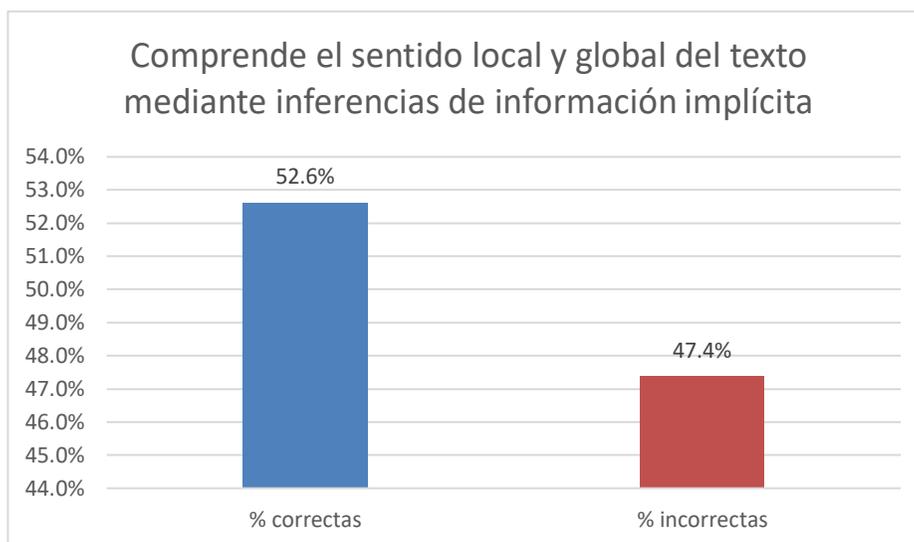


Figura 17. Distribución de resultados de la prueba diagnóstica según comprensión inferencial

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados del nivel inferencial se discriminan en cada ítem que se utilizó para evaluar la comprensión del significado del texto y las relaciones realizadas con la información implícita. Por lo tanto, en la figura 18 se observa que en el ítem 2 el 51,4% de estudiantes tuvieron respuestas correctas, mientras que el 48,6% presentó fallas al responder este proceso lector, lo cual indica que cerca de la mitad del grupo no logró comprender la intención comunicativa acorde al enunciado donde un personaje puso en tela de juicio los gustos de otros participantes del relato. Sin embargo, en el ítem 4 de la prueba se obtuvieron mejores resultados, ya que el 84,3% respondió de forma correcta, aunque el 15,7% no lo hizo igual, lo que demuestra que algunos estudiantes pudieron identificar los personajes de la historieta relacionados en el enunciado, pero no los asociaron con la voz omnisciente que se presenta en tercera persona.

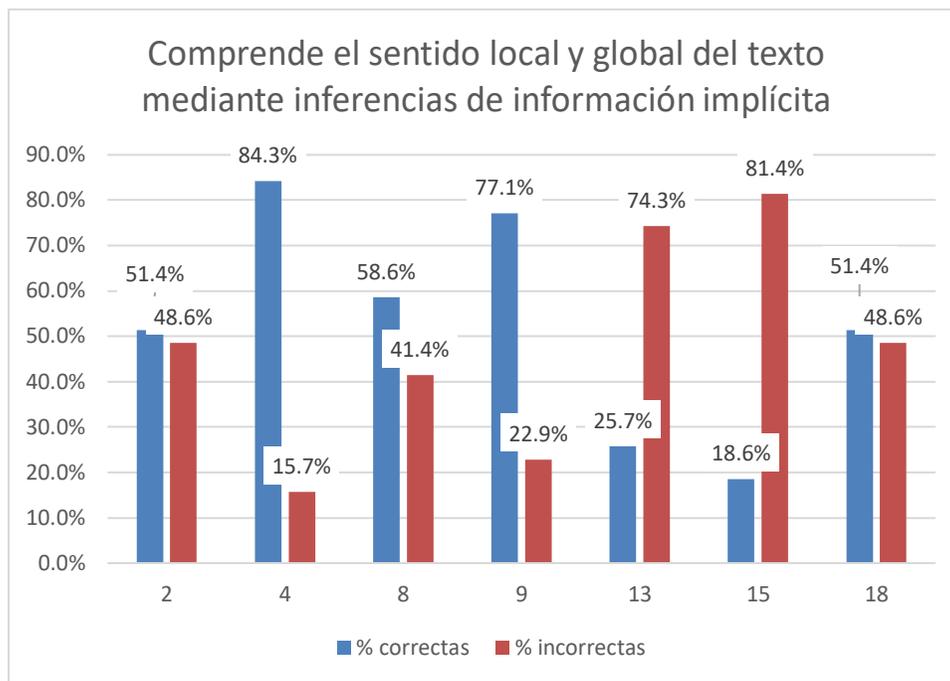


Figura 18. Distribución de resultados por ítem según comprensión inferencial

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, en el ítem 8 de la prueba diagnóstica se presentan menores desempeños de lectura inferencial, teniendo en cuenta que solo el 58,6% acertó en las respuestas, por lo que el 41,4% no respondió correctamente, evidenciando que casi la mitad de los estudiantes no lograron deducir cuáles eran las verdaderas preocupaciones del personaje del enunciado a partir de las situaciones presentadas en el texto. Con mejor desempeño se tienen los resultados del ítem 9, donde el 77,1% acertó en las respuestas, pero el 22,9% tuvo fallas al responder, lo que demuestra que cerca de una cuarta parte del grupo de grado noveno tiene dificultades para relacionar descripciones parciales con el perfil del personaje principal de la historia. A pesar de lo anterior, en el ítem 13 los resultados son desfavorables a nivel inferencial, observando que solo el 25,7% respondió de forma correcta y el 74,3% lo hizo incorrectamente, dando lugar a que la mayoría del

grupo muestra dificultades al relacionar una frase clave que mencionó un personaje dentro de la lectura entre diferentes sentidos o interpretaciones de la misma (ver figura 18).

De forma similar a lo anterior, en el ítem 15 se observa bajo desempeño lector a nivel inferencial, siendo que solo el 18,6% respondió de forma correcta y el 81,4% de forma incorrecta, debido a que la mayoría de estudiantes no lograron comprender la estructura general del texto que iniciaba con una presentación, seguido de una breve explicación del libro, el resumen y el cierre con el análisis de la frase más famosa. También con bajo desempeño en el ítem 18 solo el 51,4% de los estudiantes acertaron al responder, por lo cual el 48,6% tuvo fallas en el análisis inferencial de la prueba, ya que debían interpretar la idea implícita de un párrafo específico y no pudieron deducir las razones de la autora para justificar un argumento sobre el tema de la lectura. En este proceso lector resaltan las dificultades para identificar los contenidos no explícitos del texto o para organizarlos de una forma correcta acorde a las situaciones de la estructura de la lectura (ver figura 18).

Por lo tanto, en el nivel inferencial estos resultados exponen las dificultades que tienen los estudiantes del grado noveno para comprender el sentido de una parte o de todo el texto mediante inferencias de la información implícita. Algunos estudiantes logran distinguir las relaciones entre personajes principales y la argumentación o las voces de la narración, pero en su mayoría tiene baja capacidad de inferir la intención comunicativa de diferentes enunciados, para identificar el contenido de cada parte funcional de la lectura y para diferenciar las funciones de estas partes dentro de la lectura que se les

presenta. Este problema de aprendizaje indica que hay poco involucramiento de los estudiantes en el tema de la lectura, lo que se observa en el poco esfuerzo de análisis que hacen para indagar en el texto y encontrar la justificación de los enunciados propuestos.

4.2.3 Comprensión de lectura a nivel crítico

En el campo de la comprensión lectora crítica se espera que el estudiante asuma con claridad un enfoque crítico frente al texto haciendo el respectivo análisis de contenido. Sin embargo, en la figura 19 se observa que únicamente el 30,6% de los estudiantes de grado noveno lograron responder correctamente las preguntas del nivel crítico, mientras que el 69,4% no pudo hacer el análisis reflexivo requerido. En este sentido, es evidente la carencia de habilidades lectoras para relacionar y comparar diferentes textos, para definir estrategias discursivas, para relacionar el texto con su propio contexto y para evaluar ideas de la lectura desde su propio punto de vista, teniendo en cuenta presaberes y sus propias creencias y rasgos culturales.

Estas falencias en el área de comprensión lectora se observan con más detalle en la figura 20, donde los diferentes ítems de la prueba diagnóstica relacionados con el proceso crítico mostraron bajo desempeño de los estudiantes. Uno de los resultados más bajos se presentó en el ítem 6, donde solo el 20% del grupo de noveno logró responder correctamente, mientras que el 80% falló al evaluar la lectura, siendo una muestra clara que se presentan limitaciones para diferenciar los hechos de una crónica de una historia de ciencia ficción, a pesar que cuenta con elementos comunes como introducción, nudo y desenlace y que está narrado en primera persona por un observador. Por su parte, en

el ítem 14 apenas el 45,7% tuvo respuestas correctas y el 54,3% respuestas incorrectas, ya que casi la mitad de estudiantes no pudo reflexionar correctamente sobre la idea implícita de una frase que presentaba el autor, para lo cual debían analizar sobre la naturaleza de las reglas sociales sobre las mujeres.

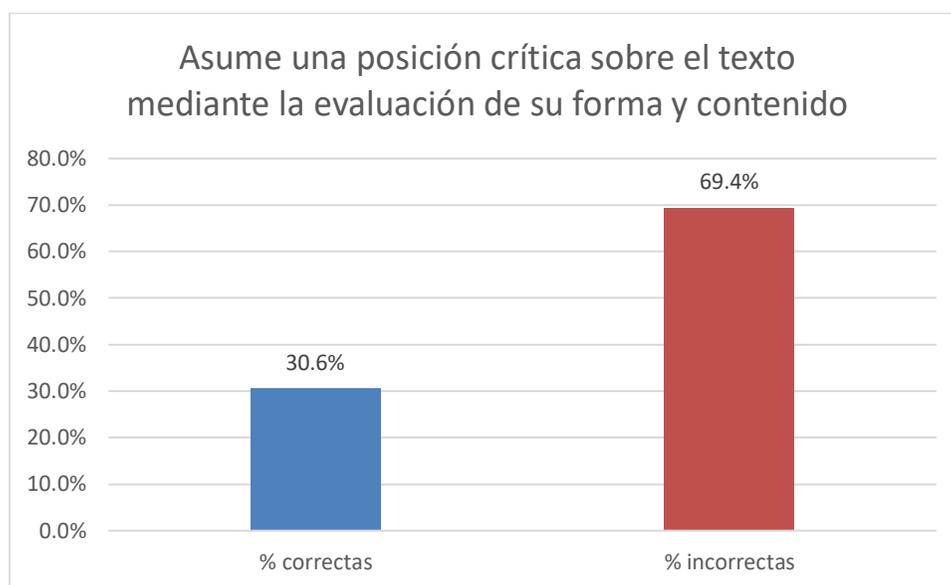


Figura 19. Distribución de resultados de la prueba diagnóstica según comprensión crítica

Fuente: Elaboración propia.

En menor desempeño se observa la forma como analizaron el ítem 16, donde únicamente el 25,7% respondió de forma correcta, haciendo que el 74,3% lo hiciera incorrectamente, siendo una situación preocupante a nivel de este proceso lector, debido a que no lograron evaluar un enunciado para relacionarlo con las situaciones específicas que se describieron en el texto, por lo que no leyeron detenidamente o no se interesaron por el tema en detalle. Esto es similar a lo que se presenta en el ítem 17, donde el 18,6% acertó en las respuestas, pero el 81,4% no lo hizo de forma correcta, lo que confirma que

los jóvenes no leen con atención, considerando que no detectaron el error que traía el resumen de la lectura y asociaron la idea del mismo con un enunciado falso. En esta misma tendencia de resultados, el ítem 19 demuestra solo un 24,3% de estudiantes que tuvieron respuestas correctas, aunque el 75,7% falló al asumir la posición crítica requerida, puesto que relacionaron conclusiones que no se podían inferir de las situaciones de la lectura, lo que está relacionado con falta de concentración e interés por el tema que estaban leyendo (ver figura 20).

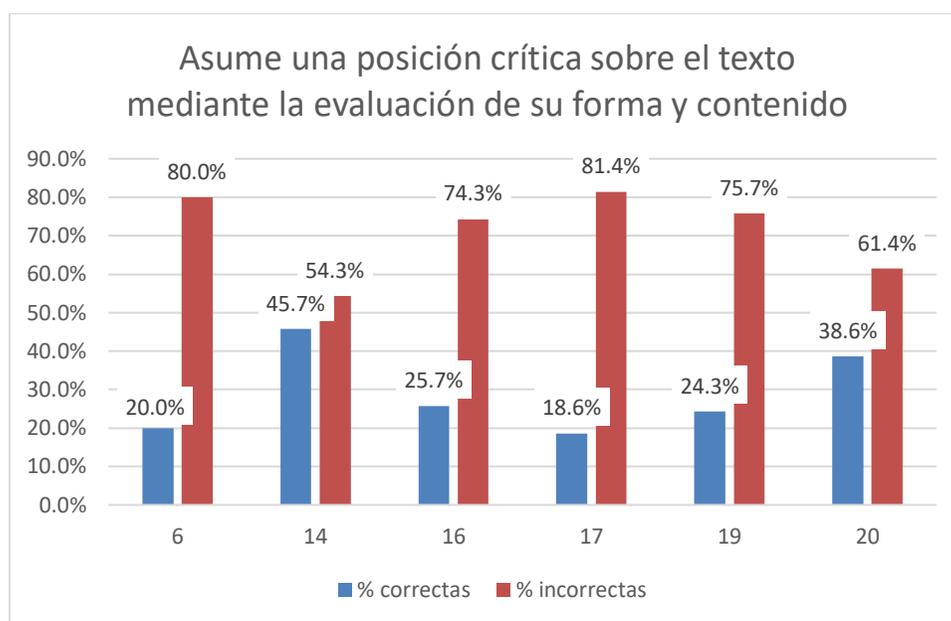


Figura 20. Distribución de resultados por ítem según comprensión crítica

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en el ítem 20 los resultados también fueron desfavorables para el proceso lector crítico, ya que el 38,6% de estudiantes tuvo respuestas correctas, mientras que en mayor proporción con el 61,4% tuvo respuestas incorrectas. Esto, a causa de la poca evaluación que hicieron del texto para relacionar las situaciones, intencionalidades y

conclusiones, en relación con el tipo de personas a las que les podría interesar el tema central de la narración. En general, estas dificultades de aprendizaje de comprensión de lectura se relacionan con la poca capacidad para caracterizar los textos según la intención comunicativa de quien los escribe y la habilidad para identificar la audiencia a quienes va dirigido, lo cual denota poco involucramiento del estudiante con el texto y limita la comparación y la inferencia de estrategias discursivas (ver figura 20).

A partir de los resultados anteriores, se organizaron los datos sobre el desempeño de la prueba diagnóstica para comparar los procesos de lectura literal, inferencial y crítica que presentan los educandos. De esta manera, en la figura 21 se observa con claridad que el grupo de noveno grado tienen un nivel aceptable de desempeño en el nivel literal que hace parte de la lectura básica que les permite obtener información explícita, ya que en promedio solo el 70% respondió correctamente; mientras que en la lectura inferencial presentan un nivel más bajo con el 52,6%, denotando que deben hacer un esfuerzo adicional para analizar información implícita y dar sentido al texto. Por lo tanto, en el análisis crítico que demanda mayor capacidad de reflexión y valoración de la lectura, solo el 30,6% respondió acertadamente, siendo evidencia de las fallas que se presentan en el nivel literal e inferencial y desde luego, en la capacidad para asumir una posición más reflexiva y crítica.

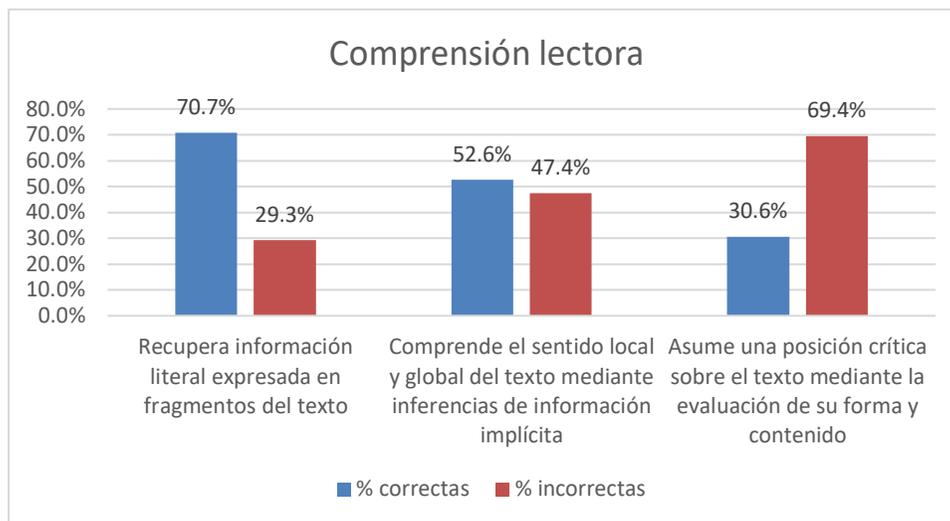


Figura 21. Comparación de resultados a nivel literal, inferencial y crítico

Fuente: Elaboración propia.

Para analizar más a fondo estos resultados, se realiza un análisis estadístico sobre la distribución de datos (normalidad) se determina que la media de respuestas correctas del grupo de noveno fue de 10,48 preguntas acertadas del total de 20 del instrumento, lo que representa un desempeño intermedio de 52,4% sobre 100%. Teniendo en cuenta esta media del grupo se obtiene que la desviación estándar fue de 2,82 preguntas respecto al promedio y la varianza fue de 7,84. Esto indica que la mayoría de los estudiantes que tomaron las pruebas de práctica tenían dificultad en la comprensión lectora y tenían niveles similares en el nivel más bajo de capacidad.

Por otro lado, se aplica una prueba estadística t student con los datos obtenidos del desempeño de lectura literal y el crítico (ver tabla 3), donde se comprueba que $p=1,600 > 0,05$, por lo tanto, no existe diferencia significativa entre el desempeño que hacen con información explícita con la posición crítica que asumen al valorar la lectura de forma crítica. Asimismo, el resultado de la prueba t student entre el nivel inferencial y crítico (ver

tabla 4) da como resultado un valor $p=2,33 > 0,05$, lo cual indica que no existe diferencia significativa entre el nivel de desempeño inferencial con el crítico, donde deben reflexionar más a fondo sobre lo que leen. Estos resultados concuerdan con el resultado de la prueba ANOVA (ver tabla 5) que fue $p=6,15 > 0,05$, donde se interpreta que efectivamente los estudiantes muestran un nivel de desempeño deficiente sin diferencia significativa en los tres niveles de lectura que fueron evaluados en la prueba diagnóstica.

Tabla 3. Prueba t student para resultados a nivel literal y crítico

	<i>Literal</i>	<i>Crítico</i>
Mean	5,08571429	1,72857143
Variance	2,25341615	1,18612836
Observations	70	70
Pearson Correlation	0,15627211	
Hypothesized Mean Difference	0	
Df	69	
t Stat	16,413112	
P(T<=t) one-tail	8,003E-26	
t Critical one-tail	1,66723855	
P(T<=t) two-tail	1,6006E-25	
t Critical two-tail	1,99494542	

Fuente: Resultados análisis SPSS

Tabla 4. Prueba t student para resultados a nivel literal y crítico

	<i>Inferencial</i>	<i>Crítico</i>
Mean	3,67142857	1,72857143
Variance	2,31076605	1,18612836
Observations	70	70
Pearson Correlation	-0,045896	
Hypothesized Mean Difference	0	
Df	69	
t Stat	8,50964047	
P(T<=t) one-tail	1,1692E-12	
t Critical one-tail	1,66723855	
P(T<=t) two-tail	2,3385E-12	
t Critical two-tail	1,99494542	

Fuente: Resultados análisis SPSS

Tabla 5. Prueba ANOVA para comparar resultados (literal, inferencial y crítico)

<i>Source of Variation</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>P-value</i>	<i>F crit</i>
Between Groups	397,72381	2	198,861905	103,748434	6,1586E-32	3,03950825
Within Groups	396,771429	207	1,91677019			
Total	794,495238	209				

Fuente: Resultados análisis SPSS

Como producto de este capítulo se logra realizar el diagnóstico que se necesitaba para desarrollar una estrategia de alfabetización que fomente la comprensión lectora en los niños de noveno grado. Como se esperaba, se presentaron deficientes hábitos de lectura, poco compañerismo de los padres y limitados espacios para leer en familia, aunque se observaron algunas preferencias socios culturales relevantes para la propuesta, como fueron la música, la moda, el arte urbano y los temas de actualidad. Por su parte, los resultados de la prueba de lectura crítica demostraron que los educandos

tienen bajo desempeño en el nivel literal, inferencial y crítico, lo cual concuerda con lo planteado inicialmente en el capítulo del problema.

