

LECTURA CRÍTICA DE LA PRENSA ESCRITA PARA LA INTERACCIÓN Y
COMUNICACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS EN ESTUDIANTES DE GRADO
NOVENO

EVA FERNANDA ULLOA SUAREZ
CÓD.:201810415

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN PROFUNDIZACIÓN
TUNJA
2020

LECTURA CRÍTICA DE LA PRENSA ESCRITA PARA LA INTERACCIÓN Y
COMUNICACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS EN ESTUDIANTES DE GRADO
NOVENO

EVA FERNANDA ULLOA SUAREZ
CÓD.:201810415

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN PROFUNDIZACIÓN

DIRIGIDO POR:

OSCAR ORLANDO ESPINEL BERNAL
Doctor en filosofía y letras

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA
TUNJA
2020

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Tunja, 23 de noviembre de 2020.

DEDICATORIA

Con un gran cariño a mi padre Santos Miguel Ulloa, a mis hermanos. Un homenaje a mi madre Rosa Evelia Suárez y a mis tres hermanos que se encuentran en el cielo y que partieron cuando iniciaba mi sueño de ser Magister; a Lolita Mejía, quien fue mi maestra de la primaria, pero también mi segunda mamá, me educó en conocimientos y en valores, gracias a ella soy la maestra que quiere dejar huella a través de compartir mis experiencias con mis educandos. Un agradecimiento a mis amigos y amigas por su gran apoyo, especialmente en los momentos difíciles.

AGRADECIMIENTOS

Quiero dar mis más sinceros agradecimientos a Dios y la Virgen María por la fortaleza y la paciencia que me brindan día a día para poder culminar mi Maestría.

Al doctor Oscar Orlando Espinel, quien me oriento con sus sabios consejos en el desarrollo del proyecto y de quien he obtenido grandes aprendizajes.

A la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y a su grupo de docentes, porque no solamente me brindaron conocimientos sino que ofrecieron las bases para crecer como persona y como profesional.

A todas aquellas personas, que de manera directa e indirecta colaboraron para que este trabajo fuera posible, a todos ellos muchas gracias.

Contenido

	Pág.
1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO.....	14
1.1 El Problema.....	14
1.1.1 Descripción del problema	14
1.1.2 Formulación del problema	21
1.2 Objetivos de Investigación.....	21
1.2.1 Objetivo general.....	21
1.2.2 Objetivos específicos.....	22
1.3 Justificación.....	22
2. MARCOS DE REFERENCIA.....	25
2.1 Estado del arte.....	25
2.2 Fundamentos teóricos.....	40
2.2.1 La educación como gestora de lectura crítica según Jorge Larrosa	40
2.2.2 La lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información.....	44
2.2.3 La lectura crítica como un proceso transicional.....	46
2.2.4 La lectura crítica como acto transformador.....	49
2.3 Lectura crítica en el aula	52
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	54
3.1 Enfoque metodológico	54
3.2 Tipo de investigación	56
3.3 Variables	58
3.3.1 Variables independientes.....	58

3.3.2 Variables dependientes.....	58
3.4 Características de la Población y muestra.....	58
4. IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS SOBRE LECTURA DE LOS ESTUDIANTES DE LA IETAD DEL MUNICIPIO DE PAUNA- BOYACÁ	68
4.1 Competencias lectoras establecidas mediante pruebas de estado	68
4.2 Niveles actuales de desempeño en lectura de los estudiantes de muestra.....	75
5. MANERAS DE FORTALECER LA LECTURA CRÍTICA, LA INTERACCIÓN Y COMUNICACIÓN MEDIANTE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS EN EL AULA	84
6. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	93
7. CONCLUSIONES	106
Referencias Bibliográficas.....	110

Lista de figuras

Figura 1. Distribución porcentual de personas de 12 años y más, por rangos de edad, según lectura crítica de libros en los últimos 3 meses.	18
Figura 2. Porcentaje de personas de 12 años y más, según lectura crítica de libros en los últimos 3 meses.	18
Figura 3. Localización del municipio de Pauna Boyacá	59
Figura 4. Calificación promedio de las provincias boyacenses de colegios oficiales en el área de lectura crítica.....	70
Figura 5. Algunos resultados en lenguaje de las pruebas SABER 2016 del grado noveno de la Institución Educativa Técnica de Desarrollo Rural de Pauna.	71
Figura 6. Diferencia en lectura y escritura con el promedio de los colegios de la ETC, cuatrienio pruebas saber del grado cuarto de la Institución Educativa Técnica de Desarrollo Rural de Pauna.....	73
Figura 7. Diferencia en competencias lectoras con todos los colegios del país. Análisis histórico y comparativo de las pruebas SABER del cuatrienio del grado tercero del Instituto San Antonio de Padua.	74
Figura 8. Nivel de desempeño en lectura, factores académicos según los docentes	76
Figura 9. Niveles de desempeño en lectura, factores familiares según los docentes	78
Figura 10. Nivel de desempeño en lectura, factores personales según los docentes	79
Figura 11. Nivel Fortalecimiento de lectura crítica.....	81
Figura 12. Relación entre prácticas pedagógicas y procesos de lectura.....	82
Figura 13. Registro fotográfico de las 3 sesiones de debates	90
Figura 14. Comparación entre lecturas de textos antes y después de los debates	94
Figura 15. Comparación entre apoyo institucional y del hogar antes y después de los debates	95

Figura 16. Comparación entre prácticas de lectura antes y después de los debates.....	97
Figura 17 Comparación entre aspecto motivantes de lectura crítica antes y después de los debates	98
Figura 18 Comparación entre prácticas que evidencian las competencias en lectura antes y después de los debates	99
Figura 19 Comparación entre prácticas que evidencian autoevaluación en lectura antes y después de los debates	101
Figura 20 Comparación entre aspectos que facilitan o limitan la lectura crítica antes y después de los debates.....	102
Figura 21 Comparación entre estrategias utilizadas para fortalecer lectura crítica antes y después de los debates	104

Lista de tablas

Tabla 1. Niveles de Boyacá el lenguaje desde el año 2012 hasta el año 2017	70
Tabla 2. Características de las técnicas en el aula propuestas	87
Tabla 3. Característica de la técnica empleada.....	88
Tabla 4. Presentación de la guía de observación talleres 1, 2 y 3	91
Tabla 5. Desarrollo de la guía de observación talleres 1, 2 y 3	92

Introducción

A nivel escolar históricamente, se ha insistido en la importancia de la lectura crítica, aunque hay algunos desacuerdos alrededor de este concepto. Mientras que algunos autores tradicionalistas y las instancias estatales, mediante sus criterios de evaluación, insisten en verla como una competencia cuyo nivel se puede cuantificar para su calificación, para algunos otros consiste en una actividad constante hacia la apertura cognitiva y para otro grupo, dentro de los que se encuentran Larrosa y Freire, que son opositores de percepciones comercialistas estatales, como innovación y competitividad para promover habilidades, es una experiencia propia y cuestionadora que se da en la relación individual de los textos con su lector. Para ellos la lectura crítica, es algo que no puede tabularse, medirse, predecirse, o construirse en “modelos exitosos”. Es una experiencia, una relación, incierta como toda relación, pero por ello atractiva.

Acorde con esta idea, y consiente de las dificultades propias de la zona rural para fomentar procesos educativos eficientes, la autora del presente proyecto quiere hacer un acercamiento inicial de lectura crítica en los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Técnica de Desarrollo Rural de Pauna en el departamento de Boyacá, mediante talleres en el aula, consistentes en debates sobre artículos de periódico en temas de interés seleccionados por sus estudiantes, para que se logren experiencias comunicativas como una incentivar un inicio de los procesos de lectura crítica.

Se habla de acercamiento inicial, dados los bajos niveles de lectura de los estudiantes, puesto que para llegar a niveles de lectura crítica es necesario empezar por fases previas, en

las que aún los estudiantes seleccionados tampoco muestran niveles satisfactorios, dentro de las que están la comprensión, el entendimiento y la interpretación. Para sustentar esta deficiente condición inicial se recurren, en primera instancia, a los resultados de las pruebas estatales presentadas por entidades como el Ministerio de educación nacional y el ICFES, y más concretamente a los informes históricos sobre los resultados de las pruebas saber aplicadas al grado noveno desde el año 2012 hasta el 2018, publicados por la Secretaría de Educación de Boyacá (2018), donde se evalúan las competencias lectoras por medio de preguntas puntuales sobre comprensión.

Otro punto de partida para diagnosticar el estado inicial de los participantes es aprovechando el acercamiento que los docentes tienen con sus estudiantes y sus distintos entornos dentro del sector rural que, mediante una encuesta, les permiten responder preguntas reveladoras sobre los hábitos de lectura. Igualmente se recurre a la impresión de los mismos docentes, quienes explican en comisión y evaluación periódica de la institución, que notan el poco interés de sus estudiantes en procesos lectores básicos, los cuales afectan el desempeño académico en las diferentes áreas del conocimiento.

Esta descripción de las condiciones iniciales, permiten determinar que, si no se establecen mecanismos para apoyar y solucionar estas falencias, se seguirán presentando los mismos resultados en las pruebas internas y externas que se programen, lo cual, además, repercute en gran medida, en la credibilidad y aceptación de la institución por parte de la comunidad educativa.

Es así como, seguidamente se abordan las alternativas para iniciar a fortalecer los procesos de lectura crítica dentro del aula y la forma de lograr actividades, donde los

estudiantes interactúen en procesos ágiles de comunicación. En este sentido se contemplan escenarios, dentro de los que están la mesa redonda, el panel, los foros y los debates. Estos últimos, después de una evaluación de sus características para exponer ideas propias, facilitar el análisis individual y motivar la participación resultan seleccionados como las actividades a ejecutar en los talleres. Inicialmente se tenían programados talleres suficientes para la participación de todos los estudiantes como debatientes, pero debido a la contingencia provocada por el Covid 19, solamente se realizan 3 prácticas antes de entrar en cuarentena obligatoria.

Los elementos de entrada para los debates son artículos de opinión publicados en la prensa, cuyos beneficios, cuando hay interés en la lectura consisten en que incentivan las experiencias lecturas y generan procesos formativos, en contextos donde la crítica es relevante. Los temas de estos artículos principales son seleccionados por los mismos estudiantes, a favor o en contra, según sus preferencias y capacidad de sustentación, pudiendo ampliar su conocimiento, mediante todas las lecturas que el debatiente pueda encontrar sobre el tema.

De esta forma se programan los debates, dejando como evidencia de su desarrollo guías de observación, donde la docente y autora registra los aspectos relevantes de las prácticas, para identificar aspectos como las intencionalidades, los interrogantes, la imaginación e ideas propias, como inicios de experiencias de lectura crítica. Finalmente se realiza una nueva encuesta a los estudiantes, cuya comparación con la encuesta inicial, aunque requiere de la cuantificación de las respuestas para poder evidenciar los avances producidos por el proyecto, no constituyen una evaluación directa de las competencias, sino de las intencionalidades que incentivan la lectura crítica de los estudiantes.

1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

1.1 El Problema

1.1.1 Descripción del problema

Con base en los resultados proporcionados por entidades como el ICFES a nivel nacional y Programa Internacional de Rendimiento de Estudiantes (PISA) a nivel mundial, un gran porcentaje de los estudiantes se encuentran en niveles deficientes de comprensión lectora, encontrando que la mayor dificultad que presentan los estudiantes consiste en su falta de formación para vislumbrar el contenido implícito de los textos. A nivel institucional, esta afirmación se puede hacer con base en los resultados que ayudan a identificar sus competencias lectoras, presentadas en el capítulo 4, donde se observa que el 45% de los estudiantes no recuperan el contenido de los textos, evidenciando vacíos en su forma entender a profundidad el contenido de sus lecturas. (M.E.N, DIAE, ICFES, 2017).

Otro problema es su dificultad para desarrollar la capacidad de análisis, reflexión y argumentación de los textos que leen. Es en este contexto que la autora, como docente formadora en lectura, se plantea los primeros interrogantes que conformarán la problemática a tratar en su trabajo de grado ¿Cómo ayudar efectivamente a mejorar los niveles lectores de los estudiantes?, ¿se puede desde el papel docente y desde la experiencia lectora propia ayudar a que los estudiantes adquieran hábitos lectores que les ayuden integralmente en su formación para la vida?, ¿es el aula un espacio de reconstrucción de sujetos en sus relaciones con la lectura crítica?, ¿que significaría ayudar efectivamente? ¿Cuál es la responsabilidad de los estándares educativos actuales frente a los “malos resultados” en niveles lectores?

En este último cuestionamiento, de acuerdo con la UNESCO (2015), las entidades internacionales y nacionales se han preocupado por mejorar los niveles de comunicación y pensamiento lógico, que son habilidades importantes en el desarrollo de la lectura crítica, y han revelado datos estadísticos para que los países puedan tener referentes y opciones de mejorar el desempeño de los estudiantes. En este contexto, la lectura crítica debe ser considerada como una prioridad en todos los países, puesto que esta constituye y da la participación activa al ser humano, a través de sus análisis críticos, reflexiones y construcción de nuevas ideas que contribuyen al desarrollo de la sociedad. (UNESCO, 2015)

Pero es recapacitando sobre estas maravillosas intenciones que surgen nuevos interrogantes. ¿Cuál es “el desarrollo social” que se ha promovido para los mal llamados países “subdesarrollado” dentro de un sistema político de capitales, sumido en la competencia de capitales globalizados que impera?, ¿cómo esperan que sea la “participación activa” estos intereses políticos?

De acuerdo a lo expuesto por Flores (2016), las investigaciones realizadas por OCDE muestran que la lectura crítica es un problema internacional y que está presente en diferentes contextos; la falta de habilidades para interpretar, sintetizar, crear y recrear a partir de una lectura crítica, construir nuevas ideas, tiempo para leer, el hábito lector, entre otras, son las causas del bajo nivel de la lectura crítica. El programa PISA “evalúa la lectura crítica” en las diferentes áreas del conocimiento a nivel mundial, en donde los resultados indican que los estudiantes se encuentran en un nivel mínimo. Según los estándares de PISA se reconocen las ideas principales de los textos, se establecen algunas relaciones entre sí, pero tienen dificultades para realizar lectura crítica de los textos, lo cual implica tener una posición argumentativa y reflexiva frente al texto (Flores, 2016).

Ligado a esto, y de acuerdo a los resultados de las pruebas de PISA del año 2018, Colombia permanece en el grupo de países con los resultados más bajos, ya que los estudiantes no logran un nivel aceptable en el desempeño de la lectura crítica. Son muchos los factores que inciden en el bajo rendimiento de las pruebas no solo a nivel mundial sino también a nivel nacional, la falta de recursos, la educación de los padres, la pobreza, falta de proyección a un proyecto de vida, la motivación por parte de los docentes y familia, entre otras. (OCDE, 2019).

Si las cosas están tan mal, ¿cuál ha sido el papel de las políticas públicas? Las reformas hechas para reestructurar los sistemas educativos atendiendo los lineamientos globalizados y que entienden a la educación como pieza fundamental dentro de la maquinaria del progreso, ¿han sido eficientes? ¿Qué ha sucedido?

Por otra parte, ¿cuál es el papel del maestro? De acuerdo con Garzón (2014), La actitud de los buenos maestros es determinante para buscar que sus estudiantes sean personas “competentes” en todos los aspectos de la formación del ser humano, que puedan desempeñarse en un contexto, propongan y quieran hacer una sociedad “más justa” que está sujeta a constantes cambios. Por esto, la lectura crítica juega un papel importante en los estudiantes y “su experiencia con la lectura”, tal como la llama Larrosa (2000), se debe encaminar hacia su transformación siendo consciente de lo que es, adquiriendo la capacidad de construir y reconstruir a partir de los textos, que sean críticos, que comprendan y reflexionen sobre lo que leen, analicen y adquieran sus propios conocimientos; además, que cuenten con las herramientas necesarias que favorezcan el pensamiento crítico para un desempeño responsable en la sociedad (Torres Cruz, *et al.*, 2017).

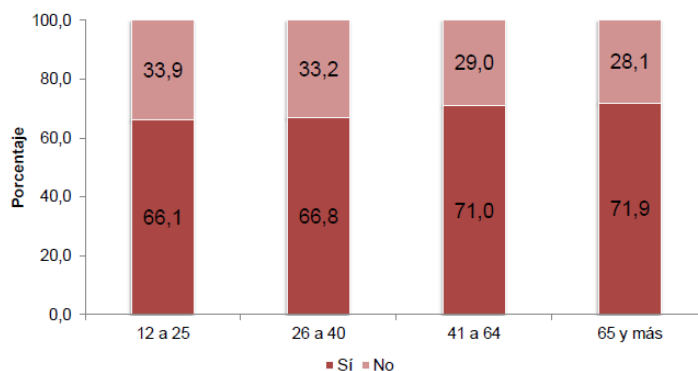
De esta forma, en pro de mejorar los resultados de las pruebas internacionales, el MEN ha promovido unos programas como *mil maneras de leer*, *el plan nacional de lectura crítica*, *todos a aprender*, los cuales ayudan a orientar a los docentes en las estrategias utilizadas para promover la lectura crítica.

Dicho lo anterior, es importante mencionar los siguientes datos estadísticos:

Según la encuesta del DANE (2012), la cual se realizó en convenio celebrado con otras 5 organizaciones del sector para desarrollar y componer el modelo sobre el manejo cultural, se incluyó el patrón de hábitos de lectura crítica, consumo de libros y asistencia a bibliotecas, lográndose producir indicadores especializados en este tipo de prácticas, en el marco de las políticas públicas colombianas.

En este sentido, al desagregar los datos sobre lectura crítica de la población de 12 años y más por rangos de edad, el mayor porcentaje en la lectura crítica de libros lo presentó la población de 12 a 25 años con 61,3%, mientras que, en la lectura crítica de revistas, el mayor porcentaje lo obtuvo la población de 26 a 40 años con el 54,9%. En cuanto al promedio de libros leídos se destaca que, de la población de 12 años y más, que sabe leer y escribir y que leyó libros en los últimos doce meses, el promedio es 4 libros por persona, mientras que el promedio de libros leídos para el total de personas de 12 años y más es de 2 libros. (Figuras 1 y 2)

Figura 1. Distribución porcentual de personas de 12 años y más, por rangos de edad, según lectura crítica de libros en los últimos 3 meses.



Fuente: DANE – Encuesta de Consumo Cultural 2012 / Módulo de Hábitos de Lectura crítica, Consumo de Libros y Asistencia a Bibliotecas.

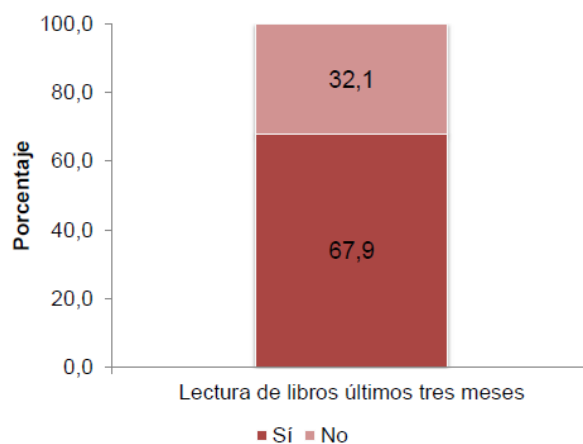


Figura 2. Porcentaje de personas de 12 años y más, según lectura crítica de libros en los últimos 3 meses.

Fuente: DANE – Encuesta de Consumo Cultural 2012 / Módulo de Hábitos de Lectura crítica, Consumo de Libros y Asistencia a Bibliotecas

Siguiendo con el contexto nacional, mediante la inclusión del módulo de hábitos de lectura crítica y asistencia a bibliotecas se obtuvieron algunos parámetros especiales para este tipo de prácticas para la población de 12 años y más, destacándose que de los examinados que leyeron libros en los últimos doce meses, el 67,9% ejecutó esta práctica en los últimos tres meses.

Respecto a la lectura crítica de periódicos, el 63,2% del total de la población leyó estas publicaciones en el último mes. El mayor porcentaje de lectura crítica de periódicos en el último mes lo tuvo la población de 26 a 40 años (69,7%), seguido por las personas de 41 a 64 años (67,5%) y la población de 12 a 25 años (55,7%). (DANE, 987-+* 2012).

A nivel institucional, la dificultad en el proceso lector, que tenga un carácter crítico, está vinculada con la motivación, los materiales de enseñanza, la disposición tanto del estudiante como del maestro y los intereses y expectativas que el estudiante tenga para triunfar en el quehacer educativo. En las reuniones de comisión y evaluación periódica que se realizan en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Desarrollo Rural, (en adelante IETAD), los maestros manifiestan, que los estudiantes no le dan la importancia que la lectura crítica merece, siendo esta una herramienta fundamental en el desempeño del ser humano en su vida académica, laboral y cotidiana. Esta falta de interés en competencias de lectura crítica de la institución se manifiesta en los promedios de resultados actuales de lectura crítica de las pruebas del ICFES, donde el promedio de los colegios de Boyacá fue muy superior (53 puntos en este ítem), y donde la IETAD, con 48 puntos, ocupó el tercer lugar en este Ítem entre los 4 colegios evaluados de Pauna. (ICFES, 2019)

En estas mismas reuniones de docentes se ha dilucidado que la falta de material didáctico, la escasez de vocabulario que tienen los estudiantes en el momento de expresar opiniones y construir sus propios escritos son unas de las consecuencias que se evidencian con el bajo nivel de lectura crítica. Analizando los resultados de las pruebas internas y externas, uno de los problemas más relevantes en el municipio es el bajo interés de los estudiantes por la lectura crítica, pues esta no alcanza un nivel inferencial ni crítico.

Por su parte la lectura de artículos de periódico, y la facilidad de búsqueda que se da con el uso de los recursos multimedia, constituyen una gran herramienta para lograr explorar la pluralidad y diversidad de puntos de vista, que de acuerdo con Páez y Rondón (2014) establecen un “escenarios de diálogo, disertación y análisis de la realidad, contribuyendo desde la divergencia y convergencia de opiniones fundamentadas a la formación de lectores críticos” (p 75). De esta forma, para los estudiantes, su lectura crítica propicia escenarios educativos de opinión que se pueden contextualizar como formas de incentivar sus destrezas para analizar contenidos escritos, detectando las intenciones ideológicas del escritor, sin que esto implique su aceptación total. Por el contrario, el interés originado en el aula, sobre un tema, investigando diversas opiniones motiva una actitud crítica sobre lo leído porque:

Su empleo en el salón de clase permite formar a los escolares en la comprensión de lo que sucede, en el espacio en el que vive; toman conciencia de esta realidad como ciudadanos, valoran la libertad como la expresión, fomentan la autoexpresión y la creatividad, entre otros beneficios. Al utilizar la prensa en la clase se desarrollan también una serie de hábitos como la curiosidad, apertura hacia lo nuevo, selección, decisión, participación y preocupación por determinados temas de información (Gómez P. , 2006, p. 15).

Es decir que, con el análisis de distintos puntos de vista, la lectura de artículos de prensa propicia presunciones y teorías para la formación personal sobre la realidad del entorno, donde los lectores críticos se forman opiniones generadas desde su capacidad de discutir, cotejar o disentir de la información en su contexto. Pero, hasta el momento no se promueven dentro de la institución escenarios de participación, donde los estudiantes puedan

comunicar libremente su análisis crítico de lecturas, sin el temor a exponerse a una calificación o a estigmatizar su punto de vista. De esta forma, la presente investigación está dada a través de la observación directa de los procesos comunicativos, que buscan ser de opiniones muy libres, pero basadas en lecturas sobre temas de interés, lo que hasta el momento no se ha dado. Para ello se ha propuesto incentivar debates argumentados a través de artículos de periódico mediante los cuales se busca lograr experiencias lectoras que mejoren la relación que tiene los estudiantes con los textos que leen.

La falta de motivación en los estudiantes para adquirir un hábito lector es uno de los principales obstáculos; infortunadamente, no se les brinda a los estudiantes herramientas y estrategias que movilicen significativamente su interés para que su relación con la lectura les permita construirse y reconstruirse.

1.1.2 Formulación del problema

¿Cómo iniciar procesos de lectura crítica mediante el debate de artículos de prensa escrita para mejorar las experiencias lectoras de estudiantes de grado noveno en la Institución Educativa Técnica de Desarrollo Rural de Pauna - Boyacá?

1.2 Objetivos de Investigación

1.2.1 Objetivo general.

Analizar las estrategias pedagógicas de debates sobre la lectura de artículos de prensa escrita para la interacción y comunicación que pueden evidenciar mejoras en las experiencias lectoras en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Técnica de Desarrollo Rural de Pauna – Boyacá.

1.2.2 Objetivos específicos.

- Analizar los diagnósticos establecidos a través de las pruebas de Estado en torno a las competencias lectoras actuales de los estudiantes y el desempeño existente en los procesos lectores de estudiantes de la IETAD del municipio de Pauna- Boyacá, como punto de inicio para una propuesta para mejorar sus niveles de lectura.
- Identificar la manera en que los debates sobre artículos de prensa pueden fortalecer procesos de relación con la lectura en los estudiantes.
- Evaluar cuáles son los niveles de desempeño en lectura de los estudiantes de la IETAD del municipio de Pauna- Boyacá, con base en la implementación de la propuesta pedagógica a través de artículos de prensa escrita, en la que se comparan las respuestas de los estudiantes a preguntas referentes a sus niveles de lectura antes y después del proyecto.

1.3 Justificación

La lectura es una actividad constante que se trabaja en el aula de clases en todas las asignaturas del plan de estudios. A la vez, se ha convertido en un reto para los docentes busquen las estrategias para hacerla cada día más significativa, mejorando su relación con los textos, hasta poder llegar a niveles que superan el simple entendimiento, el significado, o la interpretación que da el autor a cada texto.

De acuerdo con Avendaño de Barón (2016), es de trascendental importancia realizar estrategias pedagógicas que se utilicen en el aula para potenciar los niveles de lectura en los estudiantes hasta llegar a una relación que permita posiciones propias e individuales como bases de la lectura crítica. Teniendo en cuenta los niveles actuales se podrá realizar un trabajo

conjunto para mejorar las experiencias lectoras, buscando iniciar a los estudiantes en procesos de lectura crítica.

La implicación práctica de este tipo de investigaciones está dada a través de la importancia que tiene la lectura crítica a nivel social, cultural y académico. Los resultados que se proyecten mediante los distintos escenarios y los análisis comprensivos de los mismos, permitirán a los interesados conocer más acerca de la implementación de estrategias de lectura en el aula, tener más ideas sobre cómo emplearlas en la mayoría de las actividades que se realicen y, desde allí, contribuir a que sean apropiadas de una manera más práctica, sencilla y contextualizada para sacarles el mayor provecho posible (Jurado, 2014). Este sería uno de los principales logros de la investigación, es decir, contribuir en el desarrollo concreto de estrategias pedagógicas de lectura en el aula.

