

LA INTERDISCIPLINARIEDAD, UNA ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE  
LA LECTURA CRÍTICA A LOS ESTUDIANTES DE GRADO 9° EN LA I.E. CAMILO  
TORRES DEL MUNICIPIO DE MONTERÍA

Presentado por:

MARÍA DEYANIRA LONDOÑO PÉREZ

Directora:

Mg. IBETH DEL ROSARIO MORALES ESCOBAR

Línea de Investigación:  
CONTEXTO EDUCATIVO, MEDIACIÓN COGNITIVA, PEDAGÓGICA Y  
TECNOLÓGICA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
COLOMBIA  
2020

## **Dedicatoria**

A Dios

Porque respaldas mis proyectos, me concedes las victorias, me revistes de tu espíritu de amor, de poder y de dominio propio.

A mi querida madre Myriam

Porque eres el motor de mi existencia, porque me diste la vida, con tu amor y ejemplo me convertí en la mujer que soy hoy día.

A mis hermanos Luis y Mónica

Porque con ustedes he aprendido el significado del amor fraternal.

A Laura

Porque contigo he podido vivenciar el amor de madre y te he sentido como mi propia hija.

A mi pequeña Luciana

Porque llenas de ilusión mi vida y alegras mi corazón.

Deyanira

## **Agradecimientos**

A Dios

Porque con tu espíritu santo, me concediste sabiduría para realizar este trabajo y renovaste mis fuerzas como las águilas.

A mi familia

Libia, Margarita, Peter, Mónica, tíos y primos que con su cariño han apoyado mis proyectos y han creído en mí.

A Jéssica Casarrubia

Porque siempre me has apoyado en lo personal, en lo laboral y me has brindado una amistad sincera.

A la Universidad de Córdoba y la SUE Caribe, a todos sus directivos y docentes de posgrado por concederme esta gran oportunidad de hacer parte de tan honorable Alma Mater.

A mi asesora Ibeth Morales

Por todas sus orientaciones oportunas y valiosos conocimientos compartidos en la realización de esta investigación.

A las docentes participantes del GET: Yulieth Herrera, Cinthia Romero y Carmen Calderín.

A Yarli Arias Martínez Por sus aportes en la parte tecnológica en esta investigación.

A cada una de ustedes, mi gratitud infinita por sacar espacios de su valioso tiempo para construir este trabajo, porque con su apoyo y aportes han hecho realidad este proyecto de vida.

A mis compañeros de maestría

Por los momentos compartidos, por construir juntos y hacer realidad este sueño que un día iniciamos.

A mis amigos que han hecho parte de mí, a los que tengo cerca y los que están lejos. A todos por aportar a mi vida y crecimiento como ser humano.

Deyanira

### **Resumen**

Esta investigación se llevó a cabo con el objetivo de analizar los cambios generados en las prácticas de enseñanza de la Lectura Crítica de los docentes de grado noveno de educación básica secundaria de la Institución Educativa Camilo Torres, luego de la implementación de un programa interdisciplinar para el desarrollo de la misma, durante el periodo 2020. Para ello se hizo necesario la conformación de un grupo de estudio-trabajo (GET), el cual estuvo integrado por tres docentes de grado noveno de la institución de las áreas de matemáticas, inglés y ciencias naturales. Este trabajo se enmarcó en la metodología de enfoque cualitativo, haciendo uso del diseño investigación-acción para determinar las concepciones de lectura y las prácticas de enseñanza en los docentes que hicieron parte del GET. Para el alcance de los objetivos propuestos se realizó una intervención a partir de la aplicación de una entrevista semiestructurada inicial y final, así como una observación de clase inicial y final. Los resultados de esta investigación se relacionan con el antes y el después del desarrollo del programa interdisciplinar de formación acción para el fortalecimiento de la lectura crítica. Con respecto a las prácticas de enseñanza de la lectura desarrolladas por los docentes, estas pasan de ser unas prácticas empíricas a unas prácticas intencionadas, que se apoyan en unos referentes teóricos para su ejecución, en este mismo sentido, las prácticas de enseñanza de la lectura en los docentes pasaron de un enfoque teórico de enseñanza gramatical a un enfoque psicolingüístico y discursivo, con la cual los docentes asumen una nueva posición con respecto a sus concepciones sobre la lectura y sus prácticas de enseñanza, donde el acto de leer no solo permite acceder al conocimiento, sino que se constituye como una forma de interpretar la realidad y relacionarse con los demás.