CAPÍTULO V PROPUESTA

De acuerdo con el tercer propósito del estudio, se diseñó una guía basada en la literacidad para desarrollar la lectura crítica en el área del idioma español en los estudiantes de la institución. Esta estrategia didáctica se basa en el modelo de aprendizaje de constructivismo social y en el desarrollo de las competencias que corresponden al grado noveno que son: recuperación de información literal del texto, comprensión del sentido al inferir información implícita y la posición crítica mediante la evaluación de la forma y el contenido de las lecturas (ver tabla 6). A partir de esto, se diseñan 6 actividades de aprendizaje, con las cuales, los estudiantes podrán fortalecer las competencias de lectura crítica haciendo uso de diferentes herramientas didácticas que promueven el aprendizaje significativo y que se proponen en espacios de presencial y virtual por medio de recursos TIC (ver tabla 7, 8, 9 10, 11 y 12).

Tabla 6. Estrategia didáctica basada en literacidad

SECCIÓN GENERAL	
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL RODEO
PROBLEMA A SOLUCIONAR	BAJO NIVEL DE LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO.
NIVEL GRADO	GRADO NOVENO
INTENSIDAD HORARIA SEMANAL	5 HORAS
JUSTIFICACIÓN DE LA ESTRATEGIA	<p>Esta estrategia didáctica basada en literacidad responde a la necesidad de fortalecer las habilidades de lectura proporcionadas por estudiantes de noveno grado en el Instituto. Educativa el Rodeo, en el área de lengua castellana, las cuales constituyen habilidades fundamentales no sólo para la adquisición de nuevos conocimientos en esta área o en las demás asignaturas, sino para la formación del ser humano como sujeto social que atribuye significado a lo que lee, y lo aplica al mundo de la vida cotidiana.</p> <p>Se plantean seis talleres de lectura crítica, los cuales incluyen actividades a desarrollar en cada uno de los momentos básicos del proceso lector: antes de la lectura (preparación anímica, afectiva y de aclaración del propósito de lectura, Actividades y preguntas diseñadas para estimular la comprensión previa de la lectura y / o crear expectativas), durante la lectura (los estudiantes se enfrentan al texto y realizan conjeturas respecto a la relación de las actividades realizadas en la etapa anterior y el texto abordado.</p> <p>Se plantean actividades el estudiante usa sus habilidades analíticas en relación con juicios importantes, hace juicios basados en las escrituras y hace predicciones apropiadas; y después de la lectura (resolver actividades que involucran tanto preguntas como juicios para llegar a conclusiones basadas en el texto y lidiar con la realidad de la "conexión / contexto" de cada estudiante. Aquí es donde es posible apreciar al individuo y sin importar el significado del texto involucrar al estudiante de una manera especial, lo cual es evidenciado a través de sus diferentes producciones textuales orales o escritas. Mas el uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, argumentar, proponer y transferir dichos significados.</p>

SECCIÓN GENERAL	
	<p>Igualmente, las competencias críticas de lectura se refuerzan en este modelo mediante el desarrollo de actividades que responden a cada situación lectora, para generar una serie de preparación para que el niño progrese en el uso de sus habilidades comunicativas. En este orden de ideas, en el Nivel Literal se solicita a los estudiantes respuestas simples en relación a lo que está explícito en el texto.</p> <p>En el Nivel Inferencial se proponen ejercicios para establecer relaciones que van más allá de lo leído y que les permite formular sus propias hipótesis, hacer inferencias, predicciones, sacar conclusiones y generar nuevas ideas. Finalmente, en el Nivel Crítico se plantean actividades donde los estudiantes deben confrontar el significado del texto con sus saberes y experiencias propias, y a partir de ello emitir juicios críticos que evidencien sus opiniones y/o puntos de vista personales acerca de lo leído.</p> <p>Cada actividad de la estrategia pedagógica requiere una evidencia de aprendizaje por parte de los estudiantes para su respectiva retroalimentación y evaluación. Estas actividades se realizan a partir de la lectura de diversas tipologías textuales y temáticas previamente seleccionadas por los estudiantes, mediante una encuesta sociodemográfica y de hábitos de lectura. Para el desarrollo, profundización, interacción y retroalimentación de las actividades planteadas se utilizan herramientas TIC como la plataforma institucional, las aulas virtuales en Google Meet, zoom, WhatsApp, y los espacios y materiales físicos proporcionados por la institución: aulas de clases y guías de trabajo.</p>
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	<p>El desarrollo de la aplicación se basa en el modelo de constructivismo social, teniendo como base que cualquier modelo de enseñanza se estructura en una teoría que permite al docente pensar y actuar sobre la práctica y, por lo tanto, es un elemento que permite estructurar los cambios que se esperan alcanzar en el aula en sintonía con la estructura institucional que beneficie a los estudiantes (Pinto et al., 2019).</p> <p>De esta manera, la estrategia didáctica puede estar</p>

SECCIÓN GENERAL	
	<p>alineada con el PEI institucional y con los diferentes componentes del modelo que tiene una institución para la enseñanza de las competencias comunicativas; en otras palabras, el componente pedagógico es el fundamento del proceso de enseñanza e interpretación de las actividades educativas (Pinto et al., 2019).</p> <p>En cuanto al constructivismo social, se trata de un modelo pedagógico propuesto por Vygotsky que ubica al ser humano dentro de un proceso de desarrollo cultural, donde las actividades de las personas son el motor de su propia evolución. Por lo tanto, las actividades pedagógicas adquieren un papel relevante dentro de la teoría social, ya que define la estimulación de funciones a nivel psíquico superior, que ocurren a través de acciones y herramientas, no por la situación individual, sino acompañada de otros elementos del entorno como es la interacción y la cooperación social (Pinto et al., 2019).</p> <p>De esta manera, la propuesta didáctica que se presenta en este proyecto se basa en las funciones mentales superiores que define Vygotsky como elementos indispensables del aprendizaje social. Estas funciones se pueden adquirir y desarrollar por medio de la interacción social de los estudiantes con sus compañeros y con los elementos del entorno. En otras palabras, el constructivismo social permite que el estudiante aprenda del contexto donde se desenvuelve, ya que es allí, donde se define su propia manera de pensar, actuar y aprender (Pinto et al., 2019).</p>
OBJETIVO DE LA ESTRATEGIA	-Fortalecer las competencias de lectura crítica en los estudiantes de grado noveno, en el área de lengua castellana.
ANUNCIO DE BIENVENIDA	Bienvenidos a hacer parte de esta estrategia didáctica a través de la cual podrán fortalecer las competencias en lectura crítica mediante el desarrollo de diversas actividades donde el sentir, el pensar y el hacer constituyen acciones del pensamiento crítico, fundamentales e inherentes al proceso lector, las cuales a su vez les permitirá aprender de manera significativa y aprender a ir más allá de lo concreto, tangible y visual de un texto, contexto, imagen, video...etc.

SECCIÓN GENERAL	
ESPACIOS DE COMUNICACIÓN GENERAL	Herramientas de interacción virtual: Plataforma Institucional, aula virtual en Google Meet y WhatsApp. Aula de clase
ACTIVIDADES GENERALES	Prueba diagnóstica de comprensión lectora Encuesta sociodemográfica y de hábitos de lectura Actividades propuestas en la plataforma institucional y aulas virtuales Actividades en guías de trabajo – Talleres de Lectura Crítica
SECCIÓN UNIDADES DE APRENDIZAJE	
FACTOR	Comprensión e interpretación textual
COMPETENCIAS A DESARROLLAR	Comprende la importancia de cada artículo que está leyendo, la intención del autor y el contexto en el que se produce.
SUBPROCESOS	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza el significado, las ideas y los valores de cada texto que lea. • Incluye otras interpretaciones en cada artículo que lea, relacionarlas con su trascendencia y la historia en la que fueron producidas, atender contextos internos, sociales, culturales y científicas. • Comprende las características locales y globales de cada texto que lee, la intención del autor y el significado de la información producida. • Toma posición crítica frente a lo que lee un escrito para evaluar su estado y contenido.
IMPACTO A GENERAR	Los estudiantes de grado noveno podrán fortalecer sus competencias de lectura crítica a través de la implementación de actividades prácticas y significativas, propuestas en espacios de aprendizaje virtual y presencial, integrando las herramientas TIC. Así mismo se espera que, con estas prácticas lectoras basadas en literacidad, los estudiantes se conviertan en buscadores de la verdad, tengan mente abierta y seguridad de sí mismos para expresarse con autonomía, capacidad analítica, crítica y reflexiva en cualquier situación

SECCIÓN GENERAL	
	comunicativa de su cotidianidad.
CONTENIDOS TEMÁTICOS	Competencias lectoras: Interpretativa, Argumentativa y Propositiva. Niveles de Lectura: Literal, Inferencial y Crítico Tipologías textuales: Textos Informativos, Expositivos y Argumentativos.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7. Diseño actividad N°1: Música Urbana: El Hip Hop

Taller de Lectura Crítica N°1	Tipología Textual: Texto Expositivo Continuo Título del Texto: Música Urbana: El Hip Hop
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender y expresar de forma clara y coherente la percepción subjetiva de un texto o imagen. • Analizar el sentido local y global de un texto mediante inferencias de información implícita, emitiendo juicios de valor sobre lo analizado. <p>Metodología:</p> <p><u>Motivación y Ambientación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción de la docente sobre la temática a abordar en el taller: “La música Urbana” (relación música/ciudad). • Charla con los estudiantes sobre situaciones cotidianas de la ciudad o del barrio, donde se utiliza la música como medio de expresión, sobre todo en los jóvenes. <p><u>Reconocimiento:</u></p> <p>Indagación de conocimientos previos sobre la temática: “la música urbana” (origen, evolución, ritmos, estilos, modas, contenido de sus letras, representantes...etc.)</p> <p><u>Desarrollo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del propósito de lectura y objetivos del taller. • Lectura de las imágenes que acompañan el texto: “Música Urbana: El Hip Hop” • Resolución de las actividades correspondientes al primer momento del proceso lector (antes de leer). • Socialización de las anteriores actividades • Lectura individual y silenciosa del texto • Lectura dirigida por la docente y desarrollo de las actividades correspondientes al segundo momento lector (durante la lectura), las cuales corresponden al nivel literal y a las competencias interpretativa y argumentativa: definición de términos según el texto, construcción de oraciones aplicando los términos conceptualizados y resolución de 1 pregunta abierta a partir de una afirmación hecha por el autor. • Desarrollo de las actividades de profundización, las cuales corresponden al tercer momento del proceso lector (después de la lectura). Estas actividades están planteadas para ser desarrolladas en dos momentos: Un primer momento en el cual se plantean dos afirmaciones que aparecen en el texto, las cuales deben ser analizadas y comentadas por los estudiantes a partir de sus interpretaciones personales y su relación con el contexto y vivencias cotidianas (nivel inferencial). <p>En un segundo momento, se proponen ejercicios de análisis e interpretación, donde los estudiantes deben presentar sus posturas críticas respecto a ciertos planteamientos sobre el tema abordado en el texto, los cuales deben argumentar desde sus conocimientos, experiencias y vivencias, contrastadas con la posición del autor (nivel crítico).</p>	

<ul style="list-style-type: none"> Socialización y Retroalimentación del ejercicio anterior (competencia interpretativa, argumentativa y propositiva). <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad de Producción escrita “De la Calle a mi Clase” (Evidencia de aprendizaje): Elaboración de estrofas o composiciones musicales urbanas, donde se evidencie la lectura crítica tanto del texto abordado como de la realidad del entorno sociocultural. Representaran sus composiciones musicales “urbanas”, mediante un grafiti, collage, caricatura, u otro tipo de composición artística. Socialización y evaluación de las evidencias de aprendizaje, mediante conversatorio con los estudiantes, teniendo en cuenta los criterios de evaluación propuestos para tal fin. 				
Recursos didácticos: Plataforma Institucional, aulas virtuales y presenciales, guías de trabajo, diccionario, pc, video beam, parlantes,				
Evidencia actividad		Desarrollo de la actividad en la plataforma institucional, aulas virtuales y/o guía de trabajo.		
Tipo de evidencia	Desempeño	Conocimiento	Producto	x
Descripción de la evidencia:				
<p>Los estudiantes escribirán un par de estrofas donde expresen su visión crítica respecto a temáticas relacionadas con la realidad, su contexto sociocultural, modos y/o estilos de vida juveniles, entre otros. Luego, deberán pensar y escoger un ritmo para esos versos e improvisar la música para acompañar a través de sonidos de percusión con realizados con objetos que tengan a la mano, palmas, golpes de pies, sonidos producidos con la boca...etc. (competencia interpretativa, argumentativa y propositiva).</p> <p>Finalmente, los estudiantes representaran sus composiciones musicales “urbanas”, mediante un grafiti, collage, caricatura, cartel u otro tipo de composición artística.</p>				
Aspecto a evaluar		<p>Coherencia, cohesión y pertinencia de las producciones escritas que elabora.</p> <p>Análisis crítico y capacidad argumentativa para sustentar ideas, saberes, opiniones, puntos de vista...etc</p> <p>Capacidad para identificar el propósito comunicativo del texto leído y plantear su posición sobre el mismo.</p> <p>Reconocimiento de los aspectos textuales, conceptuales y formales de los textos que lee o produce.</p> <p>Infiere significados implícitos y referentes ideológicos, sociales y culturales en los textos que lee.</p>		
Tiempo estimado		5 horas		
Criterios de evaluación		<p>Demuestra interés y agrado por la lectura y análisis de diferentes tipos de textos.</p> <p>Desarrolla de manera adecuada las actividades propuestas por la docente, y en la guía de trabajo</p>		

	<p>Asume una actitud crítica frente a diversos planteamientos, demostrando su capacidad interpretativa, argumentativa y propositiva al emitir juicios de valor sobre lo analizado</p> <p>Comprende y expresar de forma clara y coherente la percepción subjetiva del texto leído y su relación con el contexto.</p> <p>Produce textos orales y escritos con coherencia, cohesión y pertinencia, para sustentar saberes, ideas, opiniones y/o puntos de vista.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8. Diseño actividad N°2: El Género Urbano con Urbanidad

Taller de Lectura Crítica N°2	Tipología Textual: Texto Expositivo - Artículo de Opinión Título del Texto: “El Género Urbano con Urbanidad”
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las intenciones reales o ficticias de conceptos, ideas, argumentos, opiniones y planteamientos de un texto. • Emitir juicios de valor sobre un texto analizado. <p>Metodología:</p> <p><u>Motivación y Ambientación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción de la docente sobre la temática a abordar en el taller: relación entre el género musical urbano y la urbanidad. <p><u>Reconocimiento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de conocimientos previos sobre el concepto de “Urbanidad”. • Charla con los estudiantes sobre situaciones cotidianas de la ciudad o del barrio, donde se evidencien actos que demuestren la urbanidad de las personas. <p><u>Desarrollo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del propósito de lectura y objetivos del taller. • Resolución de las preguntas planteadas en el primer momento del proceso lector (antes de leer). • Discusión sobre las respuestas dadas por los estudiantes en la actividad anterior. • Lectura individual y silenciosa del texto • Desarrollo de las actividades correspondientes al segundo momento lector (durante la lectura), las cuales corresponden al nivel literal y a la competencia interpretativa: resolución de 2 preguntas abiertas. La primera a partir de una afirmación hecha por el autor, y la segunda a partir de una afirmación hecha por un intérprete del género musical urbano. • Desarrollo de las actividades de profundización, las cuales corresponden al tercer momento del proceso lector (después de la lectura), donde se plantean ejercicios interpretación y argumentación a partir preguntas de opinión personal, en las cuales se deben emitir juicios de valor, críticas o comentarios que dejen ver la capacidad de análisis crítico sobre el texto leído o situaciones planteadas. (nivel inferencial). • Socialización y Retroalimentación del ejercicio anterior. <p><u>Cierre:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad de Producción escrita “El Texto y mi Contexto” (Evidencia de aprendizaje): Los estudiantes escribirán un artículo de opinión donde expresen su visión acerca del género musical urbano. 	

<ul style="list-style-type: none"> Socialización y evaluación de las evidencias de aprendizaje, mediante conversatorio con los estudiantes, teniendo en cuenta los criterios de evaluación propuestos para tal fin. 				
Recursos didácticos: Plataforma Institucional, aulas virtuales y presenciales, guías de trabajo, diccionario, pc, video beam, parlantes,				
Evidencia actividad	Desarrollo de la actividad en la plataforma institucional, aulas virtuales y/o guía de trabajo.			
Tipo de evidencia	Desempeño		Conocimiento	Producto x
Descripción de la evidencia: Elaboración de un artículo de opinión donde expresen su visión (a favor o en contra) del género musical urbano (su historia, ritmos, contenidos, imagen, símbolos, opiniones de quienes lo interpretan o escuchan...etc). Elaboración de la Ficha de presentación del artículo de opinión a partir de los siguientes elementos: a. Tema b. Título c. Tipo de texto d. Sustentación: Relación Texto/Contexto				
Aspecto a evaluar	Análisis crítico y capacidad argumentativa para sustentar con coherencia, cohesión y pertinencia sus ideas, saberes, opiniones o puntos de vista Capacidad para identificar el propósito comunicativo del texto leído y plantear su posición sobre el mismo a través de un artículo de opinión. Infiere significados implícitos y referentes ideológicos, sociales y culturales en los textos que lee.			
Tiempo estimado	5 horas			
Criterios de evaluación	Demuestra interés y agrado por la lectura y análisis de diferentes tipos de textos. Desarrolla de manera adecuada las actividades propuestas por la docente, y en la guía de trabajo Asume una actitud crítica frente a diversos planteamientos, demostrando su capacidad interpretativa, argumentativa y propositiva al emitir juicios de valor sobre lo analizado Comprende y expresar de forma clara y coherente la percepción subjetiva del texto leído y su relación con el contexto. Produce textos orales y escritos con coherencia, cohesión y pertinencia, para sustentar saberes, ideas, opiniones y/o puntos de vista.			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9. Diseño actividad N°3: Las Tribus Urbanas son cazadoras de identidad

Taller de Lectura Crítica N°3	<p>Tipología Textual: Texto Expositivo - Artículo de Opinión</p> <p>Título del Texto: “Las Tribus Urbanas son cazadoras de identidad”.</p>
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las intenciones reales o ficticias de conceptos, ideas, argumentos, opiniones y planteamientos de un texto. • Emitir juicios de valor sobre un texto analizado. <p>Metodología:</p> <p><u>Motivación y Ambientación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción de la docente sobre la temática a abordar en el taller: relación entre el género musical urbano y la urbanidad. <p><u>Reconocimiento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de conocimientos previos sobre el concepto de “Urbanidad”. • Charla con los estudiantes sobre situaciones cotidianas de la ciudad o del barrio, donde se evidencien actos que demuestren la urbanidad de las personas. <p><u>Desarrollo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del propósito de lectura y objetivos del taller. • Resolución de las preguntas planteadas en el primer momento del proceso lector (antes de leer). • Discusión sobre las respuestas dadas por los estudiantes en la actividad anterior. • Lectura individual y silenciosa del texto • Desarrollo de las actividades correspondientes al segundo momento lector (durante la lectura), las cuales corresponden al nivel literal y a la competencia interpretativa: resolución de 2 preguntas abiertas. La primera a partir de una afirmación hecha por el autor, y la segunda a partir de una afirmación hecha por un intérprete del género musical urbano. • Desarrollo de las actividades de profundización, las cuales corresponden al tercer momento del proceso lector (después de la lectura), donde se plantean ejercicios interpretación y argumentación a partir preguntas de opinión personal, en las cuales se deben emitir juicios de valor, críticas o comentarios que dejen ver la capacidad de análisis crítico sobre el texto leído o situaciones planteadas. (nivel inferencial). • Socialización y Retroalimentación del ejercicio anterior. <p><u>Cierre:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad de Producción escrita “El Texto y mi Contexto” (Evidencia de aprendizaje): Los estudiantes escribirán un artículo de opinión donde expresen su visión acerca del género musical urbano. • Socialización y evaluación de las evidencias de aprendizaje, mediante conversatorio con los estudiantes, teniendo en cuenta los criterios de evaluación propuestos para tal fin. 	