La práctica de niveles avanzados de lectura en el aula es esencial en el ámbito escolar, por ser la relación entre el lector y el texto en la que se halla la esencia de lo que este transmite, de ahí se deriva el enriquecimiento intelectual para el ser humano. Por eso, con unas estrategias bien apropiadas se logrará fomentar el hábito y gusto por la lectura crítica, pues la idea es que sea placentera y atractiva facilitando el ingreso a una cultura de la reflexión crítica. Esto implica que se puede permitir el mejoramiento en el desempeño académico en las diferentes asignaturas del currículo, así como también la comunicación efectiva en la sociedad.

La comunidad educativa de la institución puede beneficiarse con el presente trabajo de investigación, puesto que los resultados obtenidos proporcionarán un análisis sobre el uso e implementación de estrategias de lectura crítica y, a la vez, generarán su impacto entre los

estudiantes. A partir de ahí se pueden enriquecer las prácticas pedagógicas. En lo sucesivo, sirve como una guía de apoyo a la labor docente para la realización de otros proyectos de investigación que promuevan el constante mejoramiento académico y de comunicación

2. MARCOS DE REFERENCIA

2.1 Estado del arte

En esta sección del proyecto se presentan algunos estudios que anteceden a su publicación, utilizando documentos que llevan al entendimiento de la lectura como un conjunto de habilidades, pasa por la etapa de comprensión y termina con estudios sobre los niveles de lectura crítica. Para categorizar los estudios se presentan inicialmente estudios internacionales, luego estudios nacionales y se termina con estudios locales dentro del entorno de la UTPC.

A nivel internacional, inicialmente se tiene la investigación efectuada por Lervag, Hulme, y Melby-Lervag (2018), quienes manifiestan que, la comprensión auditiva y la decodificación de palabras son los dos determinantes principales del desarrollo de la comprensión lectora dentro de los estudiantes de secundaria en Estados Unidos. Este estudio deja manifiesto que no hay suficiente claridad sobre la trascendencia de las habilidades lectoras necesarias para desarrollar procesos de comprensión auditiva eficientes, puesto que, la variación compartida entre vocabulario, gramática, memoria de trabajo verbal y habilidades de inferencia son un poderoso predictor longitudinal de variaciones tanto en la escucha como en la lectura.

Para llegar a esta afirmación se realizó un estudio longitudinal durante 5 años, comenzando a la edad de 7,5 años ($n = 198$), donde se descubrió que la visión simple de la lectura en línea, la comprensión auditiva y la decodificación de palabras, junto con su

interacción y efectos curvilíneos, explica casi toda la variación (96%) en las habilidades de comprensión lectora temprana de los estudiantes de dicha muestra (Lervag, Hulme, & Melby-Lervag, 2018).

Para el presente proyecto, este estudio deja un interrogante sobre ¿Cuáles son las habilidades que un estudiante requiere dentro de sus procesos iniciales de aprendizaje y comprensión lectora? Y, más aún, deja un tema para el análisis posterior: ¿cómo influyen técnicas comunicativas de expresión verbal, como pueden ser los debates, dentro de procesos más avanzados y complejos del entendimiento de la lectura crítica?

Para tratar de entender un poco el primer interrogante, Stanley, Petscher, Yaacov y Hugh (2017), mediante una muestra de 3810 estudiantes de educación básica, examinaron la forma en que varias medidas fundamentales de la competencia lectora se vinculan con la comprensión lectora en grado 11. Por medio de un control riguroso del vocabulario y la fluidez de la lectura oral durante el proceso de formación de los estudiantes.

Los análisis probaron las relaciones directas e indirectas entre las medidas en niveles de enseñanza media, con los logrados en las pruebas de estado de secundaria, mostrando efectos directos significativos de la fluidez al inicio de la formación lectora y la comprensión de vocabulario de los mejores estudiantes de último grado. Los resultados sugieren que la riqueza de vocabulario, considerada precursora fundamental de los niveles de enseñanza mantienen un fuerte impacto sobre la comprensión lectora en los últimos años de la escuela secundaria (Stanley, Yaacov, & Hugh, 2017). Igualmente, estos hallazgos se pueden discutir, junto con las implicaciones de otras investigaciones, para analizar el impacto sobre niveles de lectura, para responder la pregunta que guía sus antecedentes.

¿Cómo iniciar el recorrido de lo que se podría denominar como pensamiento crítico? una buena comparación de escritos internacionales de lectura es el efectuado por Sánchez y Sandoval (2012). En este estudio de tipo cualitativo, que busca mitigar la falta de habilidades para interpretar imágenes por parte de los niños:

Se reúnen tres experiencias de educación mediática realizadas en Venezuela, Colombia y España, desde el enfoque de la recepción crítica. Se proporcionan los indicadores que llevan a determinar los niveles de pensamiento crítico audiovisual en niños de entre 8 y 12 años, contruidos a partir de procesos de intervención mediante talleres de alfabetización mediática. (p. 113)

Primero se hace referencia al concepto en evolución de educación mediática, después se describen las experiencias comunes en estos tres países para luego incidir en los indicadores que permiten medir el nivel de pensamiento crítico. El pensamiento crítico audiovisual demuestra ser un proceso nulo, pues los niños no están educados para hacer una reflexión a partir de un programa de T.V o cualquier otra imagen de tipo audiovisual que se le presente. Para los autores, los resultados evidencian y comprueban la necesidad de implementar estrategias que permitan el análisis crítico, desde etapas tempranas, con el propósito de generar inquietudes y reflexiones por parte de sus receptores (Sánchez y Sandoval, 2012). Para la presente investigación deja un cuestionamiento sobre: ¿cómo se alterna y funciona el pensamiento crítico? Así como la inquietud respecto a su relación o diferencia con la lectura crítica.

Tratando de analizar estas diferencias, Alvarado (2012) utiliza la metodología de revisión documental para analizar ciertos aspectos de contenido que sustentan el desarrollo

del pensamiento crítico. La autora inicia recogiendo contribuciones teóricas y prácticas sobre la perspectiva de la educomunicación¹, basada en reflexiones sobre la eficacia de medios escritos utilizados por sus estudiantes. El proyecto está justificado en que se logran establecer diferencias entre la lectura crítica y el pensamiento crítico mediante reflexiones sobre algunas dimensiones del sujeto crítico, puesto que la lectura crítica “funciona como estrategia de tipo analítico que busca la re-lectura de los textos para identificar categorías sujetas a discusión e interpretación”; mientras que el pensamiento crítico “apunta a una propuesta de aprender a pensar de manera autónoma” (p. 101).

El resultado final es una guía en la que se proponen acciones para realizar lecturas críticas de medios en el aula. Se concluye que promover la actitud crítica, implica identificar el carácter político de la industria cultural y del proceso comunicacional; supone sospechar de la transparencia de los mensajes mediáticos y apunta a conformar un ciudadano independiente, cuestionador y creativo. (Alvarado, 2012, p. 101)

Igualmente, se concluye que desde la comunicación entre investigadores se debe buscar encontrar respuestas y aplicar teorías para que los estudiantes tengan actitud crítica, lo que implica ser críticos, tanto en su pensamiento como a la hora de leer textos. Se tienen que crear materiales en donde se propongan estrategias para que las lecturas se realicen de forma más analítica, puesto que el propósito de la lectura no se enfocará en el aprendizaje de cosas ya existentes que se reproducen al pie de la letra, sino que se centrará en aprender a

¹ La autora concibe las estrategias educomunicativas, como orientaciones que de la comunicación social que sustentan a la lectura crítica.

construir y proponer nuevas teorías a partir de lo que ya se sabe con argumentaciones de las nuevas lecturas (Alvarado, 2012).

En este contexto, Martí y Freire (2007), presentan una publicación en la cual, por medio de una metodología cualitativa, fundamentada en estudio de casos relacionados con el sujeto y su interacción con los procesos lectores, se expresa que la dificultad presentada en algunas escuelas públicas de San José de Costa Rica, al hacer una lectura crítica, consiste en que se reduce a una simple transmisión del saber, sin que los estudiantes generen interrogantes durante su lectura, que contribuyan a resolver dudas que lleven a cuestionamientos críticos sobre las temáticas que se leen. Se concluye que la lectura crítica requiere de un análisis detallado para comprender el sentido global del texto. Los autores construyen una pedagogía crítica que termina permitiendo que sus estudiantes lectores sean más reflexivos, mitigando la problemática donde la lectura se hacía solamente de forma decodificada sin ningún análisis durante la misma. Para el presente proyecto, dentro del contexto de lectura crítica, se confirman los beneficios de irse planteando interrogantes que ayuden al entendimiento de cuestiones que muchas veces no se encuentran implícitas en los textos.

En el contexto colombiano se encuentran trabajos, como el de Bautista, Díaz, y Delgado (2019), quienes presentan un proyecto de aula invertida, diseñando una estrategia didáctica que busca mejorar los procesos de comprensión lectora y la lectura crítica de los estudiantes de grado once del IED Rafael Uribe Uribe de Bogotá. El estudio es motivado por la problemática de los bajos resultados en las pruebas de Estado y las pruebas internas de los estudiantes de grado octavo.

Dentro del diagnóstico se evidencia que la problemática se origina en el dominio del método tradicional de enseñanza, donde se imagina al educando como un receptor pasivo de conocimientos; y al educador se le respeta como dueño de los conocimientos y como el eje central de los procesos de enseñanza aprendizaje. Las consecuencias históricas de esta metodología tradicional ha sido que los estudiantes formen barreras de interés por el aprendizaje, ejerciendo procesos de lectura dentro del colegio en donde no se hacen reflexiones y mucho menos se lee con un carácter crítico. Por este motivo, con el proyecto de aula invertida se busca:

Una innovación en el diseño de actividades y metodologías para abordar diferentes temas y permitir así al estudiante un mayor acercamiento al conocimiento teórico y práctico de ciertos contenidos que rompen con las estructuras rígidas de la educación tradicional como son el lugar (aulas de clase y laboratorios) y tiempo (horas de clase), permitiendo cierta flexibilidad al estudiante (Bautista, Diaz y Delgado, 2019, p. 45).

Aunque este estudio es un abordaje interesante de la forma como se pueden innovar los métodos de enseñanza para mejorar los niveles de lectura, deja el siguiente interrogante para la investigación: ¿Cuál es la relación, o diferencia, entre métodos para mejorar los niveles de comprensión de lectura y los métodos para mejorar los niveles de lectura crítica?

Respondiendo a este interrogante, Lizcano y Sanabria (2019) presentaron una publicación que se enfoca en explicar la forma en la que la lectura crítica se promueve con habilidades comunicativas ejercitadas mediante la implementación de talleres. Estos talleres consisten en la mediación del debate como estrategia didáctica. Se busca potencializar e

incentivar la lectura crítica, resolviendo el siguiente interrogante: “¿Cómo mejorar la lectura crítica por medio de estrategias didácticas que permitan la interacción en el aula de estudiantes de una universidad privada de Bucaramanga?”

Para la comunicación entre el escritor y el lector, como parte de la importancia de la lectura crítica en el aula, este estudio corrobora la importancia de las concepciones teóricas de Paulo Freire y Fabio Jurado, quienes exponen ideas interesantes sobre la transición del pensamiento como columnas importantes en el desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes. Se persigue desarrollar conversaciones fluidas en el aula para que cada estudiante pueda realizar procesos de comunicación eficientes sobre sus lecturas previas y sobre las ideas de sus compañeros. Para el presente estudio se va vislumbrando la trascendencia de la interacción y de la comunicación, como formas de incentivar o de *medir los niveles* de lectura crítica dentro de los estudiantes de educación media.

Ya a nivel de formación universitaria, en la Costa Caribe colombiana, Sánchez y Brito (2015), analizan la problemática examinando la forma de perfeccionar las competencias lectoras, escriturales, y orales, de estudiantes de primer semestre en la Universidad de la Costa, ubicada en la ciudad de Barranquilla. Se busca contribuir en el análisis de situaciones que mejoren el aprendizaje de las competencias comunicativas en los estudiantes de educación superior.

Se empleó la metodología del diseño Mixto, que aprovecha las potencialidades cualitativas y cuantitativas para el fortalecimiento de la lectura comprensiva, ayudando a que los estudiantes adquieran competencias analíticas, argumentativas y creativas. Como resultado se evidencia que la lectura comprensiva permanente se puede constituir en un motor

para generar nuevas ideas, las cuales aportan y modifican el pensamiento de los estudiantes. Según los autores, la generación de estas nuevas ideas se puede traducir, a largo plazo, en el mejoramiento progresivo de la sociedad cuando los estudiantes, y futuros emprendedores, puedan desarrollar proyectos direccionados por ellas (Sánchez & Brito, 2015). Por el contrario, dentro del presente proyecto, este estudio deja algunos interrogantes sobre: ¿Cómo se conceptualiza la lectura crítica al servicio del “desarrollo”? ¿Qué función desempeña la lectura crítica y las habilidades promovidas desde la escuela en relación con la lectura, en medio de los sistemas y procesos económicos vigentes? Igualmente, sirve para entender la necesidad de adquirir competencias previas sobre comprensión lectora, antes de abordar el tema de la lectura crítica.

En este contexto, dentro del ámbito local, la UPTC ha publicado varios escritos. El primero de ellos corresponde a la publicación realizada por Silva, Serrano y Medina (2019), quienes realizan sus investigaciones de maestría buscando el establecimiento de: *una estrategia didáctica basada en el uso de las TIC para fortalecer la lectura crítica en las estudiantes del grado décimo del Colegio Nacionalizado la Presentación en las áreas de Física y Sociales*. Según los autores, mediante las etapas de este estudio cualitativo de tipo investigación-acción, se logra la recolección de información documental de cada participante a través de pruebas de destrezas de “lectura crítica” con el objetivo de hacer un diagnóstico de debilidades actuales en comprensión lectora. Igualmente, se diseñan las estrategias apoyadas en actividades para que los grupos utilicen las TIC, como una atmósfera motivante que permite la interlocución real y eficiente entre autor-lector. Esta interacción admite el análisis asociativo, comparativo, propositivo, que se basa en opiniones y juicios propios.

Finalmente, mediante una etapa reflexiva de observación y evaluación de resultados, se recurre a la triangulación de la información para sustentar el “progreso en el reconocimiento de contenidos valorativos de un texto, desde la lectura crítica en el Colegio Nacionalizado la Presentación – Boyacá – Colombia (Silva, Serrano, & Medina, 2019, p.263). Lo interesante de este estudio es el análisis del siguiente interrogante: ¿La reflexión de los estudiantes durante la lectura es condición suficiente para catalogar un nivel de lectura crítica?

Mesa y Mendoza, (2018), realizan otra investigación en la Maestría en Educación de la UPTC, que promueve los procesos de lectura crítica de estudiantes de octavo grado del colegio Vado Castro en Tópaga (Boyacá), mediante estrategias basadas en la producción de artículos de opinión por parte de los estudiantes que componen la muestra.

El diseño y desarrollo de la propuesta “Critico, luego escribo”, logró fortalecer la lectura crítica de los estudiantes y a su vez, mejorar las habilidades escriturales, evidenciados en los artículos que fueron publicados en el boletín informativo “Última Edición”, medio informativo de la Institución Educativa. Estos textos se caracterizaron por una buena estructura, uso adecuado de la ortografía y dominio de algunas propiedades del texto en relación con la coherencia y cohesión (Mesa & Mendoza, 2018).

Para el presente estudio se vislumbra que, en trabajos como este, se dista mucho de promover la “lectura crítica”, vista como esa experiencia sublime de interiorizar el pensamiento del autor para formar ideas propias, puesto que algunos documentos se basan en aspectos formales que podrían pertenecer realmente al campo de mejorar las

competencias en lectura, interpretación y escritura de los estudiantes, más que en fortalecer aspectos de lectura crítica.

Bajo esta misma línea de estudios que con el título de “lectura crítica” enmarcan contenidos que se basan en la interpretación y en la producción textual. Mendoza y Molano (2015) publican un artículo de carácter descriptivo titulado: *La identificación del nivel de lectura crítica en estudiantes de VI semestre de la Licenciatura en Educación Básica, adscrita a la Facultad de Estudios a Distancia de la UPTC*. Con tal fin, los autores realizan una recopilación y discusión de teorías de Cassany, Frank Serafini, Lipman, Klooster y Cooper, entre otros; sobre postulados que se relacionan con la habilidad para pensar y escribir críticamente. Se identifican los hallazgos importantes para utilizarlos en la potencialización de las competencias de lectura crítica propuestas por el ICFES para las pruebas Saber Pro.

Los resultados permitieron determinar que gran parte de los estudiantes que ingresan al programa no cuentan con las habilidades del pensamiento y competencias comunicativas necesarias para asumir el rol de un lector crítico en las diferentes áreas del conocimiento dentro de la cualificación como profesionales; por lo cual se hace necesario crear espacios académicos que conduzcan a la reflexión acerca de: ¿Cómo se han llevado a cabo las prácticas lectoras en el aula?, ¿Se tienen alternativas de solución transversales a todas las áreas que permitan la formación de verdaderos lectores críticos?

Como se evidencia, las conclusiones de los autores se circunscriben dentro de la interpretación y producción textual, acordes con las políticas del Estado, dejando el vacío del pensamiento individual, rebelde y autónomo que se podría dar en otros campos como resultado de la lectura crítica.

Finalmente, Serna y Díaz y (2014), presentan su artículo en la UPTC para mostrar parte de su investigación sobre: *El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes de la Licenciatura en Lingüística y Literatura y de primer semestre de otros programas académicos de la Universidad La Gran Colombia*”. En él se despliega el recorrido teórico y metodológico que los autores emprenden para proponer estrategias didácticas que potencialicen la lectura crítica.

Inicialmente se revisa de modo introductorio la problemática que gira alrededor de la comprensión lectora; en segundo lugar, se presenta el marco referencial, que expone distintas perspectivas de la lectura como concepto científico. Acto seguido, se relaciona un aspecto fundamental para el progreso de la indagación que tiene que ver con la incorporación del análisis crítico del discurso, y su relación adyacente con el conocimiento de las realidades presentes en los textos. (Serna y Díaz, 2014, p. 24)

En el estudio se evidencia una diferenciación de competencias entre comprensión literal, comprensión inferencial y un nivel crítico. Para los autores, la comprensión literal tiene que ver con entender lo que se muestra textualmente, la comprensión inferencial se desarrolla estableciendo las relaciones entre la información explícita y la implícita de los textos y un nivel crítico, en el cual se da a la luz de categorías de análisis que, además de la habilidad de comprensión, permiten ayudar en la formación de ciudadanos críticos y reflexivos.

Los aportes de este estudio, se sustentan en las reflexiones sobre la lectura, y como con ellas se contribuye en la formación de ciudadanos comprometidos con las prácticas sociales que ayudan en la conformación de poblaciones más responsables con su papel dentro

del desarrollo de sus respectivas naciones, como respuesta a las estrategias educativas que busquen la capacitación de ciudadanos independientes, deliberantes, reflexivos, autónomos y con capacidad crítica.

Con respecto a la utilización de artículos de prensa para incentivar los niveles de lectura crítica, Gómez P. (2006), muestra la forma en la que la enseñanza de calidad actual se fundamenta en la capacitación de ciudadanos más creativos y críticos. Puesto que las nuevas generaciones están expuestas niveles de comunicación ágiles y de fácil acceso, los medios de información analítica tendrán un papel determinante en su formación, promoviendo el desarrollo de talentos activos y creativos, donde la seriedad crítica de los estudiantes ayude a enfrentar los procesos de desarrollo de sus comunidades. En este contexto.

La prensa por sus características se convierte, sin duda, en el medio más didáctico para utilizar en un aula de clase, su fácil acceso y variada información permiten utilizarlo en diferentes áreas del currículo. Así su empleo en el salón de clase permite formar a los escolares en la comprensión de lo que sucede, en el espacio en el que vive; toman conciencia de esta realidad como ciudadanos, valoran la libertad como la expresión, fomentan la autoexpresión y la creatividad, entre otros beneficios (Gómez, 2006, p 15).

La procedencia del estudio se basa en que muestra como actualmente, donde las herramientas de información juegan un papel preponderante en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los jóvenes, la lectura de artículos de prensa aporta ayudas didácticas a los docentes, brindando alternativas para que sus educandos vislumbren la importancia de

incorporarse activamente en la sociedad, adquiriendo capacidades analíticas y de discernimiento. Es importante rescatar la forma en la que la capacidad sociocultural de la prensa influye para que los jóvenes estén al tanto de los acontecimientos actuales de su entorno, no solamente como una estrategia de enseñanza, sino como una opción para que los estudiantes se incorporen de forma crítica a la vida real asumiendo roles de participación dentro de la sociedad.

Dentro de la misma línea Ospina, Sánchez y Alonso (2014), abordan la lectura crítica de los artículos de prensa para beneficiar el proceso formativo de lectores críticos, partiendo de la evidencia de que la disertación no es un medio utilizado comúnmente dentro de las estrategias de enseñanza, puesto que los artículos de opinión están por fuera de los análisis que se realizan en los contextos escolares, donde básicamente se limitan al uso de lecturas formativas e informativas. (Ospina, Sánchez, & Alonso, 2014)

Así, se deja fuera del aula la posibilidad del acercamiento a la diversidad de voces y puntos de vista que ofrecen los artículos de opinión sobre los diferentes temas de la realidad nacional e internacional, temas que pueden abordarse de manera crítica y dialógica con los estudiantes de la educación media. (Ospina, Sánchez, y Alonso, 2014, p.76)

De tal forma los aportes de la investigación consisten en que se muestran claramente los beneficios de los artículos de prensa para incentivar experiencias lectoras que propician procesos formativos en contextos donde la crítica es relevante. El estudio muestra la lectura crítica como procesos lectores que se ejecutan desde los contenidos, entre los contenidos y

detrás de los contenidos de artículos de prensa, aunando esfuerzos por las competencias de lectores críticos inmersos en sus lecturas.

Por último Doria, Calle y Pérez (2020), realizan su estudio para establecer el papel de la prensa escrita, en el entorno comunicativo de una lectura crítica y argumentada dentro de estudiantes de grado 10º de la Institución Educativa Germán Gómez Peláez, de Puerto Libertador – Córdoba. Se asume un estudio interpretativo y cualitativo que utiliza entrevistas semiestructuradas, realizadas a 4 docentes de lenguaje y la ejecución de secuencias didácticas a 30 estudiantes de grado 10º, para incentivar sus competencias en comprensión y producción escrita.

Los resultados de la aplicación de las secuencias didácticas, permitió a los estudiantes leer e identificar las intenciones y propósitos comunicativos de los textos de opinión, sus enunciados e inclinaciones ideológicas y las intenciones de manipulación y manejo del poder. Del mismo modo, se evidenciaron avances en su capacidad de escribir columnas de opinión teniendo en cuenta los elementos micro, macro y superestructurales de los textos, al tiempo que mejoraron sus estrategias de argumentación (Doria, Calle, y Pérez, 2020, p.65).

Este artículo contribuye a los objetivos presentes, dejando ver la forma en la que la utilización de artículos de prensa dentro de las aulas ayuda a promover la lectura crítica dentro de las instituciones de educación media, profundizando en el papel de los docentes, para que mediante su cultura colectiva de autoformación, enfrenten la escasez de hábitos lectores y capacidad de comprensión y de comunicación de los jóvenes, reorientando los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia enfoques de responsabilidad social que incluyen la

formación de lectores autónomos y críticos, acorde con las exigencias de y necesidades de una sociedad que requiere personas comprometidas con sus procesos evolutivos y de desarrollo igualitario.

En resumen, aunque existen innumerables documentos a nivel nacional e internacional, que exponen de una forma amplia, las distintas posturas sobre los alcances y por menores de la lectura crítica, estos 14 artículos complementados con los fundamentos teóricos que se abordaran a continuación, condensan los propósitos de la autora en cuanto a resaltar los niveles de lectura y la lectura crítica, siendo este un proceso que se debe iniciar por medio de las reflexiones, cada vez más autónomas, que requieren progresivamente de un análisis profundo y detallado para comprender el sentido de los texto y así lograr experiencias significativas con la lectura. Lo anterior sin dejar de lado la importancia de los artículos de prensa como herramientas para promover la lectura crítica en el entorno formativo de las instituciones de educación media y el papel de las técnicas comunicativas de expresión verbal, dentro de las cuales el debate puede facilitar una interacción dinámica y amena de temas de interés.

Pero, es en este tipo de análisis, que se plantean algunos interrogantes que no se desarrollan dentro de los estudios, como: ¿Cuál es la práctica social promovida por el Estado? ¿El estado realmente promueve ciudadanos reflexivos y autónomos? ¿Cuál es la capacidad crítica que se ajusta a las políticas educativas? Para abordar estos interrogantes desde la conceptualización de lectura crítica, a continuación, se presentan algunos fundamentos teóricos de autores que pueden ayudar en el entendimiento de dichos interrogantes.

2.2 Fundamentos teóricos

2.2.1 La educación como gestora de lectura crítica según Jorge Larrosa

Para Jorge Larrosa (2011) la lectura, enmarcada dentro de la educación, debe estar distanciada del capitalismo cognitivo y del valor mercantil que se le ha dado a la educación. Larrosa es un crítico y un opositor del significado que los Estados le han dado a conceptos como innovación y competitividad puesto que, para él, se han manejado dándole un valor “productivo” a la educación. En este contexto, leer se puede convertir en una práctica mercantilista que, como resultado del análisis de los textos escritos, se valora más al qué “*piensa lo que dice*” y no al que “*dice lo que piensa*”. El que *piensa lo que dice*, tiende a decir las cosas para agrandar y ser bien calificado por un determinado auditorio y por eso enfoca su lectura en extraer citas a conveniencia de una idea preconcebida; por el contrario, quien *dice lo que piensa*, lee en pro de expresar espontáneamente su interpretación individual y personal de los textos que se estudian (Larrosa, 2011)

De esta forma Larrosa, citando a María Zambrano, expone que la lectura se debe enmarcar dentro de una educación donde las formas de rebeldía contra algo no asesinen la libertad de pensamiento. Es por tal razón que los docentes deben reconocer situaciones en las que el sistema educativo tienda a sesgar la autonomía de sus educandos; puesto que, dando libertad a la interpretación y expresión individual de los estudiantes, con respecto a los textos que leen, se hacen partícipes de su nacimiento como colectores críticos. De esta forma, los docentes podrían ayudar a formar personas que dicen, que deciden y que relacionan su experiencia lectora con los cambios que los textos pueden significar en sus propias vidas.

En tal sentido el aula, como promotora de lectura crítica, se puede considerar como un espacio de reconstrucción del pensamiento, donde se fomenta la relación individual y personal con los textos. La responsabilidad del docente en este entorno educativo no se basaría en adelantar proyectos extraordinarios que corroboran conceptos científicos ya establecidos, sino en utilizar la pedagogía para promover los interrogantes propios de sus estudiantes al leer.

Consciente de la importancia de esto, Larrosa (2004) contextualiza la lectura en el campo de la experiencia, puesto que para él se da una relación singular, diversa, íntima e imprescriptible entre el lector y el texto que deja interrogantes como: ¿qué le pasa a la persona cuando lee?, ¿su proceso lector le forma, le conforma y le transforma?, ¿cuál es la experiencia personal, diferente y única que le deja leer? Para Larrosa, las respuestas a estos interrogantes no dependerán del texto o de la persona que lee, sino de esta relación única que transcurre dentro del proceso lector.