**Palabras claves:** lectura crítica, interdisciplinariedad, competencias, prácticas de enseñanza, concepciones, formación.

## Abstract

This research was carried out with the objective of Analyzing the changes generated in the teaching practices of Critical Reading of the teachers of the ninth grade of secondary basic education of the Camilo Torres Educational Institution, after the implementation of an interdisciplinary program for the development of the same, during the period 2020. For this, it was necessary to form a work-study group (GET), which was made up of three ninth grade teachers from the institution in the areas of mathematics, English and science. natural. This work was framed in the qualitative approach methodology, making use of the research-action design to determine the conceptions of reading and teaching practices in the teachers who were part of the GET. To achieve the proposed objectives, an intervention was carried out from the application of an initial and final semi-structured interview, as well as an initial and final class observation. The results of this research are related to the before and after the development of the interdisciplinary action training program for the strengthening of critical reading. With regard to the reading teaching practices developed by teachers, these go from being empirical practices to intentional practices, which are supported by theoretical references for their execution, in the same sense, the reading teaching practices in teachers they went from a theoretical approach to grammar teaching to a psycholinguistic and discursive approach, with which teachers assume a new position with respect to their conceptions about reading and their teaching practices, where the act of reading not only allows access knowledge, but is constituted as a way of interpreting reality and relating to others.

Keywords: critical reading, interdisciplinarity, competencies, teaching practices, conceptions, training.

## Tabla de contenido

Dedicatoria .....	2
Agradecimientos .....	3
Resumen .....	4
Abstract .....	5
Lista de tablas.....	9
Lista de anexos.....	11
Introducción .....	12
1. Descripción del problema de investigación .....	14
1.2 Formulación del problema .....	18
1.3 Subpreguntas de investigación.....	18
2. Justificación .....	19
3. Objetivos .....	22
3.1 Objetivo general.....	22
3.2 Objetivos específicos .....	22
4. Marco de Referencia .....	23
4.1 Antecedentes investigativos (Estado del Arte).....	23
4.1.1 Investigaciones sobre lectura crítica. ....	23
4.1.2 Investigaciones sobre las prácticas para la enseñanza de la lectura crítica. ....	32
4.1.3 Investigaciones sobre Formación de docentes en lectura crítica.....	34
4.1.4 Investigaciones sobre la interdisciplinariedad y transversalidad en la lectura crítica	36
4.2. Marco teórico- conceptual.....	42
4.2.1. La lectura crítica.....	42
4.2.1.1. Concepciones sobre lectura crítica.....	42
4.2.2. La lectura crítica y sus niveles de comprensión.....	53
4.2.3. Niveles de competencias en la lectura crítica.....	55
4.2.4. Tipos de textos para realizar lectura crítica.....	57
4.2.5. Prácticas de enseñanza de la lectura crítica.....	59
4.2.6. Prácticas de enseñanza de la lectura.....	64
4.2.7. La interdisciplinariedad y la transversalidad en la lectura crítica .....	69
4.2.8. La lectura desde una mirada interdisciplinaria y transversal .....	72
4.2.9. Momentos y estrategias de la lectura .....	74
5. Metodología .....	84
5.1. Enfoque y tipo de investigación.....	84
5.2. Diseño metodológico .....	84