Recursos didácticos: Plataforma Institucional, aulas virtuales y presenciales, guías de trabajo, diccionario, pc, video beam, parlantes,				
Evidencia actividad	Desarrollo de la actividad en la plataforma institucional, aulas virtuales y/o guía de trabajo.			
Tipo de evidencia	Desempeño		Conocimiento	Producto x
Descripción de la evidencia:				
<p>Elaboración de un artículo de opinión donde expresen su visión (a favor o en contra) del género musical urbano (su historia, ritmos, contenidos, imagen, símbolos, opiniones de quienes lo interpretan o escuchan...etc).</p> <p>Elaboración de la Ficha de presentación del artículo de opinión a partir de los siguientes elementos:</p> <p>a. Tema</p> <p>b. Título</p> <p>c. Tipo de texto</p> <p>d. Sustentación: Relación Texto/Contexto</p>				
Aspecto a evaluar	<p>Análisis crítico y capacidad argumentativa para sustentar con coherencia, cohesión y pertinencia sus ideas, saberes, opiniones o puntos de vista</p> <p>Capacidad para identificar el propósito comunicativo del texto leído y plantear su posición sobre el mismo a través de un artículo de opinión.</p> <p>Infiere significados implícitos y referentes ideológicos, sociales y culturales en los textos que lee.</p>			
Tiempo estimado	5 horas			
Criterios de evaluación	<p>Demuestra interés y agrado por la lectura y análisis de diferentes tipos de textos.</p> <p>Desarrolla de manera adecuada las actividades propuestas por la docente, y en la guía de trabajo</p> <p>Asume una actitud crítica frente a diversos planteamientos, demostrando su capacidad interpretativa, argumentativa y propositiva al emitir juicios de valor sobre lo analizado</p> <p>Comprende y expresar de forma clara y coherente la percepción subjetiva del texto leído y su relación con el contexto.</p> <p>Produce textos orales y escritos con coherencia, cohesión y pertinencia, para sustentar saberes, ideas, opiniones y/o puntos de vista.</p>			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10. Diseño actividad N°4: Los jóvenes como protagonistas del Paro Nacional

Taller de Lectura Crítica N°4	Tipología Textual: Texto Informativo – Noticia Título del Texto: “Los jóvenes como protagonistas del Paro Nacional”
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar inferencias del texto de lectura, relacionándolo con su sentido global y con el contexto en el cual se ha producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos y culturales. <p>Metodología:</p> <p><u>Motivación y Ambientación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Introducción de la docente sobre la temática a abordar en el taller: “el protagonismo de los jóvenes colombianos en el paro nacional” <p><u>Reconocimiento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Lectura de imágenes: Observación y análisis de imágenes relacionadas con el protagonismo y participación de los jóvenes colombianos en el paro nacional. Charla con los estudiantes sobre las diversas situaciones (positivas y negativas) representadas a través de las imágenes presentadas. <p><u>Desarrollo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Presentación del propósito de lectura y objetivos del taller. Resolución de las preguntas planteadas en el primer momento del proceso lector (antes de leer). Discusión sobre las respuestas dadas por los estudiantes en la actividad anterior. Lectura individual y silenciosa del texto. Lectura dirigida por la docente: se realizarán pausas donde se considere necesario para generar espacios de reflexión e intercambio de opiniones entre los estudiantes, así como aclarar dudas y/o retroalimentar los comentarios realizados. Desarrollo de las actividades correspondientes al segundo y tercer momento del proceso lector (durante y después de la lectura), las cuales corresponden a los niveles inferencial y crítico respectivamente, y a las competencias interpretativa, y argumentativa: resolución de 1 pregunta de opinión personal, 1 pregunta abierta de análisis e interpretación textual y 2 preguntas de argumentación a partir del análisis crítico de afirmaciones hechas por el autor. Socialización y Retroalimentación del ejercicio anterior. <p><u>Cierre:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad de Producción escrita “Mensaje para los jóvenes protagonistas del paro” (Evidencia de aprendizaje): Los estudiantes elaborarán un escrito donde expresen sus críticas, admiración, motivación, recomendaciones...etc, a los jóvenes protagonista del paro nacional. Socialización y exposición de las evidencias de aprendizaje. Evaluación: conversatorio con los estudiantes, teniendo en cuenta los criterios de evaluación propuestos para tal fin. 	

Recursos didácticos: Plataforma Institucional, aulas virtuales y presenciales, guías de trabajo, diccionario, pc, video beam, parlantes,				
Evidencia actividad	Desarrollo de la actividad en la plataforma institucional, aulas virtuales y/o guía de trabajo.			
Tipo de evidencia	Desempeño		Conocimiento	Producto x
Descripción de la evidencia: Elaboración de un escrito (puede ser al estilo de una carta), donde expresen sus críticas, admiración, motivación, recomendaciones, observaciones...etc, dirigida a los jóvenes protagonistas del paro nacional. Creación de un mini-mural, grafitti o collage que complemente el mensaje expresado en el anterior escrito (carta).				
Aspecto a evaluar	<p>Análisis crítico y capacidad argumentativa para sustentar con coherencia, cohesión y pertinencia sus ideas, conocimientos, opiniones o puntos de vista.</p> <p>Capacidad para identificar el propósito comunicativo del texto leído y plantear su posición sobre el mismo a través de un artículo de opinión o una carta.</p> <p>Infiere significados implícitos y referentes ideológicos, sociales y culturales en los textos que lee.</p>			
Tiempo estimado	5 horas			
Criterios de evaluación	<p>Demuestra interés y agrado por la lectura y análisis de diferentes tipos de textos.</p> <p>Desarrolla de manera adecuada las actividades propuestas por la docente, y en la guía de trabajo</p> <p>Asume una actitud crítica frente a diversos planteamientos, demostrando su capacidad interpretativa, argumentativa y propositiva al emitir juicios de valor sobre lo analizado.</p> <p>Comprende y expresar de forma clara y coherente la percepción subjetiva del texto leído y su relación con el contexto.</p> <p>Produce textos escritos con coherencia, cohesión y pertinencia, para sustentar saberes, ideas, opiniones y/o puntos de vista.</p>			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11. Diseño actividad N°5: Más pensamiento sobre el pensamiento

Taller de Lectura Crítica N°5	Tipología Textual: Texto Informativo Continuo Título del Texto: “Más pensamiento sobre el pensamiento”
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender y expresar de forma clara y coherente la percepción subjetiva de un texto, imagen o gráfico, emitiendo juicios de valor sobre lo analizado. • Razonar de manera crítica una tesis, hipótesis, afirmación o proposición con suficiencia y consistencia. <p>Metodología:</p> <p><u>Motivación y Ambientación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción de la docente sobre la temática a abordar en el taller: “Más pensamiento sobre el pensamiento” <p><u>Reconocimiento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de imágenes: Observación y análisis de imágenes relacionadas con el cerebro y el desarrollo de la inteligencia humana. • Charla con los estudiantes sobre el concepto de “inteligencia” y las diversas aplicaciones de la inteligencia humana en la vida diaria, el progreso y la evolución de la sociedad. <p><u>Desarrollo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del propósito de lectura y objetivos del taller. • Resolución de las preguntas planteadas en el primer momento del proceso lector (antes de leer), las cuales conducirán a una mejor comprensión de la temática abordada en el texto de lectura. • Discusión sobre las respuestas dadas por los estudiantes en la actividad anterior. • Lectura individual y silenciosa del texto. • Lectura dirigida por la docente: se realizarán pausas donde se considere necesario para generar espacios de reflexión e intercambio de opiniones entre los estudiantes, así como aclarar dudas y/o retroalimentar los comentarios realizados. • Desarrollo de las actividades correspondientes al segundo momento del proceso lector (durante la lectura), en el cual se plantean preguntas del nivel literal a partir de la información aportada por el texto (competencia interpretativa) • Resolución de las actividades correspondientes al tercer momento del proceso lector (después de la lectura), las cuales corresponden al nivel inferencial y crítico, y a las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva. Estas actividades son: 1. Interpretación de afirmaciones hechas por el autor del texto, presentando la opinión personal y los argumentos al respecto que la sustenten. 2. Contrastar mediante un cuadro comparativo el concepto inicial de “persona inteligente” y el actual (luego de leer el texto). 3. Identificar acciones de la vida cotidiana que permitan al ser humano desarrollar más y mejor su capacidad cerebral, explicando cada una de ellas. 4. Plantear hipótesis en torno a las preguntas: ¿cómo podría ser la sociedad si los humanos utilizaran todo el potencial del cerebro? ¿en qué cambiaría cada uno de los siguientes aspectos: ¿la Tecnología, la Medicina, el Medio ambiente y la Educación? 	

<ul style="list-style-type: none"> • Actividad de la Competencia Propositiva: Pensar y elegir un objeto, animal y/o artefacto que represente el concepto de inteligencia, explicar las razones de su elección y establecer la relación objeto/inteligencia. (Es importante tener en cuenta que cualquier objeto sirve, lo importante son los argumentos que se empleen para su sustentación). • Socialización y Retroalimentación de los ejercicios anteriores. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad de Producción escrita “Explorando la Inteligencia Animal” (Evidencia de aprendizaje): Los estudiantes elaborarán un escrito sobre la inteligencia de algún animal doméstico. • Socialización de las evidencias de aprendizaje • Evaluación: conversatorio con los estudiantes, teniendo en cuenta los criterios de evaluación propuestos para tal fin. 				
Recursos didácticos: Plataforma Institucional, aulas virtuales y presenciales, guías de trabajo, diccionario, pc, video beam, parlantes,				
Evidencia actividad		Desarrollo de la actividad en la plataforma institucional, aulas virtuales y/o guía de trabajo.		
Tipo de evidencia	Desempeño		Conocimiento	Producto x
Descripción de la evidencia:				
<p>Elaboración de un escrito sobre la inteligencia de algún animal doméstico (puede ser la mascota propia, la de un familiar, amigo, vecino...etc.). Para su elaboración se debe tener en cuenta recolectar la siguiente información:</p> <p>a. Datos generales y específicos del animal: definición, raza, edad, hábitat, características propias, costumbres, habilidades etc.</p> <p>b. Observar el animal por un buen tiempo, para ver cómo actúa.</p> <p>c. Identificar anécdotas, comportamientos o cosas chistosas, llamativas, interesantes o sorprendentes que hace usualmente la mascota y que evidencian su grado de inteligencia</p> <p>d. Se debe colocar un título al escrito y acompañarlo con una imagen del animal (foto, caricatura, recorte, dibujo...etc.)</p> <p>e. El texto puede ser informativo formal, informativo jocoso o argumentativo.</p>				
Aspecto a evaluar		<p>Coherencia, cohesión y pertinencia de las producciones escritas que elabora.</p> <p>Análisis crítico y capacidad argumentativa para sustentar ideas, saberes, opiniones, puntos de vista...etc.</p> <p>Capacidad para identificar el propósito comunicativo del texto leído y plantear su posición sobre el mismo.</p> <p>Reconocimiento de los aspectos textuales, conceptuales y formales de los textos que lee o produce.</p>		

Tiempo estimado	5 horas
Criterios de evaluación	<p>Demuestra interés y agrado por la lectura y análisis de diferentes tipos de textos.</p> <p>Desarrolla de manera adecuada las actividades propuestas por la docente, y en la guía de trabajo</p> <p>Asume una actitud crítica frente a diversos planteamientos, demostrando su capacidad interpretativa, argumentativa y propositiva al emitir juicios de valor sobre lo analizado.</p> <p>Comprende y expresar de forma clara y coherente la percepción subjetiva del texto leído y su relación con el contexto.</p> <p>Produce textos escritos con coherencia, cohesión y pertinencia, para sustentar saberes, ideas, opiniones y/o puntos de vista.</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12. Diseño actividad N°6: Inteligencia Artificial: ¿Sí o No?

Taller de Lectura Crítica N°5	Tipología Textual: Texto Argumentativo Discontinuo Título del Texto: “Inteligencia Artificial: ¿Sí o No?”
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender y expresar de forma clara y coherente la percepción subjetiva de una imagen o gráfico, emitiendo juicios de valor sobre lo analizado. • Razonar de manera crítica una tesis, hipótesis, afirmación o proposición con suficiencia y consistencia. <p>Metodología:</p> <p><u>Motivación y Ambientación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción de la docente sobre la temática a abordar en el taller: “Ventajas y Desventajas de la Inteligencia Artificial” <p><u>Reconocimiento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Luvia de ideas y conversatorio sobre el concepto y aplicación de la Inteligencia Artificial en la sociedad actual. • Construcción de mapa mental con los aportes de los estudiantes. <p><u>Desarrollo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del propósito de lectura y objetivos del taller. • Resolución de la pregunta planteada en el primer momento del proceso lector (antes de leer), a partir de la cual se generará un debate en torno a la temática a abordar en el taller: ventajas y desventajas de la inteligencia artificial. • Lectura y análisis individual del texto. • Diálogo dirigido a partir de las diversas interpretaciones y posturas personales de los estudiantes respecto al texto analizado. Retroalimentación de la docente. • Desarrollo de las actividades correspondientes al segundo momento del proceso lector (durante la lectura), las cuales corresponden al nivel literal y a la competencia interpretativa: resolución de 2 preguntas planteadas a partir de la información aportada en el texto. • Resolución de las actividades correspondientes al tercer momento del proceso lector (después de la lectura), las cuales corresponden al nivel inferencial y crítico, y a las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva. Estas actividades son: 1. Interpretación de afirmaciones extraídas del texto, presentando el punto de vista personal al respecto, y los argumentos que lo sustentan. 2. Responder dos preguntas a partir del análisis crítico de una afirmación sobre la temática abordada en el texto. 3. Completar un organizador gráfico (cuadro sinóptico) a partir de los conocimientos adquiridos y puntos de vista personales en torno a la aplicación y avance de la Inteligencia Artificial, presentado la tesis, los argumentos y los ejemplos que la sustentan. 4. Elaborar un artículo de opinión a partir de la lectura y análisis de 2 imágenes relacionadas con la temática abordada en el taller. 5. Finalmente, se debe elaborar una crítica a través de la cual se defienda o refute la aplicación de la Inteligencia Artificial (ventajas, desventajas, riesgos, favorabilidad...etc.), teniendo como punto de referencia el análisis de algunas escenas (trailer) de las películas “Matrix” y “Yo, Robot”. • <u>Cierre:</u> 	

<ul style="list-style-type: none"> • Actividad de Producción Escrita (Evidencia de aprendizaje): Los estudiantes elaborarán un texto informativo, descriptivo o argumentativo donde presenten y justifiquen el diseño, funciones y aplicación de la inteligencia artificial en un robot imaginado y diseñado por cada uno de ellos. • Exposición y evaluación de las evidencias de aprendizaje: conversatorio con los estudiantes, teniendo en cuenta los criterios de evaluación propuestos para tal fin. 				
Recursos didácticos: Plataforma Institucional, aulas virtuales y presenciales, guías de trabajo, diccionario, pc, video beam, parlantes.				
Evidencia actividad		Desarrollo de la actividad en la plataforma institucional, aulas virtuales y/o guía de trabajo.		
Tipo de evidencia	Desempeño	Conocimiento	Producto	x
Descripción de la evidencia: Si pudieras fabricar un robot ¿Cómo sería? ¿Tendría forma de persona, de objeto, de máquina o de animal? ¿Qué funciones realizaría? ¿Cuál sería su objetivo? <ul style="list-style-type: none"> • Teniendo en cuenta los anteriores interrogantes, los estudiantes deben idear el diseño de un robot, realizar su dibujo, colocarle un nombre y realiza su respectiva presentación mediante un texto informativo, descriptivo o argumentativo donde especifiquen su diseño, funciones y aplicación de la inteligencia artificial en el mismo. 				
Aspecto a evaluar		Coherencia, cohesión y pertinencia de las producciones escritas que elabora. Capacidad para identificar el propósito comunicativo del texto leído y plantear su posición sobre el mismo. Análisis crítico y capacidad argumentativa para sustentar una tesis, hipótesis, afirmación o proposición con suficiencia y consistencia.		
Tiempo estimado		5 horas		
Criterios de evaluación		Demuestra interés y agrado por la lectura y análisis de diferentes tipos de textos. Desarrolla de manera adecuada las actividades propuestas por la docente, y en la guía de trabajo Asume una actitud crítica frente a diversos planteamientos, demostrando su capacidad interpretativa, argumentativa y propositiva al emitir juicios de valor sobre lo analizado. Comprende y expresar de forma clara y coherente la percepción subjetiva del texto leído y su relación con el contexto. Produce textos escritos con coherencia, cohesión y pertinencia, para sustentar saberes, ideas, opiniones y/o puntos de vista.		

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO VI DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las discusiones, conclusiones y proyecciones que se obtuvieron luego del desarrollo de los resultados sobre las condiciones sociodemográficas de los estudiantes, los hábitos lectores y otros aspectos sobre el ambiente de aprendizaje. Por tratarse de una investigación cuyo alcance es la formulación de una propuesta, las discusiones se basaron en el análisis de los resultados frente a los hallazgos que han reportado otras investigaciones, teniendo en cuenta los dos sentidos de la hipótesis propuesta, lo cual permitiría contrastar los aportes de la estrategia didáctica en el momento que se aplique. Por otro lado, las conclusiones se basan en el desarrollo de los objetivos, a partir de una reflexión pedagógica sobre el aporte de la literacidad en la definición de estrategias didácticas en el área de lengua castellana; mientras que las proyecciones describen las futuras líneas de investigación y demás acciones que se pueden tomar para aumentar el impacto del proyecto.

6.1 Discusiones

En esta parte se presentan las discusiones de los resultados observados luego de realizado este estudio orientado al diseño de una estrategia didáctica basada en la literacidad para el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de noveno grado en el área de lengua castellana. La pregunta investigativa planteó ¿Cómo se puede emplear la literacidad para mejorar los niveles de lectura crítica en los estudiantes de la muestra? para ello, los objetivos específicos iniciaron por caracterizar la población estudiada a nivel sociodemográfico, siguiendo un diagnóstico de las habilidades a nivel de comprensión crítica de los alumnos, luego a partir de las falencias específicas encontradas, proponer una estrategia basada en la literacidad para fortalecer esta área analizada. Por lo tanto,

la hipótesis versa en torno a evidenciar si es posible mediante esta estrategia didáctica elevar las competencias a nivel crítico en la muestra de estudiantes seleccionados.

En ese sentido, de resultar cierta la hipótesis planteada, en la cual se asume que el diseño de una estrategia didáctica basada en literacidad puede fortalecer las competencias de lectura crítica del área de lengua castellana en estudiantes de noveno grado de la institución educativa El Rodeo, sería coherente con los resultados obtenidos por Contreras (2020), quien concluyó que una estrategia didáctica es un recurso primordial en el proceso de aprendizaje en casi todos los niveles y áreas educativas. También, sería coincidente con lo expresado por Uribe (2018) quien afirmó, que la literacidad permite la acción de una propuesta didáctica en referencia a la lectura crítica de textos en el aula, favorable para elevar el nivel de lectura crítica. Además, sería coincidente con lo señalado por Vidal (2018) y Robles & Vásquez (2020) quienes afirmarían que las técnicas de aprendizaje constructivo, dentro de didácticas educativas potencian las habilidades lectoras de los estudiantes de secundaria en todas las áreas escolares.