En esta instancia se hace necesario asumir la lectura como una relación distinta de los estudiantes con su proceso lector. De esta forma, la concientización corresponde al convencimiento pleno de los lectores (tanto docentes como estudiantes), sobre el gusto y la satisfacción que se encuentra en entender su relación con la lectura como algo significativo y necesario para mejorar el desarrollo de su vida diaria. La educación humanista, dentro de este contexto, se basa en lecturas que se recolectan y no se pierden, convirtiéndose en memoria; lo que también envuelve un compromiso de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ramírez, 2013).

Así, los maestros, conscientes de la importancia de mantener honestamente procesos lectores formativos para construir enunciados nuevos y propios, pueden promocionar la experiencia como una relación única entre el lector y sus textos, puesto que es de esa experiencia que el lector extrae pensamientos, que lo forman y lo transforman, construyendo continuamente su propio ser.

En esta relación es transcendental separar la palabra experiencia de práctica, puesto que mucha práctica no implica mejores procesos. Así se pueden tener muchos años de prácticas infructuosas que no aportan experiencias significativas. Por ejemplo, en las prácticas educativas convencionales de países en “vía de desarrollo”, los contenidos programáticos transcurren año tras año, sin provocar los cambios necesarios para mejorar el contexto educativo, que se debería basar en buscar mejores condiciones de vida.

También es importante separar los conceptos de experiencia y de experimento, puesto que los experimentos sustentan su valor en la comprobación continua de resultados. Esto sucede en las guías de laboratorios que siguen una consecuencia estricta de actividades o un protocolo como única orientación para los estudiantes. Por el contrario, cuando se deja un espacio para la experiencia, los resultados pueden variar de acuerdo a la forma como cada estudiante orienta su proceso (Díaz, Bar, & Ortiz, 2015).

Por eso, la palabra experiencia para operar con ella en el campo pedagógico, será una discusión agotada si se ubica en el campo de la ciencia o las innovaciones tecnológicas impuestas por posiciones de poder en lugar de posiciones de saber. Dicho en otras palabras, la educación no se puede ver como una práctica política con ideales o al servicio de ideales comercializados para ser supuestamente competitivos (Larrosa, 2006).

Tal vez por eso, para Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006), los principales desafíos de la educación tienen que ver con educar para la vida, para que los estudiantes puedan suplir sus necesidades vitales, pero también formar a personas responsables de su mundo y de su comunidad. En este contexto, la educación también tiene que ver con preservar lo que el mundo trae consigo, es decir, salvaguardar lo bueno que existe dentro del entorno.

En este contexto, la experiencia que deja leer un texto no puede ser dogmática; es decir que, si una persona lee con mayor frecuencia, estará más abierta al cambio que le pueda originar su experiencia de leer, puesto que su sensibilidad como lector al exponerse a la lectura como experiencia perdurará en el tiempo. Es decir que cuando se lee, será el lector mismo quien, desde su experiencia, no podrá quedarse impávido ante lo que lee, abarcando más que el significado de la letra impresa y la comprensión del texto, puesto que se aprovechará la experiencia de leer generando cambios en sí mismo. Explicando esta idea con palabras de Larrosa (2011):

Lo más importante no es ni lo que el texto dice ni lo que tú seas capaz de decir sobre el texto. El texto sólo dice lo que tú lees. Y lo que tú lees no es ni lo que comprendes, ni lo que te gusta, ni lo que concuerda contigo. En el estudio, lo que cuenta es el modo cómo, en relación con las palabras que lees, tú vas a formar o a transformar tus palabras. Las que tú lees, las que tú escribas. (Larrosa, 2011, p. 2).

Explicado de otra forma, para Larrosa la lectura de un mismo texto por varias personas, visto desde su propia experiencia; significa y generará pensamientos individuales, disímiles, singulares y únicos; como si se leyeran textos distintos, puesto que la lectura es un

asunto personal, íntimo y particular. Es en este sentido que la lectura puede formar, transformar y sorprender a cada lector de una forma única e irrepetible (Larrosa, 2000).

2.2.2 La lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información.

Se intentará hallar respuestas a la pregunta por la lectura y la acentuada preocupación en torno a la lectura crítica. Para ello, se retoman los escritos de algunos autores clásicos que han servido de base a las discusiones actuales. Una de ellas, aquella preocupada por el desarrollo de habilidades en la apropiación de la información con lo que se marca una concepción particular frente a la lectura. Esta concepción surge aproximadamente entre los años 1908 a 1917, cuando autores como Huey (1908) y Thorndike (1917), afirmaban que la lectura crítica era un proceso psicológico e igualmente, que podía ser desmenuzada en sus elementos componentes. Como proceso psicológico se le atribuye a la mente el trabajo del análisis y la organización de ideas, enfatizando en el perfeccionamiento de procesos cognitivos. En este contexto la psicología simbólica principalmente, refuerza la descripción de significados indirectos, de ilustraciones profundas y de esquemas analógicas del imaginario que sucede durante la lectura de forma individual (Camina, 2016)

Esta idea se refuerza con los postulados de Cassany (2017), para quien la dimensión psicológica del individuo, que algunas veces entiende cosas que no se han dicho, se puede producir por los aportes particulares de los lectores dentro de un texto. Estos aportes dependerán del significado, que se encuentra en la cabeza de cada quien, de sus experiencias y de sus conocimientos del mundo. Por tal motivo, no corresponde juzgar las interpretaciones propias como plenamente ciertas o equivocadas.

Es decir que, desde el punto de vista de la lectura crítica, esta no dependerá de un grupo de habilidades preestablecidas como componentes propios de la misma, puesto que su connotación depende del grado de relación que cada lector logra con los textos, y no con habilidades que inician con la decodificación y terminan con la asimilación o evaluación de contenidos escritos. Según los primeros abordajes del tema, estas habilidades se pueden lograr jerárquicamente, dependiendo del avance obtenido por cada uno de los estudiantes. Así la mecanización del proceso de aprender a leer, según lo expuesto por Dubois (1991), conduciría a una discriminación por niveles de sus componentes en el siguiente orden:

- El reconocimiento de palabras, que se entendería como un proceso inicial de aprendizaje progresivo
- La comprensión, que sería la habilidad para vislumbrar una idea propia de lo que está escrito en el texto.
- La reacción emocional, que incluye las respuestas propias, como una habilidad, que se debe tener para comprender ciertos aspectos del texto, partiendo de los significados relacionados.
- La asimilación o evaluación, donde interviene la capacidad de evaluar a través de una lectura crítica la calidad del texto, las ideas del autor y lo que trasmite.

De esta forma, hasta aquí se ha visto una línea diferenciadora entre la habilidad de leer y la comprensión lectora. Queda claro que en la educación tradicional se enfatiza en el reconocimiento de las palabras, como una forma de fortalecer el aprendizaje literal, bajo la convicción de que bajo esta competencia inicial se facilita la enseñanza de la lectura y se inicia la habilidad de comprensión de textos.

Es en esta instancia que se advierte la diferencia entre comprender lo leído y la capacidad de lectura crítica. En este contexto es significativo el enfoque psicolingüístico, que según autores como el Inglés Smith (1990), es un proceso interactivo en el que se participan, tanto la información visual, presente en el texto, como la información no visual, que corresponde a los conocimientos previos. Esta interacción se inicia cuando el lector aprende a darle sentido al texto, construyendo significados propios de lo que el autor quiere decir.

En el psicolingüístico, Goldman expone que la lectura crítica es un proceso de lenguaje en el que los lectores hacen uso de él porque es un proceso en el que interactúa el pensamiento y el lenguaje, construyendo el sentido y dando significado al texto, para producir nuevo conocimiento.

En el enfoque de esquema, se entiende que el lector logra comprender un texto cuando en su memoria ha encontrado la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Los esquemas están en constante desarrollo y transformación, porque cada vez que se recibe información, estos se van cambiando y se perfeccionan hasta proporcionar una explicación coherente de las relaciones entre los objetos y cada uno de los sucesos mencionados en el texto.

2.2.3 La lectura crítica como un proceso transicional.

Esta teoría fue desarrollada en 1978 por Louise Rosenblatt y surge desde el campo de la literatura. Consiste en la transformación del texto y el lector, con algunas similitudes del texto original. Esta concepción se da de acuerdo con la postura que el lector tenga frente al texto. Dichas posturas pueden ser la estética y la eferente. La estética se refiere a cómo el lector está siempre concentrado en lo que piensa, siente y vive durante el acto de lectura

crítica. Con la postura eferente, más próxima a los conceptos modernos expuestos por Larrosa, el lector tiene la atención centrada en lo que se lleva. Por lo anterior, se tiene que el texto es un sistema abierto que conlleva a múltiples interpretaciones.

Paulo Freire describe el acto de leer como:

Una *transacción* entre el sujeto lector y el texto, como mediador del encuentro del lector con el autor del texto. Es una composición entre el lector y el autor en la que el lector, se esfuerza para no traicionar el espíritu del autor, “reescribiendo” a su estilo propio el texto (Freire, 2001, p. 47).

Es por esto que el desarrollo de la lectura crítica por parte de los estudiantes exige mejorar los procesos de formación lectora, en la que el lector incorpore a la lectura crítica la imaginación, la efectividad y los conocimientos que se han adquirido en cada una de las áreas, para elaborar nuevos escritos, enriquecidos con aportes nuevos, basados en la lectura crítica comprensiva de cualquier texto.

Señala críticamente Freire que, el niño percibe tempranamente que su imaginación no debe jugar, puesto que esto sería algo casi prohibido, una especie de pecado. El niño nunca es invitado, “por un lado, a revivir imaginativamente la historia contada en el libro y, por el otro, a apropiarse poco a poco del significado del texto (Freire, 2001, p. 49). Por ello, el acto de leer debe considerarse como un proceso natural de los niños y jóvenes en el que, de forma autónoma, lean los textos de su interés, leyendo y dando su propia interpretación de forma creativa y divertida con el fin de aumentar la interacción y acercamiento al texto.

Igualmente, Freire plantea que, de frente a la lectura crítica, se abren caminos para los oprimidos, considerándose satisfechos sí como producto de la lectura “surgen críticas

capaces de rectificar errores y equívocos, de profundizar en afirmaciones y de apuntar a nuevos horizontes” (Freire, 2005, p. 170). De esta forma, define el proceso educativo como acto de conocimiento y acto político, que tiende a la transformación del hombre y de su mundo, vinculando así la política y la pedagogía. Por otro lado, el pensamiento, según su criterio, es un acto colectivo, que no puede ser exclusivo de unos cuantos.

La educación, cualquiera que sea el nivel, se hace más eficiente si se estimula el desarrollo de la necesidad radical de los seres humanos, que es la expresividad. El educador invita a los educandos a conocer y descubrir la realidad en forma crítica. La educación para la domesticación es un acto de transferencia de conocimiento. La educación para la liberación es un acto de conocimiento y una acción transformadora que los seres humanos deben ejercer sobre la realidad.

Con respecto al aprendizaje de la lectura crítica, este no es atractivo para los estudiantes, si se hace a través de la repetición permanente y en forma mecánica de sílabas. Por ello, las clases de lectura crítica, en lugar de seguir la rutina normal que las caracteriza, deben ser espacios de lectura para que este sea un acto de discernimiento, no de transferencia de conocimiento.

Leer es reescribir y no memorizar los contenidos de la lectura, para ello se debe superar la comprensión ingenua del acto de leer y estudiar como un acto de “comer”. La memorización mecánica de la descripción de un objeto no se constituye en conocimiento del mismo, por eso es que la lectura de un texto, tomada como pura descripción de un elemento y hecha en el sentido de memorizar, en realidad no es lectura crítica, puesto que estos

procesos que se hacen mecánicamente obstaculizan la apropiación de contenidos que sucede cuando se lee con sentido crítico.

En lo que se refiere a la alfabetización es la creación o el montaje de la expresión escrita y oral. Las palabras que se usen en la alfabetización deben ser palabras comunes que utilicen los educandos, que conozcan y que sepan su significado. La alfabetización es un acto creador. El hecho de que en la alfabetización el educando necesite al educador, no significa que la ayuda del educador debe anular la creatividad y responsabilidad en la creación de su lenguaje escrito y en la lectura crítica de ese lenguaje.

2.2.4 La lectura crítica como acto transformador

Según Flores (2016), “lectura es posiblemente una herramienta a veces subestimada para promover y mejorar la redacción y el pensamiento crítico” (p. 130), porque la lectura permite conocer, comprender, consolidar, analizar, sintetizar, aplicar, criticar, construir y reconstruir el nuevo conocimiento. “Saber leer”, implica que el lector lee lo que le agrada o llama la atención y así siente un mayor gusto por la lectura crítica; el lector y/o estudiantes de cualquier nivel no lee textos que le imponen. Pero, no toda lectura es, ni tiene que ser diversión. La lectura, como el estudio, requieren hábitos, disciplina, atención y “sacrificios” que se subordinan a un bien mayor, un placer mayor que se relaciona con el logro de las metas. Pero la lectura *in situ* no siempre es, ni tiene que ser diversión, por eso es necesario que los docentes asuman la tarea de acompañar al lector en su proceso, guiándolo, no solamente a la comprensión de los textos, sino incitando a que se haga una apropiación de los contenidos que facilita la crítica como resultado de este proceso.

La lectura en sí misma, forma parte del proceso comunicativo, puesto que existe una interacción entre el texto y el lector y se da en un proceso cognoscitivo en el que intervienen los procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales; pero en la lectura crítica, además se permite el procesamiento de una gran cantidad de información para establecer relaciones de los conocimientos y experiencias que tiene el significado de lo leído, con el fin de construir de forma activa nuevos significados.

La concepción de lectura crítica expuesta por Lerner (2001), afirma que leer y escribir van de la mano, porque el hecho de enseñar a leer y escribir se convirtió en un desafío que trascendió la alfabetización en un proceso donde se debía incorporar a todos los estudiantes a la cultura encaminada a formarse como miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores.

La palabra escrita es una herencia cultural que supone apropiarse de una tradición de lectura crítica y escritura que “involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto” (Lerner, 2001, p. 25). Para ello, es necesaria la enseñanza de la lectura crítica y escritura como una práctica social que forme lectores y escritores (Lara & Pulido-Cortés, 2020), que sirvan a su comunidad como ciudadanos de la cultura escrita. De esa forma, las competencias lectoras los llevan a buscar textos que sirvan para resolver los problemas que les surjan y así encontrar la información que les permita comprender el mundo que les rodea, buscar argumentos para defender una u otra posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta. Con la lectura crítica pueden “conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias,

descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos” (Lerner, 2001, p 25). Cuando se habla de crear nuevos sentidos, se trata de hacer que los estudiantes se vuelvan escritores y produzcan textos que den a conocer sus ideas y/o pensamientos que permitan informar y dar a conocer los diferentes hechos que viven y encuentran a su alrededor.

Se trata entonces de:

incitar a los lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír (Lerner, 2001, p.25).

En conclusión, como lo explica Lerner (2001):

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir (p. 26).

Con respecto a las políticas estatales sobre los hábitos lectores y para fomentar la lectura crítica en ciudadanos de distintas edades, los programas del Ministerio de Cultura, la Biblioteca Nacional de Colombia y la Red Nacional de Bibliotecas Públicas se limitan a colocar en marcha planes como el de “Leer es mi cuento”.

La mayoría de estos programas tratan sobre estrategias para que la población colombiana adopte el hábito de la lectura, tratando de incentivar a los jóvenes y adultos a

usar las bibliotecas de las comunidades donde se encuentren viviendo, pero están muy lejos de incentivar la crítica en los lectores. Simplemente se promueve para el entendimiento de textos, diferente al proceso de lectura crítica que desempeñaría un papel activo en la formación cultural, humana y sensible de las nuevas generaciones.

2.2.5 Lectura crítica en el aula

Como un compendio de los subtítulos anteriores se puede conceptualizar la lectura como “un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje”. Por su parte, la comprensión es la construcción del significado del texto, por parte del lector, de acuerdo con sus conocimientos y experiencias de vida (Smith, 1990).

En cuanto a la lectura crítica dentro del ámbito estudiantil de secundaria, se puede conceptualizar como aquella actividad compleja que puede perfeccionarse en niveles superiores e influye en la toma de conciencia de lo que se lee. La lectura crítica repercute en forma notable en el progreso de los estudiantes, donde la motivación es un factor esencial para su desarrollo, más aún en la actividad académica, donde el estudiante aparte de la comprensión e interpretación de las tareas, debe tener ánimo dispuesto para leer y hacerse interrogantes sobre lo que lee. La lectura crítica podría mejorar la formación integral de cada individuo; en la medida que se afecte su forma de pensar, resolver o razonar, lo cual conlleva al análisis, discriminación, juicio y evaluación. Por otra parte, dentro de la educación la lectura crítica, vista como una experiencia, o relación única entre el lector y al autor, se podría pensar como una forma de promover la rebeldía contra lo que se ve implícito en el texto y como una forma de reflexionar continuamente en la veracidad de su contenido.

En resumen, dentro de todas estas perspectivas teóricas, la autora se orienta hacia una concepción humanista, en la cual, ella como conocedora de los alcances y perjuicios de una educación al servicio de intereses económicos puede decidir promover el nacimiento de la crítica dentro de los procesos lectores de sus estudiantes. De esta forma estará mitigando las consecuencias del asesinato del pensamiento direccionado de los jóvenes e incentivando una relación única entre sus estudiantes y el conocimiento histórico de la problemática social. La misma problemática que se expone en artículos de periódico relacionados con el tema. Este caso la “lectura crítica” se podría ver como una experiencia de educación para la vida, donde se siembra en los estudiantes su capacidad de “decir y decidir”, como resultado de su relación con los textos.

Esta es la concepción de Larrosa, adoptada por la autora, expone la necesidad de sacar la lectura crítica del contexto burocrático, siendo necesario plantearse el tipo de relación que se tiene con la lectura, no para hacerle el juego a las políticas que establecen los estándares evaluativos, sino para dinamizar esta relación tan necesaria. Al reconocer el carácter político de la educación y la alfabetización, la lectura crítica se enfocará, no solamente en reproducir signos y fonemas, como algunos dogmáticos pretenden, sino que logrará enfocarse en la educación, como un escenario de transformación de los estudiantes, los pensamientos y las comunidades.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Enfoque metodológico

Una vez planteado el problema de investigación se propone la forma de desarrollar la investigación. También se explica el método seleccionado y más apropiado para tratar la problemática y se dan a conocer las técnicas de investigación para la obtención de información objetiva y suficiente. Además, se presenta la población que forma parte del estudio y los participantes que intervienen en el proceso de esta investigación.

En este proyecto, la lectura crítica sobre la prensa escrita se puede ver como una forma de fomentar la capacidad individual de los estudiantes para prestar atención prioritaria a los contextos actuales de artículos periodísticos, para favorecer procesos lectores en los cuales se formen personas reflexivas, cuestionadoras y con autonomía de pensamiento sobre su producción textual.

Con base en lo anterior, se inicia la parte práctica del estudio con un diagnóstico, para el cual se emplean las encuestas a docentes que se presentan en los anexos A. con estas encuestas se busca identificar los niveles iniciales de desempeño en lectura de los estudiantes y recolectar información para determinar y desarrollar una estrategia pedagógica que favorezca la lectura crítica en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Técnica de Desarrollo Rural de Pauna, Boyacá.

Esta investigación se define como un tipo de estudio investigación-acción. Creswell (2014) clasifica básicamente dos tipos de investigación acción: práctica y participativa. La

práctica se desarrolla principalmente en ambientes donde la problemática tiene una solución que beneficia evidentemente al grupo estudiado y la participativa se caracteriza por que las soluciones se plantean desde las mismas personas que componen la muestra. Como en este caso, que se trata de ejecutar debates emprendidos dentro del grupo, con objeto de que los mismos estudiantes identifiquen la mejor forma de modificar sus circunstancias, que de acuerdo con las evidencias corresponden a sus niveles de lectura.

De esta forma la propuesta de lectura de la prensa escrita para la interacción y comunicación en contextos educativos en estudiantes de grado noveno, como estrategia para fortalecer competencias comunicativas lectoras, al tener su principal característica en la acción participación se basa en la identificación de falencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje que sugieren soluciones estratégicas.

El diseño participativo implica que las personas interesadas en resolver la problemática ayudan a desarrollar todo el proceso de la investigación. Las etapas o ciclos para efectuar una investigación-acción son: detectar el problema de investigación, formular un plan o programa para resolver la problemática o introducir el cambio, implementar el plan y evaluar resultados, además de generar realimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014).

Dentro del proyecto se proponen tres aspectos fundamentales: en primer lugar, el cambio de metodología didáctica centrada en el maestro hacia la implementación de los talleres en las que el estudiante juega un papel activo, necesario para su aprendizaje; en segundo lugar, el fomento de aprendizajes autónomos, más allá de la sola apropiación de

conceptos y conocimientos y como consecuencia de esto; en tercer lugar, el fomento de aprendizajes estratégicos, que según Gómez y García Gómez, (2013), pueden responder a las insuficiencias y exigencias actuales y futuras de la sociedad, a través de los cuales los estudiantes puedan cuestionar y problematizar los fenómenos, solucionar problemas, evaluar teorías, formular leyes y principios y expresar elementos meta cognitivos que den sentido y comprensión a los aprendizajes.

3.2 Tipo de investigación

En esta investigación se empleó un enfoque mixto, siendo este un enfoque que, se ha constituido en una atractiva alternativa para abordar temáticas de investigación en el campo educativo, cuando se requiere la observación cualitativa y el análisis cuantitativo de los datos que se tiene para el desarrollo de un proyecto. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), en la investigación mixta se aprovechan los datos cuantitativos y cualitativos; puesto que algunas veces en la recolección de datos exclusivamente con uno de estos métodos se presenta limitaciones, para el análisis global de la problemática. En cambio, el diseño mixto minimiza e incluso llega a neutralizar algunas de estas limitaciones mediante la combinación de sus técnicas de análisis.

En este sentido, las aproximaciones metodológicas mixtas permiten, entre otros beneficios, neutralizar o eliminar sesgos de determinados métodos cuando éstos se utilizan de forma aislada; puesto que los resultados de un método contribuyen al desarrollo del otro, convirtiéndose en una especie de subproceso de otro método, proporcionándole datos sobre diferentes niveles o unidades de análisis. (Pole, 2009, pág. 14)

De acuerdo con lo anterior los métodos cualitativo y cuantitativo se pueden mezclar en una investigación mixta sin que su objetivo sea reemplazar a ninguna de estas dos metodologías. Por el contrario, con su combinación se busca aprovechar las fortalezas de cada una, tratando de minimizar las debilidades que puedan tener al actuar individualmente (Gómez y Valldeoriola, 2009).

Es por esta condición que, en la investigación, dentro de su parte cuantitativa, se busca utilizar los datos numéricos que se obtienen con las respuestas de estudiantes y docentes a las encuestas. Dichas encuestas son diseñadas para hacer un diagnóstico de la situación actual y final, evidenciando o cuantificando los avances logrados sobre los niveles de lectura.

Como complemento y componente cualitativo se usan las guías de observación. Estas se gestionan para apuntar datos cualitativos claves sobre la estrategia propuesta. Es decir que corresponden a las observaciones trascendentes en el transcurso de los debates, para evidenciar el avance de los procesos lectores en la interacción y comunicación dentro de contextos educativos en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Técnica de Desarrollo Rural de Pauna – Boyacá

Se trata de aprovechar, de esta forma, todo el agregado de procesos sistemáticos, empíricos y críticos que, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), son característicos del enfoque mixto. El análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, integradamente permite presentar una discusión conjunta, buscando un mayor entendimiento de la problemática que se evidencia en inferencias como producto de la información recabada por medio de los dos métodos.

3.3 Variables

3.3.1 Variables independientes.

- Competencias lectoras criticas actuales: permiten entender, interpretar y transformar aspectos del contexto, integrando experiencias propias de su relación con los textos.
- Beneficios en la utilización de artículos de prensa para ser debatidos, que mantienen una continua actividad, atraen la atención de los estudiantes y aumentan su motivación en los procesos lectores
- Habilidades: comunicativas en contextos educativos sobre lectura.

3.3.2 Variables dependientes.

- Actividades educativas: talleres debates.
- Momentos de lectura: el antes de la lectura, el durante y el después.

3.4 Características de la Población y muestra

La población se compone de todos los estudiantes de grado noveno de La Institución Educativa Técnica de Desarrollo Rural (IETAD) del municipio de Pauna, que se localiza en la siguiente figura.

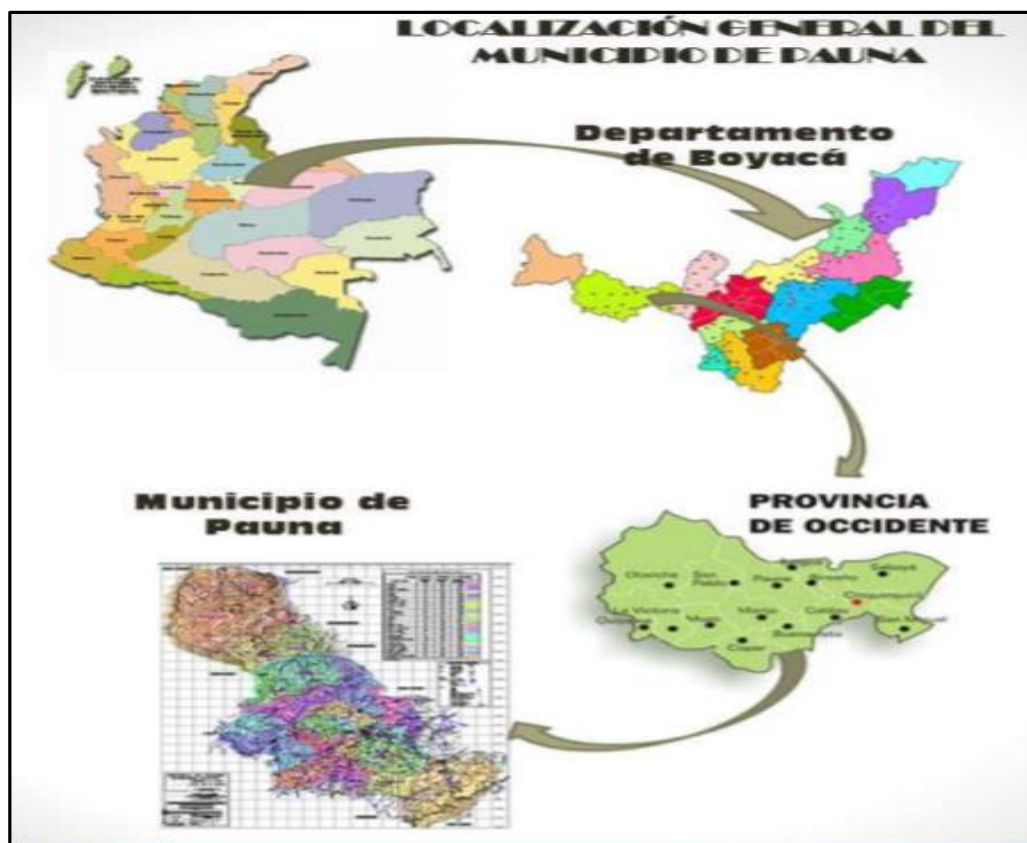


Figura 3. Localización del municipio de Pauna Boyacá

Fuente: (Municipio de Pauna, 2012)

Esta institución cuenta con una población estudiantil mixta de 270 estudiantes, entre educación preescolar, básica primaria y media. Para la formación integral de los estudiantes la institución cuenta con un total de 40 docentes, calificados en su área específica de formación. Además, se trabaja una jornada académica que inicia a las 7:00 a.m. y finaliza a la 1:00 p.m. para básica primaria y secundaria y a las 3:00 p.m. para la media.