5.2.1.	Población y muestra .....	87
5.2.2.	Operacionalización de categorías .....	87
5.2.3.	Fases o etapas de la investigación .....	93
5.2.4.	Instrumentos .....	94
5.3.	Técnicas para el análisis de la información:.....	95
5.3.1.	Técnicas de análisis documental. ....	95
5.3.2.	Técnicas de análisis interpretativo .....	96
5.3.3.	Técnicas de análisis microtextual.....	97
5.3.4.	Grupo de Estudio – Trabajo (GET).....	97
6.	Resultados .....	98
6.1.	Análisis microtextual sobre las concepciones de lectura .....	98
6.2.	Programa interdisciplinar de formación acción para el fortalecimiento de la lectura crítica 116	
6.2.1.	La Lectura en la escuela. Taller número uno .....	116
6.2.2.	La lectura en la escuela. Taller número dos .....	118
6.2.3.	La lectura en la escuela. Taller número tres .....	118
6.2.4.	La lectura en la escuela. Taller número cuatro.....	119
<b>6.3.</b>	<b>Análisis microtextual sobre las prácticas de enseñanza de la lectura</b> .....	<b>120</b>
	Tabla 20. Análisis microtextual sobre las prácticas de enseñanza de la lectura (enfoques o concepciones de la lectura crítica) .....	126
	Tabla 21. Análisis microtextual sobre las prácticas de enseñanza de la lectura (competencias de la lectura crítica).....	127
6.4.	Narrativa de transformaciones personales en la investigación.....	132
7.	Conclusiones y recomendaciones .....	136
8.	Referencias.....	139
9.	Anexos .....	147
	Anexo 1 .....	147
	Anexo 2 .....	157
	Anexo 3 .....	169
	Anexo 4 .....	174
	Anexo 5 .....	180
	Anexo 6 .....	187
	Anexo 7 .....	190
	Anexo 8 .....	195
	Anexo 9 .....	213
	Anexo 10.....	223
	Anexo 11 .....	248





### **Lista de tablas**

Tabla 1 Competencias de lectura crítica. Afirmaciones y evidencias.....	56
Tabla 2 Tipología de textos.....	59
Tabla 3 Interdisciplinariedad escolar.....	72
Tabla 4 Momentos de la lectura.....	83
Tabla 5 Categoría 1 Concepciones de la lectura.....	88
Tabla 6 Categoría 2 Prácticas de enseñanza de la lectura.....	89
Tabla 7 Subcategorías de la categoría Concepción de la lectura.....	90
Tabla 8 Subcategorías de la categoría Prácticas de enseñanza de la lectura.....	91
Tabla 9 Operacionalización de las categorías de análisis y los objetivos.....	92
Tabla 10 Análisis microtextual sobre las concepciones de lectura (concepto).....	100
Tabla 11. Análisis microtextual sobre las concepciones de lectura (tipología textual)....	102
Tabla 12. Análisis microtextual sobre las concepciones de lectura (intención).....	103
Tabla 13. Análisis microtextual sobre las concepciones de lectura (estrategias) .....	105
Tabla 14. Análisis microtextual sobre las concepciones de lectura (uso interdisciplinar).109	109
Tabla 15. Análisis microtextual sobre las prácticas de enseñanza de la lectura (momentos)119	119
Tabla 16. Análisis microtextual sobre las prácticas de enseñanza de la lectura (tipos)....	121
Tabla 17. Análisis microtextual sobre las prácticas de enseñanza de la lectura (estrategias)122	122
Tabla 18. Análisis microtextual sobre las prácticas de enseñanza de la lectura (modalidades de lectura) .....	123
Tabla 19. Análisis microtextual sobre las prácticas de enseñanza de la lectura (niveles de comprensión de la lectura crítica) .....	124

Tabla 20. Análisis microtextual sobre las prácticas de enseñanza de la lectura (enfoques o concepciones de la lectura crítica) .....	125
Tabla 21. Análisis microtextual sobre las prácticas de enseñanza de la lectura (competencias de la lectura crítica) .....	126
Tabla 22. Guía de observación inicial .....	169
Tabla 23. Guía de observación final .....	174