No obstante, de comprobarse la hipótesis alterna y rechazarse que la propuesta didáctica apoyada en la literacidad mejora las habilidades en comprensión lectora a nivel crítico de los estudiantes de noveno grado, dichos resultados serían coherentes con los presentados por Quiroga & Sanabria (2018) quienes señalaron que este tipo de propuestas didácticas basadas en modelos académicos y cognitivos no son ideales para potenciar el desarrollo del estilo reflexivo para mejorar las habilidades en competencias de lectura crítica, debido a que hace falta la integración de modelos educativos

adicionales que capten y eleven la atención del educando. Esta, afirmación la hacen basándose en los resultados obtenidos en su estudio., donde no hubo una mejora significativa en el rendimiento académico de los alumnos en materia de lectura crítica, luego de aplicada la estrategia didáctica.

Además, los resultados fuesen coincidentes a los presentados también por Ochoa (2019), en cuyos análisis de sus respectivos estudios evidenciaron que la profundización de significados de palabras complejas, se fomenta naturalmente mediante el aprendizaje a través del desarrollo del significado crítico. No obstante, en los resultados de este estudio no se evidencio una mejora en las capacidades de criticidad en la población estudiada. Lo anterior, basándose en el análisis lector que se llevó a cabo en la población estudiada, determinando que se necesita más de una unidad de aprendizaje para abordar el objetivo propuesto, sugiriendo la necesidad de una intervención educativa que proporcione una visión de alfabetización informacional que fomente el desarrollo y la práctica de habilidades para mejorar la competencia lectora en los estudiantes de bachillerato.

En relación al objetivo general de esta investigación, sobre el diseño de una estrategia didáctica basada en literacidad para el fortalecimiento de la lectura crítica en el área de lengua castellana en estudiantes de noveno grado de la institución educativa El Rodeo, y de cumplirse con la hipótesis planteada por el estudio, se pudiera afirmar que efectivamente una propuesta didáctica que emplee la literacidad como forma para fortalecer las competencias de lectura a nivel crítico, lograría elevar la capacidad del educando para recuperar información y comprender el sentido global de la lectura. De

esta manera, los alumnos superarían las carencias de habilidades lectoras para relacionar y comparar diferentes textos, para definir estrategias discursivas, para relacionar el texto con su propio contexto y para evaluar ideas de la lectura desde su propio punto de vista, teniendo en cuenta presaberes y sus propias creencias y rasgos culturales.

Estos resultados también serían coincidentes con los hallados por Rivera, Puente & Calderón (2020), cuyos resultados mostraron una mejora en las puntuaciones de los niveles de lectura en la población estudiada, donde el nivel de comprensión del lector crítico obtenido por el grupo de muestra involucrado en la guía de modelado que refleja las pautas metacognitivas, como la que se desarrollaría por el estudio, favorecen la mejora en la comprensión lectora, dado que permiten al alumno volverse autónomo, autorregular su proceso de comprensión y planteamiento de una propuesta de lectura. Sin embargo, no sería así para otro estudioso como Tseng (2018), en cuyos hallazgos indicó que, aunque los estudiantes fueron más críticos con las afirmaciones realizadas en las lecturas, el contenido de nivel crítico se basó en una comprensión defectuosa del razonamiento sugiriendo la necesidad de crear más opciones científicas y cognitivas para que los estudiantes fomenten así sus habilidades de comprensión a nivel crítico.

Además, el estudio respondería a la pregunta de cómo se puede emplear la literacidad como herramienta didáctica para el desarrollo de la lectura crítica del área de lengua castellana en estudiantes de noveno grado. Debido, a que esta estrategia se planificó siguiendo los estudios realizados sobre la literacidad e integrando factores cognitivos del estudiante con factores psicosociales del entorno de acuerdo a la teoría

educativa del constructivismo desarrollada por Lev Vygotsky (1988), donde se tomaron en cuenta los postulados del aprendizaje significativo de Piaget (1979) dentro del diseño de las actividades para elevar los hábitos de lectura del estudiante, vinculando elementos de la literacidad como: habilidades de decodificación, codificación y relación de formas y figuras, las cuales según Brian (1985) fortalecerían la capacidad de pensar a nivel crítico de los estudiantes.

Por lo tanto, de corroborarse estos resultados, los mismos serían coherentes con los señalados por Van Bergen (2017) y Riquelme & Quintero (2017), quienes desde sus respectivos estudios afirmaron que el empleo de la literacidad cuando es acompañada por actividades perceptivo-motoras, prepara a los educandos para rastrear impresiones con sus ojos implicando el desenvolvimiento de tareas para fomentar el desarrollo motor grueso, motor fino e intersensorial y la coordinación de diferentes sentidos de percepción. Siendo también coincidentes con los presentados por Nkhata et al. (2019), quienes afirmarían que cuando en actividades didácticas se involucra el reconocimiento y la discriminación de formas, incluyendo las letras; a través de actividades motivadoras, tales como: dibujos, figuras geométricas y captación de las formas de manera significativas para los alumnos, se logra efectivamente elevar los niveles de comprensión del educando.

Con respecto a la caracterización de las condiciones socio-demográficas y habilidades de lectura demostradas por los educandos de noveno grado, según el contexto al que pertenece la comunidad estudiantil, los resultados respondieron a la pregunta planteada en ese sentido, sobre las condiciones sociales y económicas de la

muestra, puesto que esto se vincula directamente con el impacto que el mismo aportaría a sus conocimientos, mostrando que la pertinencia de la edad del escolar, la homogeneidad de la muestra y los resultados compactos, están asociados al impacto que la estrategia pudiera tener en los estudiantes. Sobre todo, si se tiene en cuenta los postulados de aprendizaje constructivista respecto a los aspectos condicionantes del entorno dentro de una didáctica de aprendizaje y de desarrollo cognitivo, además de las demandas de la literacidad para el desarrollo psicomotor del individuo.

Lo anterior, sería apoyado con lo señalado por Anaya & Rondón (2019) quien señalaba que las estrategias de enseñanza de literacidad pueden incorporarse en los planes de estudio escolares y enseñarse en el contexto de la escuela secundaria, dentro de una población con característica no cambiantes, donde los presaberes sean similares y donde todos tengan acceso a las mismas actividades. También, serían similares a los resultados señalados por Tseng (2018) quien argumentaba que, en los aspectos cognitivos y retrospectivos de los estudiantes de secundaria, es necesario abordar los tipos de conocimientos previos y presaberes de acuerdo a los postulados del aprendizaje significativo desarrollado por Piaget y otros autores. Cuestión esta, en la que coincidieron Romo & Salazar (2016), al señalar la importancia del estudio previo de las condicionantes del entorno, como mecanismo de acción que evita el sesgo de los resultados que se obtengan en un estudio.

Respecto, al diagnóstico realizado sobre el nivel de lectura crítica que presentan los estudiantes de noveno grado en el área de lengua castellana. Los resultados lograron responder la pregunta investigativa al respecto, identificando falencias profundas en el

campo de la lectura crítica, donde se interpreta que efectivamente los estudiantes muestran un nivel de desempeño deficiente sin diferencia significativa en los tres niveles de lectura que fueron evaluados en la prueba diagnóstica. Siendo coincidente estos resultados, con los obtenidos por Robles & Vásquez (2020), quienes identificaron dentro de la población estudiantil analizada para su estudio, profundas necesidades en cuanto al mejoramiento de las habilidades lectoras, donde los alumnos demostraron tener poca capacidad para entender conceptos leídos y contextualizarlos dentro de una estructura global de la lectura, lo que mermaba su capacidad de análisis crítico.

Además, los resultados obtenidos en el diagnóstico serían coincidentes con los hallados por Pérez (2019) los cuales muestran que los alumnos de secundaria poseen carencias en habilidades de alfabetización crítica, a nivel cognitivo y reflexivo en el país. También, con los de Uribe (2018) cuyos hallazgos mostraron debilidades en el área de indagación de lectura crítica que tienen los estudiantes de bachillerato para caracterizar los textos, que permitan la acción de una propuesta pedagógica en referencia a la lectura crítica. También con los de Díaz, Soler & Zabala (2020), los cuales señalan bajas habilidades en comprensión crítica entre los estudiantes de secundaria, debido a dificultades para relacionar la interacción entre la lectura y la narración, así como deficiencias en la comunicación dialógica juntamente con el desconocimiento y desarrollo de un léxico abundante para la comunicación dentro y fuera del aula.

Con relación a la propuesta de una estrategia didáctica basada en literacidad para el fortalecimiento de la lectura crítica en el área de lengua castellana de noveno grado. Los resultados señalarían que las estrategias didácticas planteadas desde el enfoque de las

proposiciones de la teoría del aprendizaje constructivista para el fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora a nivel crítico, pudiera ayudar, de ser comprobada la hipótesis investigativa, a potenciar el aprendizaje lector en los estudiantes de secundaria. Lo cual, resultaría coherentes con los resultados presentados por Timarán, Hidalgo & Caicedo (2020), quienes en su estudio concluyeron que estas propuestas resultarían ser otros factores que permiten el desarrollo de la lectura reflexiva, para mejorar las habilidades en competencias de lectura crítica, así el alumno tendrá la capacidad de aprender de cualquier forma y poder mejorar su desempeño docente.

También, los resultados serían coincidentes con los ofrecidos por Sarinho & Bezerra (2020) quienes en su estudio apuntan al desarrollo de la lectura y la escritura basado en un enfoque crítico e interseccional, integrados dentro de propuestas didácticas orientadas mediante los postulados de la literacidad con sus múltiples enfoques del lenguaje. Además, serían coincidentes con el estudio de Robles & Vásquez (2020) en el cual demuestran el potencial para la comprensión crítica de los estudiantes de una instrucción básica basada en el lenguaje y la comunicación de los adolescentes al emplear la literacidad dentro de la pedagogía educativa, para promover emociones y cogniciones que conduzcan a la mejora de habilidades lectoras en el aspecto crítico.

Con relación a cómo se puede integrar una secuencia didáctica con la literacidad para el progreso en lectura crítica en el área de lengua castellana de noveno grado. Los resultados obtenidos serían coherentes con los encontrados por Nash (2021) quien señaló que, integrando los cambios en la tecnología, los hábitos de lectura y didácticas y pedagogías apropiadas, se puede llevar a una era de ampliación literaria, empleando

recursos novedosos para preparar a los estudiantes utilizando herramientas extraídas de la alfabetización crítica para el desarrollo de un pensamiento crítico que potencializarían las habilidades lectoras. Además, estarían vinculados con los resultados de Moncada (2018), los cuales revelaron que las actividades de aprendizaje combinando la literacidad y los postulados del aprendizaje constructivista impulsarían a los estudiantes a desarrollar la comprensión crítica, esto mediante el establecimiento de conexiones sociales en diferentes contextos.

6.2 Conclusiones

En el diseño de la estrategia didáctica basada en literacidad para el fortalecimiento de la lectura crítica en el área de lengua castellana en estudiantes de noveno grado de la institución educativa El Rodeo, se empleó como teoría educativa el constructivismo social, desarrollada por el psicólogo ruso Lev Vygotsky, la cual postula que los individuos deben participar activamente en la creación de su propio conocimiento. Esta teoría, integrada dentro de un marco de estrategias didácticas como técnica de enseñanza educativa, para el desarrollo por el profesor, un proceso de aprendizaje que siguiendo una ruta de acción permita la consecución de prácticas docentes dentro del acto de aprendizaje. Esta estrategia, plantearía mediante el empleo de los principios de la literacidad, relacionados con el perfeccionamiento de la capacidad para codificación y decodificación y del desarrollo del hábito lector, mejorar en estudiantes de la muestra su capacidad de análisis crítico en la lectura.

En el curso del diseño de esta propuesta, la investigación señaló que al partir la literacidad, de la perspectiva del desarrollo cognitivo, según Cassany & Castellá (2010),

esta sirve como guía necesaria a nivel pedagógico para integrar dentro de una metodología didáctica actividades que tiene en cuenta las condiciones ambientales y sus características sociales y culturales del individuo. Lo anterior, de acuerdo al constructivismo social de Vygotsky (1988) logra un desarrollo real del alumno que lo capacita para resolver problemas de forma independiente, factor este necesario para realizar un análisis crítico dentro de un contexto literario. Además, se encarga de los aspectos individuales de la enseñanza, siendo la estrategia precisa para que los educadores creen e implementen un plan de estudios en el aula, con actividades perceptivo-motoras, que fomente el desarrollo motor grueso, motor fino e intersensorial, o la coordinación de diferentes sentidos que integran el proceso lector.

Sobre la caracterización de las condiciones socio-demográficas y los hábitos de lectura que presentan los estudiantes de noveno grado según el contexto al que pertenece la comunidad estudiantil. El estudio encontró que los estudiantes de la muestra se tratan en su mayoría de educandos del género femenino, con edades de entre 14 y 15 años, provenientes de hogares funcionales, con poco acompañamiento para el desarrollo de sus actividades académicas. Sobre los hábitos de lectura, el estudio determinó que éstos pocas veces sacan espacios para la lectura, que dedican menos de una hora diaria a leer, con preferencias por temas de actualidad en medios digitales; en su mayoría tienen conectividad de internet y dispositivos electrónicos para acceder a la red.

En relación al diagnóstico del nivel de lectura crítica que presentaron los educandos de noveno grado en el área de lengua castellana, la medición de esta variable se realizó teniendo en cuenta las competencias comunicativas de lenguaje y lectura que establece el MEN, a través del ICFES (2020) y que corresponden al grado noveno. Esta competencia se compone de tres procesos básicos de la comprensión de lectura, que son: el literal, el inferencial y el crítico y que integraron el instrumento que fue aplicado con los estudiantes que se seleccionaron para la investigación. En cuanto a la lectura crítica, se diagnosticó que los mismos no estaban en capacidad para mantener una posición en un texto al examinar su forma y contenido, por lo que no reunían las competencias para fijar un análisis crítico sobre un texto ni para reflexionar sobre supuestos literarios.

Este documento propuso una estrategia didáctica basada en literacidad para el fortalecimiento de la lectura crítica en el área de lengua castellana de noveno grado. Misma que se basó en los ejes fundamentales del aprendizaje constructivista para una enseñanza de aprendizaje exitoso, el cual, según el estudio, dependen en gran medida de la interacción y la discusión interpersonal, con el enfoque principal en la comprensión de la discusión por parte de los estudiantes. También, el estudio planteó dentro de la estrategia didáctica, soluciones basadas en actividades con estructuras interpretativas que articulen, actúen y recreen continuamente procesos cognitivos, basándose en el conocimiento recién formado por los estudiantes en respuesta a interacciones y estímulos del entorno, es decir condicionados por el entorno.

Cabe señalar, que la teoría educativa se combinó con el empleo de la literacidad, la cual requiere del manejo de una estrategia didáctica envolvente, donde el norte de las actividades de aprendizaje no resulte en realidad, una pérdida de tiempo. Para ello, la dinámica de lectura dentro de la estrategia, contempló una perspectiva madurativa, con elementos de la representación del desarrollo cognitivo, permitiendo que los educandos no se sientan abrumados, sino que disfruten del proceso de aprendizaje. Consintiendo al alumno para participar en actividades significativas centradas en la validez de la interacción social y el aprendizaje; basándose en la mejora de los elementos de la literacidad como: codificación, decodificación, representaciones espaciales y figuras para el desarrollo de habilidades motoras, que integren un mayor número de percepciones visuales involucradas en el acto lector, para de esta manera mejorar las habilidades críticas del educando.

Por otro lado, es necesario hacer un análisis crítico de la investigación y para esto se emplea la metodología FODA, donde se tienen en cuenta las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que se presentaron durante el desarrollo del proyecto. Entre las fortalezas encontradas se tiene la apropiación de la teoría educativa empleada basada en el aprendizaje constructivista, la cual a la luz de los teóricos Vygotsky y Piaget entre otros, resultaría de vital importancia para mejorar aspectos educativos en escolares de todas las edades. Adicionalmente, la estrategia didáctica, según los estudios revisados resulta apropiada para la enseñanza educativa, debido a que toma en consideración la Teoría del Desarrollo Próximo del constructivismo social, involucrando el entorno de los estudiantes y reconociéndolo como un factor que suma al impacto de cualquier actividad didáctica.

En análisis de las oportunidades evidencia cuatro ejes que fueron fundamentales para el acto de enseñanza: teoría constructivista, estrategias didácticas, fomento de la lectura e impacto de la literacidad para mejorar el nivel crítico de lectura de los estudiantes. También, el estudio abre la posibilidad de emplear dentro de una estrategia didáctica una iniciativa moderna, como lo es el empleo de la literacidad para mejorar las competencias críticas de los alumnos. Además, sirve como base para un estudio más profundo, donde se puedan aplicar los instrumentos para contrastar y probar los resultados, no solo en alumnos de noveno, sino de otros grados de bachillerato.

En el caso de las debilidades se identificaron varias, entre las que se tiene la falta de aplicación de la propuesta didáctica. En este sentido, ocasionó que no se pudiera probar o contrastar la hipótesis investigativa, sobre la pertinencia de la misma para mejorar los niveles de interpretación crítica de la lectura. Además, se identificaron dentro los antecedentes investigativos, documentos que difieren en el empleo de la literacidad, debido a que no integran otras estrategias y didácticas educativas que ayuden a mejorar las habilidades lectoras entre los estudiantes, siendo necesario activar otras percepciones motoras involucradas en el acto lector.

Por último, en el análisis de las amenazas se puede mencionar el poco manejo o conocimiento de la literacidad que pueden tener los docentes que vayan a aplicar la estrategia didáctica. Esto a su vez, puede generar poca disposición de parte de los estudiantes para desarrollar apropiadamente los talleres que fueron propuestos, lo que puede limitar la evaluación de la efectividad de la misma y evita que se pueda probar la hipótesis investigativa. Otro aspecto a tener en cuenta, es el sesgo que se pueda

presentar en los resultados de la evaluación de la propuesta, ya que algunos teóricos recomiendan combinar el empleo de la literacidad con técnicas de manejo psicomotor para poder lograr resultados óptimos en el desarrollo del lenguaje y de las habilidades lectoras a nivel crítico.

6.3 Proyecciones

El desarrollo de esta investigación evidenció que la investigación de variables como la estrategia didáctica integrada con literacidad y el aprendizaje de la lectura crítica no han sido ampliamente estudiadas en el ámbito de la educación secundaria. Por este motivo, esta línea de estudio necesita ser explorada, partiendo del enfoque constructivista social para integrar diferentes elementos que permitan fortalecer las competencias y habilidades que tienen los estudiantes para identificar, analizar y procesar información acorde al contexto que les rodea y que reconocen con facilidad. Según los resultados de esta investigación, entre estos elementos se pueden considerar las condiciones sociodemográficas, los hábitos lectores, las temáticas preferencias de lectura y las condiciones generales del contexto escolar y social.

Esta investigación se puede aplicar en otras instituciones educativas que tengan contextos con características similares, lo que permitirá el enriquecimiento del conocimiento pedagógico sobre la educación en alumnos en etapa secundaria, con un enfoque científico y académico que refleje las tendencias modernas de literacidad como herramienta de desarrollo educativo. De esta forma, se enriquecería la investigación pedagógica con herramientas didácticas correspondientes con teorías educativas y problemas académicos de diversos tipos. Esto, no solo con la asignatura de la lengua

castellana, sino con otras áreas de conocimiento, donde el análisis del entorno social puede enriquecer el abordaje metodológico para la formación de estudiantes, integrando los entornos de aprendizaje y combinando actividades interactivas con un apropiado modelo didáctico de aprendizaje.

Además de lo anterior, los análisis finales revelaron la posibilidad de proponer una línea de investigación más compleja que integre los tres elementos de literacidad, desarrollo psicomotor y lectura crítica. Según Bergen (2017) y Cassany & Castellá (2010), las actividades perceptivo-motoras fomentan el uso de la motricidad gruesa, fina y las conexiones intersensoriales de los entidos que permiten analizar sonidos, dibujos, formas y figuras de forma más significativa. Esta situación representa la posibilidad de integrar otros elementos como las artes plásticas, la música, el baile y demás expresiones artísticas como elementos didácticos que pueden potenciar la literacidad para comprender ideas y significados.