Es trascendental resaltar que, aunque en el municipio de Pauna existe una gran riqueza en el clima, puesto que su territorio abarca terrenos que están desde los 300 msnm a orillas del río Minero, hasta los 3000 msnm en el sitio conocido como Cerro Paramo; la institución donde se realiza el estudio está localizada en el sector occidental, en la zona más caliente,

con temperaturas promedio de 24 grados. Situación está que se constituye en una variable a considerar (no la única), en torno a las dificultades que pueden incidir, en la disposición atenta hacia los procesos de lectura de textos extensos (Pretel Riobo, 2014).

A esta dificultad geográfica, se adiciona el hecho de que muchos de los núcleos familiares donde crecen los estudiantes han sido víctimas de procesos de desplazamiento forzado, lo cual se ha constituido en una nefasta práctica violatoria a toda clase de sus derechos y de su dignidad. Una situación que infortunadamente, se ha extendido por toda la zona, puesto que sus condiciones sociales se caracterizan por enfrentamiento militares, disputas territoriales, usurpación ilegal de predios y presencia frecuente de grupos armados, entre otros fenómenos violentos.

Como suele suceder, las consecuencias sobre la población se materializan en los altos índices de pobreza, que agudizan los conflictos internos en los hogares de muchos estudiantes y afectan su forma de percibir los procesos formativos y las prácticas culturales.

Con respecto a los participantes, en estos casos de enfoque mixto, procede el método de muestreo no probabilístico, definido por conveniencia, puesto que corresponde a los estudiantes de grado noveno, a quienes aplica la investigación y acción, puesto que estudian dentro de la institución educativa donde la autora labora y tiene acceso como docente.

Entonces la muestra está constituida por todos los estudiantes del grado noveno de esta institución, que cuenta con un grupo de estudiantes en cada grado o nivel de educación. Dicho grado noveno en el inicio del año 2020 está conformado por (21) veintiún estudiantes cuyas edades están entre los 14 y los 17 años. Por su parte, dentro del cuerpo de docentes de la institución, los participantes son los 17 docentes que hacen parte del nivel secundario.

3.5 Instrumentos y fuentes de información

Como se ha dicho, se tienen dos instrumentos principales utilizados como fuentes de información primaria: las encuestas a estudiantes y docentes y las guías de observación en el aula para el seguimiento de la implementación de la aplicación de los talleres por parte de los estudiantes que se gestionan por la docente.

Las encuestas efectuadas de forma directa a estudiantes y docentes proporcionan datos de manera consciente y voluntaria respecto a elementos que permiten identificar la postura de los encuestados con respecto a la ejecución del proyecto y frente a su condición inicial de competencias en lectura crítica. En ellas se consignan las repuestas que pueden establecer una condición inicial de las condiciones en las que los estudiantes abordan sus procesos lectores. Las encuestas a los estudiantes son utilizadas como punto de partida sobre sus propias capacidades lectoras, para confrontarlas con sus respuestas después de haber aplicado el proyecto.

Estas encuestas que se presentan en los anexos A y B, se hacen con una socialización previa de las preguntas, lo cual es importante en proyectos donde los participantes son estudiantes que deben entender el motivo del proyecto, puesto que son parte activa en su desarrollo y de sus conclusiones.

Igualmente, las guías de observación son también fuentes de información primaria de carácter cualitativo donde se inscriben los aspectos relevantes en el desarrollo de las prácticas y como evidencia del desarrollo del proyecto, la docente y autora del proyecto gestiona las fichas de observación tratando de:

- Relacionar aspectos sobre competencias lectoras adquiridas de cada participante en los debates.
- Evidenciar el fortalecimiento de su proceso de lectura crítica.
- Escuchar el desempeño argumentativo con ideas propias sobre su lectura.
- Escuchar otros argumentos que refuerzan sus ideas.
- Analizar la progresión en los procesos utilizados en lectura.

Las fuentes de información secundarias están constituidas por los artículos, documentos e informes que contextualizan la problemática dando información importante para la concepción teórica de cada una de las temáticas tratadas.

3.6 Procedimiento

Después de tener el diagnóstico inicial, se entrega a los estudiantes direcciones web, donde pueden hacer una selección histórica de artículos publicados en la prensa escrita que sean de su interés y que estén en disposición de debatir con sus compañeros. Luego se seleccionan los temas repartiendo opiniones de lectura en contra y a favor de los temas de interés que hayan sido favorecidos.

En la siguiente etapa se realizan talleres, consistentes en debates abiertos de cada tema en los que participan los estudiantes que han escogido posiciones en contra y a favor del contenido a tratar. Los demás compañeros pueden votar al final de clase por el participante que mejor defendió sus ideas evidenciando una mayor apropiación del tema y con cuestionamientos propios e interesantes sobre el tema. Esto será solamente una apreciación motivacional puesto que no se trata de medir o calificar los niveles de lectura crítica.

Con cada uno de los tres talleres se busca hacer observaciones sobre la capacidad interpretativa de los estudiantes, que se evidencia con sus valores dominantes en el tema tratado. De esta forma los participantes identifican posturas radicales y despliegan sus intencionalidades, interrogantes, imaginación e ideas propias que subyacen en la diversidad de textos que se pueden leer en la prensa escrita.

Finalmente, después de la intervención mediante estos talleres, para tener un criterio de comparación con la situación inicial se realiza la misma encuesta a estudiantes presentadas en el anexo B, donde la diferencia en las respuestas servirá para evaluar los avances presentados en lectura crítica mediante su articulación con los planteamientos explorados en el marco teórico; rastreando, reflexionando, identificando y cuestionando el desarrollo de los procesos lectores que se pueden identificar mediante los debates.

De esta forma las fases en las que se divide el desarrollo del proyecto se encaminan al cumplimiento de los objetivos específicos como se relaciona a continuación

Fase 1. Se realizan encuestas a docentes para poder tener un diagnóstico de la situación inicial con respecto a la propuesta, analizando sus apreciaciones sobre las competencias comunicativas y lectoras de sus estudiantes. Estas se direccionan a hacer un análisis de las falencias del programa actual, y así reconocer la opinión docente sobre la lectura de los estudiantes de grado noveno.

Fase 2: A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico, se procede al diseño de la mediación, consistente en debates, como estrategia para generar competencias comunicativas y lectoras, que fortalezcan los aspectos en los que presentan dificultades. El diseño de esta mediación incluye artículos de prensa seleccionados por los mismos

estudiantes según sus preferencias, y donde se sientan más capacitados para sustentar su propia interpretación.

Fase 3: La interpretación de los resultados de mediación, se desarrolla en el aula de clase con los estudiantes y en los espacios en los que se disponga para generar debates dinámicos y participativos. Este proceso se evidencia mediante las fichas de observación, diligenciadas en estos espacios en los que se estimula las competencias lectoras a través de la discusión y confrontación de ideas. De esta forma se busca reflexionar y socializar las experiencias lectoras y la relación de los jóvenes con los textos que leen, de tal manera que se genere gusto e interés por aprender y avanzar y se permita un mayor acercamiento con los aspectos comunicativos de cada estudiante.

Fase 4: Evaluación del proceso: Después de aplicar la mediación de los talleres se realizará la evaluación mediante la aplicación de la misma encuesta inicial a los estudiantes, dejando una reflexión que permita detectar las fortalezas que se han adquirido. Estas se basan en la retroalimentación continua y teniendo en cuenta los aspectos implementados para mejorar y enriquecer los procesos lectores. Para esto continuamente se hacen cuestionamientos basados en aspectos que ayuden en la identificación del progreso en lectura crítica como son: ¿qué es la lectura crítica aquí?, ¿cuál es su relación con la información y con la lectura comprensiva?, ¿cuál es la motivación que parece tener más fuerza para emprender la experiencia de leer?

Finalmente se justifican los beneficios de la propuesta, haciéndolo con base en el análisis del cambio de los estudiantes y justificado en los resultados de la encuesta final. Para esto se resaltan sus formas de trabajo preguntándose: ¿Cuál es la actitud frente a la posibilidad

de ampliar sus competencias en lectura crítica con el análisis individual de los artículos?, ¿qué elementos de lectura crítica se evidencian en los debates? ¿Cómo los debates movilizan, facilitan y manifiestan elementos de lectura crítica?

Los resultados de las encuestas se presentan aprovechando las facilidades de formular las hojas de cálculo para presentar histogramas que muestran las tendencias que permiten evaluar el grado de aceptación, o competencia que se esté indagando.

3.7 Guía de los talleres

Como se ha dicho, los talleres a desarrollar, en los que participan estudiantes interesados en discutir una temática preseleccionada, mediante argumentos guiados por la lectura de artículos de periódico que los inicia en el tema, dejando a su libre elección otros artículos relacionados, consisten en debates. Para su selección se incorporan dentro de este documento los aspectos comparativos que justifican su utilización. Esta técnica se selecciona entre otras, como la alternativa más conveniente, para fortalecer la comunicación oral en el aula. Los debates facilitan que los estudiantes expongan su interpretación propia de textos y los elementos de lectura crítica que se utilizan dentro de los mismos para sostener sus ideas.

Para esto, previamente se ha entregado a los participantes un artículo de prensa sobre un tema de su interés, que ellos seleccionan de la lista de alternativas. Para que los estudiantes debatientes fortalezcan su posición en contra o a favor se entregan criterios de búsqueda en los principales periódicos colombianos, donde pueden encontrar información complementaria del tema seleccionado.

Por ejemplo, uno de los temas seleccionables por 4 estudiantes (2 a favor y dos en contra) es la gratuidad de la educación pública superior, y sobre ese tema todos los participantes deben leer el artículo titulado “*La educación superior gratuita contribuye a la desigualdad*”, publicado en el espectador el día 17 de agosto de 2012. Mientras que el resto de estudiantes participa como auditorio, logrando su propia percepción, que sin duda será la postura del debatiente que mejor argumenta sus puntos de vista, al mismo tiempo que aprovecha la experiencia como incentivo para abordar la sustentación de sus ideas cuando sea su turno de debatir otro tema. La idea inicial contemplaba la participación de todos los estudiantes como debatientes, pero por la contingencia del Covid 19, solamente se pudo aplicar 3 talleres. Siendo así como se entregaron a los estudiantes debatientes del ejemplo criterios de búsqueda para que se argumenten con otros artículos de prensa sobre el mismo tema. Algunos sitios sugeridos son:

- *La educación superior debe ser gratis*, en el tiempo.com.
- *El presupuesto destinado a la educación superior*, en samana.com,
- *Universidades publicas gratis*, en el siglo.com
- *La modernización de la educación*, en el tiempo.com).

El día del debate la docente, que participa como moderadora y secretaria, inicia presentando el tema, el artículo seleccionado y a los 4 estudiantes que participan en el mismo, a favor y en contra. Los participantes habiendo leído, tanto el artículo principal, como los encontrados con los criterios de búsqueda, exponen sus ideas a medida que la docente moderadora concede la palabra dando periodos de 2 a 3 minutos por participante. Complementariamente, en su papel de secretaria, la docente va diligenciando la guía de

observación del debate que se presentan en el anexo D, para su posterior análisis examinando los elementos de lectura crítica que se evidencian.

4. IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS SOBRE LECTURA DE LOS ESTUDIANTES DE LA IETAD DEL MUNICIPIO DE PAUNA- BOYACÁ

4.1 Competencias lectoras establecidas mediante pruebas de estado

Inicialmente es trascendental para el estudio comprender que, según lo que se ha expuesto por autores como Martí & Freire (2007), las evaluaciones estatales no estarían calificando específicamente competencias en lectura crítica, sino que se califican competencias lectoras o habilidades de lectura vistas como un proceso que inicia con la decodificación que se logra del texto y termina con la asimilación o evaluación del mismo (Dubois, 1991).

Sin embargo, dentro de los informes departamentales se presentan como competencias en lectura crítica algunos resultados que se basan en preguntas puntuales de comprensión de lectura., como lo explica Jurado (2013), las competencias en lectura crítica serían muy difíciles de evaluar mediante una pregunta puntual de comprensión de un texto, o realizando inferencias sobre el significado del mismo, puesto que la experiencia de leer es individual y sus resultados no se deberían confundir con habilidades de deducción o juicio del lector.

De todas formas, las evidencias del comportamiento histórico de las competencias lectoras de los estudiantes de esta institución en pruebas del Estado están constituidas principalmente por los informes realizados por los colegios. Dentro de estos informes se

encuentra el informe de análisis histórico y comparativo de cuatrienio, 2018. Este informe muestra que, la calificación, en lo que sus autores denominan como “lectura crítica”, de los estudiantes de la provincia de occidente, donde se localiza el municipio de Pauna, es de 46.9 sobre 100.

Independientemente de que, para la autora, no se estén evaluando los niveles de lectura crítica, estos informes dejan ver los bajos niveles en las competencias lectoras, que son de trascendental importancia para el proyecto, puesto que, se pueden considerar como un inicio para alcanzar niveles más avanzados de lectura, hasta poder relacionarse con los textos, llegando a interiorizar su contenido, para que así se pueda hablar de lectura crítica. Estos informes constituyen un indicio en la ardua tarea que tienen los docentes, principalmente en el sector rural, para iniciar a sus estudiantes por los senderos de un aprendizaje con carácter crítico.

Igualmente, los informes establecidos a través de las pruebas de Estado identifican cuáles son las competencias lectoras actuales de estos estudiantes. En la siguiente figura se puede ver que los puntajes de la provincia de Occidente, donde se localiza la muestra, están entre los tres más bajos del departamento.

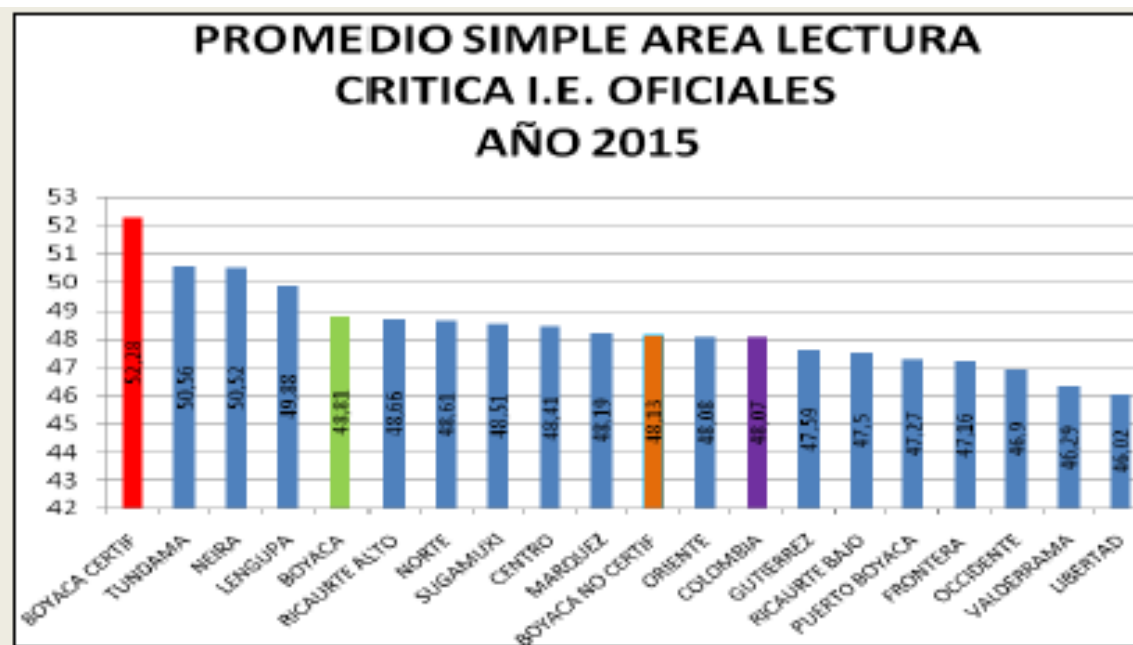


Figura 4. Calificación promedio de las provincias boyacenses de colegios oficiales en el área de lectura crítica

Fuente: (Secretaria De Educación De Boyacá, 2019)

Esta situación se hace más grave, cuando se observa que la calificación es baja entre las bajas, puesto que el departamento ha mostrado resultados mínimos en la competencia de lenguaje desde el año 2012 hasta el año 2017, tal como se observa en la siguiente figura.

BOYACÁ NO CERTIFICADA LENGUAJE GRADO 9º						
NIVEL	2012	2013	2014	2015	2016	2017
INSUFICIENTE	11%	14%	13%	16%	12%	9%
MÍNIMO	41%	44%	44%	47%	44%	44%
SATISFACTORIO	44%	39%	39%	34%	41%	42%
AVANZADO	4%	4%	5%	3%	4%	5%

Tabla 1. Niveles de Boyacá el lenguaje desde el año 2012 hasta el año 2017

Al examinar el informe individual de la Institución Educativa Técnica de Desarrollo Rural de Pauna, se observa que para el 45% de los estudiantes el principal problema, relacionado con la falta de competencias en lectura, es que no recuperan información implícita, ni elementos implícitos en el contenido del texto, cuando leen. Como lo expresa Camina (2016), estas características son determinantes para iniciar con procesos de lectura crítica.

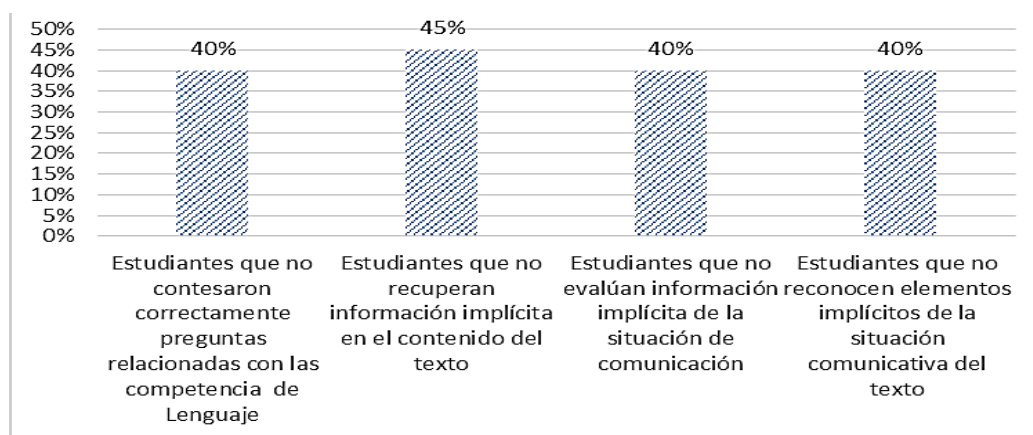


Figura 5. Algunos resultados en lenguaje de las pruebas SABER 2016 del grado noveno de la Institución Educativa Técnica de Desarrollo Rural de Pauna.

Fuente: La autora con datos de (M.E.N, DIAE, ICFES, 2017).

Los informes de las pruebas SABER ratifican que el grado noveno de la Institución presenta debilidad en comprensión lectora, puesto que el año 2016 el 40% de los estudiantes no contestó correctamente las preguntas correspondientes a la competencia de comunicación lectora en la prueba de lenguaje. Se deduce que los estudiantes tienen dificultad para reconstruir el significado de los textos y para relacionarlos con los conocimientos previos. Por ende, no plantean hipótesis o inferencias. Más concretamente, el 45% de los estudiantes no recuperan información implícita en el contenido del texto, el 40% de los estudiantes no evalúa información implícita de la situación de comunicación, el 40% de los estudiantes no reconocen elementos implícitos de la situación comunicativa del texto, y durante los últimos

6 años su clasificación por categorías ha estado por debajo del promedio de los colegios oficiales de Boyacá. Así lo relaciona la (Secretaría de Educación de Boyaca, 2018),

Como se ha recalado anteriormente, estos informes en lo que tiene que ver con procesos de lectura crítica se toman de manera ilustrativa, puesto que conduce a reflexiones importantes sobre estos modelos de medición, entre ellas las siguientes: ¿Hasta ahora la cuantificación e instrumentalización de las habilidades lectoras, ha incidido realmente en las posibles mejoras que se requieren en formar lectores realmente críticos? ¿No será que la manera como se ha introducido la lectura en los estudiantes, y la manera como se han relacionado con sus lecturas ha quedado confinada? ¿No será que los procesos evaluativos rígidos, y basados en respuestas únicas, han resultado desmotivantes y ajenos a los estudiantes? ¿No será que evaluando de esta forma los índices a procesos tradicionales y poco innovadores?

Lo cierto es que esta situación causa dificultades posteriores en el avance de contenidos curriculares a los estudiantes en su vida escolar, debido a que todas las áreas requieren de un buen proceso de comprensión lectora. Si no se establecen mecanismos para apoyar y solucionar estas falencias, se seguirán presentando los mismos resultados en las pruebas internas y externas que se programen, lo cual repercute en gran medida en la credibilidad y aceptación de la institución por parte de la comunidad educativa.

De la misma forma, al revisar el informe comparativo del “Siempre día E”, que en su análisis histórico muestra una síntesis de los resultados del comportamiento en lectura y escritura de la institución, durante los últimos cuatro años, se encuentra un porcentaje alto de respuestas incorrectas en la competencia comunicativa lectora, que para 2014 y 2015 fue del

40.2% y el 40.9%, lo que ubica a la institución 9.2 y 9.9 puntos respectivamente por debajo del promedio en el municipio. Lo positivo es que para 2016 y 2017 mejora con un porcentaje de 22.5% y 38.1% de respuestas incorrectas en esta competencia, ubicándose 5 y 6 puntos por encima del ETC como se muestra en la siguiente figura. (M.E.N, DIAE, ICFES, 2017)



Figura 6. Diferencia en lectura y escritura con el promedio de los colegios de la ETC, cuatrienio pruebas saber del grado cuarto de la Institución Educativa Técnica de Desarrollo Rural de Pauna.

Fuente: Informe de Siempre E de la Institución Educativa Técnica de Desarrollo Rural de Pauna

Igualmente, con el único propósito de ilustrar sobre la deferencia en los procesos lectores que se adelantan en el sector rural, se observa que en el análisis histórico y comparativo de las pruebas SABER del cuatrienio del grado tercero del Instituto San Antonio de Padua, hay resultados muy variables. El cuarto aprendizaje, correspondiente a recuperar información implícita en el contenido del texto, muestra durante el cuatrienio el 41.3%, 45.5%, 12.5% y 43.0% de respuestas incorrectas de los estudiantes. El aprendizaje seis sobre la estructura explícita del texto, muestra durante el cuatrienio un 11%, 54,5%, 80% y 41.2% de respuestas incorrectas. Aunque estas cifras no reflejan avances o déficit en los procesos lectores con el enfoque de experiencia única, individual, enriquecedora y motivante que se

quiere dar en el presente estudio; estos resultados si reflejan las dificultades más notorias en la competencia comunicativa lectora de los estudiantes durante los años 2015, 2016 y 2017 (M.E.N, DIAE, ICFES, 2017).

Aprendizajes	Porcentaje de respuestas incorrectas				Diferencia con Colombia				Media
	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017	
Reconoce información explícita de la situación de comunicación (Pragmático).	22.2	45.5	40.0	35.7	3.4	-8.2	-7.0	11.7	0.0
Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (Pragmático).	77.8	40.9	10.0	26.3	16.1	2.3	16.2	18.4	5.2
Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (Pragmático).	83.3	40.9	15.0	30.6	23.9	1.2	20.8	25.1	5.8
Recupera información implícita en el contenido del texto (Semántico).	41.3	45.5	12.5	43.0	-0.3	-2.6	18.8	10.4	6.6
Recupera información explícita en el contenido del texto (Semántico).	27.8	39.4	35.0	33.7	9.6	1.7	6.2	15.7	8.3
Identifica la estructura explícita del texto (silueta textual) (Sintáctico).	11.1	54.5	80.0	41.2	28.4	9.6	-20.2	18.9	9.2
Compara textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido (Semántico).	55.6	0.0	40.0	34.9	-1.0	29.0	10.0	15.1	13.3
Identifica la estructura implícita del texto (Sintáctico).	27.8	39.4	6.7	50.0	12.1	4.6	32.1	6.9	13.9

Figura 7. Diferencia en competencias lectoras con todos los colegios del país. Análisis histórico y comparativo de las pruebas SABER del cuatrienio del grado tercero del Instituto San Antonio de Padua.

Fuente: Informe de Siempre E de la Institución Educativa Técnica de Desarrollo Rural de Pauna (M.E.N, DIAE, ICFES, 2017)

Estos resultados deben conducir a cuestionamientos sobre la importancia de arriesgarse a contemplar otras alternativas para incentivar experiencias de lectura en los estudiantes. Desde el mismo hecho de asumir la lectura como una experiencia (Morales & Pulido-Cortés, 2018), sin que la urgencia, o la preocupación central sea el desarrollo de habilidades, instrumentalizadas y estandarizadas, sino mejorar las relaciones significativas y duraderas con los textos. ¿Se pueden empezar a superar los estándares de prueba que cuantifican una competencia?

De esta forma, tal vez, el efecto de contragolpe que libera a los estudiantes de compromisos valorativos resulte en procesos más agradables y por tanto más comunes que, a la larga, mejore los desempeños y desinhiba el gusto por llegar a cuestionamiento críticos de lo que se lee con gusto. Tales pueden ser los efectos colaterales resultantes de establecer una mejor relación, una relación personal a travesada por el deseo y como lo expresa Larrosa (2011), con la lectura como experiencia significativa.

4.2 Niveles actuales de desempeño en lectura de los estudiantes.

Las evidencias de los niveles de competencia actuales están constituidas por los resultados de las encuestas que se realizaron a docentes, puesto que, como se puede observar en el anexo A son los docentes quienes, en su interacción diaria, evaluando los niveles de entendimiento de sus estudiantes, pueden opinar consecuentemente sobre los distintos aspectos que conforman las competencias en lectura.

Por eso, estas encuestas están enfocadas hacia determinar distintos talentos que hacen parte de las competencias en lectura en los estudiantes, considerando los factores académicos, socioculturales y personales que pueden indicar el nivel de desempeño en lectura. La encuesta se basa en preguntas que buscan identificar los hábitos de lectura dentro de los estudiantes que participan en el estudio, y en preguntas sobre aspectos que relacionan las prácticas pedagógicas y los procesos de lectura de los estudiantes, consecuentemente con lo expresado por Ramírez (2013), quien asume la lectura como una relación distinta, donde la concientización corresponde al convencimiento pleno de los lectores, tanto docentes como estudiantes, del gusto y la satisfacción que se encuentra en entender una relación con la lectura como algo significativo y necesario para entender el desarrollo de la vida diaria.