## Lista de anexos

Anexo 1 Entrevista semiestructurada inicial.....	146
Anexo 2 Entrevista semiestructurada final.....	156
Anexo 3 Guía de observación inicial.....	168
Anexo 4 Guía de observación final.....	173
Anexo 5 Presentación clase final de matemáticas.....	179
Anexo 6 Presentación clase final de inglés.....	186
Anexo 7 Presentación clase final de ciencias naturales.....	189
Anexo 8 Presentación programa interdisciplinar de formación acción para el fortalecimiento de la lectura crítica.	
Anexo 9 Presentación programa interdisciplinar de formación acción para el fortalecimiento de la lectura crítica.....	212
Anexo 10 Bitácoras de docentes participantes en GET .....	222
Anexo 11 Validación de instrumentos.....	247

## Introducción

La lectura crítica se constituye en un proceso fundamental en el ámbito escolar, ya que esta permite el desarrollo tanto de competencias como de niveles de comprensión, mediante la implementación de estrategias que favorezcan la comprensión de diversos textos y un pensamiento crítico en los educandos. Esta investigación tiene como objetivo, de analizar los cambios generados en las prácticas de enseñanza de la Lectura Crítica de los docentes de grado noveno de educación básica secundaria de la Institución Educativa Camilo Torres, luego de la implementación de un programa interdisciplinar para el desarrollo de la misma, durante el periodo 2020.

Este trabajo surge como una respuesta para dar solución a una problemática que se ha presentado desde hace años en la I.E. Camilo Torres con respecto al manejo de los procesos lectores en los estudiantes de Educación Básica Secundaria, los cuales presentan niveles bajos de comprensión que se ven reflejados en su bajo desempeño académico y en los resultados de las pruebas externas presentadas. A lo anterior se suma también el desinterés de los estudiantes para realizar diversas lecturas en el aula de clases, falta de criticidad frente a lo que leen e incapacidad para expresar sus propios juicios con validez y solidez, así como realizar reflexiones y confrontar las intenciones del autor con la interpretación que ellos hagan con respecto a las lecturas que aborden y las relacionen con sus propias vivencias.

Para efectos de llevar a cabo esta investigación se realizó una indagación sobre los diferentes trabajos, textos, artículos, entre otros, que aborden la lectura crítica para determinar que tanto se ha investigado, que hace falta por investigar sobre la temática planteada y así determinar el camino a seguir, y cuáles serían los aportes brindados a partir de este trabajo. Así mismo se hace necesario apoyar esta investigación en diferentes líneas teóricas como la lectura crítica, las concepciones de lectura, las prácticas de enseñanza de la lectura, la interdisciplinariedad y la transversalidad; por lo que se abordaron autores como Daniel Cassany, Paulo Freire, Isabel Solé, María Cristina Martínez, Alicia Camilloni, Rudy Doria, por mencionar algunos

Para la consecución de todo lo anterior se conformó un grupo de estudio-trabajo (GET), el cual estuvo integrado por tres docentes de grado noveno de la institución, de las áreas de matemáticas, inglés y ciencias naturales. Según Doria (2008), El GET se define como un colectivo de maestros que constituyen un grupo de carácter intersubjetivo y discursivo donde sus integrantes (los maestros), comparten saberes participando de manera activa y voluntaria en cada uno de los encuentros realizados. Esto con el fin de organizar y brindar espacios para el trabajo colaborativo entre los docentes, así como la formación de estos y las reflexiones que surjan en torno al trabajo realizado por estos.

Esta investigación se desarrolló haciendo uso de una metodología con un enfoque cualitativo y empleó un diseño de investigación-acción para determinar las concepciones de lectura y las prácticas de enseñanza de la lectura, antes y después de la aplicación de un programa interdisciplinar con los docentes que hicieron parte del GET. Para el alcance de los objetivos propuestos, se realizó una intervención a partir de la aplicación de una entrevista semiestructurada inicial y final, así como una observación de clase inicial y final con los docentes participantes. Así mismo se aplicó un programa interdisciplinar de formación para el fortalecimiento de la lectura crítica, el cual estuvo conformados por varias sesiones de talleres teóricos prácticos donde se desarrolló aspectos fundamentales sobre la lectura crítica y estrategias de la lectura en general; esto con la finalidad de formar a los docentes y brindar las herramientas necesarias para el desarrollo de sus clases a partir de diferentes textos.