REFERENCIAS

- Acevedo, A. Duarte, E. y Higuera, M. (2016). Innovación en las estrategias de lectura y su incidencia en la competencia lectora. *Educación y ciencia*, 19(16), 53 – 69.
- Acevedo, F. (2020). Fortalecimiento de la comprensión lectora de inglés en el grado octavo mediante el uso de Educaplay como estrategia para abordar la sostenibilidad ambiental. Maestría en gestión de la tecnología educativa. Universidad de Santander. Bucaramanga, Colombia.
- Anaya, N. & Rondón, M. (2019). *Estrategias didácticas para el mejoramiento de la literacidad crítica como competencias genéricas, en los estudiantes de primer semestre de los programas (administración de empresas, contaduría pública, derecho, ingeniería de sistemas y psicología) de la universidad cooperativa de Colombia, Montería, Córdoba*. [Tesis de grado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional UCC.
- Arias, G. (2018). La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. *Boletín virtual*, 17(1), 86-94.
- Avendaño, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>
- Bernal, D. (2016) Desarrollo de habilidades en lectura crítica con los estudiantes del grado undécimo del colegio integrado llano grande Girón/Santander. [Tesis de grado Universidad de Santander] Repositorio Institucional UDES.
- Bondy, E., Castanheira, B., Dowie, T. & Cowley, M. (2021). Cultivating social justice literacy in education leaders: contemplating bodily and conceptual knowledges. *Teaching in higher education*, 15(8), 124-163. DOI: 10.1080/13562517.2021.1872531
- Brian V. (1985). *Literacy in Theory and Practice*. Almadía.
- Burnett, C. & Merchant, G. (2019). Revisiting Critical Literacy in the Digital Age. *Reading teacher*, 73(3), 263-266. DOI: 10.1002/trtr.1858
- Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1), 141-153.

<https://dx.doi.org/10.21142/des-1201-2020-0009>

- Cardona, S., Osorio, A., Herrera, A. y González, J. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de estudiantes ingresantes a la educación superior. *Educación y Educadores* 21(3), 482-503. doi: 10.5294/edu.2018.21.3.6
- Carvajal, J. (2017). *Desarrollo cognitivo y procesamiento de la información, en Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Cassany D. (2003) *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Barcelona, Grao.
- Cassany D. & Castellá J. (2010). *Aproximación a la literacidad crítica*. Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., & Castellá, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28, 353-374.
- Cassany, D., & Hernández, D. (2012). ¿Internet: 1; Escuela: 0? CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 14, 126-141.
- Cid, A. (2017). *Desarrollo de la comprensión lectora del genero escolar explicativo. Estrategias y creencias de dos docentes en cuarto nivel de la ESO*. [Tesis doctoral. Universidad de Barcelona]. Repositorio Institucional UPCB.
- Contreras, M. (2020). *Práctica Pedagógica, entre el sujeto de saber y el discurso pedagógico. La formación del licenciado CAU Tunja en la Educación Abierta y a Distancia de la USTA*. [Tesis de Maestría Universidad Santo Tomás] Repositorio Institucional, USTA.
- Cruz, M. (2017). La práctica docente en la Licenciatura en Literatura: Diagnóstico. Aportes a una discusión. *Revista Folios*, 15(9), 47-74.
- Denegri, N. (2020). Hábitos de lectura y pensamiento crítico en estudiantes de las carreras de humanidades del primer ciclo de una universidad privada de Lima Metropolitana. *Maestría en psicología de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje*. Lima, Perú.
- Díaz, B., Soler, A. Zabala, H. (2020). *Estrategias Didácticas para Potenciar la lectura crítica desde la Comprensión Lectora*. [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional UST.

- Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*, 15(3), 1-11.
- Flores, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, 24(enero-junio), 128-135. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Galindo, D. (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1). DOI: 10.19053/20278306.v10.n1.2019.10020
- Gamboa, A., Muñoz, P. & Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70.
- Gamboa, A., Muñoz, P., & Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 12(1), 53-70. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134149742004>
- Gasca, M. (2016). Desarrollo de la literacidad crítica en Internet en estudiantes mexicanos de Bachillerato. [Trabajo de Grado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional UNAM.
- González, M. (2020). *La literacidad en el contexto educativo. Desarrollo metodológico en estudiantes de primaria de la Institución Educativa Técnica la Libertad de Samacá*. [Tesis de grado, Universidad Santo Tomás] Repositorio Institucional, USTA.
- González, M. & Londoño, D. (2019). Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 253-268. doi: <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17115>
- Gracida, M. (2012). Los textos continuos: ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA. México: INEE.
- Granja, D. (2015) El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 5(19), 93-110.

- Grimes, J. (2021). Applying the Social Constructivism Ethical Decision-Making Model. *Journal of Sport Psychology in Action*, 14(5), 152-163. DOI: 10.1080/21520704.2021.1905124
- Guevara, J., Sánchez, T., Fuelantala, J., Imbachí, L. y Galarraga, M. (2017). Adquisición de hábitos de lectura y escritura en los estudiantes. Maestría en educación. Universidad Pontificia Bolivariana. Puerto Caicedo, Colombia.
- Hernández, C. & Azamar, C. (2020). *Literacidad Sentidos, experiencias y narrativas*. Biblioteca Digital de Humanidades.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill
- Herrera G. (2014). La enseñanza de la lectura crítica en la perspectiva de una pedagogía del sujeto. *Ruta Maestra*, 10(5), 159-163. <https://bit.ly/2reS7eG>
- Institución Educativa El Rodeo. (2016). Proyecto educativo institucional - ciudadanos competentes. Cúcuta: La Institución.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2020). Guía de orientación grado 9º. Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura. Bogotá: ICFES.
- Lázaro, M. (2018). Principios educativos de la educación occidental: la Edad Media. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-12. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/275/27554785017/html/index.html>
- López, G. & Arciniegas, E. (2004). Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/718-metacognicion-lectura-y-construccion-de-conocimiento-el-papel-de-los-sujetos-en-el-aprendizaje-significativopdf-l8hZk-libro.pdf>
- Luna, M. (2019). *Caracterización de las prácticas docentes con literacidades digitales de profesores de secundaria desde un abordaje etnometodológico*. [Tesis Doctoral, Universidad Iberoamericana de Puebla]. Repositorio Institucional Ibero-puebla.
- Meneses, Y. (2017). Desarrollo de la competencia lectora, para el mejoramiento del nivel académico en estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Colegio

- Oriental n° 26 de la ciudad de san José de Cúcuta. [Tesis de grado, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Institucional, UNAB.
- Merino, R. & Quichiz, G. (2013). *Glosario de término: Perspectiva de la literacidad como práctica social*. [Tesis de grado Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP.
- Ministerio de Educación Nacional (2011). Plan Nacional de Lectura y Escritura de educación inicial, preescolar, básica y media. Bogotá: Subdirección de Fomento y Competencias. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1317417_base_pnl.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Competencias en la era digital. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122047.html>
- Ministerio de Educación. (2020). Guía de orientación grado 9°. Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura. Bogotá: Icfes.
- Moncada, C. (2018). Implementación de una secuencia didáctica para desarrollar la lectura crítica a través del cuento. [Tesis de Maestría, Universidad Industrial de Santander]. Repositorio Institucional, UIS.
- Monje, P. (1993). La lectura y la escritura en la Escuela Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 75-82.
- Nash, B. (2021). Constructing Meaning Online: Teaching Critical Reading in a Post-Truth Era. *Reading Teacher*, 74(6), 713-722 .
- Nichols, T., LeBlanc, R. (2021). Media education and the limits of "literacy": Ecological orientations to performative platforms. *Curriculum Inquiry*, 14(8), 186-193. DOI: 10.1080/03626784.2020.1865104
- Nkhata, B., Mkandawire, S., Nachiyunde, K., Phiri, P., Kaani, B. & Mulenga, I., et al, (2019). Exploring selected theories applicable to educational disciplines and social sciences research. *International Journal of Humanities, Social Sciences and Education*. 6(12), 97-116.
- Ochoa, J. (2019). Fortalecimiento de la lectura crítica, a partir de aprendizaje basado en talleres, en los estudiantes del grado undécimo c, de la institución educativa Alonso Carvajal Peralta, del municipio de Chitagá. *Revistas científicas*, 24(1), 12-

- 19.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). Programme for international student assessment. Results from PISA 2018. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19(8), 93-110.
- Ortiz, J. (2012). Elaboración de una guía didáctica para el desarrollo de las competencias de la lectura crítica en la materia de ética personal, social y profesional I en la PUCESI. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Ospina, Y. (2013). La pedagogía y su incidencia en la formación de sujetos. *Hallazgos*, 10(20), 157-170. <https://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2013.0020.10>
- Palacios, M. (2015). Fomento del hábito lector mediante la aplicación de estrategias de animación ala lectura en primero de secundaria. Maestría en Educación. Universidad de Piura, Perú.
- Pérez, A. (2019). Habilidades críticas de lectura en los libros de texto de la escuela secundaria. *Revista Signos*, 52(99), 181-206. DOI: 10.4067/S0718-09342019000100181
- Pinto, J., Castro, V. & Siachoque, O. (2019). Constructivismo social en la pedagogía. *Educación y ciencia*, 22(19), 117 – 133.
- Ponce, B. (2012). Investigación cuantitativa en educación. San Juan: Universidad Metropolitana de Puerto Rico. Recuperado de: <https://docplayer.es/13058438-Investigacion-cuantitativa-en-educacion.html>.
- Quintero, E. & Prado, Y. (2018). El cuento como estrategia didáctica para fortalecer las competencias de lectura y escritura en los estudiantes de los grados sexto y séptimo de un colegio del municipio de Cúcuta. *Eco matemático*, 9(1), 77-82. <Http://dx.doi.org/10.22463/17948231.1729>
- Quiroga, S. & Sanabria, B. (2018). Fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de grado once de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén de Cúcuta, a partir de una propuesta didáctica. [Tesis de grado, Universidad Autónoma de

- Bucaramanga]. Repositorio Institucional, UNAB.
- Riquelme, A. & Quintero, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Revista Reflexiones*, 96(2), 93-105.
- Rivera, E., Puente, S. & Calderón, L. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Revista Ciencias Sociales Y Educación*, 9(17), 203-231. DOI: 10.22395/csye.v9n17a10
- Robles, D. & Vásquez, D. (2020). Lectura crítica: una mirada desde el aula de una institución educativa en Tunja, (Colombia). *Lingüística y literatura*, 78(9), 298-320.
- Rodríguez, E. (1998). Concepciones de práctica pedagógica. *Revista Folios*, 9(6), 75-84.
- Rojas, G., Vargas, O. & Medina, N. (2016). Comprensión lectora: un proceso permanente. *Educación y ciencia*, 19(16), 243 – 251.
- Romo, O. & Salazar, E. (2016). La macrodestreza de escribir a través de la literacidad crítica en el contexto de la Propuesta Curricular 2016. [Tesis de Grado, Universidad Central de Ecuador]. Repositorio Institucional UNE.
- Runge, A. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista Pedagógica*, 23(68), 361-385.
- Salamanca, L. (2017) El Desarrollo de la Lectura Crítica a Partir de Grafitis en los Estudiantes de Grado 7° de la Institución Educativa Vicente Borrero Costa, de Cali. [Tesis de grado, Universidad de la Costa]. Repositorio Institucional, UCCC.
- Sarinho, J. & Bezerra, F. (2020). Investigando representaciones de identidad en dibujos animados en el contexto del aula: multimodalidad, lectura crítica e interseccionalidad. *Revista Da Anpoll*, 51(2), 218-231. DOI: 10.18309/anp.v51i2.1399
- Solé, I. (1992), Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Graò.
- Sullivan, A. & Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Education Research Journal*, 41(4), 971-991.
- Tamayo, E. (2019). Influencia de estrategias de aprendizaje con herramientas TIC en la competencia de la comprensión lectora en inglés. Maestría en Educación. Universidad Cooperativa de Colombia. Medellín, Colombia.
- Timarán, R., Hidalgo, A. & Caicedo, J. (2020). Factores asociados al desempeño

- académico en Lectura Crítica en las pruebas Saber 11° con árboles de decisión. *Investigación e Innovación en Ingenierías*, 8(3), 45-63. <https://doi.org/10.17081/invinno.8.3.4701>
- Tseng, A. (2017). Estudiantes de secundaria y lectura crítica de información científica errónea y afirmaciones inexactas. *Abstracts of papers of the American chemical society*, 253(15), 123-456.
- Tseng, A. (2018). Estudiantes y evaluación de la desinformación basada en la web: ¿lectura crítica o aceptación pasiva de afirmaciones? *Revista Internacional de Educación Científica*, 8(3), 250-265. DOI: 10.1080/21548455.2018.1479800
- UNESCO. (2014). Aprovechar el Potencial de las TIC para la Alfabetización. Recuperado de: <https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/Literacy/es/ICTES.pdf>
- UNESCO. (2015). América Latina y el Caribe. Una revisión de la educación para todos. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Regional-EFA2015.pdf>
- UNESCO. (2020). La UNESCO alerta sobre la necesidad de mayor presencia de conceptos como el conocimiento del mundo, el cambio climático y la equidad de género en los currículos de América Latina y el Caribe. Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/estudio-regional-analisis-curricular-resultados>
- UNESCO. (2020). Principales resultados en las áreas disciplinares. Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/estudio-regional-analisis-curricular-resultados>
- Uribe, J. (2018). Una propuesta pedagógica sobre la lectura crítica de textos filosóficos en una institución educativa de Santander. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 39(118), 177-193. DOI: 10.15332/10.15332/s0120-8462.2018.0118.10
- Van Bergen, E. (2017). Why are home literacy environment and children's reading skills associated? What parental skills reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(8), 147-160.
- Vásquez, D. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Anagramas: rumbos y sentidos de la comunicación. Revista Universidad de Medellín*, 13(26), 197-220.

- Vidal, C. (2018). Estrategias didácticas basadas en la literacidad crítica para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes. [Tesis doctoral, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional UPU.
- Vygostky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: The MLT Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo.
- Zárate, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico*. Universidad Pompeu Fabra.
- Zárate, A. (2019). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Revista signos*, 52(99), 181-206. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000100181>

APENDICES

Apéndices

Apéndice 1. Consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Como madre, padre o representante legal del estudiante menor de edad, cuyos datos personales se relación a continuación, manifiesto a través de este documento, que he sido informado(a) suficientemente y comprendo la justificación, objetivos, procedimientos y beneficios implicados en la participación de mi hijo(a) en el proyecto de investigación titulado: **“Estrategia Didáctica Basada en Literacidad para el Fortalecimiento de la Lectura Crítica en Estudiantes de Grado Noveno”**, el cual es llevado a cabo por la docente **Liliana Carolina Palencia Blanco**, de la Institución Educativa El Rodeo, y a quien autorizo para realizar los siguientes procedimientos:

1. Aplicación del instrumento “Prueba de Lectura Crítica”, el cual tendrá como objetivo diagnosticar el nivel de lectura crítica que presentan los estudiantes de noveno grado en el área de lengua castellana.
2. Aplicación de cuestionario Sociodemográfico, con el fin de obtener información real y objetiva de aspectos como: edad, género, condiciones sociales, culturales, familiares y económicas, entre otras, así como los hábitos de lectura que presentan los estudiantes participantes en el proyecto.

Adicionalmente también se me informó que:

- La participación de mi hijo(a) en este proyecto de investigación es completamente libre y voluntaria.
- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación de mi hijo(a) en este proyecto de investigación.
- Se espera que los resultados obtenidos permitan proponer una estrategia didáctica basada en literacidad para el fortalecimiento de la lectura crítica en el área de lengua castellana en estudiantes de noveno grado de la institución educativa El Rodeo.
- Toda la información personal obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente y no tendrán ningún tipo de repercusión en la privacidad o en el rendimiento académico de mi hijo(a) en la Institución o fuera de ella.

Hago constar que he leído y entendido en su totalidad el presente documento, por tanto:

Acepto: _____ No Acepto: _____, lo que se me propone en él.

Nombre del Padre/Madre de Familia: _____

Documento de identidad: _____ No. _____ de _____

Nombre del Estudiante: _____

Documento de identidad _____ No. _____

Apéndice 2. Asentimiento informado



ASENTIMIENTO

Como estudiante de la Institución Educativa El Rodeo, identificado con los datos personales que se relación a continuación, manifiesto a través de este documento, que he sido informado(a) suficientemente y comprendo la justificación, objetivos, procedimientos y beneficios implicados con mi participación en el proyecto de investigación titulado: **“Estrategia Didáctica Basada en Literacidad para el Fortalecimiento de la Lectura Crítica en Estudiantes de Grado Noveno”**, el cual es llevado a cabo por la docente **Liliana Carolina Palencia Blanco**, y a quien autorizo para realizar el siguiente procedimiento:

1. Aplicación del instrumento “Prueba de Lectura Crítica”, el cual tendrá como objetivo diagnosticar el nivel de lectura crítica que presentan los estudiantes de noveno grado en el área de lengua castellana.
2. Aplicación de cuestionario Sociodemográfico, con el fin de obtener información real y objetiva de aspectos como: edad, género, condiciones sociales, culturales, familiares y económicas, entre otras, así como los hábitos de lectura que presentan los estudiantes participantes en el proyecto.

Adicionalmente también se me informó que:

- Mi participación en este proyecto de investigación es completamente libre y voluntaria.
- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por mi participación en este proyecto de investigación.
- Se espera que los resultados obtenidos permitan proponer una estrategia didáctica basada en literacidad para el fortalecimiento de la lectura crítica en el área de lengua castellana en estudiantes de noveno grado de la institución educativa El Rodeo.
- Toda la información personal obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente y no tendrán ningún tipo de repercusión en mi privacidad o en mi rendimiento académico dentro de la Institución o fuera de ella.

Hago constar que he leído y entendido en su totalidad el presente documento, por tanto:

Acepto: _____ No Acepto: _____, lo que se me propone en él.

Nombre del Estudiante: _____

Documento de identidad: _____ No. _____



Apéndice 3. Cuestionario validado sobre condiciones sociodemográficas y hábitos de lectura

Objetivo: Caracterizar las condiciones socio-demográficas y los hábitos de lectura que presentan los estudiantes de noveno grado según el contexto al que pertenece la comunidad de la institución educativa El Rodeo.

Fecha: _____ Código: _____ Curso: _____

Cuestionario

Instrucciones: Seleccione la opción que más se acerque a su apreciación personal.

I. Aspectos sociodemográficos

1. Sexo

- Femenino
- Masculino

2. Edad

- 13 años
- 14 años
- 15 años
- 16 años

3. Nivel educativo de los padres

- Primaria
- Bachillerato
- Técnico/Tecnólogo
- Universitario
- Ninguno

4. El acompañamiento de los padres o adultos durante la lectura es:

- Siempre
- Algunas veces
- Nunca
- No sabe

5. El acceso a diferentes fuentes de lectura (libros, revistas, periódicos, enciclopedias...etc) en el hogar es:

- Bueno
- Escaso
- Nulo
- No sabe

6. Se generan espacios de lectura con los miembros de la familia:

- Siempre
- Algunas veces
- Nunca
- No sabe

7. Actividades sociales donde participa con familiares, vecinos o amigos:

- Deportivas
- Musicales
- Artísticas
- Religiosas
- Espirituales
- Ayuda a la comunidad
- Cursos y capacitaciones
- Otro. ¿Cual? _____

II. Hábitos de lectura**8. Tiempo que dedica habitualmente a la lectura en general**

- Menos de 1 hora diaria
- 1 hora diaria
- 2 horas diarias
- 3 horas diarias
- Más de 3 horas diarias

9. Temas preferidos o de mayor interés para la lectura

- Noticias y temas de actualidad
- Ciencia y Tecnología
- Ficción
- Literatura
- Cultura y Artes
- Música
- Modas juveniles y/o urbanas
- Viajes y aventuras
- Biografías
- De referencia o consulta para hacer tareas
- Otro. ¿Cual? _____

10. Tipo de formato de texto que prefiere para leer:

- Digital
- Físico

III. Ambiente de aprendizaje en clase**11. En la clase de Lengua Castellana tiene la oportunidad de:**

- Participar activamente en la clase
- Utilizar habilidades que ha aprendido o adquirido antes
- Relacionar lo que aprende con la vida cotidiana
- Demostrar competencias comunicativas
- Todas las anteriores
- Ninguna de las anteriores

12. En la clase de lengua castellana se utilizan herramientas TIC interactivas y multimediales como:

- Videos

- Textos digitales
- Imágenes
- Animaciones
- Infografías
- Mapas conceptuales
- Diagramas
- Redes semánticas
- Otros: ¿Cuales? _____

13. Tipo de conexión a Internet que usa normalmente para recibir clases (puede escoger una o varias opciones):

- Red de Internet WiFi en la casa
- Un familiar le comparte Internet
- Un vecino le facilita la conexión a Internet
- Tiene plan de datos en el celular
- Plan prepago de datos y redes sociales (WhatsApp, Facebook, Instagram, etc)
- Plan prepago WhatsApp y redes sociales.
- No tiene conexión a Internet
- Otros ¿Cuáles? _____

14. El dispositivo que utiliza para conectarse a clases es (puede escoger una o varias opciones):

- Computador o portátil
- Tablet
- Teléfono inteligente
- Ninguno
- Otros ¿Cuáles? _____

Gracias por su atención

Fuente: Acevedo (2020).