Los factores académicos en este estudio se determinan por las experiencias docentes sobre el grado de dificultad y cómo sus estudiantes interpretan lo que leen dentro de su formación académica. Los resultados de los factores académicos que inciden en los niveles de lectura se presentan en la siguiente figura:

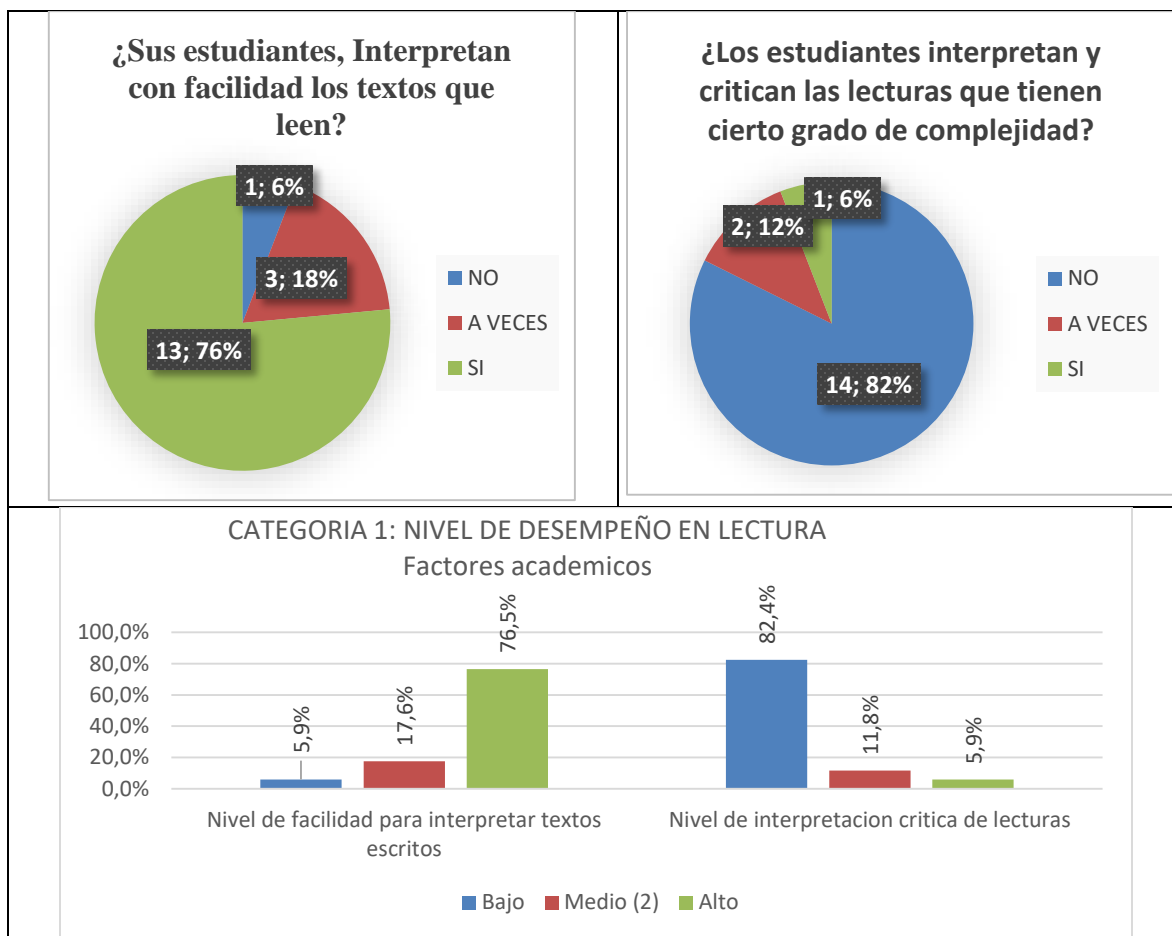
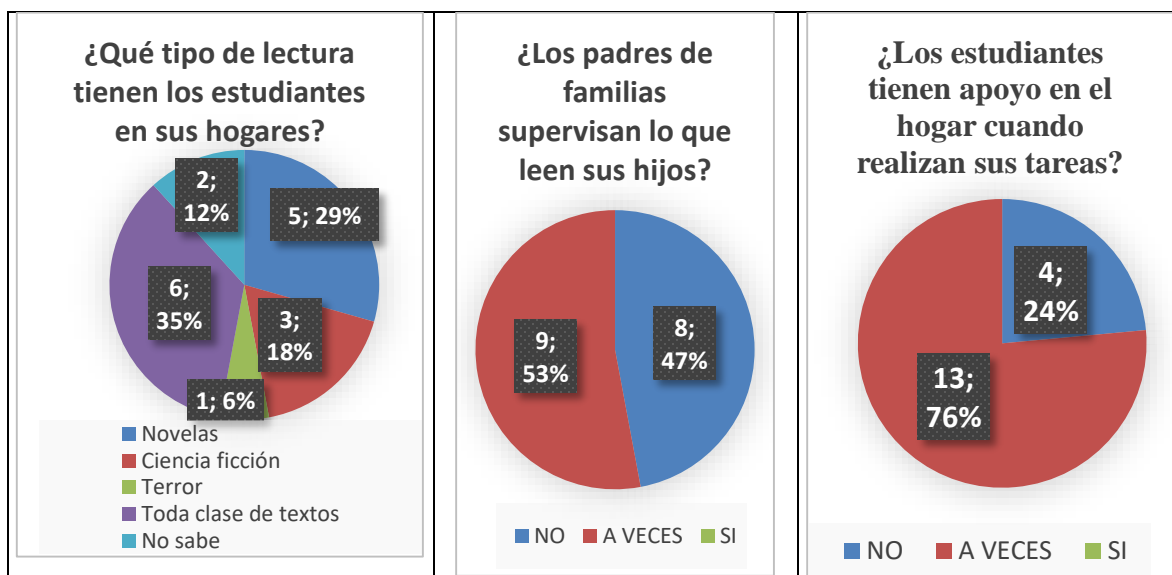


Figura 8. Nivel de desempeño en lectura, factores académicos según los docentes

Fuente: La autora

Como se puede observar en la figura anterior, la gran mayoría de los estudiantes (el 76%), interpretan con dificultad los textos que leen y el 82% no interpretan ni critican las lecturas que tienen cierto grado de complejidad; solamente un docente de los encuestados opina que esto no es así, aunque el 18% opina que algunas veces interpretan con dificultad y

un 12% opina que a veces sus estudiantes opinan y critican sus textos académicos complejos. Estas respuestas evidencian que el nivel de dificultad para la interpretación de textos es alto y que los niveles de interpretación crítica, según la gran mayoría de los docentes son bajas. Estos bajos niveles seguramente repercutirán en la facilidad para adquirir habilidades profesionales que repercutan en la futura calidad de vida y en la formación de una sociedad más educada basada en la comprensión lectora en niveles avanzados como lo concluye en sus estudio Lervag, Hulme, y Melby-Lervag (2018). En lo relacionado con los factores familiares que inciden en el desempeño en lectura crítica, la observación de los docentes se deja ver en la siguiente figura, donde es importante entender que, en el sector rural, existe una relación más profunda de los docentes y las familias de los estudiantes, por factores como la singularidad en las condiciones de cada familia y los bajos niveles de asistencia que hacen que los pocos asistentes a clase cuenten con la atención y el conocimiento de sus profesores, lo que los faculta para dar respuesta a las siguientes preguntas.



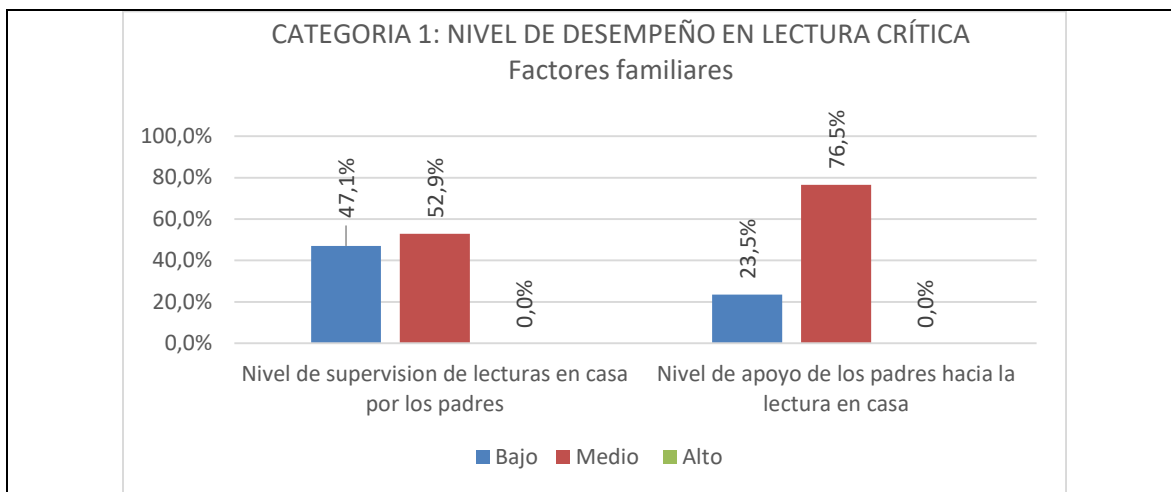


Figura 9. Niveles de desempeño en lectura, factores familiares según los docentes

Fuente: La autora

En la figura anterior se puede observar que, de acuerdo con los docentes participantes, no hay una tendencia muy definida en el tipo de lectura que prefieren hacer los estudiantes dentro de sus ambientes familiares. Solamente se observa una aparente tendencia positiva hacia la lectura de novelas y una tendencia negativa hacia lecturas de terror. Se deja ver la importancia de los postulados de Ramírez (2013), que incorporan el gusto de leer y el interés por las lecturas que se emprendan como un factor determinante en los hábitos lectores de una persona.

Igualmente, se observa que de acuerdo con el conocimiento que tiene los docentes del contexto en el que viven sus alumnos, aproximadamente la mitad de los padres (el 53%) muestran interés por supervisar la clase de lecturas que hacen sus hijos y de igual forma la mayoría de estudiantes (un 76%), solamente a veces reciben apoyo de sus familias para sus labores académicas dentro de sus hogares. Los hogares también deben ser uno de los distintos escenarios donde se promueva la formación de buenos lectores, como lo propone Mendoza Afanador y Molano Avendaño, (2015) dentro de su estudio, para que se reflejen las

capacidades innatas de muchos talentos ocultos que tienen más oportunidad de surgir cuando cuentan con el apoyo de sus familias dentro de su formación académica

En lo relacionado con los factores personales que pueden aumentar las competencias estudiantiles en lectura, las respuestas de los docentes a la encuesta dejan ver los siguientes resultados.

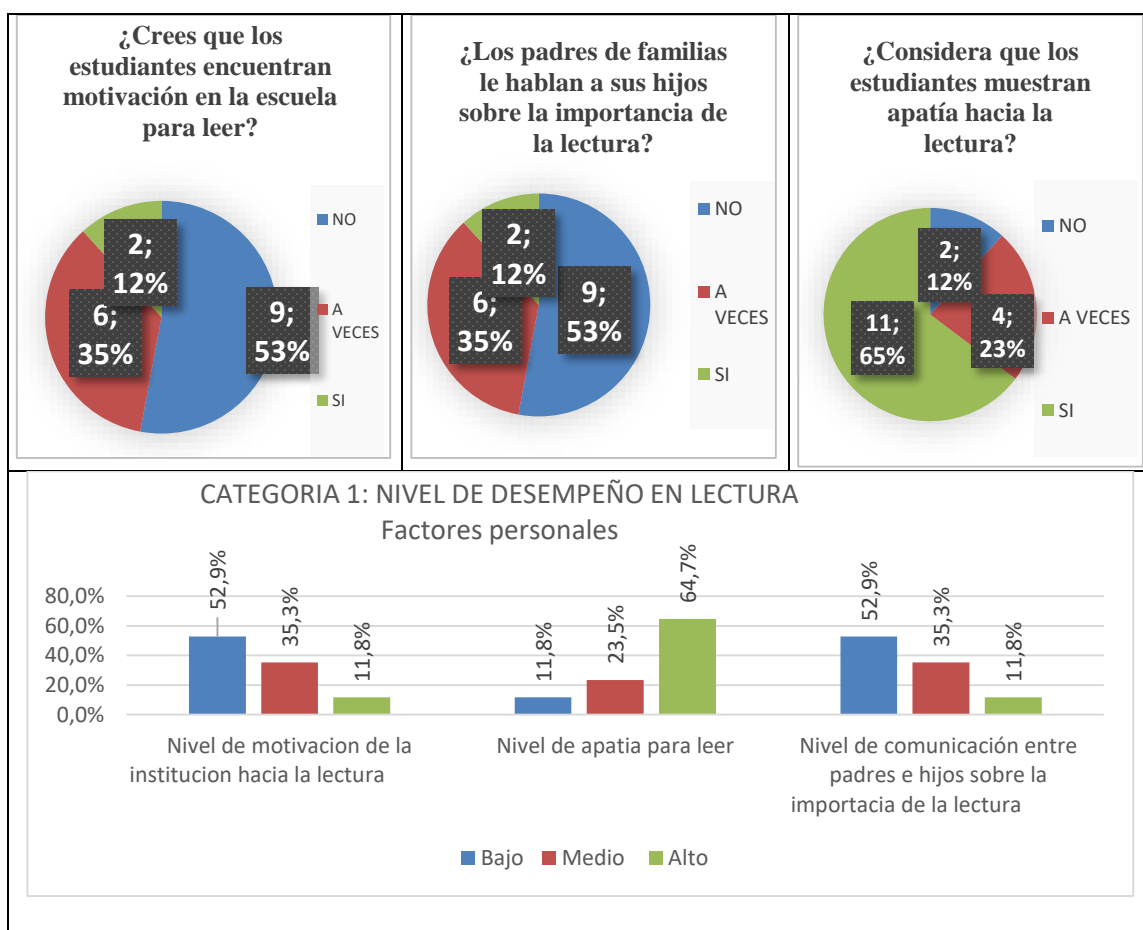


Figura 10. Nivel de desempeño en lectura, factores personales según los docentes

Fuente: La autora

Como se puede observar en la figura anterior los niveles de motivación que los estudiantes encuentran dentro de sus entornos escolares son mayoritariamente bajos, puesto que un 53 % de los estudiantes no encuentran motivación para leer y en un 65 % muestran

apatía hacia los procesos lectores. Esa falta de motivación, constituye un reto adicional para las instituciones educativas rurales, puesto que en los entornos campesino, muchas veces es fomentada por el desinterés de los padres, quienes en su gran mayoría no comprenden la lectura como una experiencia significativa, y por tanto no están en la posibilidad de incentivar el gusto por la lectura en sus hijos. Es por esto que la relación con la lectura, puede asumirse desde la educación como un asunto íntimo y personal, que puede ser mediado por factores externos, pero que al fin de cuentas siempre será personal, donde el gusto por la lectura, como una convicción idónea, puede ser el factor que empiece a mejorar los procesos de aprendizaje crítico.

Contrariamente, el diagnóstico que se evidencia en la interacción entre docentes y estudiantes es muy desalentador, dejando una gran tarea para los docentes que deben sobreponerse a los procesos sociales tan complicados que se desarrollan dentro del entorno rural en instituciones expuestas a la violencia, a la pobreza y a factores externos que dificultan, pero que no son determinantes en los procesos lectores, como la temperatura dentro de salones o la falta de ventilación. Estas dificultades pueden ser pocas cuando se propician espacios que generen encuentros de experiencia lectora dentro de los estudiantes, espacios donde se comparta la relación única de cada estudiante con sus textos, y se motive esa experiencia, ese gusto por leer.

Solo de esta forma, la unión de factores desmotivadores dentro del ambiente escolar de instituciones educativas rurales de sectores que históricamente sobresalen por sus niveles de violencia y pobreza, podrá ser visto como una debilidad que se convierte en fortaleza, como se puede evidenciar en casos ejemplarizantes como el de Ana Frank quien escribió su diario encerrada en un altillo por meses.

Hasta aquí hay algo claro y es la importancia de incentivar el gusto por la lectura. Es en este aspecto que se debe empezar, puesto dentro de la muestra empleada para el presente estudio no se evidencien factores que fortalezcan ese gusto por la lectura, como se puede ver en la siguiente figura.

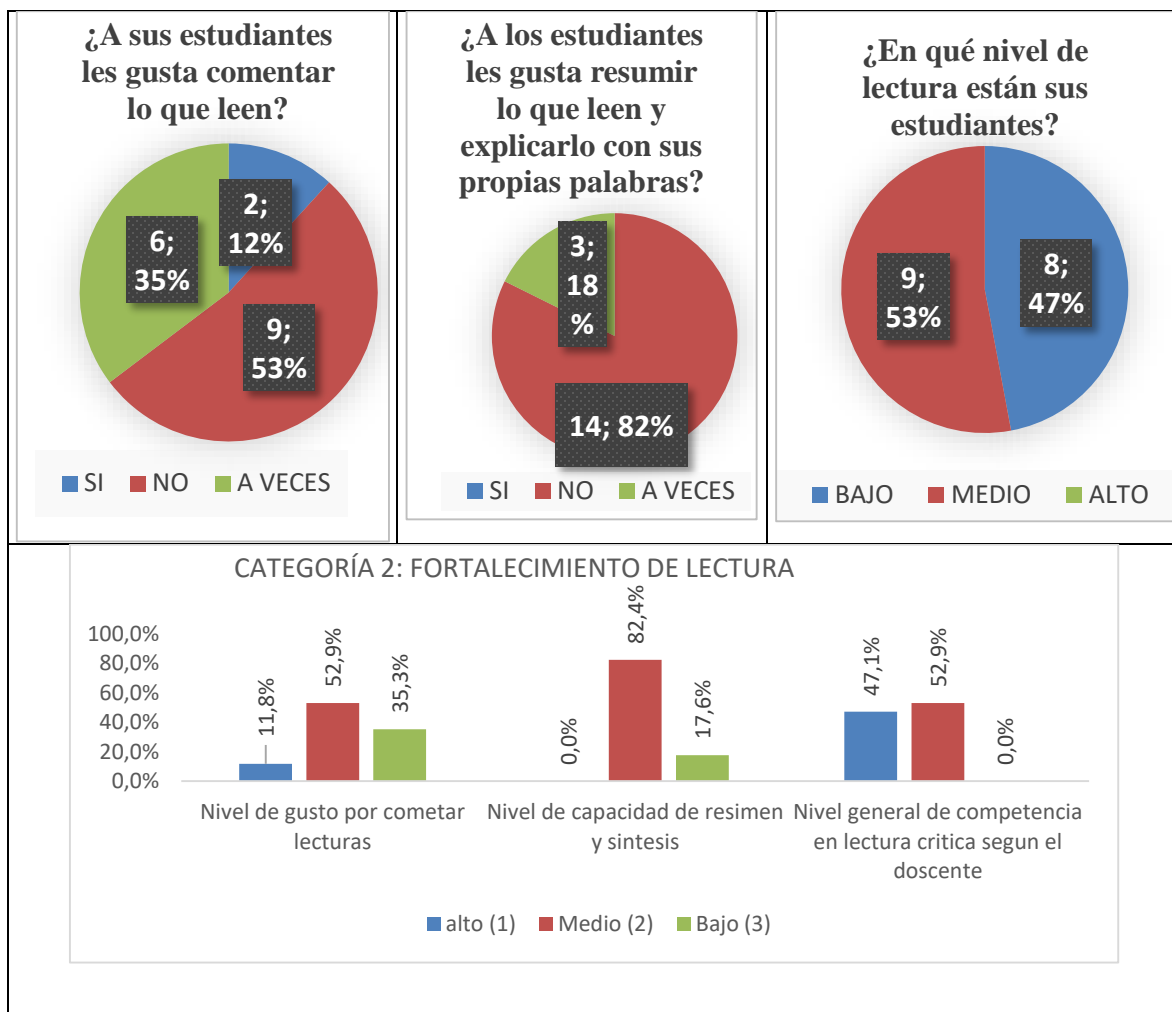


Figura 11. Nivel Fortalecimiento de lectura crítica

Fuente: La autora

Teniendo en cuenta lo expuesto, se puede ver que los docentes perciben que a la mayoría de los estudiantes (53%), no les gusta comentar sus conceptos propios sobre lo que

se lee, peor aún, casi la totalidad de los estudiantes, (un 83%), no emprenden procesos que fortalezcan sus competencias en lectura. La mayoría no hacen resúmenes o explican lo que leen con sus propias palabras. Por ese motivo ninguno de los docentes encuestados considera que sus estudiantes tengan niveles altos de lectura y el 53% consideran que contrariamente sus niveles de competencia en procesos lectores son muy bajos.

A pesar de las circunstancias adversas del ambiente escolar en estas zonas rurales de Colombia, los docentes tratan de ejercitar la comprensión lectora, literal e interpretativa, como se puede observar en la siguiente figura sobre la relación entre las prácticas pedagógicas y los procesos de lectura.

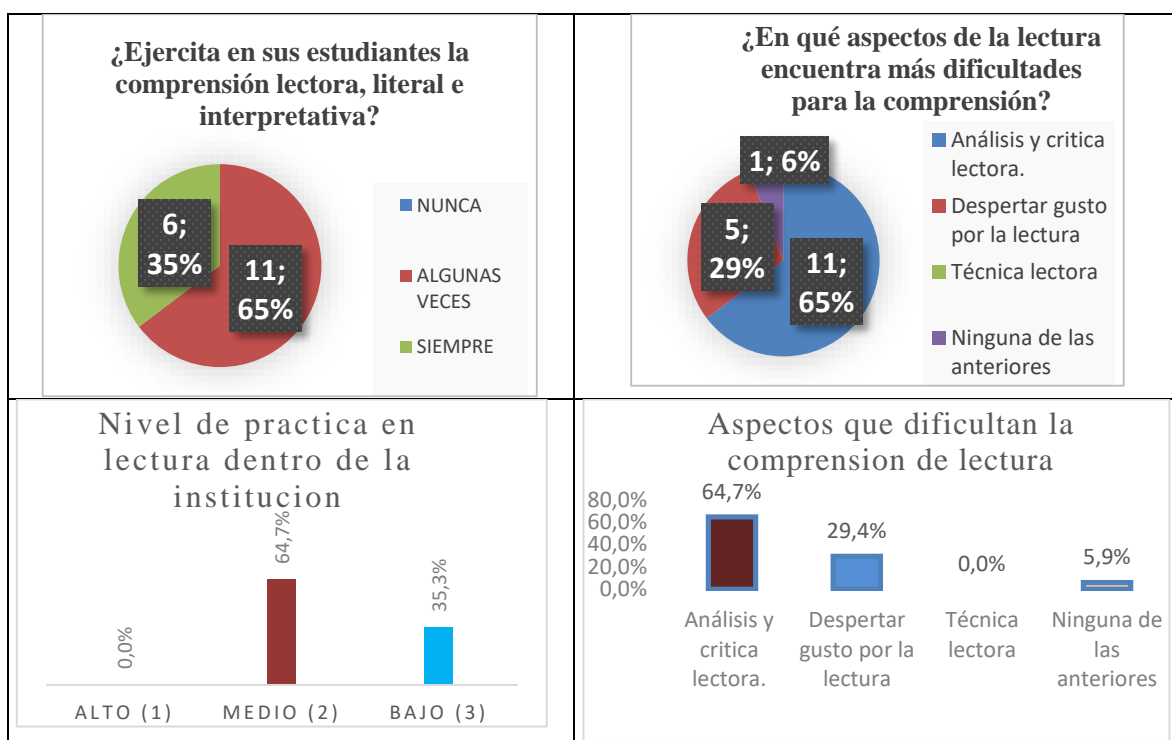


Figura 12. Relación entre prácticas pedagógicas y procesos de lectura

Fuente: La autora

Como se observa en la figura anterior, los docentes algunas veces en un 35%, o siempre en un 65%, tratan de ejercitar la comprensión lectora, literal e interpretativa, lo que indica que el nivel de practica lectora dentro de la institución motivada por los docentes es media, donde la principal dificultad para la comprensión de los textos es su análisis y crítica. Esto es la condición predominante donde un 65% de los docentes encuestados así lo considera. A la falta de comprensión y análisis se une la dificultad para despertar el gusto por la lectura, que en opinión de un 29% de los docentes es el principal aspecto de dificultad en las competencias de lectura dentro dela Institución Educativa Técnica de Desarrollo Rural de Pauna.

Ello oculta otra realidad, la falta de relación con la lectura o su enfoque equivocado, impersonal. No se trata de encontrar la fórmula mágica para que los estudiantes en su totalidad amen la lectura, pero sí corresponde a los docentes crear ambientes para propiciar encuentros de experiencias lectoras en sus estudiantes superando las dificultades externas, por ejemplo, la falta de un ventilador o aire acondicionado en el salón, puede ser utilizado como una oportunidad para emprender relaciones con la lectura donde se analicen las causas de la pobreza, en Colombia que pasan precisamente por el adoctrinamiento de algunos sectores para que sus pobladores y campesinos no asuman los compromisos de cambio social. Como lo expresan Bárcena, Larrosa, & Mèlich (2006).

5. MANERAS DE FORTALECER LA LECTURA CRÍTICA, LA INTERACCIÓN Y COMUNICACIÓN MEDIANTE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS EN EL AULA

5.1 Alternativas en el aula para fortalecer la lectura crítica, la interacción y la comunicación

De acuerdo con los planteamientos descritos hasta el momento por autores como Larrosa y Freire, para fortalecer aspectos relacionados con la lectura crítica es importante alejarse de conceptualizaciones prediseñadas y de percepciones evaluativas rígidas que encasillan a los estudiantes dentro de parámetros comparativos, que, para el caso, son muy difíciles de aplicar.

Sin embargo, una de las representaciones para darse una idea de la forma como se abordan los pensamientos críticos de los jóvenes, después de haber leído temas de su interés, siempre será observando la interacción que se da dentro del aula en procesos donde puedan comunicar sus ideas libremente.

Es por esta razón que, dentro de las diferentes alternativas que se tiene para incentivar los procesos lectores, se selecciona el análisis de artículos de periódico. Para este análisis que se puede dar como procesos comunicativos dentro del aula se requiere de talleres en los que se contempla no solo la lectura previa y juiciosa de los artículos suministrados, sino una forma de exposición por parte de los estudiantes, donde se puedan compartir las experiencias de lectura, utilizando técnicas de comunicación y discusión de ideas como son: mesas

redondas, paneles, foros o debates. En medio de estos escenarios los estudiantes se sienten animados a opinar sobre cada uno de los contenidos de forma autónoma.