El análisis que surgió de esta investigación permitió determinar que se hace necesario la formación de los docentes en los procesos de lectura y cuáles son sus aportes desde sus prácticas de enseñanza de la lectura para el fortalecimiento y mejoramiento de los procesos lectores y de aprendizaje en las diferentes áreas o disciplinas en los estudiantes de la I.E. Camilo Torres.

## **1. Descripción del problema de investigación**

La lectura ha sido valorada a través del tiempo como una de las principales vías para acceder al conocimiento y a la cultura. Así como la escritura, la lectura es un sistema de representación que permite pensar, aprender, reflexionar, crear, reinventar, criticar, aportar, transformar la realidad y contribuir para su progreso; la cual es producto de un proceso que se lleva a cabo en los entornos sociales donde se desenvuelven los niños y los jóvenes, como la familia, la escuela y otros grupos donde ellos interactúan en su cotidianidad.

A partir de estudios realizados por autores como Solé en su texto “competencia lectora y aprendizaje”, se afirma que la adquisición y el dominio de la lectura es un acto que se produce a lo largo de toda la vida, ya que el ser humano no posee una única manera para acceder a ella. Así mismo esta se relaciona con inclinaciones y gustos personales del individuo que le permita reflexionar y acceder al conocimiento. La adquisición y desarrollo de la lectura en tiempos actuales, los avances de una sociedad alfabética que se muestra en diversas formas y tipologías y a la cual se debe pertenecer dan cuenta de una existencia total y contundente de textos que requieren de lectores hábiles para su clara y precisa comprensión e interpretación.

La complejidad de la competencia lectora exigida en la actualidad para interactuar en los diversos ámbitos sociales, especialmente en el académico, requiere un aprendizaje temprano y continuo de estrategias que permitan una lectura profunda, crítica, que vaya mucho más allá de una lectura superficial, capaz de transformar la información en conocimiento (Solé, 2001). De acuerdo con lo anterior se puede decir que la lectura es un acto donde se requiere poner en juego las habilidades del pensamiento de una persona, que va mucho más allá de un acto mecánico, ya que esta requiere de procesos mentales desarrollados por el individuo, con influencia del entorno o grupo social en el que se desenvuelve.

En los lectores se producen cambios representativos generados por las diferentes vivencias y formas de abordar la lectura en el transcurrir de toda su vida. Con el pasar de los años y las épocas se van produciendo cambios relacionados con los códigos que identifican

a la lectura y a la escritura, por lo tanto, no existe una única forma de leer. Al respecto, Solé, (2011) continúa refiriéndose a esta temática:

Durante mucho tiempo se asumió la concepción simple que leer es una habilidad que se adquiere en una etapa concreta de la vida y que se aplica indistintamente en diversos textos y situaciones. Contrario a lo anterior, hoy día la apropiación y el uso de la lectura en las sociedades letradas se inicia muy pronto y no se acaba nunca, pues siempre es posible profundizar en la competencia lectora. El leer no ocurre por un designio natural o porque sí. Aprender a leer de manera diversificada requiere el concurso de otros en una amplia variedad de situaciones, (p.45).

Lo anterior lleva a ubicar las características que posee un lector moderno que accede al conocimiento de manera reflexiva y crítica con capacidad para transformar sus pensamientos y realidad de la cual hace parte.

El uso de las nuevas tecnologías ha difundido de manera masiva la información a través de la web, los chats, los blogs, entre otros; esto ha provocado que la tarea del lector se multiplique y se amplíe debido a las múltiples y numerosas informaciones con diversidad de temáticas, géneros y tipologías que existen, por lo que se hace urgente la necesidad de formar en las escuelas lectores activos con la capacidad de leer e interpretar de forma rápida con un alto nivel de criticidad y concentración frente a las lecturas de los textos que aborda con frecuencia.