Apéndice 4. Prueba estandarizada de comprensión de lectura crítica

		<p align="center">INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL RODEO CREADA POR DECRETO 0418 DE AGOSTO 1 DE 2008 DANE: 25 4001003323 "CALIDAD RESPETO E INCLUSIÓN"</p>			
PRUEBA DE LECTURA CRÍTICA					
NOMBRE DEL ESTUDIANTE:			FECHA: Julio de 2021		
AREA: LENGUA CASTELLANA			GRADO: NOVENO A - B - C		
DOCENTE: LILIANA CAROLINA PALENCIA BLANCO					
<p>OBJETIVO: Diagnosticar el nivel de lectura crítica que presentan los estudiantes de noveno grado, de la Institución Educativa el Rodeo, en el área de lengua castellana.</p>					
<h1>Competencias Comunicativas en Lenguaje</h1> <h2>Lectura Crítica</h2>					
<h3>AÑO 2021</h3>		<p>GRADO</p> <h1>9.º</h1>			
		<p align="center">¡Hola!</p> <p>Queremos agradecer tu participación. Antes de empezar a responder, es importante que tengas en cuenta lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lee cada pregunta cuidadosamente y elige UNA opción. • En este cuadernillo encuentras las preguntas y la Hoja de respuestas. • Si no entiendes algo o si tienes alguna inquietud sobre cómo llenar la Hoja de respuestas, pídele ayuda a tu docente. • Por favor, responde TODAS las preguntas. • Recuerda que tienes una (1) hora para responder este cuadernillo. 			
		<p>Tiempo de aplicación:</p> <p align="center">1 hora</p>		<p>N.º de preguntas:</p> <p align="center">20</p>	

RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 5 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN



TINTÍN Y EL MAESTRO DEL SUSPENSO

ZORRINO & BERGANOTTE EN COLABORACIÓN CON HERGÉ



1 Tintín y su compañero de aventuras han llegado a Nueva York donde su viejo amigo Tchang maneja su restaurante chino The Blue Lotus

2 ¡Bienvenido a la Gran Manzana, Tintín! ¡Qué alegría verte de nuevo!

¡Mi querido amigo Tchang, lo mismo digo! Por lo que veo no te va nada mal...

3 Como te dije ayer por teléfono, Tintín, el gran director de cine de suspenso, Alfred Hitchcock, quiere conocerte.

Así que este es el "mejor" licor que venden aquí. ¿No será zumo de flores?

4 Capitán, ¿qué le parece si vamos a California a conocer al maestro del suspenso?

Mmm...

5 Por lo que sé de ese director Bridgecock o como se llame, no me da buena espina. Pero... está bien, vayamos a conocerlo.

Vamos, capitán, acompáñeme.

6 ¿Qué hay de malo en hablar con él? La señora Castafiore se ha hecho bastante amiga suya. Parece que la va a contratar para cantar en una de sus películas.

Si le gusta la voz de ese ciclón ambulante, razón de más para desconfiar de ese famoso Alfred.

7 Tintín ha recibido la invitación de Alfred Hitchcock y emprende su viaje con el capitán, rumbo a California

8 Apenas sé lo que me ha dicho por teléfono esta mañana. Parece que su última película no ha sido muy exitosa. ¿Y qué crees?, él busca mi asesoría.

Así que ni siquiera sabes lo que quiere de ti ese engreído...

9 Esa misma tarde...

Es un honor conocer a los hombres que han vivido tantas aventuras fantásticas.

El placer es nuestro, Señor Hitchcock

10 Como les habrá contado nuestro común amigo Tchang, me gustaría contar con usted como asesor para mi próxima película, un remake de "El hombre que sabía demasiado"... ¿Un whisky?

Tiene buenos detalles, después de todo, este Biscoch...

1. En la viñeta dos, Tintín, el capitán y Tchang se reúnen en
 - A. la ópera.
 - B. Nueva York.
 - C. California.
 - D. la casa de Hitchcock.
2. En la historieta, cuando el capitán dice "Si le gusta la voz de ese ciclón ambulante, razón de más para desconfiar de ese famoso Alfred" la intención del capitán es
 - A. hacer que Tintín dude de los motivos de Alfred.
 - B. mostrar que el director de cine admira a Tintín.
 - C. demostrar que el gusto de Tintín por las aventuras le ha traído dificultades.
 - D. evidenciar que Tintín es un hombre honorable debido a lo que ha vivido.
3. En la cuarta viñeta del texto anterior, el sonido (Mmm...) emitido por el capitán indica que él está
 - A. refunfuñando por la molestia que siente hacia Tintín.
 - B. meditando la respuesta que le va a dar a Tintín.
 - C. manifestando su desacuerdo con Tintín.
 - D. renegando por la propuesta de Tintín.
4. Los recuadros 1 y 7 se relacionan en que
 - A. ambos recuadros introducen la voz de Hitchcock.
 - B. ambos recuadros introducen la voz del narrador.
 - C. los dos recuadros son diálogos del capitán.
 - D. los dos recuadros son diálogos de Tintín.
5. En la viñeta tres del texto anterior, las comillas se usan para
 - A. encerrar una intervención del narrador.
 - B. indicar que la palabra se usa en sentido irónico.
 - C. señalar el asombro del personaje ante un objeto.
 - D. advertir la duda del personaje frente a la situación.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 6 A 11 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

PERDIENDO VELOCIDAD

Tego se hizo unos huevos revueltos, pero cuando se sentó a la mesa y miró el plato, descubrió que era incapaz de comérselos.

— ¿Qué pasa? —pregunté.

— Estoy preocupado —dijo—, creo que estoy perdiendo velocidad.

Movió el brazo a un lado y al otro y se quedó mirándome, como esperando mi veredicto.

— No tengo la menor idea de qué estás hablando —dije.

— ¿No viste lo que tardo en atender el teléfono? En atender la puerta, en cepillarme los dientes... Es un calvario.

Hubo un tiempo en que Tego volaba a cuarenta kilómetros por hora. El circo era el cielo; yo arrastraba el cañón y Tego aparecía con su casco plateado y levantaba los brazos para recibir los aplausos. Yo me encargaba de la pólvora mientras él metía su cuerpo delgado en el cañón. Luego venía el silencio y todo quedaba en mis manos. Sacaba los fósforos de una caja de plata, que todavía conservo. Tomaba uno. Con un movimiento rápido surgía el fuego. Yo daba algunos pasos hacia atrás, dando a entender que algo terrible pasaría, y de pronto: Bum. Y Tego, una flecha roja y brillante, salía disparado a toda velocidad.

Tego hizo a un lado los huevos y se levantó con esfuerzo. Estaba gordo y viejo. Respiraba con un ronquido pesado y se movía por la cocina usando las sillas para ayudarse.

— Yo sí creo que estoy perdiendo velocidad —dijo—. Creo que estoy por morir.

Arrimé el plato a mi lado de la mesa, para hacerlo rabiar.

— Eso pasa cuando uno deja de hacer bien lo que uno mejor sabe hacer —dijo—. Eso estuve pensando, que uno se muere.

Fue la última conversación que tuvimos, después de eso dio tres pasos torpes y cayó muerto en el piso.

Una periodista viene a entrevistarme unos días después. Le firmo una fotografía en la que estamos con Tego junto al cañón, él con su traje rojo, yo de azul, con la caja de fósforos en la mano. La chica quiere saber más sobre Tego. Como no se va, le ofrezco algo de tomar.

— ¿Café? —pregunto.

— ¡Claro! —dice ella. Parece dispuesta a escucharme una eternidad. Pero raspo un fósforo contra mi caja de plata, para encender el fuego, varias veces, y nada sucede.

Tomado y adaptado de: <http://talleressbarravento.cl>

6. ¿En qué se diferencia este texto de una crónica periodística?

- A. En que este texto incluye personajes históricos.
- B. En que este texto narra hechos reales.
- C. En que este texto es un reportaje.
- D. En que este texto es ficción.

7. ¿En qué orden presenta los hechos el narrador del texto?

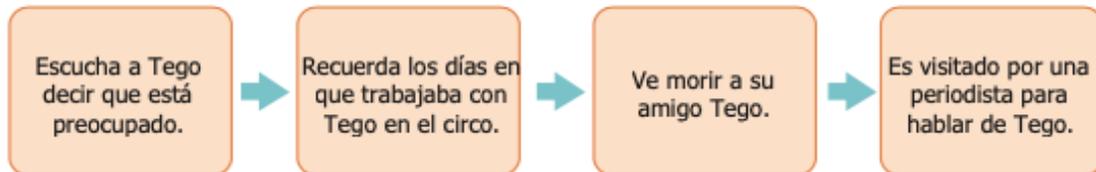
A.



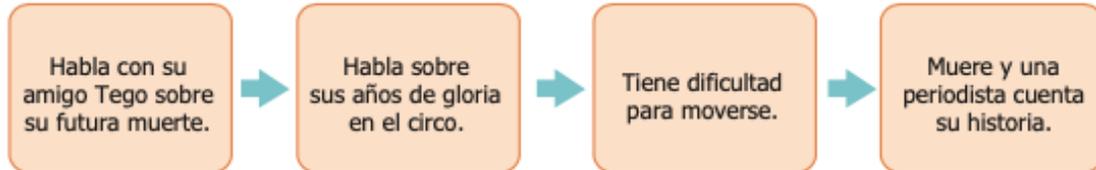
B.



C.



D.



8. ¿Qué situación produce la preocupación de Tego?

- A.** La pereza que le causa contestar el teléfono.
- B.** La lentitud con que realiza sus tareas cotidianas.
- C.** El asombro que siente al ver tan viejo a su amigo.
- D.** El malestar que experimenta cuando come huevos.

9. ¿Quién es el personaje principal del texto?

- A.** Un hombre que trabajaba como artista en un circo.
- B.** Un sujeto que se gana la vida encendiendo fósforos.
- C.** Una periodista que quiere escribir sobre el hombre bala.
- D.** Una pareja de viejos amigos que ha decidido reencontrarse.

10. ¿Cómo se describe a Tego?

- A.** Como un hombre viejo y gordo.
- B.** Como un hombre lento y delgado.
- C.** Como un hombre pesado y perezoso.
- D.** Como un hombre joven y melancólico.

11. ¿Qué se narra en el párrafo que inicia con las palabras "Hubo un tiempo en que Tego volaba a cuarenta kilómetros por hora..."?

- A.** Eventos del pasado que el narrador está recordando.
- B.** Un evento del presente que el narrador está observando.
- C.** Eventos futuros que el narrador imagina en ese momento.
- D.** Un acontecimiento reciente que el narrador desea recordar.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 12 A 15 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

Simone de Beauvoir nació en Francia en 1908. Era muy inteligente. Estudió matemáticas y literatura, y acabó joven sus estudios. Simone reflexiona sobre su propia vida como mujer y tras esta reflexión, publica el libro *El segundo sexo*.

Este libro es el ensayo más completo que existe sobre la mujer y su situación. Simone argumenta cómo la sociedad crea a la mujer en función de las necesidades de los hombres. Su frase más famosa es: "No se nace mujer, se llega a serlo". Quiere decir que la sociedad nos dice cómo tiene que ser una mujer. Así que mujer no es una idea natural, es una idea social.

Tomado y adaptado de Nuria Varela y Antonia Santolaya, *Feminismo para principiantes*.
<http://planetafacil.plenainclusion.org>

12. Lee la siguiente oración del texto:

"Simone reflexiona sobre su propia vida como mujer"

Según el texto, ¿a qué se refiere la palabra "su"?

- A. A la vida de Simone.
- B. Al libro mencionado.
- C. A cualquier mujer.
- D. A Nuria Varela.

13. Lee la siguiente oración del texto:

"Quiere decir que la sociedad nos dice cómo tiene que ser una mujer".

¿Cuál es la intención de las autoras con esta oración?

- A. Expresar el significado de la frase de Simone de Beauvoir.
- B. Resumir la frase más famosa de Simone de Beauvoir.
- C. Describir cómo debería ser la mujer en la sociedad.
- D. Narrar cómo la sociedad describe la idea de mujer.

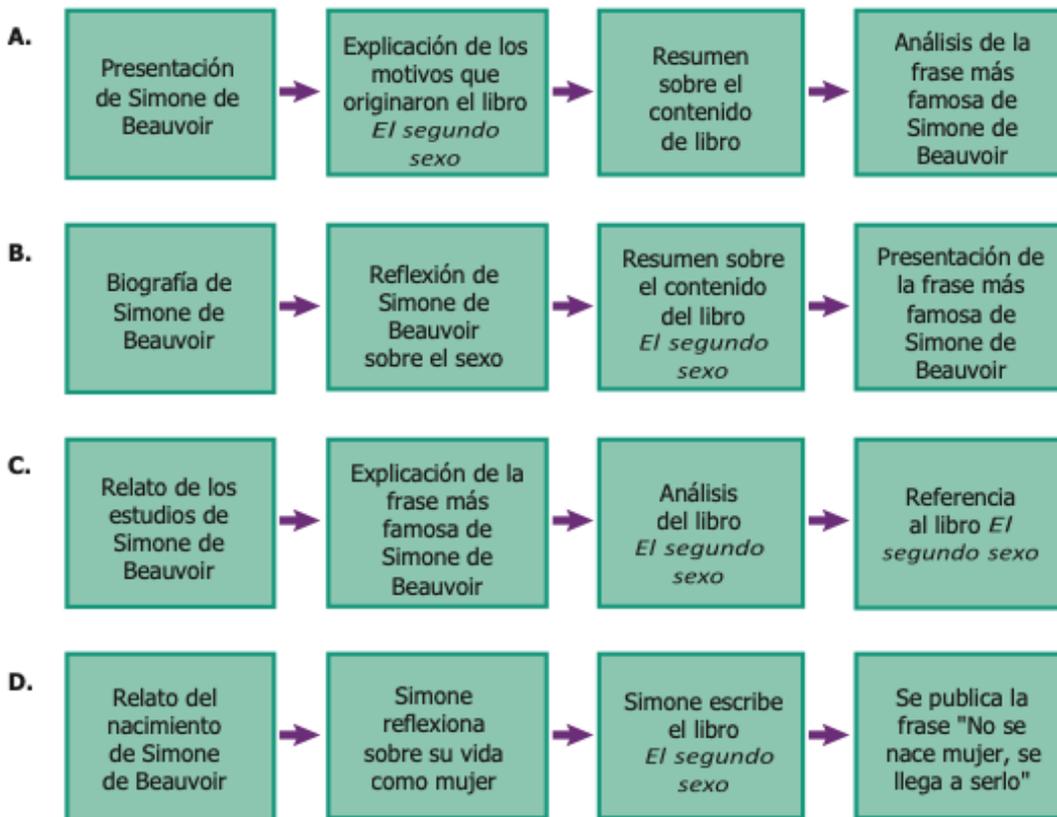
14. Lee la siguiente oración del texto:

"Así que mujer no es una idea natural, es una idea social"

Teniendo en cuenta el artículo, ¿cuál de las siguientes opciones expresa lo mismo que esta oración?

- A. La sociedad da las normas para comportarse como mujer.
- B. La naturaleza da las reglas para comportarse como mujer.
- C. Es natural tener ideas acerca de cómo se porta la mujer.
- D. Es parte de la sociedad el querer portarse como la mujer.

15. ¿Cuál de las siguientes opciones es la estructura del texto?



RESPONDE LAS PREGUNTAS 16 A 20 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO**"SIETE CABEZAS": LA POESÍA DEL MIEDO*****Un filme que relata con astucia el miedo a un cuerpo desconocido: el propio***

Existe una enfermedad mental llamada Desorden de Identidad de Integridad Corporal. Las personas que la sufren sienten que su imagen corporal no coincide con la forma mental que tienen de su cuerpo. Para estas personas, la única solución es cortarse esa parte del cuerpo que consideran que no hace parte de ellos.

El español Ernesto Verdiana y el colombiano Jaime Osorio se inspiraron en esta enfermedad para crear la película 'Siete cabezas'. "Ernesto se retiró del proyecto, pero yo me quedé trabajando en esa idea: un cuerpo que es dos cuerpos en uno solo. Un ser que tiene dos cuerpos que están en lucha constante". Luego, Osorio tuvo una segunda idea basada en esa aterradora frase de la Biblia: "Y apareció en el cielo otra señal: he aquí un gran dragón del color del fuego que tenía siete cabezas y diez cuernos, y en sus cabezas siete diademas".

En 'Siete cabezas', la mutilación del cuerpo es reflejo de la angustia interior que vive su personaje principal, Marcos, un guardabosque de una reserva natural encargado de guiar a dos biólogos que investigan la muerte masiva de aves, una clara señal de que se aproximan males mayores. Es una película lenta, silenciosa, aterradora y de pocos diálogos, en la que las actuaciones de Alexander Betancur (Marcos), Valentina Gómez (Camila) y Philippe Legrar (Leo) se desarrollan magistralmente.

Con este filme, Osorio busca explorar el miedo, un tema que el cine colombiano poco ha abordado. Ya que ese sentimiento está tan presente en nuestra cultura, deberíamos indagar más sobre él por medio de este arte. De ese modo, tal vez lograr conocernos mejor como sociedad.

Tomado y adaptado de: www.elespectador.com/cultura/siete-cabezas-la-poesia-del-miedo-articulo-719030

16. ¿Cuál es el propósito del texto?

- A.** Promocionar el cine de terror español a través de nuevas propuestas.
- B.** Advertir sobre el impacto que puede tener la película en los espectadores.
- C.** Recomendar una película a través de la exposición de sus características.
- D.** Explicar en qué consiste el Desorden de Identidad de Integridad Corporal.

17. Lee el siguiente resumen de la película "Siete cabezas":

La película está basada en una historia de la Biblia acerca de un dragón de siete cabezas. En la película se narra la vida de un guardabosque, Marcos, quien enfrenta al dragón para guiar a dos biólogos que investigan la muerte masiva de aves que han sido mutiladas. Por esto, la película explora el miedo a la mutilación, tema que se ha tratado poco en el cine colombiano.

De acuerdo con el texto, ¿cuál es el error del anterior resumen?

- A.** Según el resumen, el tema del miedo se ha tratado poco en el cine colombiano, pero eso no es lo que dice el texto.
- B.** Según el resumen, la película está basada solo en la Biblia, pero en el texto se dice que está basada en una enfermedad.
- C.** Según el resumen, la película explora el miedo a la mutilación, pero en el texto se dice que la película no es acerca del miedo.
- D.** Según el resumen, Marcos es un guardabosque que guía a dos biólogos, pero en el texto no se menciona que Marcos sea un guardabosque.

18. Considere el último párrafo del texto. ¿Por qué la autora cree que deberíamos indagar más sobre el miedo en el cine?

- A.** Porque la película de Osorio muestra que es posible hacerlo.
- B.** Porque el miedo es un sentimiento muy presente en nuestra sociedad.
- C.** Porque el cine es un medio que ha explorado poco el tema del miedo.
- D.** Porque el arte es una manera de indagar sobre los miedos de la sociedad.

19. ¿Cuál de las siguientes opciones se concluye del texto?

- A.** El protagonista de la película tiene siete cabezas.
- B.** A través del cine se puede conocer a una sociedad.
- C.** Muchas personas sufren de Desorden de Identidad.
- D.** No hay películas colombianas que traten del miedo.