Para esto la docente, ha incentivado a los estudiantes para que hablen sobre los temas que les ha correspondido, sin la presión de una nota; motivados por la selección de temas que les interesen y sobre los que se quieran documentar. Indiscutiblemente la eficiencia de los procesos lectores en el contexto de la lectura crítica depende, en gran parte, del entendimiento y el interés que cada estudiante demuestra sobre determinado tema. Tarea difícil puesto que, de acuerdo con la experiencia y la observación de la docente, por los bajos niveles de entendimiento y comunicación de los estudiantes, y las limitaciones de tiempo para lograr un equilibrio de sus competencias, su participación voluntaria en clase dista mucho del interés real y de la mentalidad que cada estudiante debe asumir en proceso de lectura crítica de artículos de su interés, como una experiencia propia y significativa en los términos que lo explica Larrosa.

Dicho de otra forma, las evaluaciones estrictas y rígidas no son una forma eficaz de indagar sobre los procesos de lectura crítica, puesto que algunos estudiantes no pueden expresar lo que piensan sobre un tema cuando tiene que sustentarlo por escrito. Esto se demuestra con la diferencia entre los talleres realizados y las notas escritas entregadas por los estudiantes y presentadas en el anexo D, donde después de haber tenido una disertación amplia y contractiva sobre cada tema planteado, los resúmenes escritos que entregan los estudiantes no dejan ver los planteamientos críticos que se dieron durante los talleres hablados. Por supuesto, el aspecto escritural es un tema muy relevante que tendrá que ser revisado en otro proyecto y momento pues, claramente, allí también se abre una línea de análisis y comprensión de los procesos en el aula.

Se trata entonces de analizar y seleccionar una técnica a emplear en estos talleres para que los estudiantes expresen de la forma más libre e individual posible sus experiencias de lectura sobre artículos de su completo interés seleccionados previamente. En este contexto se han identificado las siguientes técnicas incluyendo aspectos propios de cada forma de comunicación en el aula.

Aspecto	Característica de la técnica empleada			
	Mesa redonda	Panel	Foro	Debate
Exposición de ideas propias	Con la presencia de un coordinador, en esta técnica dos equipos de estudiantes exponen sucesivamente, condiciones del tema, por lo que la facilidad para expresar ideas es bastante amplia.	En esta técnica varias personas versadas se reúnen para exponer sus ideas individuales sobre un tema, en forma de dialogo fluido.	Un coordinador presenta un tema que se trata con la presencia de público que puede participar o preguntar. Los participantes intercambian información aumentando su comprensión del tema	Es la presentación en público en donde dos o más personas exponen su posición sobre un tema con la presencia de un moderador, para convencer al auditorio
Participación	Cuando hay diferencias en la facilidad de expresión o en el conocimiento del tema se corre el riesgo de que algunos integrantes no participen.	Al igual que la mesa redonda puede que algunos participantes se limiten a escuchar las opiniones de sus compañeros	La participación se da en mayor proporción cuando un participante del foro está más preparado, o tiene mejor capacidad de comunicación	La participación de los expositores es amplia, puesto que cada uno está encaminado a convencer al auditorio de su punto de vista
Análisis individual	La comprensión individual se enriquece escuchando y preguntando sobre las ideas de los otros participantes	El estudio del tema se puede dar durante el desarrollo del panel, lo que indica que la efectividad del análisis se puede afectar por el desarrollo de la actividad.	El foro está más encaminado hacia la presentación de un tema que hacia el análisis propio y crítico del mismo	El análisis individual se efectúa previamente con una investigación juiciosa del tema, obligatoria para tener una buena participación

Motivación	La posibilidad de escuchar ideas durante la practica puede afectar el interés al algunos participantes por lograr una preparación previa	El estudio previo del tema se puede afectar por las expectativas de estudiar durante el desarrollo de la actividad, buscando escuchar las opiniones de otros participantes más que defender posturas propias	Existe una buena posibilidad de pasar escuchando participaciones de otros integrantes por lo que la motivación para el estudio previo se puede afectar	La participación de los expositores está motivada, cuando el tema es de su interés, y tiene una idea propia que busca imponer con los argumentos investigados ganado las controversias que se susciten con su oponente.
------------	--	--	--	---

Tabla 2. Características de las técnicas en el aula propuestas

Fuente: La autora

Para evaluar cada aspecto de las técnicas propuestas para evidenciar el nivel de lectura crítica, que podría lograr un estudiante cuando tiene que sustentar sus puntos de vista y su conocimiento sobre un tema de su interés, la docente y autora da una calificación de 1 hasta 4, donde 4 es la calificación que tiene la técnica con mejores argumentos en un aspecto determinado y 1 es la calificación dada en cada aspecto cuando esta técnica es la más desfavorable. En la siguiente tabla se presenta las calificaciones obtenidas según la conveniencia para el presente proyecto.

Aspecto	Característica de la técnica empleada			
	Mesa redonda	Panel	Foro	Debate
Exposición de ideas propias	1 Porque algunos participantes se pueden ver avocados a simplemente estar de acuerdo con el mejor expositor.	2 Porque la exposición de ideas propias se puede limitar a los participantes que más conocen del tema. O a los que mejor hablan.	3. Porqué el participante tiene la necesidad lograr participaciones convincentes. Y cuando esto no es posible simplemente puede no participar	4. Porque al tener que convencer al auditorio de sus propias ideas el participante busca de forma individual la mejor forma de exponerlas
Participación	2. Porque casi siempre la participación no es unánime en cada estudiante	3. Porque aunque la participación no es obligatoria si es libre y depende del interés de cada una sobre el tema	1. Porque muchos participantes tiene la posibilidad de aprender más escuchando que participando	4. Porque la participación de los expositores tiene que ser amplia para convencer al auditorio.
Análisis individual	3 Porque, aunque existan participantes más activos cada participación debe ser sustentada por la lectura crítica del tema	2. Porque el análisis individual —se puede limitar a los participantes que más conocen del tema.	1. Porque el foro se dirige más hacia la presentación de un tema que hacia el análisis propio y crítico del mismo	4 Porque el análisis individual es propio y encaminado a justificar una idea basada en la investigación previa y la lectura crítica del tema

Motivación	1. Porque la motivación se puede ver afectada cuando se tiene que competir por lograr una participación.	4 Porque si se ha efectuado la investigación previa, el panel es la técnica que se basa más en la exposición de ideas propias que en el interés por una nota. Y se da en espacios más espontáneos	2. Porque la motivación se puede afectar con el interés de escuchar más que de exponer ideas propias	3 Porque la motivación se basa en el interés de sustentar un tema con los argumentos propios pero creíbles.
Calif. Total.	7	11	7	15

Tabla 3. Característica de la técnica empleada
Fuente. La autora

5.2 Ambiente de aprendizaje, implementación de debates en el aula como propuesta pedagógica para fortalecer la lectura crítica

De acuerdo al análisis presentado en el cuadro comparativo anterior respecto a las técnicas a emplear para lograr motivar una comunicación más eficiente, el debate es el medio mejor acogido en la interacción dentro del aula a propósito de las ideas presentadas en los artículos de prensa escrita. En efecto, mediante la práctica del debate se espera lograr procesos de exposición de ideas propias, participación, análisis individual. De esta manera, mediante el ejercicio del debate logra percibirse una mayor motivación y participaciones más dinámicas en las que los estudiantes logran involucrarse de manera más decidida. Expresiones representativas del interés suscitado en los estudiantes a propósito de su tema seleccionado.

En este contexto se realizan las fichas de observación que se encuentran en el anexo D sobre los debates, dejando a los estudiantes que propongan temas de exploración y documentación. Se insiste en que sean asuntos que hayan despertado su interés previo con el objetivo que el artículo sea un agente motivador de su capacidad para lograr procesos de lectura críticos. Los debates, por su parte, se presentan como el escenario más favorable para que los estudiantes tengan la oportunidad de exponer sus ideas con la pasión que se requiere

cuando se tiene un punto de vista propio, documentado y fruto de la experiencia lectora que se logra cuando un tema es interesante para el lector.

De esta forma, se presenta a continuación el resumen de las fichas de observación de la implementación que se ha logrado en el aula durante la realización de estos talleres los cuales se han llevado a cabo mediante tres (3) sesiones. La primera sesión se destina a los debates en torno el paro nacional de forma pacífica y sobre la corrupción como flagelo de la sociedad. En la segunda sesión se desarrolla el debate sobre el reencuentro de dos hermanos después de la tragedia de Armero y sobre el destino de terrenos incautados a narcotraficantes. Finalmente, en la tercera sesión, se desarrolla el debate sobre la casa por cárcel como forma de pagar delitos, los hervideros sociales y la balanza centralista en el entorno poblacional moderno.

Los estudiantes han realizado las actividades propuestas donde se han seleccionado los participantes que más mostraron interés por los temas. Se logró un avance progresivo en la forma como los estudiantes asumieron su proceso de lectura y en la forma como fueron argumentando y sustentando sus distintas posiciones en los debates, Todo sobre la base de las experiencias lectoras, que cada estudiante alcanzó con respecto a los temas propuestos. En la siguiente figura se presenta el registro fotográfico de estas 3 sesiones.

SESIÓN 1	
	
Proceso de lectura	Realización del debate
SESIÓN 2	
	
Proceso de lectura	Realización del debate
SESIÓN 3	
	
Proceso de lectura	Realización del debate

Figura 13. Registro fotográfico de las 3 sesiones de debates

Fuente. La autora

En la siguiente tabla se resume la presentación de las tres guías de observación y los temas tratados en cada una de ellas

Presentación de la guía		
Proyecto: LA LECTURA CRÍTICA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE ARTÍCULOS DE PRENSA EN ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO		Observador: La docente
Lugar: Aula de clase	Situación: Debate	Actividades de aula: Análisis sobre artículos de prensa. Sesión 1 se realiza el debate sobre el paro nacional de forma pacífica y sobre la corrupción como flagelo de la sociedad. Sesión 2 se desarrolla el debate sobre el reencuentro de dos hermanos después de la tragedia de Armero y sobre el destino de terrenos incautados a narcotraficantes. Sesión 3 se desarrolla el debate sobre la casa por cárcel como forma de pagar delitos, y sobre los hervideros sociales y la balanza centralista en el entorno poblacional moderno
Objetivo de la observación:	Analizar las estrategias pedagógicas que favorecen la lectura crítica, a través de análisis de artículos de prensa en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Técnica de Desarrollo Rural de Pauna – Boyacá.	

Tabla 4. Presentación de la guía de observación talleres 1, 2 y 3

Las observaciones efectuadas durante la realización de los debates se resumen en la siguiente tabla

Desarrollo de la guía	
ASPECTO	OBSERVACIÓN
Competencias lectoras adquiridas de cada participante en los debates	Se observa que los estudiantes durante el taller 1., no entendían la importancia de asumir una posición propia y critica sobre los asuntos tratados. Esta situación fue cambiando solamente en la media que se logra su interés real por los temas tratados
	Se evidencia que los estudiantes inician realizando una exposición de sus puntos de vista sin argumentación propia sobre porque están de acuerdo o en desacuerdo con el tema tratado. La propiedad en los argumentos aumenta cuando los estudiantes logran interés propio por sostener sus puntos de vista y cuando realmente existen divergencias entre las posiciones de los debatientes.
Fortalecimiento de su proceso de lectura crítica	Aunque es muy difícil lograr procesos de lectura crítica en los salones por, los estudiantes finalmente asumen su responsabilidad de leer los artículos que les gustan. Fortaleciendo sus competencias de lectura crítica cuando hay temas que sean realmente de su interés o cuando necesitan convencer al auditorio
Desempeño argumentativo con ideas propias sobre su lectura	En la sesión 1 no hay un desempeño argumentativo con ideas propias sobre las lecturas propuesta, en los temas de la sesión dos se evidencia que se puede logra un mejor desempeño cuando el mismo estudiante se propone como debatiente. En la sesión 3 se logra un debate con desempeño satisfactorio pero cuando se pide un escrito como resumen de

	los planteamientos efectuados durante el debate se evidencia que la producción escrita no es representativa de las buenas ideas que se expusieron durante el debate
Otros argumentos que refuerzan sus ideas	Durante el proceso se hace evidente la dificultad de los estudiantes para lograr un proceso de lectura crítica, donde el análisis se efectúe por iniciativa propia, Solamente los estudiantes más activos logran entender la importancia de la lectura crítica como una experiencia de relación con los textos y refuerzan sus ideas con textos propuestos como apoyo o con artículos de periódico buscados por ellos mismos
Progresión en los procesos utilizados en lectura crítica	Queda claro que para lograr resultados más satisfactorios se requieren proyectos longitudinales en los que se puedan hacer seguimientos juiciosos durante periodos más extensos.
Análisis general del desempeño de los participantes	Muchos estudiantes fingen leer con posiciones críticas, pero al preguntarles sobre su posición de lo que están leyendo se evidencia que no tienen una posición propia y no hacen una explicación argumentativa que justifique su posición.

Tabla 5. Desarrollo de la guía de observación talleres 1, 2 y 3

6. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Como se puede deducir de la identificación de competencias basadas en los malos resultados de la institución y de la región en las evaluaciones estatales sobre lectura, se puede observar la viabilidad del proyecto desde el diagnóstico inicial. Es imperativo motivar o fortalecer los procesos comunicativos y lectores de los jóvenes de grado noveno utilizando las técnicas en el aula que faciliten procesos comunicativos y progresivos de interés por la lectura.

Se requiere que la comunicación, la colaboración y la producción del conocimiento sean motivadas por estrategias atractivas para mejorar los procesos de relación entre los estudiantes y sus experiencias de lectura, promoviendo un nivel de aceptación, manejo, confianza, tiempo de ejecución y/o agrado frente a la discusión y argumentación. El proceso se inicia con los primeros debates, donde las fichas de observación permiten identificar fallas para corregirlas, desde una mirada reflexiva y constructiva, donde no solo se aportan elementos sobre aprendizaje de la experiencia lectura, sino también la autoestima y del gusto por leer como lo expone Freire (2001).

Al igual que en el diagnóstico presentado en el trabajo de Bautista, Díaz, y Delgado (2019), se observa la problemática que implica seguir métodos tradicionales de enseñanza, que contemplan al estudiante como un destinatario pasivo de conocimientos; y al docente como poseedor absoluto de la verdad y como centro del proceso de enseñanza aprendizaje. Igualmente, las guías de observación muestran que en la introducción a los primeros debates los estudiantes muestran barreras de interés que se promueven por la constante evaluación a sus procesos de lectura.

Coincidentemente con lo expresado por Bautista, Díaz, y Delgado (2019), inicialmente no se hacen reflexiones y mucho menos leen con un carácter crítico. Por este motivo la confianza que se da a los lectores y debatientes, rompiendo con las estructuras rígidas y tradicionalistas, permiten cierta flexibilidad que motiva experiencias libres de lectura sobre sus temas de interés.

Este progreso se evidencia con la comparación de los resultados de las encuestas iniciales (antes de la intervención) y finales (después de todos los debates), iniciando con el cambio en los textos utilizados para leer dentro de los hogares y con el cambio de actitud para compartir lecturas, como se observa en la siguiente figura.

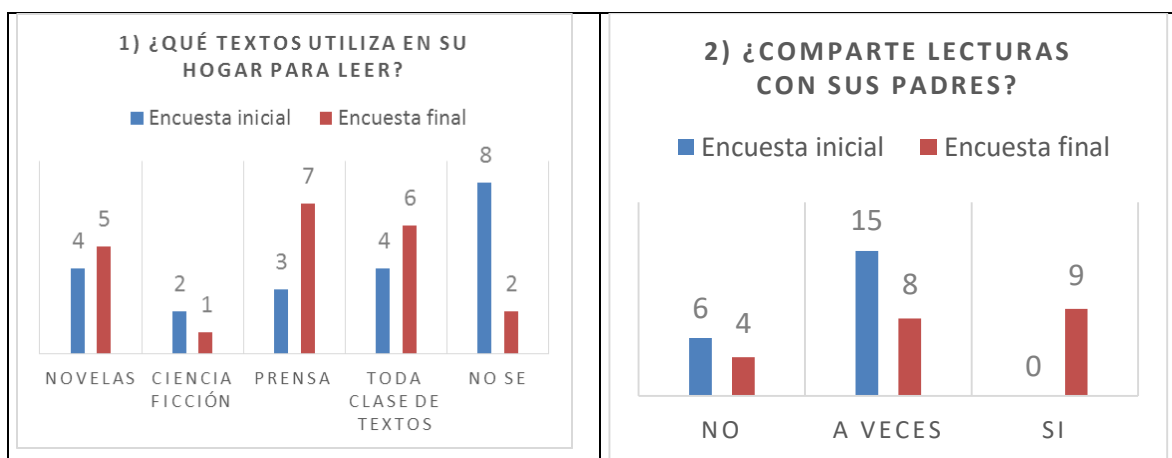


Figura 14. Comparación entre lecturas de textos antes y después de los debates

Fuente: la autora

En la figura anterior se evidencia la evolución de los estudiantes en su gusto por la lectura de prensa escrita, así como su evolución para disponerse a leer toda clase de textos. La prensa es utilizada como fuente de información por un 19% de estudiantes que no tenían esa costumbre antes de los debates planteados. Igualmente, se observa que 43% de los

estudiantes que antes de las prácticas pedagógicas no compartían lecturas con sus padres, después de los debates empezaron a compartirlas.

Este progreso inicial de transformación del pensamiento, encaminado a leer artículos de prensa para su análisis en los debates, coincide con lo expresado por Jurado (2013) en el sentido de que la lectura crítica permite conocer, comprender, consolidar, construir y reconstruir el nuevo conocimiento promovidos por el incremento en el gusto por leer. De la misma forma, con el incremento en la comunicación espontánea con los padres se evidencia la importancia de decir lo que se piensa; sobre todo, tal como lo expresa Larrosa (2011), cuando tiene una relación con los textos que permite la expresión espontánea y la interpretación individual y personal de los textos estudiados.

Con respecto al apoyo de la institución y de los hogares antes y después de los debates se puede observar la siguiente figura.

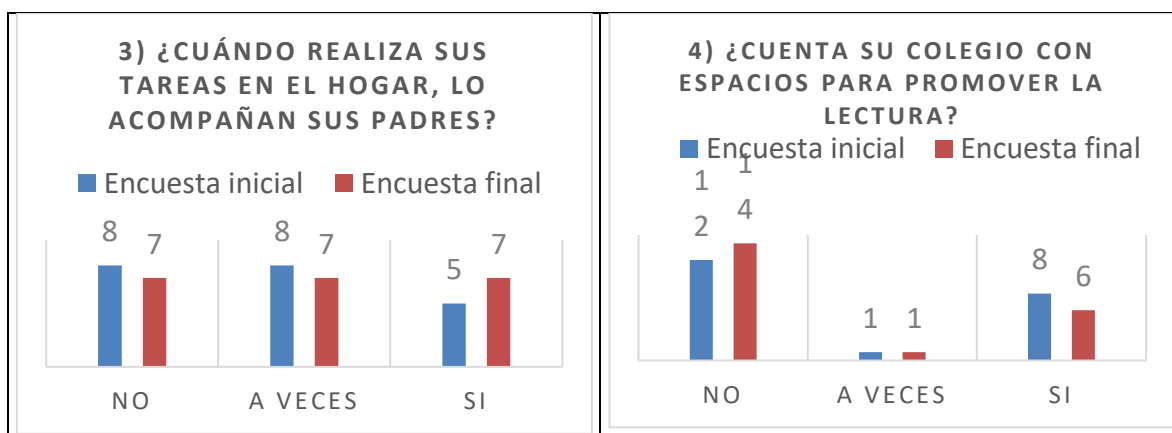


Figura 15. Comparación entre apoyo institucional y del hogar antes y después de los debates

Fuente: la autora

Se observa que la percepción de los estudiantes con respecto al apoyo que reciben de sus padres aumenta, de forma que los estudiantes que se sienten apoyados por sus padres pasan de 5 antes de los debates a 7 después de ellos. Con respecto a los espacios dispuestos para lograr concentrarse en sus procesos lectores dentro de la institución, se observa que los estudiantes son más exigentes después de los debates, lo que seguramente se debe a que surge la necesidad de concentrarse, puesto que antes de los debates 8 estudiantes consideraban que en el colegio existían espacios propicios para la lectura y después de los debates solo 6 tiene esa opinión

Como lo expresa Larrosa (2011), el beneficio se presenta cuando los maestros ayudan a identificar situaciones que sesgan la autonomía de sus educandos, que en este caso corresponde a la falta de lugares agradables para leer. Al identificar espacios propicios se promueve la libertad a la interpretación y expresión individual de los estudiantes. Lo anterior puede ayudar a responder el interrogante planteado al analizar el estudio de Bautista, Díaz y Delgado (2019) sobre; ¿Cuál es la relación, o diferencia, entre métodos para mejorar los niveles de comprensión de lectura y los métodos para mejorar los niveles de lectura crítica?

Con el progreso observado en los debates finales se corrobora la ineficiencia de procesos limitados a clases magistrales y monótonas, exentas de contextos significativos que promueva dudas o inquietudes, posturas a favor o en contra y procesos indagatorios que fortalecen capacidad de pensamiento, lo que se facilita con la comunicación con el entorno, o en este caso el acompañamiento formativo de los padres.

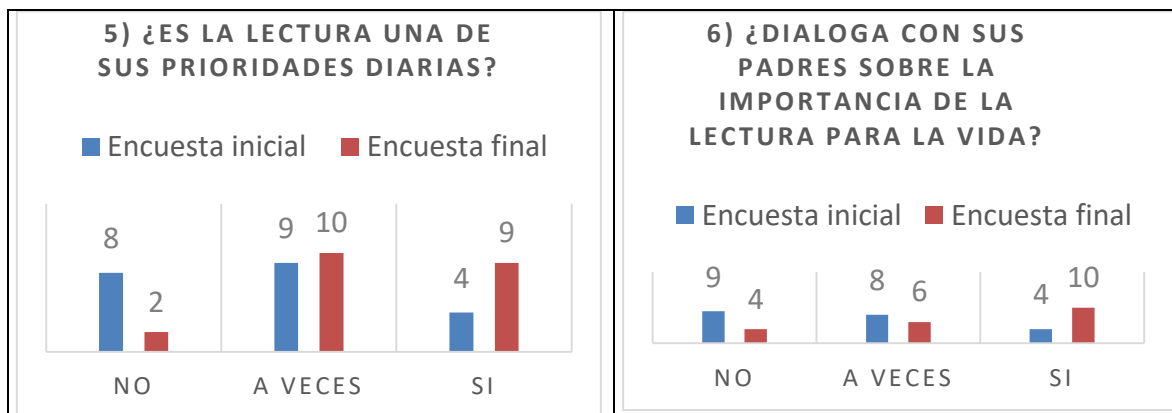


Figura 16. Comparación entre prácticas de lectura antes y después de los debates

Fuente: la autora

De la gráfica anterior se puede extraer que el 24% de los encuestados pasan a considerar la lectura como una de sus actividades prioritarias después de los debates, y el 28.5 % de los estudiantes encuestados pasan a dialogar con sus padres sobre la importancia que tiene la lectura para su futuro y para su proceso formativo. Al igual que lo expuesto en el proyecto de García, Basilotta, & Lopez (2014), el incremento en el tiempo de lectura, promovido progresivamente dentro de los debates, causa la participación activa y espontánea de los estudiantes, convirtiéndose instrumentos eficaces para mejorar la relación de los estudiantes con la lectura.

El aumento de los hábitos de lectura a diario y el diálogo constante con los padres, enmarcados dentro de procesos educativos, promueve habilidades diarias para la vida como lo expone Larrosa (2011). De esta forma se podrá iniciar en cada estudiante el distanciamiento del capitalismo cognitivo que le da valor mercantil a la educación. Recordemos que esta es una de las críticas importantes de Larrosa a los procesos de enseñanza tradicionales basados en conceptos de innovación y competitividad manejados dándole la óptica de la productividad de la educación

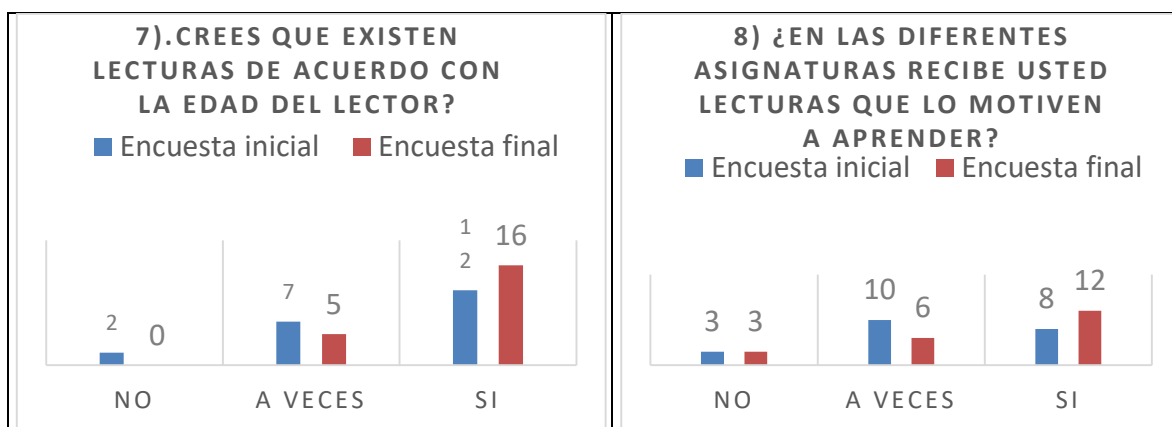


Figura 17 Comparación entre aspecto motivantes de lectura crítica antes y después de los debates

Fuente: la autora

Con respecto a la comparación entre aspecto motivantes de lectura crítica antes y después de los debates, en la figura anterior se observa que antes de los debates solo 12 estudiantes creían que existían lecturas propicias e interesantes de acuerdo con la edad del lector; pero después de los debates, 16 estudiantes piensan de esa forma. Igualmente, antes de los debates solamente 8 estudiantes consideraban motivantes las lecturas que se entregan en las distintas asignaturas y después de los debates, 12 estudiantes se consideran motivados por las lecturas que reciben.

Como lo presentan Stanley, Yaacov y Hugh (2017), el aumento en la motivación para leer, que algunas veces se sustenta en lecturas acordes a elementos de edad o sexo, entre muchas otras características propias de los lectores, muestra efectos directos en aspectos como la riqueza del vocabulario. Este aspecto relacionado con la ampliación del vocabulario, por ejemplo, ayuda a la fluidez necesaria para iniciar procesos de lectura crítica, puesto que tiene un fuerte impacto sobre las relaciones que se logra con las experiencias lectoras de los estudiantes. De acuerdo con lo expuesto por Larrosa (2011), los docentes que promueven estas prácticas ayudan en la formación de estudiantes autónomos y con criterio que aporten,

que decidan y que relacionen su experiencia lectora con las transformaciones que sus lecturas pueden significar en sus vidas.

Para exponer la mejora en las prácticas lectoras que evidencian las competencias lectoras antes y después de los debates se presenta la siguiente figura.