Por otro lado, la presencia de un mundo que ofrece una diversidad de textos en diferentes formatos hace necesario una transformación en las prácticas para asumir la lectura desde las escuelas donde se formen individuos capaces de interpretar la realidad mediante habilidades críticas a partir de lo que se lee y lo que se piensa.

Teniendo en cuenta lo dicho con anterioridad y la preocupación constante por el desarrollo de la lectura crítica, muy a pesar de las múltiples investigaciones y acciones que se han ejecutado por mejorar el desempeño de los estudiantes de la básica secundaria en la lectura, la Institución Educativa Camilo Torres no es ajena a dicha problemática y a la

búsqueda de alternativas que brinden una solución y permitan tener avances en los procesos lectores de sus estudiantes.

La Institución Educativa Camilo Torres, se encuentra ubicada en la comuna 9, al norte de la ciudad de Montería, con características urbano-marginales, conformada por las sedes, Paz del norte, el Sinú, Amiguitos y Camilo Torres. Cuenta con una población estudiantil aproximada de 3.000 estudiantes, en todos los niveles y grados de educación preescolar, básica y media.

A partir de la organización del plan de estudios y las prácticas de aula desarrolladas por los docentes, teniendo en cuenta el modelo crítico social, no existe en la Institución Educativa Camilo Torres, una unificación de criterios en cuanto a los procesos para desarrollar la lectura crítica. Por tanto, cada docente orienta este proceso, atendiendo a las concepciones propias, pero sin referentes teóricos que hayan arrojado resultados en cuanto a esta temática se refiere.

Cassany (2004), expresa que la lectura crítica se entiende como una disposición, de la persona a tratar de llevar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita para considerar explicaciones alternativas.

Así mismo, en el desarrollo de las clases y en diferentes actividades que se han realizado en torno a la lectura como las maratones direccionadas desde el MEN; se puede observar que cada docente de la I.E. maneja concepciones diferentes sobre la lectura, en la mayoría de los casos, atendiendo a su área de formación específica por lo cual, tienden a orientar los procesos de acuerdo a las necesidades particulares de su área.

El desarrollo de la lectura crítica debe ser permanente dentro del proceso formativo de los estudiantes en todas las áreas del saber que competen al grado cursado. Por tanto, este proceso debe ser planeado, conservando las mismas orientaciones y un hilo conductor.



Se hace necesario en la institución fomentar el trabajo para el desarrollo de la lectura crítica a partir de la interdisciplinariedad la cual es asumida por Fernández (2000), como el proceso significativo de enriquecimiento del currículo y del aprendizaje de sus actores, que se alcanza como resultado de reconocer y desarrollar los nexos existentes entre las diferentes disciplinas de un plan de estudio, por medio de todos los componentes de los sistemas didácticos en cada una de ellas.

Sumado a lo anterior, existe una tendencia generalizada en dar mayor importancia al desarrollo de las competencias básicas en la lectura que al desarrollo de una lectura crítica, en gran parte debido a las exigencias, desde años atrás, de las pruebas estandarizadas, las cuales les han dado más relevancia a dichas competencias que al nivel de criticidad a partir de la lectura. Por lo cual los docentes se ven en la necesidad de enfocar sus procesos en esta tendencia.

Por otro lado, el desarrollo de la lectura se encuentra condicionado a un aspecto gramatical, esto se evidencia en la planeación y desarrollo de las clases, incluyendo las de Lengua Castellana; por lo que los estudiantes se desmotivan con facilidad para la realización de lecturas continuas durante las clases. A esto se suma que las estrategias metodológicas para el desarrollo de la lectura crítica no son dinámicas ni significativas para los estudiantes del siglo XXI.

Tolchinsky y Simó (2001), quienes en su texto: “Escribir y leer a través del curriculum, expresan sobre el trabajo desde las diferentes asignaturas mediante la transversalidad, sugieren: “transformar las actividades de lectura y escritura, que se dan inevitablemente en todas las áreas curriculares, en objeto de reflexión y planificación explícita por parte [...] de los docentes de las distintas áreas” (p.20).