20. Teniendo en cuenta el contenido y las características del texto, ¿a quién está dirigido?

- A.** A directores de cine de terror.
- B.** A expertos en salud mental.
- C.** A artistas colombianos.
- D.** A aficionados al cine.



HOJA DE RESPUESTAS

INSTRUCCIONES

Para contestar en la Hoja de respuestas hazlo de la siguiente manera. Por ejemplo, si la respuesta es la B,

MARCA ASÍ



Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura - Cuadernillo 1

1 (A) (B) (C) (D)

2 (A) (B) (C) (D)

3 (A) (B) (C) (D)

4 (A) (B) (C) (D)

5 (A) (B) (C) (D)

6 (A) (B) (C) (D)

7 (A) (B) (C) (D)

8 (A) (B) (C) (D)

9 (A) (B) (C) (D)

10 (A) (B) (C) (D)

11 (A) (B) (C) (D)

12 (A) (B) (C) (D)

13 (A) (B) (C) (D)

14 (A) (B) (C) (D)

15 (A) (B) (C) (D)

16 (A) (B) (C) (D)

17 (A) (B) (C) (D)

18 (A) (B) (C) (D)

19 (A) (B) (C) (D)

20 (A) (B) (C) (D)

Apéndice 5. Talleres de la estrategia didáctica

 INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL RODEO CREADA POR DECRETO 0418 DE AGOSTO 1 DE 2008 DANE: 25 4661093323 "CALIDAD, RESPETO E INCLUSIÓN"		
TALLER DE LECTURA CRÍTICA N°1		
NOMBRE DEL ESTUDIANTE:	GRADO: NOVENO	
DOCENTE: LILIANA CAROLINA PALENCIA BLANCO	AREA: LENGUA CASTELLANA	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE: * Comprender y expresar de forma clara y coherente la percepción subjetiva de un texto o imagen. * Analizar el sentido local y global de un texto mediante inferencias de información implícita, emitiendo juicios de valor sobre lo analizado.		
<p>Antes de Leer:</p> <p>¡¡Analiza y Responde!!</p> <p>1. Observa las siguientes imágenes y piensa en algunos ritmos musicales, modas o estilos de vida que representan. <i>Escribe tu comentario personal, donde expongas tus conocimientos y puntos de vista al respecto.</i></p> <p>2. Analiza la siguiente frase y escribe con tus palabras el mensaje que te transmite: <i>"Todos nos leemos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea para poder vislumbrar qué somos y dónde estamos".</i> Alberto Manguel</p>	  	
	 	
A Leer se dijo!	La Música Urbana	
Existen ritmos conocidos como urbanos, interpretados por grupos que buscan expresar sus inquietudes con base en historias barriales. Conozcamos uno de sus géneros más representativos...		
	<p style="text-align: center;">El Hip Hop (Fragmento)</p> <p>El hip hop es un movimiento cultural nacido a finales de los años 70 y principios de los 80. Originalmente, surgió en barrios marginales de Estados Unidos, como el Bronx en Nueva York. El hip hop no es solo una música, ni una vestimenta, ni un baile. Es también un movimiento urbano cuya creatividad se puede explotar de varias formas. Las raíces de la cultura hip hop se remontan a la cultura afroamericana de los Estados Unidos y, a través de su historia ha recibido influencias musicales, culturales, sociales, religiosas y económicas de los movimientos negros. A estas se les fueron añadiendo otras artes y modos de expresión que han pasado a ser parte de nuestra cultura: filosofías, poesía y modas.</p>	
<p>El hip hop se compone básicamente de cuatro "elementos" o "pilares": <i>el MCing (o rapping), el DJing (o turntablist), el BBoying (o breakdancing) y el graffiti, que equivalen a la voz, la música, baile y el arte gráfico.</i> Cada una de estas expresiones tiene identidad propia y su importancia individual, pero todas y cada una de ellas se entrelazan. Todas llevan en sus raíces el estigma del barrio, aun cuando hay quienes dan la misma importancia a otros pilares, como el <i>beatboxing (la técnica de imitar con la boca sonidos de percusión propios de la música rap o hip hop), el activismo político o el diseño de ropa.</i></p>	<p>Durante la lectura: Nivel Liberal ¡Interpreta!</p> <p>1. Según el texto qué significan los siguientes términos: marginal, estigma, estatus. *Construye una oración donde apliques el significado de estas palabras.</p> <p>2. ¿Por qué se afirma que el graffiti es la principal expresión del hip hop en las artes plásticas?</p>	
<p><i>El emceen, término que proviene de las Iniciales MC (master of ceremony), o como lo llamamos hoy en día: rap, tiene sus orígenes en una tradición africana que se conserva en Jamaica y que fue llevada a Nueva York a principios de los 70 por un DJ jamaicano conocido como Kool Herc. En la música jamaicana, el emceen se basaba en decir frases para animar al público, sobre los "dubs" o parte instrumental de los discos. Kool Herc lo adapta a la música de moda en Nueva York. Con los años, este ritmo se ha desarrollado de tal modo que se ha fusionado con la poesía urbana y negra.</i></p>		

La unión del MC y el DJ forman el estilo musical del hip hop, cuyo rap puede hablar de diversos temas, y casi siempre se canta en un estilo de rima fácil de reconocer. El graffiti es la principal expresión del hip hop en las artes plásticas. Consiste en firmar con rotulador o pintar con espray sobre superficies urbanas, como pueden ser muros de cualquier material, trenes, puertas, entre otros. Lo más común es que los artistas grafiteros dediquen sus obras a pintar su nombre. La estética de los grafitis ha influido en las historietas o comics y en diseño de ropa, en portadas de discos y en otros objetos.

En este medio, todas las formas de hip hop tienen algo en común, dan nombre y estatus a sus protagonistas en el barrio. Las formas de arte del hip hop siempre han existido, no son nada nuevo; lo que cambia es la época y la realidad de vida. Por ejemplo, el BBoying y la capoeira, al igual que la bomba puertorriqueña, son estilos de baile hermanos, solo que se desarrollaron en lugares diferentes y dentro de su realidad de vida.



No debemos dejarnos llevar simplemente por la influencia del comercio cuando miramos lo que es hip hop, ya que no sería una visión realista. La cultura hip hop sigue creciendo cada día. Esto gracias a las grandes aportaciones de otras culturas y por la accesibilidad en las comunicaciones que cada día aumentan las relaciones entre culturas distantes y permite el enriquecimiento de unas con otras.

Existen raperos que han ganado miles de dólares en copias vendidas, sin que una sola canción de su disco sea escuchada en la radio. De la misma manera, hay cantantes que son conocidos en muchos lugares, siendo cantantes de carácter underground "no comercial". El comercio ha brindado una imagen estereotipada del hip hop, basada únicamente en la imagen exterior, pero como comenta uno de sus propios hip hoppers: "El hip hop es como te ves, como luces, como piensas, tu visión hacia la vida, como caminas, como hablas: no es simplemente algo que eres o de lo que formas parte: eres tú". RODRIGUEZ, Humberto. En: *Leer. Comprender y producir H. BBoGatá: Norma, 2005, p. 118.*

Después de la lectura: Nivel Inferencial

Actividades de Profundización

Argumenta! "Pon a prueba tu Pensamiento Crítico"



1. "Cuando hablamos de cultura urbana podemos darnos cuenta que implica aspectos musicales, pero también modos de vestir, de hablar y de entender el mundo". ¿Qué opinas de la anterior afirmación?, escribe tu punto de vista a favor o en contra, argumentando tu respuesta.
2. "El hip hop es como te ves, como luces, como piensas, tu visión hacia la vida, como caminas, como hablas: no es simplemente algo que eres o de lo que formas parte: eres tú". ¿Qué quiere decir el autor con la anterior afirmación?

Nivel Crítico:

3. Elabora, a partir de tu propio análisis, una justificación para cada una de las siguientes afirmaciones:
 - a. El hip hop es también un movimiento urbano cuya creatividad se puede explotar de varias formas.
 - b. Todas las formas de hip hop tienen algo en común: "dan nombre y estatus a sus protagonistas en el barrio".
4. Completa el siguiente cuadro comparativo analizando los "pros" y los "contras" del género musical hip hop. Finalmente elabora una conclusión donde manifiestes cuál de los dos puntos de vista compartes y por qué.

Valores Del Hip Hop (Pros)	Aspectos Negativos (Contras)
Mis conclusiones al respecto:	

Prepón! Producción Escrita (Evidencia de Aprendizaje)

"De la calle a mi clase"

Hoy en día es muy común escuchar música urbana en cualquier lugar: en la buseta, en el parque, en la calle, en el cole...

5. Escribe un par de estrofas donde expreses tu visión respecto al mundo, la realidad actual, tu personalidad o estilo de vida, el gobierno, la sociedad, la vida, la naturaleza, el deporte...etc. Piensa en un ritmo para estos versos e improvisa la música para acompañar lo que escribiste a través de sonidos de percusión con objetos que tengas a la mano, o con palmas, golpes de pies, sonidos producidos con la boca...etc.
6. Representa tu composición musical mediante un grafiti, collage u otro tipo de composición artística.

 INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL RODEO CREADA POR DECRETO 0418 DE AGOSTO 1 DE 2008 DANE: 25 4001863323 "CALIDAD, RESPETO E INCLUSIÓN"		
TALLER DE LECTURA CRÍTICA N°2		
NOMBRE DEL ESTUDIANTE:	GRADO: NOVENO	
DOCENTE: LILIANA CAROLINA PALENCIA BLANCO	AREA: LENGUA CASTELLANA	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:		
<ul style="list-style-type: none"> * Reconocer las intenciones reales o ficticias de conceptos, ideas, argumentos, opiniones y planteamientos de un texto. * Emitir juicios de valor sobre un texto analizado. 		
<p>Antes de Leer: ¡Analiza y Responde!</p> <p>1. En tu opinión ¿Qué implica tener urbanidad? 2. ¿Qué mensaje te transmite el título del siguiente texto?</p>		
<p>A leer se dijo!</p> <p style="text-align: center;">EL GÉNERO URBANO CON URBANIDAD</p> <p>Artistas nacionales hablan de las diferencias que existen entre ellos.</p> <p>Las rivalidades y los enfrentamientos entre colombianos que interpretan géneros urbanos han puesto en el ojo del huracán a este tipo de música. Sus intérpretes se defienden. "Voy a seguir trabajando para que la música urbana tenga una buena imagen y lo voy a hacer con ejemplo y no hablando": <i>J. Balvin</i>.</p> <p>"Los urbanos en varias ocasiones somos más personas que los que llevan corbata. La gorra para atrás y el blin-blin no tienen nada que ver con la violencia": <i>Jutha</i>.</p> <p>"No es necesario decir que nosotros nacimos con talento, ellos nacieron con talento para imitar, por eso se define quiénes son los líderes", dice el dúo puertorriqueño de reggaetón Wisin y Yandel, en una de sus canciones.</p> <p>Calificar al género urbano como agresivo y provocador por lo que sucedió en el concierto "Nuestra Tierra", en el cual agredieron a J. Balvin, y él respondió de igual manera, es, para <i>Jutha</i>, una mala lectura del hecho. Él argumenta que las rivalidades y la violencia se dan en todos los escenarios de la música, sin importar quién se para en la tarima.</p> <p>"Cuando se lanza la flecha es difícil hacerla regresar, pero voy a seguir trabajando para que la música urbana tenga una buena imagen y lo voy a hacer con ejemplo y no hablando", concluyó José Álvaro Osorio Balvín, nombre de pila del artista antioqueño. <i>PIÑEROS, Argentina. El género Urbano con urbanidad. Bogotá: Colprensa, 2011.</i></p>		
		
		<p>Durante la lectura:</p> <p>Nivel Literal - ¡Interpretal!</p> <p>1. Según el texto, ¿a qué se debe la "mala imagen" que ha tenido el género musical urbano?</p> <p>2. Según <i>Jutha</i>, ¿por qué se ha hecho una "mala lectura" de los comportamientos de algunos cantantes del género urbano?</p>
<p>Después de la lectura: Nivel Inferencial</p> <p style="text-align: center;">Actividades de Profundización</p> <p style="text-align: center;">"Pon a prueba tu Pensamiento Crítico"</p> <p>¡Argumenta!</p> <p>1. ¿Cuál es tu opinión respecto a los comentarios de los cantantes del texto anterior? Expresa tu acuerdo o desacuerdo, argumentando tus puntos de vista.</p> <p>2. ¿Con cuál de los comentarios u opiniones de los artistas te identificas? Justifica tu respuesta.</p> <p>3. Completa el siguiente párrafo a través del cual se relaciona la violencia con el género urbano. Puedes exponer una defensa o crítica del género, al continuar la idea:</p> <p>"En realidad, el hecho de escribir letras críticas y que den a conocer las opiniones de los cantantes del género urbano no debe incomodar a nadie..."</p>		
		
<p style="text-align: center;">Nivel Crítico</p> <p style="text-align: center;">Propón! Producción Escrita: "El Texto y mi Contexto"</p> <p>4. Elabora un artículo de opinión donde expreses tu visión (a favor o en contra) del género musical urbano (su historia, ritmos, contenidos, imagen, ritmos, símbolos, opiniones de quienes lo interpretan o escuchan...etc).</p> <p>5. Elabora la Ficha de presentación del tu artículo de opinión teniendo en cuenta los siguientes elementos:</p> <p>a. Tema b. Título c. Tipo de texto d. Sustentación-Relación Texto/Contexto</p>		

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL RODEO CREADA POR DECRETO 0418 DE AGOSTO 1 DE 2008 DAINE: 25 4001803323 "CALIDAD, RESPETO E INCLUSIÓN"	
TALLER DE LECTURA CRÍTICA N°3		
NOMBRE DEL ESTUDIANTE:		GRADO: NOVENO
DOCENTE: LILIANA CAROLINA PALENCIA BLANCO		AREA: LENGUA CASTELLANA
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:		
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender y expresar de forma clara y coherente la percepción subjetiva de un texto, imagen o gráfico. • Razonar de manera crítica una tesis, hipótesis, afirmación o proposición con suficiencia y consistencia. 		
<i>Antes de Leer:</i>		
¡¡Analiza y Responde!!		
1. Analiza y relaciona la siguiente frase con las imágenes que se presentan a continuación, luego elabora un escrito donde dejes ver tu postura crítica y analítica al respecto.		
"Los Jóvenes buscan espacios para relacionarse con otros y sentirse acompañados en sus ideas y formas de ver al mundo"		
		
<i>¡A leer se dijo!</i>		
LAS TRIBUS URBANAS SON CAZADORAS DE IDENTIDAD		
Sostiene Constanza Caffarelli, antropóloga de la Universidad Nacional del centro (UNICEN), que analizó el fenómeno de los grupos sociales de los emos, floggers, punks y rolingas. ¿Cómo reconocer cada tribu? ¿En qué creen? ¿Cómo se visten? ¿Qué música escuchan? ¿Son violentas o solo rebeldes? Estas y muchas otras preguntas se buscan responder en el libro Tribus urbanas. Cazadores de identidad.		
Son grupos que comparten una visión del mundo, una cierta ideología, una estética (peinado, maquillaje, modo de vestir) y el gusto por determinado género musical. Toman distancia de la sociedad, del "mundo adulto", y constituyen espacios de encuentro y de contención, en los cuales comparten intereses e inquietudes, y se brindan protección unos a otros.		
Desde los históricos hippies y requeros, pasando por punks, heavies y góticos, hasta los actuales indies, ravers y floggers, y los sugestivos emos, una gran cantidad de agrupaciones se han conformado, con una fuerte marca en común: <i>manifestar la insatisfacción que les genera el modo en el que el mundo las trata.</i> Según la autora, también doctorada en Ciencias Políticas, se trata de hacer a un lado los prejuicios, para poder saber de qué se trata y qué hacer para abordar este fenómeno de las tribus urbanas, que, de un modo a otro, ha venido para quedarse.		
<i>Durante la lectura: Nivel Liberal ¡Interpreta!</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. Según el texto, ¿qué significados puede tener la palabra "Tribu"? 2. ¿Por qué se afirma que las tribus urbanas son grupos sociales que nace en la cultura de la ciudad? 3. ¿Desde los años 80 cuáles han sido las tribus urbanas más reconocidas? Elabora una descripción de cada una de ellas. 		"La idea o concepto de tribus urbanas es bastante nuevo; aparece a fines de los años 80 y los 90, para dar cuenta de los fenómenos de agrupamiento juveniles", explicó la investigadora de la UNICEN. En su investigación, trata de comprender "como los jóvenes se congregan a partir de ciertas afinidades, gustos, ideales e intereses compartidos, en el marco de un concepto que ha sido bastante discutido". Respecto a esa discusión de concepto de tribu urbana, especificó que se da en torno a "si se trata de tribus o no y por qué, pero creo que lo interesante es que sirve como herramienta para pensar cómo es el agrupamiento o el fenómeno de agrupamiento en los jóvenes".

Para Caffarelli, es a partir de lo estético que las tribus "construyen esa provocación". Tras mencionar el ejemplo del surgimiento de los punks en Inglaterra durante la década de los 70, con crestas y pantalones rotos en medio de una sociedad conservadora, indica que se trataba, en aquel entonces, "de una estética que implicaba una provocación, algo que se sigue dando, pero de diferente manera y en un contexto distinto, por eso hay que leerlo en su contexto histórico".

Por otra parte, históricamente, la música, la literatura, el teatro, el cine, y la cultura en general, han generado estos movimientos diferenciados, quizás hoy más visibles por el avance constante y vertiginoso de la comunicación. "Siempre se da en torno a lo que llamamos el consumo cultural, y que también tiene que ver con la vestimenta", remarca la autora del libro.

Ante ese panorama, Caffarelli finalmente plantea que "es ese momento donde se van jugando como sujetos en sucesos dolorosos o difíciles de asumir, y para eso los jóvenes van buscando esos grupos de referencias, más allá que no sean tribus. Todos fuimos chicos y parte de un grupo, siempre nos encontramos en eso que nos permite ir viviendo una experiencia social para intentar ver, poco a poco con qué nos encontraremos luego".

Después de la lectura: Nivel Inferencial

Actividad de Profundización

Argumenta!

"Pon a prueba tu Pensamiento Crítico"

- Selecciona la respuesta con la que más te identifiques, justificando en cada caso según tu comprensión lectora y análisis personal:

1. Cuando la autora habla de "consumo cultural" está refiriéndose a:
 - a. Los productos que consumen los jóvenes de las tribus urbanas.
 - b. La visión materialista actual hacia la cultura.
 - c. Lo que vale materialmente la cultura en nuestros días.
 - d. Lo que ofrecen los medios de comunicación sobre la cultura.
2. Una definición adecuada y contextualizada con la realidad de las tribus urbanas, podría ser:
 - a. Grupos de jóvenes que comparten una visión del mundo, una ideología, una estética (peinado, maquillaje, modo de vestir) y el gusto por determinado género musical.
 - b. Grupos de jóvenes que se caracterizan por manifestar la insatisfacción que les genera el modo en el que el mundo los trata.
 - c. Grupos de jóvenes que constituyen espacios de encuentro, en los cuales comparten intereses e inquietudes, y se brindan protección unos a otros, manifestándose de forma violenta y rebelde.
 - d. Grupos de jóvenes que, bajo el pretexto de una auténtica identidad, buscan llamar la atención y manifestar su inconformidad y rebeldía con el mundo y la sociedad actual.



Nivel Crítico

3. Lee las siguientes afirmaciones y escribe tu opinión al respecto, argumentando tus puntos de vista:
 - a. Para algunos, las tribus urbanas son formas de llamar la atención, y para otros son expresiones de identidad.
 - b. Cada tribu urbana debe respetar a las otras existentes y su ideología, y no agredir las formas de pensar y actuar de los demás.
 - c. Los rasgos característicos de las diferentes tribus urbanas: peinados, maquillaje, modo de vestir, no siempre son una forma estética de manifestar su personalidad.
4. Analiza el siguiente caso de violencia entre jóvenes de tribus urbanas. Propón 2 acciones para prevenir o mitigar esta problemática:

"Una joven "Emo" ante el acoso de un grupo de "Punks" debe esconderse durante horas en un lugar apartado".

Acción N°1: _____

Acción N°2: _____

Propón!