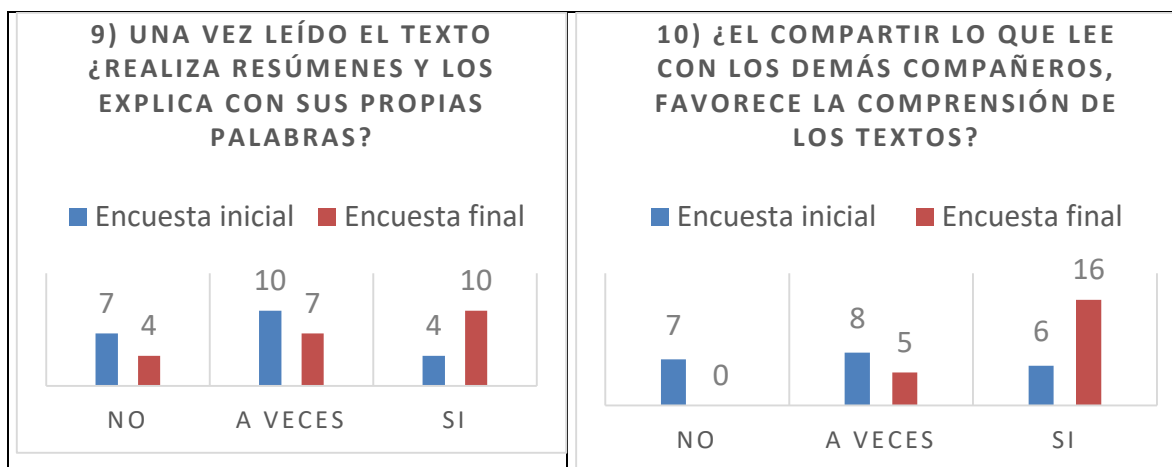


Figura 18 Comparación entre prácticas que evidencian las competencias en lectura antes y después de los debates

Fuente: la autora

En esta se observa que, en la encuesta final casi el 50% de los estudiantes consideran que hacer resúmenes y explicar los contenidos de las lecturas realizadas con sus propias palabras mejora su proceso y por eso adoptan estas prácticas, mientras que antes de los debates solamente 6 estudiantes hacían lo propio. Más satisfactorio es ver que ahora 16 estudiantes consideran que compartir con sus compañeros las ideas de lo que leen beneficia su proceso de aprendizaje, mientras que antes de los debates solamente 6 pensaban de esa forma.

En este sentido, las reflexiones consignadas en las guías de observación que se presentan en el anexo D, muestran la importancia de los debates para motivar procesos

lectores, en los que se coincide con los postulados de Larrosa (2006), en el sentido de las diferencia interpretativa que puede tener la experiencia lectora de un mismo texto por varios estudiantes, puesto que la lectura es un asunto personal, íntimo y particular que genera pensamientos propios, únicos y diversos, singulares, como si se estuvieran leyendo textos distintos.

El aumento de compartir las experiencias lectoras con los compañeros, motivado por los debates progresivamente más interesantes como se evidencia en las guías de observación demuestra ser un buen instrumento de mejora, que se complementa con la comunicación de ideas. De esta forma, durante los debates los estudiantes adquieren hábitos comunicativos y lectores que ayudan a la autonomía de cada uno de ellos en la selección de contenidos; e, igualmente, les ayuda progresivamente a leer dentro de experiencias que les dan mayor propiedad y satisfacción.

Con respecto a la evaluación, aunque el objetivo principal de la investigación se encamina hacia la lectura como experiencia, se trata de darle confianza al estudiante sobre su reconocimiento propios y ubicarlo dentro de un nivel que permita la comparación, antes y después de los debates, sin que esto implique una calificación de sus competencias dentro de los criterios para pasar alguna materia, como se presenta la siguiente figura.

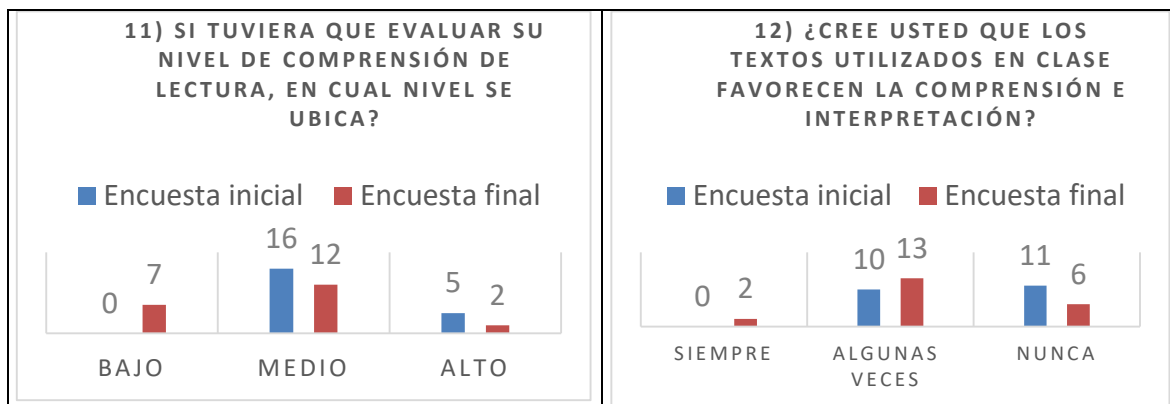


Figura 19 Comparación entre prácticas que evidencian autoevaluación en lectura antes y después de los debates

Fuente: la autora

En la figura anterior se observa que los estudiantes asumen una posición más crítica con su realidad sobre el nivel de competencias en lectura, puesto que solamente el 9% de los estudiantes pasan a considerarse con niveles altos en lectura mientras que antes de los debates el 24% se creían con estas competencias. Igualmente, el aumento de la comprensión de la calidad de los escritos hace que más estudiantes piensen que los textos utilizados en sus procesos de aprendizaje deben mejorar, puesto que no favorecen su comprensión y su interpretación. Se puede resaltar que la utilización de textos estudiantiles que faciliten la comprensión e interpretación son generadores de ambientes acogedores en el aula. Estos ambientes son considerados por Larrosa (2004) como promotores de la lectura crítica, espacios donde los estudiantes tienen la posibilidad de reconstruir sus pensamientos, fomentando sus relaciones individuales y personales con los textos. Todo ello permite contextualizar los procesos lectores en el campo de la experiencia, sustentada en las relaciones singulares, diversas, íntimas e imprescriptibles que se empiezan a dar entre los estudiantes y los textos que leen.

Es satisfactorio ver que la lectura de los artículos para debatir temas de interés para los estudiantes, han abierto la puerta a esta concepción dentro de los estudiantes, para que

empiecen a considerar su colegio y su salón como una fuente de crecimiento humano. Igualmente, si bien no se puede decir que los estudiantes lograron niveles de lectura crítica, entre otras cosas, por la subjetividad que esto implica, se abarca una de las dificultades expuestas por Martí y Freire (2007), cuando identifica que las dificultades para lograr procesos de lectura crítica dentro las instituciones públicas, radican en que, mayoritariamente, estas se reducen a la estricta transmisión del saber, en donde los estudiantes no generan interrogantes durante su lectura.

Dentro del proyecto, los estudiantes descubren el uso colaborativo de instrumentos de mediación para crear, obtener y comunicar sentido, como se ha propuesto en el presente proyecto con la mediación e implementación de clases utilizando debates para promover su participación activa.

En la siguiente figura se representan las respuestas sobre aspectos que facilitan o limitan la lectura crítica antes y después de los debates

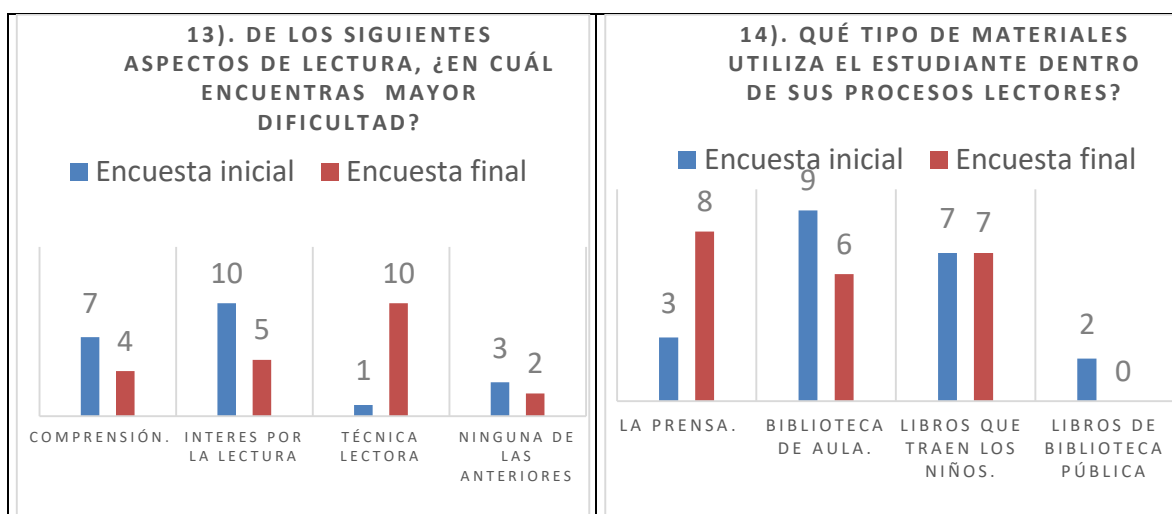


Figura 20 Comparación entre aspectos que facilitan o limitan la lectura crítica antes y después de los debates

Fuente: la autora

En lo relacionado con la comparación entre aspectos que facilitan o limitan la lectura crítica antes y después de los debates, en la figura anterior se observa que antes de la intervención el aspecto de lectura, en cuál encontraban más dificultad era que no se sentían interesados por leer sobre ningún tema, esta idea desaparece, y después de los debates los estudiantes mayoritariamente piensan que la mayor dificultad está en la técnica empleada para leer. Igualmente, después de la intervención se aumenta del 38 a casi un 50% los estudiantes que usan de la prensa para sus prácticas lectoras.

Se recuerda que, en tal sentido, Sánchez y Sandoval (2012) también buscaron alternativa para mitigar la falta de habilidades lectoras dentro de sus estudiantes, evidenciando la importancia de implementar estrategias que permitan iniciar desde las aulas el análisis crítico y desde etapas tempranas. Esto se ha logrado en el proyecto generando inquietudes y reflexiones por parte, tanto de los debatientes, como del auditorio dentro de los debates como se consigna en las guías de observación.

Igualmente, se recuerda la similitud de resultados con el estudio de Lizcano y Sanabria (2019), al presentar resultados enfocados en resaltar la forma en la que la estrategia didáctica sobre lectura crítica promueve habilidades comunicativas, ejercitadas, en este caso, mediante la implementación de debates.

Con respecto a las estrategias utilizadas para fortalecer los procesos lectores, antes y después de los debates se presenta la siguiente figura.

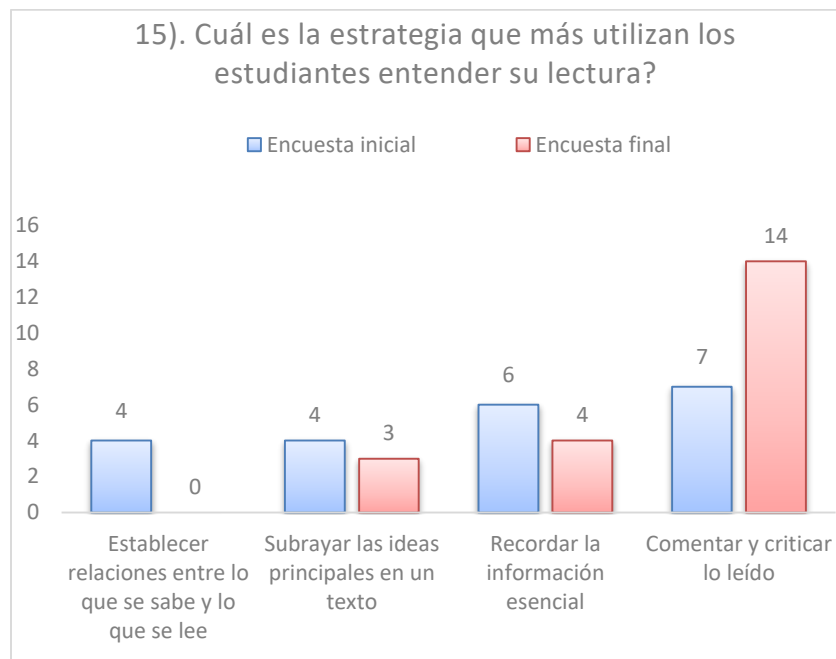


Figura 21 Comparación entre estrategias utilizadas para fortalecer lectura crítica antes y después de los debates

Fuente: la autora

Finalmente, con las prácticas de debates como estrategia se ha aumentado la convicción de que el mejor método para promover la lectura es comentar y criticar el contenido de los textos que se leen.

No se puede dejar de lado que el concepto de lectura crítica no se ha visto en este estudio de forma que se pueda cuantificar, por lo que los datos de la encuesta inicial y final a los estudiantes, aunque son numéricos, solamente se utilizan como criterio de comparación en la mejora de procesos lectores que evidencia la implementación exitosa del proyecto. Esta demostración se logra en la medida que se pueda valorar el avance de las competencias comunicativas y lectoras de los estudiantes con comparaciones reales antes y después de la aplicación de la estrategia; tal como se ha efectuado.

Aunque no sea procedente hablar de aporte a los niveles de lectura crítica, mediante la intervención sí se evidencian avances en términos del entendimiento de la lectura como un

proceso progresivo que, como lo explica Lervag, Hulme, y Melby-Lervag (2018), pasa por etapas previas de comprensión e interpretación. Observando los notas consignadas en guías de observación, donde hay diferencias significativas entre la guía 1 y 3 se evidencia que en la implantación de los debates se presentan avances en los niveles de comunicación, vocabulario, gramática, memoria de trabajo verbal y habilidades de inferencia como una forma de introducir a los estudiantes dentro del mundo de los niveles de lectura crítica, respondiendo, en parte, al interrogante de ¿cómo influyen técnicas comunicativas de expresión verbal, dentro de procesos más avanzados y complejos de lectura crítica?

En este sentido, es indudable que se logra los avances expuestos por Paulo Freire y Fabio Jurado en cuanto a la transición del pensamiento como una base importante para el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes, puesto que se en los debates se han dado procesos graduales donde se han desarrollado conversaciones cada vez fluidas en el aula. De este modo, la lectura crítica y la posibilidad de pronunciarse que ella implica tal como lo percibe Freire, facilita el “proceso que devuelve la palabra a los silenciados, junto con su facultad de pronunciar y recrear el mundo” (Espinel, 2010, p. 43). La lectura crítica deriva en una lectura crítica de la realidad y los entornos inmediatos. De este modo, una experiencia con la lectura de carácter crítico permite a los estudiantes “construir su propia comprensión del mundo a partir de sus propias lecturas” (Espinel, 2010, p. 47). Es desde esta posibilidad que los estudiantes debatientes han podido ingresar en procesos de comunicación cada vez más eficientes sobre sus experiencias de lectura y sobre las experiencias lectoras de sus compañeros.

7. CONCLUSIONES

Lo expuesto a lo largo de este trabajo de grado permite arribar las siguientes conclusiones:

En el diagnóstico inicial a estudiantes realizado mediante encuestas, refleja un desinterés por los procesos lectores y se evidencia el desarrollo de la lectura exclusivamente por obligación o como exigencia externa. Desde la perspectiva de las falencias de los estudiantes en sus competencias sobre competencias lectoras, se evidencian dificultades dejando claro que existe un desinterés lector que se ve plasmado en el bajo grado de comprensión y compromiso, tanto de estudiantes como de sus núcleos familiares; por tanto, se hizo necesario el desarrollo de estrategias pedagógicas que permitieran despertar el interés por el proceso lector y que a su vez lo fortaleciera.

En el marco de la lectura crítica, se debe ser consciente de la importancia de mantener procesos lectores formativos para iniciar construyendo enunciados nuevos y propios, que signifiquen experiencias y relaciones únicas entre sus estudiantes y sus textos; para que sea de esas experiencias de donde sus nuevos lectores puedan extraer pensamientos, que los forman y los transformen, construyendo continuamente su propio ser, como lo explica Larrosa

En cuanto al diseño de estrategias para mejorar competencias comunicativas y de lectura crítica, en este caso específico, se observan las ventajas del debate en comparación con otras técnicas como mesa redonda, panel o foro porque el debate permite una exposición

más fluida de ideas propias que solo se logra mediante lecturas juiciosas de diferentes tipos de texto. Si se despierta el interés por temas específicos como los que se encuentran en artículos de periódico se desarrollara un aprendizaje más significativo por cuanto se comparten y se debaten ideas con base al rigor investigativo que se logra con proceso progresivo de lectura crítica.

Se coincide con la idea de Sánchez y Brito (2015) en cuanto que, a largo plazo, la generación de nuevas ideas promovidas por experiencias y relaciones exitosas con la lectura, se pueden convertir en el mejoramiento progresivo de la sociedad, cuando los estudiantes, industriosos puedan desarrollar proyectos direccionados en este sentido, respondiendo, en parte a los interrogantes sobre: ¿Cómo se conceptualiza la lectura crítica al servicio del “desarrollo”? ¿Qué función desempeña la lectura crítica y las habilidades promovidas desde la escuela en relación con la lectura?

En cuanto a la aplicación de la estrategia, se utiliza una guía de observación que permite evidenciar el proceso de las actividades colaborativas para luego realizar una etapa final de valoración, con observaciones y reflexiones sobre las características evidenciadas antes y después de la práctica mediante encuestas a estudiantes. La ejecución de los debates finalmente, fue de gran aceptación por su fácil manejo, logrando la motivación y reforzar tanto los procesos de lectura crítica como otros procesos como la producción textual,

De acuerdo al desarrollo de este trabajo en lo que se refiere a la evaluación del impacto de la propuesta a partir de los debates, donde se ejercita la lectura y la comunicación, los logros obtenidos con respecto a la evaluación que se utilizó para el diagnóstico inicial

muestran un avance en las destrezas de los jóvenes para leer y comunicar lo que han asimilado.

Es satisfactorio en este proyecto que los jóvenes, muestren su interés por la práctica pedagógica donde se fortalece el interés por la lectura; lo cual constituye uno de los principales desafíos de la educación para la vida como lo contemplan Larrosa y Mèlich (2006).

Finalmente, el proyecto ha evidenciado que las zonas rurales, como base de la apropiación de procesos de comunicación lectora requiere de una atención especial buscando todos los recursos posibles que contribuyan con este objetivo. La utilización de los recursos que mejoren el proceso de lectura crítica. Este tipo de metodología es importante porque la implicación y la participación activa, pueden conllevar a mayores niveles de motivación. Para ello, el acto de leer en los estudiantes puede considerarse como un proceso natural donde, de forma autónoma, lean los textos de su interés, dándoles su propia interpretación de forma creativa y divertida para extender la interacción y acercamiento al texto.

También, porque los y las estudiantes se hacen garantes de su propio proceso de aprendizaje y, sobre todo, porque al compartir objetivos y actividades, pueden comprender que, como parte de una comunidad, tienen responsabilidades consigo mismos, con los demás y con los contextos o entornos que los rodean. Se comprende así que, tanto sus actos como las actitudes, influyen en el sistema de sentidos y comunidades en los que participan, limitan o contribuyen al logro de las metas y, más aún, inciden en su propio bienestar y en el de los demás. El proyecto ha permitido compartir la idea de Paulo Freire, en el sentido de que el texto es mediador entre lector y el autor, donde los estudiantes se esfuerzan por reescribir el texto a su estilo propio.

A manera de recomendación, los procesos progresivos de lectura crítica deben ser abordados mediante estudios longitudinales que permitan un seguimiento más extenso, para impulsar el espíritu lector de los estudiantes, que permitan situaciones similares a las propuestas por Lervag, Hulme, y Melby-Lervag (2018), quienes consideran que los avances en lectura crítica deben ser predictores tanto del crecimiento temprano como posterior de las habilidades profesionales para la comprensión lectora en niveles avanzados.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, M. (2012). Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica. *Revista Científica de Educomunicación*, 20(39), 101-108.
- Avendaño_de_Barón, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. , (. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*(28), 207-232. Obtenido de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/4916/4320
- Bárcena, F., Larrosa, J., & Mèlich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *evista portuguesa de pedagogía*, 1(40), 233-259.
- Bautista Villalobos, S. &. (2015). Prácticas de lectura y escritura mediadas por las TIC en contextos educativos rurales. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13, 97-107. Obtenido de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=105342821009>
- Bautista, D., Diaz, F., & Delgado, L. A. (2019). *Propuesta aula invertida como enfoque metodológico en el diseño de una estrategia didáctica para el mejoramiento de procesos de comprensión lectora – lectura crítica – en estudiantes de grado undécimo*. Universidad Cooperativa De Colombia , Facultad De Posgrados . Bogotá : Maestria en Proyectos Educativos . Obtenido de https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/12453/1/2019_compresion_lectora_critica.pdf

- Bustamante, N. (2015). *Niños colombianos pasan raspando en habilidad lectora*. Obtenido de <http://www.eltiempo.com/estilo-devida/educacion/compreension-de-lectura-de-los-estudiantes-colombianos-/15283357>
- Bustamante, N. (21 de Febrero de 2015). Niños colombianos pasan raspando en habilidad lectora. *El Tiempo*, pág. 1.
- Camina, M.-A. (12 de Agosto de 2016). *Experiencias de recuperacion de las dificultades en Lectura en 3ro de E.G.B.* Madrid: Universidad Complutense De Madrid, Facultad De Educacion. Obtenido de [tutoracapa.wordpress.com: https://tutoracapa.wordpress.com/2016/08/12/aprender-a-leer-leer-para-aprender-aprender-a-leer-criticamente/](https://tutoracapa.wordpress.com/2016/08/12/aprender-a-leer-leer-para-aprender-aprender-a-leer-criticamente/)
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, 32.
- DANE. (2012). *Encuesta de Consumo Cultural /Módulo de Hábitos de Lectura crítica* . Bogotá D.C.: Consumo de Libros y Asistencia a Bibliotecas.
- Díaz, J., Bar, A., & Ortiz, M. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Scielo, Revista de la educación superior*, 44(176). Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602015000400007&script=sci_arttext
- Doria, R., Calle, B., & Pérez, J. (2020). La prensa escrita y su contribución a la lectura crítica y la escritura argumentada. *Assensus*, 5(8), 65-79.
- Dubois, M. (1991). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. . Buenos Aires : Aique.

- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Flores, D. (Enero - junio de 2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Proxima*. Obtenido de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/7200/10328>
- Flores, D. (enero-junio de 2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior . *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*(nº 24), 128-135.
- Freire, P. (2001). *Cartas a quien pretende enseñar*. . México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. . México: Siglo XXI.
- Garzón, M. (2014). *La importancia de la actitud del docente en el proceso de aprendizaje* . Bogotá, : Universidad Pedagógica Nacional.
- Gómez, M. d., & García Gómez, A. (Enero - Junio de 2013). PROGRAMA DE ENSEÑANZA LUDICA: Un espacio para todos. *Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*(10). Obtenido de <http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/10/educacion/C27.pdf>
- Gómez, P. (2006). *El periódico como herramienta didáctica en el aula*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Gómez, R., David, & Valdeoriola Roquet, J. (2009). *Metodología de la investigación* (Primera ed.). (U. a. UOC, Ed.) Barcelona. Obtenido de

http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77608/1/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n_Portada.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª Edición ed.). México: McGraw-Hill. Obtenido de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Huey, E. (1908). *The Psychology and pedagogy of reading*. New York: Macmillan Co.

ICFES. (2019). *Ranking 2019 Promedio Boyacá calendario A*. Boyacá: Milton Ochoa.

INSTITUTO NACIONALIZADO DE PAUNA. (2018). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Obtenido de www.institutosanantoniodepadua.edu.co: <https://www.institutosanantoniodepadua.edu.co/proyecto-educativo-institucional>

Jurado, F. (2014). *Lectura crítica: el diálogo entre textos. Ruta maestra*. Bogotá D.C.: Ed. Santillana.

Lara, P. A., & Pulido-Cortés, O. (2020). Escritura como práctica de sí y escuela rural. *Praxis & Saber*, 11(25), 21–45.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10480>

Larrosa, J. (2000). *Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación, Pedagogía profana*. Buenos Aires y México: Ediciones novedades educativas. Obtenido de https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=11kUde3x7m8C&oi=fnd&pg=PA7&dq=Larrosa+lectura+cr%C3%ADtica+como+experiencia+pdf&ots=9V8ZsktJvH&sig=isdPc7QwwbiPJtIoNIEFox2FHT8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Larrosa, J. (2004). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. :. México. D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia . . (U. R. Llull, Ed.) *Aloma. Revista de Psicología y Ciencias de la educación*(19), 87-112.

Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación*. México: primera edición electrónica revisada y aumentada. Obtenido de https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=Xzu45yu6uKUC&oi=fnd&pg=PT2&dq=Larrosa+lectura+cr%C3%ADtica+como+experiencia+pdf&ots=I_ZM-RMwJt&sig=qdX43zV8ZvE4VTqImiTrw6wGg9E&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación*. México: primera edición electrónica revisada y aumentada. Obtenido de https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=Xzu45yu6uKUC&oi=fnd&pg=PT2&dq=Larrosa+lectura+cr%C3%ADtica+como+experiencia+pdf&ots=I_ZM-RMwJt&sig=qdX43zV8ZvE4VTqImiTrw6wGg9E&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Larrosa, J. (2011.). *La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación*. México: primera edición electrónica revisada y aumentada. Obtenido de https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=Xzu45yu6uKUC&oi=fnd&pg=PT2&dq=Larrosa+lectura+cr%C3%ADtica+como+experiencia+pdf&ots=I_ZM-RMwJt&sig=qdX43zV8ZvE4VTqImiTrw6wGg9E&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Latorre, A. (2005). *La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (Tercera ed.). España: Graó.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. . México: FC: Fondo de Cultura Económica.

Lervag, A., Hulme, C., & Melby-Lervag, M. (Septiembre - Octubre de 2018). Unpicking the Developmental Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension: It's Simple, But Complex, , , Pages. *Child Development*, 89(5), 1821–1838. Obtenido de <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/cdev.12861>

Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. New York: Journal for Social Issues.