Para concluir, se puede decir que en la Institución no existe un proceso de reflexión conjunta por parte de los docentes para la evaluación de las prácticas de lectura crítica que bien pudieran determinar fortalezas y debilidades propicias para el mejoramiento de las mismas.

## **1.2 Formulación del problema**

¿Cuáles son los cambios generados en las prácticas de enseñanza de la Lectura Crítica de los docentes de grado noveno de educación básica secundaria de la Institución Educativa Camilo Torres, luego de la implementación de un programa interdisciplinar para el desarrollo de la lectura crítica?

## **1.3 Subpreguntas de investigación**

¿Cuáles son las concepciones sobre la enseñanza de la lectura de los docentes de las diferentes áreas de la I.E. Camilo Torres que darían lugar para el diseño de un programa interdisciplinar para el desarrollo de la lectura crítica?

¿Qué características debe poseer el diseño de un programa interdisciplinar y de qué manera se implementará para el desarrollo de la lectura crítica?

¿Cómo son las prácticas de lectura realizadas por los docentes de las diferentes áreas de la I.E. Camilo Torres para desarrollar la lectura crítica, después de la implementación de un programa de formación interdisciplinar?

## 2. Justificación

Ante la presencia de un universo de conocimientos por explorar, donde las distancias culturales y geográficas se acortan cada día y las fuentes de consulta se amplían, donde son innumerables las diferentes formas y estilos de abordar la lectura de los textos, se hace necesario una transformación en las prácticas de lectura y formar en las escuelas individuos capaces de interpretar la realidad mediante habilidades críticas a partir de lo que se lee.

A nivel de Latinoamérica son diversos los cambios que se han presentado en lo que a educación se refiere. Si se observa el caso concreto en Colombia, desde la aparición de la ley 115; Ley General de la educación (1994), en la cual se contemplan los fines de la educación, tomando lo que expresa en el artículo 20 donde se proponen los objetivos generales de la educación básica, destacando el inciso a, el cual dice: “propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza...” (p.6).

En los lineamientos curriculares de Lengua Castellana desde la concepción del lenguaje, donde se hace una referencia a las habilidades comunicativas, a partir de una orientación hacia la significación asumiéndolas como procesos, entendiendo el acto de leer como comprensión del significado del texto. En este documento también se expresa que desde la tradición lingüística y algunas teorías psicológicas, se considera el acto de leer como comprensión del significado del texto, donde no se puede quedar en una simple decodificación por parte de un sujeto lector: En una orientación de corte significativo y semiótico se entiende el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, entre otros, y un texto como el soporte portador de significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado.

En este sentido el acto de leer es un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y

que en última instancia configura al sujeto lector. Esta orientación tiene grandes orientaciones a nivel pedagógico ya que las prácticas de lectura que la escuela privilegia deben dar cuenta de esta complejidad de variables (MEN, 1998. p.27)

Desde los estándares básicos de competencias en lenguaje, con su organización, se recogen de manera holística los ejes propuestos en los lineamientos curriculares MEN (1998) para el área y se fomenta el enfoque interdisciplinario y autónomo por el que propugnan estos últimos. De esta manera, se proponen estándares que activen en forma integral los procesos a que aluden los ejes de los lineamientos y que son: procesos de construcción de sistemas de significación; procesos de interpretación y producción de textos, los cuales están directamente relacionados con el desarrollo de la lectura.

Por otro lado, en la prueba Saber 11 de lectura crítica se evalúan las competencias necesarias para entender, interpretar, analizar los textos continuos y discontinuos como son los literarios, informativos y filosóficos.

Teniendo en cuenta lo expresado anteriormente, este estudio de investigación es importante porque se hace necesario promover el desarrollo de nuevas prácticas para la enseñanza de la lectura crítica, para lo cual se propone hacer uso de la interdisciplinariedad, involucrando en este proceso las diferentes áreas que hacen parte del plan de estudio de la básica secundaria en la Institución educativa Camilo Torres, replanteando la forma de abordar la lectura en las aulas de clases por los docentes que hacen parte de la institución.