Producción Escrita: "Analizando Situaciones"

1. Algunas personas relacionan las tribus urbanas con acciones violentas y/o vandálicas. Lee las siguientes afirmaciones y escribe tu opinión al respecto, argumentando desde tus conocimientos, experiencias, vivencias de la cotidianidad o posición personal:

Me da miedo ver por la calle a esos jóvenes con crestas y zapatos y zapatos llenos de tachos. Parece que quisieran atacarme...
No entiendo por qué tienen que dejarse el cabello sobre la cara, yo creo que quieren ocultar algo
Me parece curioso verlos siempre en grupo, es como si no pudieran andar solos...
Aprovechan cualquier espacio público o privado para hacer sus graffitis o murales y manifestar sus ideologías. ¡Esto me parece un acto de abuso, vandalismo e irrespeto a la sociedad!

 INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL RODEO CREADA POR DECRETO 0418 DE AGOSTO 1 DE 2008 DANE: 25 4001983323 "CALIDAD, RESPETO E INCLUSIÓN"			
TALLER DE LECTURA CRÍTICA N°4			
NOMBRE DEL ESTUDIANTE:		GRADO: NOVENO	
DOCENTE: LILIANA CAROLINA PALENCIA BLANCO		AREA: LENGUA CASTELLANA	
OBJETIVO DE APRENDIZAJE:			
<ul style="list-style-type: none"> Comprender el sentido local y global de un texto, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce. 			
Antes de Leer:			
¡Analiza y Responde!			
<p>Observa y analiza las siguientes imágenes relacionadas con el protagonismo y participación de los jóvenes colombianos en el paro nacional.</p>			
			
<p>1. ¿con cuál de estas imágenes te identificas? Justifica tu respuesta.</p>			
A leer se dijo!			
Los jóvenes como protagonistas del paro			
<p>Los jóvenes que han salido a protestar no pertenecen a las organizaciones tradicionales que los representan en Colombia. Proviene en su mayoría de grupos comunitarios, barrios, parches y pequeños grupos de esquinas y parques de grandes, medianos y pequeños municipios. Un gran número son, desafortunadamente, "ninis" (ni estudian ni trabajan), un grupo mediano proviene de las universidades tanto públicas como privadas, y unos pocos, una gran minoría, son protestantes lacayos al servicio de grupos armados, bandas de narcotráfico o delincuencia común.</p>		<p>logrando respuestas rápidas y trascendentales, para convertirse en la prioridad de las políticas que el Gobierno Nacional ha definido hasta ahora en el marco de la pre-negociación.</p>	
<p>La insatisfacción de la juventud protestante, particularmente de los "ninis" de barrios, que constituyen el gran volumen que protesta de estratos 1, 2 y 3, se explica por factores estructurales y coyunturales. El principal problema estructural es la ausencia de una política pública integral de Estado para la juventud, que no es responsabilidad exclusiva de este gobierno y tampoco de forma exclusiva del Gobierno nacional. Nuestro Estado ha concebido erróneamente que la educación es la única o principal estrategia de promoción del desarrollo de nuestros jóvenes dejando de lado el rol del Estado en áreas claves para la juventud como el trabajo, la salud, el entretenimiento y la convivencia, entre otras. Adicionalmente las gobernaciones y las alcaldías tampoco ofrecen programas duraderos para atender las necesidades de sus jóvenes. La pandemia, sumada a la falta de una política pública integral, ha exacerbado el estancamiento de los jóvenes porque su entorno inmediato, que los sostenía de una u otra manera, se desplomó. Los padres, abuelos, hermanos y parejas de los jóvenes perdieron o vieron reducir su ingreso.</p>		<p>Según la encuesta de jóvenes de la Universidad del Rosario, la mayoría de las propuestas presentadas por el Comité del Paro tienen una aceptación superior al 70 % en la juventud. Específicamente, el 96 % de los jóvenes está de acuerdo con el retiro de la reforma a la salud, el 93 % con la reducción del precio de los peajes y la gasolina, y el 90 % está de acuerdo con la matrícula cero en las universidades públicas. Sin embargo, los jóvenes tienen su propia agenda, que, por la dificultad de tramitarse a través del Comité, han tenido que trasladar a las calles. De allí sobresalen tres temas: equidad, derechos humanos y proceso de paz. El primero tiene que ver principalmente con el acceso a oportunidades, que el Gobierno nacional y algunos gobiernos departamentales vienen trabajando a través de Generación E, una estrategia de acceso a la educación superior. Pero como he comentado, la equidad requiere ser gestionada integralmente mediante otros frentes como la equidad en el desarrollo laboral y la equidad en las condiciones de convivencia.</p> <p>https://www.sembrar.com/opinion/articulo/los-jovenes-como-protagonistas-del-paro/202112/</p>	
Después de la lectura: Nivel Inferencial - Crítico			
Actividad de Profundización			
"Pon a prueba tu Pensamiento Crítico"			
Argumenta!			
<ol style="list-style-type: none"> ¿Cuál es tu opinión respecto a la imagen que presenta el anterior artículo sobre los jóvenes y su protagonismo en el Paro Nacional Colombiano? ¿A qué se debe la insatisfacción de los jóvenes protestantes? ¿Cómo puedes explicar "la vulnerabilidad emocional de los jóvenes protagonistas del paro nacional"? ¿Qué opinas de la siguiente frase: "Es hora de que entendamos que la educación no es el único camino que los jóvenes requieren para su desarrollo socio-económico. Es imprescindible pero no es la solución integral". 			
Propón!			
<ol style="list-style-type: none"> ¿Cuál sería tu mensaje para los jóvenes protagonistas del paro? Elabora un escrito al estilo de una carta donde expreses tus críticas, admiración, motivación, recomendaciones...etc Elabora un mini-mural que complemente el mensaje anterior. 			
<p>Los expertos además hablan por estos días de la vulnerabilidad emocional de los jóvenes. El azote de la pobreza, el confinamiento, el difícil acceso a un proyecto de vida basado en la educación o en el trabajo, la frustración que sienten frente al Estado y el fácil acceso a las drogas, ha llevado a los jóvenes a una preocupante situación de salud mental. Ello podría explicar parcialmente la agresividad y la violencia de algunos contra la fuerza pública, los bienes públicos, los activos privados e incluso también contra sus propias familias. Pero en medio de este complejo panorama, los jóvenes han actuado con inteligencia política en la crisis. Se metieron en el Comité del Paro, y han logrado en poco tiempo construir su propia identidad en la protesta mediante manifestaciones que en su mayoría han sido pacíficas y sin participación relevante en los bloqueos. Además, han logrado transmitir sus preocupaciones y posiciones al Gobierno Nacional,</p>			

 INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL RODEO CREADA POR DECRETO 0418 DE AGOSTO 1 DE 2008 DANE: 25 4001903323 "CALIDAD, RESPETO E INCLUSIÓN"			
TALLER DE LECTURA CRÍTICA N°5			
NOMBRE DEL ESTUDIANTE:		GRADO: NOVENO	
DOCENTE: LILIANA CAROLINA PALENCIA BLANCO		AREA: LENGUA CASTELLANA	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE: <ul style="list-style-type: none"> Comprender y expresar de forma clara y coherente la percepción subjetiva de un texto, imagen o gráfico, emitiendo juicios de valor sobre lo analizado. Razonar de manera crítica una tesis, hipótesis, afirmación o proposición con suficiencia y consistencia. 			
<i>Antes de Leer:</i>			
¡¡Analiza y Responde!!			
1- ¿Cuál es tu concepto de "Persona Inteligente"? 2- <i>Observa y analiza las siguientes imágenes y expresa cuál podría ser su relación con el cerebro y la inteligencia:</i>			
			
			
<i>A leer se dijo!</i>			
Más pensamiento sobre el pensamiento			
<p><i>Gracias a la inteligencia comprendemos el mundo y nos comunicamos con las personas, pero casi nunca leemos o hablamos sobre ella. Reflexionemos acerca del pensamiento y sus misterios. ¿Realmente el humano es el más inteligente de todos los seres?</i></p>			
<p>El cerebro del humano adulto de sexo masculino tiene aproximadamente 1,4 kilogramos de masa, como promedio, y es mucho más grande que cualquier cerebro que no sea de mamífero, pasado o actual. Y, sin embargo, el cerebro humano no es el más grande que existe. El cerebro de los elefantes es mayor. Se ha encontrado que los cerebros de elefante más grandes poseen masas de unos 6 kilogramos, más o menos 4 veces la del cerebro humano. Y, lo que es más, se ha comprobado que los cerebros de las grandes ballenas son aún más voluminosos. El cerebro de mayor masa jamás medido fue el de un cachalote, que poseía una masa de 9,2 kilogramos, es decir, 6,5 veces la del cerebro humano.</p>			
<p>El cerebro humano constituye, más o menos, el 2% de la masa total del cuerpo humano; no obstante, un elefante con un cerebro de 6 kilogramos tendría una masa de 3000 kilogramos, de modo que su cerebro constituirá solo el 0,12 de la masa de su cuerpo.</p>			
<p>En cuanto al cachalote, que puede alcanzar una masa de 65.000 kilogramos, su cerebro de 9,2 kilogramos representaría sólo el 0,014% de la masa de su cuerpo.</p>			
<p>En otras palabras, por unidad de masa corporal, el cerebro humano es 17 veces mayor que el del elefante y 140 veces más grande que el del cachalote. Este es la razón de que la mujer posea un cerebro con un 10% menos de masa que el del hombre, como promedio, y no sea un 10% menos de inteligente. Su cuerpo es también más pequeño y su relación de masa (cerebro/cuerpo) es, en todo caso, un poco más elevada que la del hombre. El delfín común no es más voluminoso que un hombre, pero tiene un cerebro que posee 1,7 kilogramos de masa o 1/5 más de masa que el cerebro humano. La proporción cerebro/cuerpo es del 2,4%.</p>			
<p>Es la materia gris la que asocia con la inteligencia y, por lo tanto, el área superficial del cerebro es más importante que su masa. Cuando consideramos las especies en orden de inteligencia creciente, hallamos que el área superficial del cerebro aumenta con mayor rapidez que la masa. Una manera en que esto se hace aparente es que el área superficial aumenta hasta el punto en que no puede esparcirse de forma llana por el interior del cerebro, sino que se retuerce formando circunvoluciones. Un cerebro con circunvoluciones tendría una mayor área superficial que un cerebro liso de la misma masa.</p>			
<p>Por lo tanto, asociamos las circunvoluciones con inteligencia y, con seguridad, los cerebros de los mamíferos las presentan, mientras que los cerebros de los no mamíferos no. El cerebro de un mono posee más circunvoluciones que el cerebro de un gato. No resulta sorprendente que un cerebro humano tenga más circunvoluciones que el de cualquier otro mamífero terrestre, incluyendo a los relativamente inteligentes como los chimpancés y los elefantes.</p>			
<p>Y, sin embargo, el cerebro del delfín tiene más masa que el cerebro humano; posee una mayor proporción de masa cerebro/cuerpo y, además, tiene más circunvoluciones que el cerebro humano. Entonces, ¿por qué los delfines no son más inteligentes que los seres humanos? ¿Cómo sabemos que los delfines no son más inteligentes que los seres humanos?</p>			
<p>Durante la lectura: Nivel Liberal Interpretal</p> <ol style="list-style-type: none"> De acuerdo a la información aportada por el texto ¿cómo se determina la inteligencia en las personas? ¿Cómo se comprueba si algún ser vivo o máquina es inteligente? ¿Realmente el humano es el más inteligente de todos los seres? 			

Uno de los mitos más extendidos es la creencia popular que afirma que los seres humanos utilizamos solamente el 10% de nuestro cerebro. Tal afirmación no tiene fundamento lógico, y se debe a que la comprensión del funcionamiento del cerebro todavía sea un gran reto de la investigación científica. Con todo, en las últimas décadas los avances en la investigación neurocientífica han sido espectaculares, lo cual ha permitido mejorar sustancialmente el tratamiento de múltiples enfermedades cerebrales y mentales.

ASIMOV, Isaac. *El monstruo subatómico*. España Salvat S.A., 2003.

Después de la lectura: Nivel Inferencial

Actividad de Profundización **"Pon a prueba tu Pensamiento Crítico"**

Argumenta!

- Lee las siguientes frases y expresa tu punto de vista, justificando cada una de ellas a partir de la información aportada en el texto y tu propio análisis al respecto:
 - "La mujer es menos inteligente que el hombre"
 - "El elefante es más inteligente que el hombre"
 - El tamaño del cerebro es lo que determina la inteligencia"
- ¿Luego de hacer lectura del texto anterior, tu concepto sobre "Persona inteligente" sigue siendo el mismo? Completa el siguiente cuadro con tu concepto anterior y actual:

PERSONA INTELIGENTE	
CONCEPTO ANTERIOR	CONCEPTO ACTUAL

Nivel Crítico:

- Menciona tres acciones que permitan que el ser humano desarrolle su capacidad cerebral, explicando cada una de ellas. Puedes apoyarte con el contenido de la imagen.
- Imaginan cómo podría ser la sociedad si los humanos utilizaran todo el potencial del cerebro. Escribe en qué cambiaría cada uno de los siguientes aspectos:
 - La Tecnología
 - La Medicina
 - La naturaleza
 - La educación



Propón!

- Piensa y elije un objeto, animal y/o artefacto que represente tu propio concepto de inteligencia, explicando las razones que tuviste para escogerlo y la relación objeto/inteligencia. (Recuerda que cualquier objeto sirve, lo importante son los argumentos que emplees para su explicación). Observa el siguiente ejemplo:



Ejemplo:

a. Objeto: Bombilla

b. Relación: bombilla-luz-inteligencia

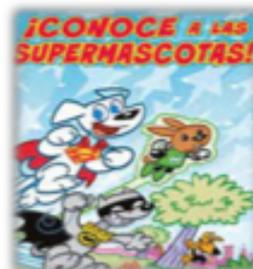
c. Razones: La bombilla usualmente se utiliza para representar el nacimiento de una idea. Es común escuchar la expresión: "se me prendió el bombillo" (es decir, la luz del conocimiento o una nueva idea), además es un objeto fabricado gracias a la inteligencia humana.

Producción Escrita – "Explorando la Inteligencia Animal"

Escribe un texto sobre la inteligencia de algún animal doméstico (puede ser tu mascota o la de un familiar, amigo, vecino...etc).

Para su elaboración ten en cuenta recolectar la siguiente información:

- Datos generales y específicos del animal: definición, raza, edad, hábitat, características propias, costumbres, habilidades etc.
- Observa el animal por un buen tiempo, para ver cómo actúa.
- Identifica anécdotas, comportamientos o cosas chistosas, llamativas, interesantes o sorprendentes que hace usualmente la mascota y que evidencian su grado de inteligencia
- Recuerda colocar un título a tu escrito y acompañarlo con una imagen del animal (foto, caricatura, recorte, dibujo...etc)
- El texto puede ser informativo formal, informativo jocoso o argumentativo.



	INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL RODEO CREADA POR DECRETO 0418 DE AGOSTO 1 DE 2016 DANE: 25 400160323 "CALIDAD, RESPETO E INCLUSIÓN"	
TALLER DE LECTURA CRÍTICA N°6		
NOMBRE DEL ESTUDIANTE:		GRADO: NOVENO
DOCENTE: LILIANA CAROLINA PALENCIA BLANCO		AREA: LENGUA CASTELLANA
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE: <ul style="list-style-type: none"> Comprender y expresar de forma clara y coherente la percepción subjetiva de un texto, imagen o gráfico, emitiendo juicios de valor sobre lo analizado. Razonar de manera crítica una tesis, hipótesis, afirmación o proposición con suficiencia y consistencia. 		

Antes de Leer:

¡¡Analiza y Responde!!

7. Con los avances tecnológicos, ha surgido una discusión sobre las desventajas y posibles riesgos de la Inteligencia Artificial (I.A). ¿Cuál es tu postura al respecto?

Inteligencia Artificial:
Desarrollo y uso de computadores para reproducir o reemplazar los procesos de la inteligencia humana.

Durante la lectura:
Nivel Literar

¡Interpreta!

- Cuando se habla de "procesos de la Inteligencia Humana", ¿a qué se hace referencia?
- Menciona algunos ejemplos donde se utilicen computadores para reproducir o reemplazar los procesos de la Inteligencia humana.



A leer se dijo! **Inteligencia Artificial (I.A.): ¿Sí o No?**



Camila dice:
Tesis: la Inteligencia artificial es buena para los humanos y debe seguir avanzando.

Argumento 1: Gracias a la I.A. podemos realizar acciones como cálculos matemáticos, operaciones médicas riesgosas etc. de manera más rápida, efectiva y segura que si la hiciéramos los humanos.

Por ejemplo, ya existe la llamada "cirugía robótica", en la que un cirujano maneja, a través de un computador, una mano artificial que opera al paciente con instrumentos muy pequeños.



Juan dice:
Tesis: la Inteligencia artificial es peligrosa y la humanidad no debería seguir desarrollándola.

Argumento 2: El desarrollo de la I.A. permite entender mejor cómo funciona la inteligencia y el cerebro de los seres vivos.

Por ejemplo, cuando se consigue programar un computador para que realice operaciones como la suma, es posible empezar a entender que tal vez el ser humano funciona de manera similar a como se programó la máquina.



Camila dice:
Tesis: la Inteligencia artificial es buena para los humanos y debe seguir avanzando.

Argumento 1: Las máquinas con I.A. reemplazan cada vez más a los seres humanos.

Por ejemplo, se está desarrollando un robot que logre realizar operaciones quirúrgicas sencillas, sin necesidad de un médico cirujano que la dirija.



Juan dice:
Tesis: la Inteligencia artificial es peligrosa y la humanidad no debería seguir desarrollándola.

Argumento 2: La I.A. puede llegar a un punto tan avanzado que las máquinas podrán pensar por sí mismas y controlar a la raza humana.

Por ejemplo, en la película Matrix muestran la posibilidad de que la I.A. haya avanzado tanto que las máquinas controlan las mentes de todos los humanos y les roban su energía para sobrevivir.

Después de la lectura: Nivel Inferencial**Actividad de Profundización**
"Pen a prueba tu Pensamiento Crítico"

1. Completa el esquema con tu punto de vista sobre las siguientes afirmaciones:

La inteligencia artificial podrá acabar o reemplazar la vida humana.	SI	Porque:
	NO	
La inteligencia artificial sólo está dada para ayudar y facilitar la vida de las humanas.	SI	Porque:
	NO	

2. Lee con atención la siguiente expresión, luego responde las preguntas que se plantean a continuación:

"Las máquinas con I.A. nunca podrán reemplazar a los humanos porque ellos tienen sentimientos"

- a. ¿Es una forma de contradecir lo que dice Camila o lo que dice Juan? b. ¿Estás de acuerdo con la idea o no? ¿Por qué?

¡Nivel Crítico - Argumental!

3. ¿Con cuál de las dos tesis anteriores te identificas (Camila o Juan)? Elabora un esquema similar donde aportes tus propios argumentos con sus respectivos ejemplos.



4. Observa las siguientes imágenes. ¿Cuál es tu interpretación al respecto? Elabora un artículo de opinión donde dejes ver tu percepción al respecto.



5. Con los avances tecnológicos, ha surgido una discusión sobre las desventajas y posibles riesgos de la Inteligencia Artificial (I.A.). Observa algunas escenas (trailer) de las películas "Matrix" y "Yo, Robot", luego elabora una crítica a través de la cual defiendas o refutes la aplicación de la Inteligencia Artificial (ventajas, desventajas, riesgos, favorabilidad...etc).

Para realizar el ejercicio anterior puedes ingresar en los siguientes enlaces:

<https://www.youtube.com/watch?v=xR3TT0n5O8c><https://www.youtube.com/watch?v=Rw5LpvtTM>**Prepón!****Producción Escrita**

6. Si pudieras fabricar un robot ¿Cómo sería? ¿Tendría forma de persona, de objeto, de máquina o de animal? ¿Qué funciones realizaría? ¿Cuál sería su objetivo? Diseña y dibuja tu robot, ponle un nombre y realiza su respectiva presentación mediante un texto informativo, descriptivo o argumentativo donde especifiques su diseño, funciones y aplicación de la inteligencia artificial en el mismo.