Lizcano Rodríguez, Á. M., & Sanabria Rodríguez, A. S. (2018). *La interacción en el aula y la lectura crítica*. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Educación. Bucaramanga: Maestría en Lengua Castellana e inglés. Obtenido de https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/12437/1/2018_interaccion_aula_literatura..pdf

M.E.N, DIAE, ICFES. (2017). *Informe por colegio 2017, resultados pruebas SABER 3°, 5° y 9° 2016* In *Institución Educativa Técnica de Desarrollo Rural de Pauna*. Duitama: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Martí, J., & Freire, P. (2007). Aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Scielo, Revista electrónica de investigación educativa*, 9(1). Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412007000100004

- Mendoza Afanador, R. E., & Molano Avendaño, L. N. (2015). Importancia de formar lectores críticos en educación superior. *piral, Revista de Docencia e Investigación*, 5(1), 101-116. Obtenido de <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/viewFile/1278/1035>
- Mesa, Y., & Mendoza, E. (11 de Abril de 2018). Incidencia de la lectura crítica para la producción de artículos de opinión Educación y Ciencia -. (22), 249-262.
- Morales, L. M., & Pulido-Cortés, O. (2018). Ambientes filosóficos para la lectura en la escuela rural. *Praxis & Saber*, 9(21), 99–124. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.8925>
- Municipio de Pauna. (2012). *Presentación del Plan Municipal de Gestión del Riesgo de Desastres*. Pauna (Boyacá): Consejo municipal para la gestión del riesgo de desastres CMGRD. Obtenido de <https://repositorio.gestiondelriesgo.gov.co/bitstream/handle/20.500.11762/373/PMGRD%20Pauna.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- OCDE. (2019). *Resultados de programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018, Country Note* . Obtenido de www.oecd.org: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Ospina, P., Sánchez, P., & Alonso, R. (2014). Una realidad, diversidad de voces: hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media. En R. & Páez, *La lectura crítica : propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa* (págs. 75-90). Bogotá D.C.: Kimpres.

- Páez, R., & Rondón, G. (2014). *La lectura crítica : propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa* . Bogotá D.C.: Kimpres Universidad de la Salle Editorial .
- Pérez, M. (2013). Estudiantes Colombianos:¿ dos décadas rajándose en comprensión lectora? *Revista Javeriana*, 149(80), 791.
- Pérez, M. (2013). Estudiantes Colombianos:¿ dos décadas rajándose en comprensión lectora? *Revista Javeriana*,, 149(80), 791.
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Revista Renglones*.
- Pretel Riobo, S. L. (2014). *Análisis de situación de salud con el modelo de los determinantes sociales de salud, municipio de Pauna 2014*. Municipio de Pauna: Centro de salud Edgar Alonso Pulido Solano. Obtenido de https://www.boyaca.gov.co/SecSalud/images/Documentos/asis_2015/asis-Pauna-2015.pdf
- Ramírez, E. (2013). Larrosa, Jorge, La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. (M. 2. Fondo de Cultura Económica, Ed.) *Scielo Investigación bibliotecológica versión On-line*, 27(59), 678. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2013000100012
- Sánchez Ortiz, J. M., & Brito Guerra, N. E. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral , vol. 13,

núm. 2, julio-diciembre, 2015, pp. 117-141. *Encuentros Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4766/476648794008.pdf>

Sánchez, J. M., & Brito, N. E. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral , vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, 2015, pp. 117-141. *Encuentros Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4766/476648794008.pdf>

Sánchez, J., & Sandoval Huelva, Y. (2012). Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño. *Revista Científica de Educomunicación*;, 113-120. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es › descarga › articulo › 2.pdf>

Secretaria De Educación De Boyacá. (2019). *Histórico pruebas saber 3°, 5°, 9° Y 11° 2012 - 2018*. Tunja: Gobernacion de Boyaca.

Secretaría de Educación de Boyaca. (2018). *Boletín Estadístico*. Tunja: semduitama.gov.co. Obtenido de <http://semduitama.gov.co/sem2020/archivosem/BOLETIN%20ESTADISTICO%20SEM%20DUITAMA%20MAYO%202018.pdf>

Serna Díaz, J., & Díaz Cortés, J. (2014). Propuesta didáctica para la comprensión crítica en la Universidad La Gran Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*,.(25), 165-180. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322238638009.pdf>

- Silva Manrique, Y. A., Serrano Alvarado, F. E., & Medina Peña, N. A. (26 de Febrero de 2019). La Lectura crítica mediada por las TIC en el contexto educativo . *Educación y Ciencia* - (22), 263-277.
- Silva, Y., Serrano, F., & Medina, N. (26 de Febrero de 2019). La Lectura crítica mediada por las TIC en el contexto educativo. *Educación y Ciencia* -(22), 263-277.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. . Madrid: Aprendizaje Visor.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 61.
- Stanley, C., Yaacov, P., & Hugh, C. (6 de Septiembre de 2017). A longitudinal investigation of direct and indirect links between reading skills. *Kindergarten and reading comprehension in tenth grade Reading and Writing*, 31(1), 133–153. Obtenido de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-017-9777-6>
- Thorndike, E. (June de 1977 de 1917). Reading as reasoning: A study of the mistakes in paragraph reading. *Journal of Educational Psychology*, VIII.
- Torres Cruz, D. L., Fonseca Villamil, W. P., & Pineda Jaimes, B. N. (2017). Las vivencias como estrategia de fortalecimiento del pensamiento crítico en educación rural. *Praxis & Saber*, 8(17), 201–224. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7207>
- UNESCO. (2015). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015* . (O. R. Caribe, Ed.) Obtenido de <http://www.unesco.org>: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SIT IED-espanol.pdf>

ANEXO A. ENCUESTA A DOCENTES

OBJETIVO: Recolectar información para determinar las estrategias pedagógicas que favorecen la lectura crítica en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Técnica de Desarrollo Rural de Pauna – Boyacá.

INSTRUCCIONES: Lea detenidamente el enunciado de cada pregunta y responda la que considere correcta. De la veracidad de sus respuestas dependerá el éxito de esta investigación.

CATEGORÍA: NIVEL DE DESEMPEÑO EN LECTURA CRÍTICA

Factores Académicos

1) ¿Sus estudiantes, Interpretan con facilidad los textos que leen?

Si (). No (). A. Veces ()

2) ¿Los estudiantes interpretan y critican las lecturas que tienen cierto grado de complejidad?

Si (). No (). A. Veces ()

Factores Socioculturales

3) ¿Qué tipo de lectura tienen los estudiantes en sus hogares?

() Novelas. () Ciencia ficción. () Terror. () Toda clase de textos

4) ¿Los padres de familias supervisan lo que leen sus hijos?

Si (). No (). A. Veces ()

5) ¿Los estudiantes tienen apoyo en el hogar cuando realizan sus tareas?

Si (). No (). A. Veces ()

Factores personales

6) ¿Crees que los estudiantes encuentran motivación en la escuela para leer?

Si (). No (). A. Veces ()

7) ¿Considera que los estudiantes muestran apatía hacia la lectura?

Si (). No (). A. Veces (). ¿Por qué?

8) ¿Los padres de familias le hablan a sus hijos sobre la importancia de la lectura?

Si (). No (). A. Veces ()

9) ¿Cree que existen lecturas interesantes para la edad de los estudiantes?

Si (). No (). A. Veces ().

CATEGORÍA: FORTALECIMIENTO DE LECTURA CRÍTICA

10) ¿Qué lecturas utiliza en las clases para motivar en tus estudiantes, para que lean? _____

—

11) ¿De qué forma se da cuenta de que tus estudiantes entendieron una lectura realizada?

—

12) ¿A sus estudiantes les gusta comentar lo que leen?

Si (). No (). A. Veces ()

13) ¿A los estudiantes les gusta resumir lo que leen y explicarlo con sus propias palabras?

Si (). No (). A. Veces ()

14) ¿En qué nivel de lectura están sus estudiantes?

() Bajo. () Medio. () Alto.

CATEGORÍA: RELACIÓN ENTRE PRACTICAS PEDAGÓGICAS Y PROCESOS DE LECTURA CRÍTICA

15) ¿Ejercita en sus estudiantes la comprensión lectora, literal, interpretativa y crítica?

() Siempre. () Algunas veces. () Nunca

16) ¿En qué aspectos de la lectura encuentra más dificultades para la comprensión?

ANEXO B. ENCUESTA A ESTUDIANTES

OBJETIVO: Recolectar Información que permita determinar estrategias pedagógicas que favorecen la lectura crítica en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Técnica de Desarrollo Rural de Pauna – Boyacá.

INSTRUCCIONES: Lea detenidamente el enunciado de cada pregunta y responda la que considere correcta. De la veracidad de sus respuestas dependerá el éxito de esta investigación.

1) ¿Qué textos utiliza en su hogar para leer?

() Novelas. () Ciencia ficción. () Prensa. () Toda clase de textos

2) ¿Comparte lecturas con sus padres?

Si (). No (). A. Veces ()

3) ¿Cuándo realiza sus tareas en el hogar, lo acompañan sus padres?

Si (). No (). A. Veces ()

4) ¿Cuenta su colegio con espacios para promover la lectura?

Si (). No (). A. Veces () ¿Por qué? _____

5) ¿Es la lectura una de sus prioridades diarias?

Si (). No (). A. Veces () ¿Por qué? _____

6) ¿Dialoga con sus padres sobre la importancia de la lectura para la vida?

Si (). No (). A. Veces (). Nunca (.) ¿Por qué? _____

7) ¿Crees que existen lecturas de acuerdo con la edad del lector?

Si (). No (). A. Veces (). Nunca (.)

8) ¿En las diferentes asignaturas recibe usted lecturas que lo motiven a aprender?

Si (). No (). A. Veces (). ,

9) Una vez leído el texto ¿Realiza resúmenes y los explica con sus propias palabras?

Si (). No (). A. Veces ().

10) ¿El compartir lo que lee con los demás compañeros, favorece la comprensión de los textos?

Si (). No (). A. Veces

11) Si tuvieras que evaluar su nivel de comprensión de lectura ¿En cuál nivel se ubica?

() Bajo. () Medio. () Alto ¿Por qué?_____.

12) ¿Cree usted que los textos utilizados en clase favorecen la comprensión e interpretación?

() Siempre. () Algunas veces. () Nunca ¿Por qué?_____

13). De los siguientes aspectos de lectura, ¿en cuál encuentras mayor dificultad?

() Comprensión. () Despertar gusto por la lectura. () Técnica lectora. () Ninguna de las anteriores

14) ¿Qué tipo de materiales utiliza el docente para facilitar la enseñanza de la lectura?

() La prensa. () Biblioteca de aula. () Libros que traen los niños. () Libros de biblioteca pública

15) ¿Cuál es la estrategia que más utilizan los docentes para promover la lectura?

() Establecer relaciones entre lo que se sabe y lo que se lee. () Subrayar las ideas principales en un texto. () Recordar la información esencial. () Comentar y criticar lo leído ()

16) ¿En qué rango se considera usted como lector?

() Lector. () Buenos lector. () Poco lector. () Lector por obligación ¿Por qué?_____

ANEXO C. GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Proyecto:	LA LECTURA CRÍTICA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE ARTÍCULOS DE PRENSA EN ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO	Observador:	Docente
Lugar:	Aula de clase	Situación:	Actividades de aula
Objetivo de la observación:	Analizar las estrategias pedagógicas que favorecen la lectura crítica, a través de análisis de artículos de prensa en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Técnica de Desarrollo Rural de Pauna – Boyacá.		
ASPECTO		OBSERVACIÓN	
competencias lectoras adquiridas de cada participante en los debates			
fortalecimiento de su proceso de lectura crítica			
Desempeño argumentativo con ideas			

propias sobre su lectura	
Otros argumentos que refuerzan sus ideas	
Progresión en los procesos utilizados en lectura crítica	
Análisis general del desempeño de los participantes	

ANEXO D. GUÍAS DE OBSERVACIÓN DILIGENCIADAS

GUIA DE OBSERVACION I		
Proyecto: <i>LA LECTURA CRÍTICA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE ARTÍCULOS DE PRENSA EN ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO</i>		Observador: <i>EVA FERNANDA ULLAR</i>
Lugar: <i>Aula de clase</i>	Situación: <i>Debate sobre el paro nacional de forma pacífica y sobre la corrupción como flagelo de la sociedad</i>	Actividades de aula: <i>organización del debate. Introducción a la actividad por la docente Debate sobre el paro nacional de forma pacífica Debate sobre la corrupción como flagelo de la sociedad</i>
Objetivo de la observación:	<i>Analizar el avance de los estudiantes en su experiencia sobre lectura crítica, a través de análisis de los artículos de prensa sobre el paro nacional de forma pacífica y sobre la corrupción como flagelo de la sociedad.</i>	
Desarrollo de la guía		
ASPECTO	OBSERVACION	
Competencias lectoras adquiridas de cada participante en los debates	<i>Los debatientes, demuestran que han leído los artículos y que los entienden, pero no muestran capacidad de asumir posiciones propias y contrarias a las de sus opositores con argumentos propios Los estudiantes durante este taller no conceptualizan el significado de lectura crítica.</i>	
	<i>Los debatientes inician realizando una exposición los artículos, sin argumentación propia No se exponen razones sobre porque están de acuerdo o en desacuerdo con el tema tratado.</i>	
Fortalecimiento de su proceso de lectura crítica	<i>Es muy difícil lograr procesos de lectura crítica Es necesario la intervención de la docente, leyendo pequeños párrafos e iniciando una crítica progresiva. Se reitera sobre la importancia de que los debatientes escojan temas que les apasionen.</i>	
Desempeño argumentativo con ideas propias sobre su lectura	<i>No hay un desempeño argumentativo con ideas propias sobre las lecturas propuestas, Cuando se empieza un análisis detallado de párrafos, el auditorio tiene una participación con ideas propias incluso más activa que los debatientes. Se observa que los debatientes se ciñen mucho a los contenidos textuales, mientras que el auditorio es más receptivo de argumentar con ideas propias</i>	
Otros argumentos que refuerzan sus ideas	<i>Durante el proceso se hace evidente la dificultad de los estudiantes para lograr un proceso de lectura crítica, donde el análisis se efectúe por iniciativa propia. Solamente los estudiantes más activos del auditorio argumentan sus ideas con noticias de actualidad sobre el tema y logran entender la importancia de la lectura crítica como una experiencia de relación con los textos.</i>	

<p>Progresión en los procesos utilizados en lectura crítica</p>	<p><i>Es necesario empezar con procesos de análisis de párrafos cortos y exponerlos ante el auditorio, para avanzar en una crítica con ideas propias sobre estos pequeños contenidos.</i></p> <p><i>Es necesario replantear los temas, reiterando la importancia de que los estudiantes seleccionen temas que verdaderamente les interesen y sobre los que estén dispuestos a debatir.</i></p>
<p>Análisis general del desempeño de los participantes</p>	<p><i>Los participantes del debate fingían leer con posiciones críticas, pero al preguntárles sobre su posición de lo que están leyendo se evidencia que no tienen una posición propia.</i></p> <p><i>Los debatientes tienden a ceñirse más a la opinión estricta del texto que a sus propias ideas.</i></p>

GUÍA DE OBSERVACIÓN 2

Proyecto: <i>LA LECTURA CRÍTICA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE ARTÍCULOS DE PRENSA EN ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO</i>		Observador: <i>Eva Fernanda Ulloa</i>
Lugar: <i>Aula de clase</i>	Situación: <i>debate sobre el reencontro de dos hermanos después de la tragedia de Armuro y sobre el destino de terrenos incautados a narcotraficantes.</i>	Actividades de aula: <i>organización del debate. Introducción a la actividad por la docente Debato sobre el reencontro de dos hermanos después de la tragedia de Armuro Debato sobre el destino de terrenos incautados a narcotraficantes</i>
Objetivo de la observación:	<i>Analizar el avance de los estudiantes en su experiencia sobre el reencontro de dos hermanos después de la tragedia de Armuro y sobre el destino de terrenos incautados a narcotraficantes.</i>	
Desarrollo de la guía		
ASPECTO	OBSERVACION	
Competencias lectoras adquiridas de cada participante en los debates	<i>Los debatientes, demuestran que han leído los artículos y que los entienden. Los participantes del debate muestran capacidad de asumir posiciones propias, pero tiene poca capacidad para defender sus ideas con argumentos que no estén en los textos.</i>	
	<i>Los debatientes, de nuevo vuelven realizando una exposición los artículos, pero luego muestran capacidad para exponer su posición sobre lo leído Aun el debatiente tiende mucho a argumentar su posición con ideas textuales y no con ideas que contrarresten los otros puntos de vista expuestos por su compañero opositor.</i>	
Fortalecimiento de su proceso de lectura crítica	<i>Aún es muy difícil lograr procesos de lectura crítica Aun se tiene que leer partes de los artículos para incentivar una crítica progresiva. Aunque se ha progresado mucho con respecto a la primera sesión, se debe insistir en la necesidad de prepararse con otros artículos, incluyendo los que están en contra de sus ideas sobre el tema, para que el debate no se alía a la exposición de ideas de cada participante, y se centre también en combatir los argumentos del compañero</i>	
Desempeño argumentativo con ideas propias sobre su lectura	<i>Aunque hay un desempeño argumentativo con ideas propias sobre las lecturas propuestas, no se demuestra la experiencia lectora en el sentido de oponerse con otras ideas a los argumentos expuestos por la contraparte. En el análisis detallado de párrafos, se ve una interesante exposición que deja ver la experiencia lectora de cada debatiente, pero aun no es suficiente para llegar a debatir a la contraparte con ideas que evidencien un a relación efectiva de cada debatiente con sus artículos leídos</i>	

<p>Otros argumentos que refuerzan sus ideas</p>	<p><i>El refuerzo con otros argumentos se hace principalmente con artículos que concuerdan con las ideas de cada debatiente y no con ideas que contrarresten el punto de vista de los opositores.</i></p>
<p>Progresión en los procesos utilizados en lectura crítica</p>	<p><i>Se demuestra un avance significativo en la forma de defender ideas propias, pero no en la forma de utilizar su relación con la lectura, para debatir con ideas convincentes las opiniones del otro debatiente. Los participantes se centran más en defender sus ideas con los mismos argumentos de los autores de los artículos que en debatir con otros argumentos las ideas de su compañero. Se invita a los próximos participantes para que se preparen leyendo artículos sobre los temas seleccionados con los que no estén de acuerdo para tener argumentos de contraposición.</i></p>
<p>Análisis general del desempeño de los participantes</p>	<p><i>Los estudiantes han asumido sus experiencias de lectura para defender ideas propias. Sin embargo, cuando se trata de debatir con argumentos convincentes la posición del otro debatiente no se evidencia el manejo profundo del tema, que se lograría en una experiencia significativa con la lectura de los temas expuestos.</i></p>

GUÍA DE OBSERVACION 3

Proyecto: <i>LA LECTURA CRÍTICA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE ARTÍCULOS DE PRENSA EN ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO</i>		Observador: <i>Eva Fernanda Ulloa</i>
Lugar: <i>Aula de clase</i>	Situación: <i>debate sobre la casa por cárcel como forma de pagar delitos, y sobre los hervideros sociales y la balanza centralista en el entorno poblacional moderno.</i>	Actividades de aula: <i>organización del debate. Introducción a la actividad por la docente Debate sobre la casa por cárcel como forma de pagar delitos Debate sobre los hervideros sociales y la balanza centralista en el entorno poblacional moderno</i>
Objetivo de la observación:	<i>Analizar el avance de los estudiantes en su experiencia de lectura sobre la casa por cárcel como forma de pagar delitos, y sobre los hervideros sociales y la balanza centralista en el entorno poblacional moderno.</i>	
Desarrollo de la guía		
ASPECTO	OBSERVACION	
Competencias lectoras adquiridas de cada participante en los debates	<i>Los debatientes, demuestran que han leído los artículos y que los entienden. Los participantes del debate muestran capacidad de asumir posturas propias, pero, aunque han avanzado en el tema con argumentos de otros artículos aún tiene poca capacidad para responder los ataques de su opositor con argumentos que no estén en los textos.</i>	
	<i>Los debatientes, haciendo una exposición breve del punto de vista de cada debatiente sobre los temas seleccionados. Los participantes muestran capacidad para exponer su posición sobre lo leído Aunque se exponen otros puntos de vista, aun el debatiente tiende mucho a argumentar su posición con ideas textuales y no con ideas propias.</i>	
Fortalecimiento de su proceso de lectura crítica	<i>Aunque aún es muy difícil lograr procesos de lectura crítica ya se logran cuestionamientos propios e interesantes sobre cada tema Aunque todavía se tiene que leer partes de los artículos para incentivar una crítica progresiva uno de los debatientes sorprende con su capacidad interpretativa, que se evidencia con sus argumentos dominantes en el tema tratado. Tomando una postura radical y desplegando su intencionalidad, interrogantes e imaginación con ideas muy propias Para los otros debatientes aún es muy difícil asumir ideas propias para debatir las posiciones contrarias.</i>	

<p>Desempeño argumentativo con ideas propias sobre su lectura</p>	<p><i>Solamente en un debatiente hay un desempeño argumentativo con ideas propias sobre las lecturas propuestas, que demuestra la experiencia lectora oponiéndose de forma vehemente con argumentos propios pero convincentes a los expuestos por la contraparte. Mediante uno de los debates se pueden identificar que un debatiente rastrea, reflexiona, identifica y cuestiona el desarrollo de su proceso lector.</i></p>
<p>Otros argumentos que refuerzan sus ideas</p>	<p><i>un participante mediante el refuerzo con otros argumentos demuestra la oportunidad de exponer sus ideas con la pasión, defendiendo su punto de vista propio, documentado y fruto de la experiencia lectora que demuestra que el tema es interesante para este participante.</i></p>
<p>Progresión en los procesos utilizados en lectura crítica</p>	<p><i>Principalmente un participante demuestra un avance significativo en la forma de defender ideas propias, utilizando su relación con la lectura, para debatir con ideas propias y convincentes las opiniones del otro debatiente.</i> <i>uno de los debatientes hace una participación reflexiva y constructiva, que, no solo aporta elementos sobre el conocimiento del tema, sino sobre el aprendizaje de la experiencia lectora y su gusto por leer</i> <i>Los otros participantes se centran más en defender sus ideas con los mismos argumentos de los autores de los artículos que en debatir con otros argumentos las ideas de su compañero.</i></p>
<p>Análisis general del desempeño de los participantes</p>	<p><i>Aunque un debate resulta bastante ilustrativo de la relación que se logró con el texto, aun es imperativo motivar o fortalecer los procesos lectores y sobre todo los procesos comunicativos de los jóvenes, puesto que la mayoría leen, pero tiende a argumentar sus puntos de vista con ideas preconcebidas que se encuentran dentro de las mismas artículos leídos, aunque esto no es malo, estos estudiantes presentan dificultades para expresar punto de vista que contrarresten las opiniones escritas con discusión y argumentación.</i></p>

ANEXO E. OTRAS NOTAS, PRODUCCIÓN ESCRITA SOBRE TEMAS TRATADOS

<p style="text-align: center;"><u>RESEÑA</u></p> <p>El paro nacional ha sido uno de los hechos más importantes a tratar en los medios de comunicación y por toda la población, ya que es de gran preocupación para todos porque los que participan en este, interfieren en las labores de los que no participan, además algunas personas se aprovechan de este para cometer delitos y todo esto conlleva a las personas a llenarse de miedo.</p> <p>Las ciudades participantes en el paro como Barranquilla, Medellín, Tunja y Armenia fueron de gran ejemplo ya que mostraron a una Colombia que lucha por la protección de sus derechos, pero sin necesidad de recurrir a la violencia, debido a que sus marchas fueron muy pacíficas.</p> <p>En Barranquilla la marcha fue amenizada por música y colores y se reunieron 80.000 personas, según expertos el éxito se debió a que las personas ven esto como una perspectiva carnavalesca y festiva,</p>	<p>también se fue por la buena comunicación entre los ciudadanos y las autoridades. En Medellín aunque hubieron algunos disturbios al final el balance fue satisfactorio, esto tal vez se debió a que vieron la verdadera democracia y que si luchaban por sus derechos tenían que hacerlo pacíficamente, y en Boyacá el éxito de las marchas se debió a que hicieron un acuerdo con el Esmad y es que aunque estos hacen su trabajo la gente al verlos se atemoriza y piensan que ya va a ver una guerra entre los dos bandos. Todo lo contrario sucedió en Cali, en donde el miedo y el caos se tomaron la ciudad, los saqueos, los disturbios, los enfrentamientos llenaron de pánico a los habitantes y 302 personas fueron detenidas por el toque de queda ya que no atendieron al llamado ya sea porque estaban indignados o porque querían contradecir la ley. Según algunos expertos la mayoría de los casos de violencia fueron ocasionados por</p>
--	--

<p style="text-align: center;">Nombre = Bryan Camilo y Juan David Villamil</p> <h3 style="text-align: center;">El 70% de empresas ignoran el impacto del fraude interno</h3> <p>Un estudio mostro que, en el 2018, en América Latina el 39% de los casos en la religión implicaron pérdidas superiores a los \$170 millones por este flagelo.</p> <p><u>Ideas</u></p> <p>✦ La corrupción y el fraude genera graves afectaciones económicas y de reputación en organizaciones de todos los tamaños en América Latina.</p>
--

Diana Buitrago
Diana Gonzalez
Sara Florian

Las hermanas que vivieron
34 años lejos por tragedia
de Birmero

- que el 13 de noviembre de 1985 dos hermanas que se llamaban Jennifer de la Rosa y Angela Rendon fueron ~~se~~ separadas por causa de una avalancha
- ellas se reencontraron el 21 de noviembre
- que Jennifer de la Rosa era periodista y Angela Rendon era ama de casa
- una era de España y ~~era~~ la otra de Barrancabermeja
- que hicieron investigaciones para saber si eran de familia
- que Jennifer de la Rosa usó a Colombia para conocer a su hermana por que le habia llegado el dato de esa situación

La pelea gacha por la última mano
Joya del Grupo Rodriguez Gacha

al despacho Fara Jallo". Así se encuentra la Pelea Jurídica que enfrenta el Gobierno con la empresa Recibanc por la Propiedad de la última Gran Joya Primordial del extinto narcotraficante Gonzalo Rodriguez Gacha, alias el Mexicano.

El lote está ubicado en la autopista Norte de Bogotá con calle 175, justo al frente del Portal Norte de Transilpena, en una de las zonas con mayor perspectiva de urbanística y comercial.

Tatiana Pineda

más de 600 personas han buido la casa por cárcel este año

Entre enero y octubre, 640 personas evadieron sus medidas de prisión domiciliaria. Expertos plantean medidas para evitar esta situación

Ideas

- mezclar la seguridad con los que se fugan
- Administrar y mezclar los brazaletes electrónicos a aquellos que tienen casa por cárcel
- Demostrar la deficiencia por parte de la seguridad de la cárcel por casa
- Por cada 20 prisioneros de casa por cárcel solo capturan a 70
- cada prisionero de casa por cárcel recapturado después de una fuga se le aumenta la pena y la debe pagar en una prisión
- Juan Steven Rojas

Análisis de noticias

HERVIDEROS SOCIALES Y LA BALANZA CENTRISTA

1. ARGUMENTOS EN CONTRA

- ♥ Estamos en contra porque no hay foros en la (FMI Banco Mundial y Felabon).
- ♥ Estamos en contra porque no se advierte la atención social ~~por que~~ que enfrenta una argentina nuevamente al borde del ausmo macro oficial.

Brayan Acosta
Alisson Villamil
Katerin Cañón

Herúderos sociales y la balanza centrista

- Desde que la calma social se ha emanado en Colombia también lo ha hecho en Chile y Ecuador.
- Colombia podría evitar problemáticas antinstitucionales si tuviera jóvenes con experiencia territorial como Bogotá y Medellín.