De igual modo esta investigación es relevante en la medida en que toca una problemática que durante muchos años ha generado una preocupación en las diferentes instituciones educativas como lo es la apropiación y desarrollo de los procesos lectores a través de la obtención de hallazgos que conlleven a identificar puntos claves hacia la búsqueda de soluciones concretas sobre el tema de la lectura crítica, permitiendo fortalecer y mejorar los procesos en la asignatura de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales; Educación Artística y Educación física, ya que los estudiantes de la básica secundaria no solo deben abordar la lectura crítica desde el lenguaje como tal

sino desde todas las áreas que involucren diversas temáticas del saber, lo cual permitirá una transversalidad en el conocimiento y que los estudiantes de la institución incrementen sus niveles de desempeño tanto en las pruebas internas como externas y lo más importante se optimicen sus niveles de aprendizaje.

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo general**

Analizar los cambios generados en las prácticas de enseñanza de la Lectura Crítica de los docentes de grado noveno de educación básica secundaria de la Institución Educativa Camilo Torres, luego de la implementación de un programa interdisciplinar para el desarrollo de la misma.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Identificar las concepciones sobre la enseñanza de la lectura, de los docentes de las diferentes áreas de grado noveno de la I.E. Camilo Torres, antes y después de la aplicación de un programa interdisciplinar para el desarrollo de la lectura crítica.
- Determinar las características de diseño e implementación de un programa interdisciplinar para el desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Camilo Torres
- Describir las prácticas de enseñanza de la lectura, realizadas por los docentes de las diferentes áreas de la I.E. Camilo Torres, antes y después de la aplicación de un programa interdisciplinar, para el desarrollo de la lectura crítica.

## **4. Marco de Referencia**

### **4.1 Antecedentes investigativos (Estado del Arte)**

Para la realización de esta investigación sobre el desarrollo de la lectura crítica a partir de la interdisciplinariedad, son diferentes los trabajos que se encuentran relacionados con estas teorías, sin embargo, son pocos los que abordan las prácticas de enseñanza de la lectura en los docentes de básica secundaria para formar y orientar a sus estudiantes en el aula de clases, en habilidades para la adquisición de la lectura crítica desde todas las áreas del saber. En este aparte se dará a conocer la revisión realizada a diversas investigaciones para establecer la forma en que otras personas asumieron el problema abordado, los aportes que pudieron brindar, las dificultades que tuvieron otros investigadores que sirvieron de soporte para facilitar la labor y especialmente, el apoyo teórico brindado, soporte en este campo de investigación.

Los trabajos de tesis de maestría y doctorado, artículos y textos abordados, se agruparon teniendo en cuenta tendencias relacionadas con esta investigación.

#### **4.1.1 Investigaciones sobre lectura crítica.**

Durán y Rodríguez (2018), en su investigación sobre lectura crítica, estudia las prácticas de enseñanza que se generan en la IE. María auxiliadora del municipio de Iquira; Huila, desarrollando una propuesta didáctica que permita mejorar las prácticas de enseñanza y fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes de la institución. La metodología para el desarrollo de este trabajo fue la investigación acción donde su propósito principal fue analizar, reflexionar, deconstruir y reconstruir las acciones didácticas en los maestrantes, en las áreas de lengua castellana, ciencias naturales, ciencias sociales y filosofía en la institución.

A partir de la realización de un diagnóstico sobre las prácticas de lectura realizadas en la institución, se hizo la aplicación de los instrumentos con la observación directa de las clases que los docentes investigadores desarrollan, de igual modo con el análisis de los padres

y madres de familia a través de entrevistas, de los resultados académicos de los estudiantes, de las discusiones de las mesas de reflexión y los análisis realizados junto con el Consejo académico, Consejo de padres y Consejo directivo; se pudo identificar que las prácticas de lectura realizadas se podrían mejorar para fortalecer el desempeño académico de los estudiantes mediante el diseño de una propuesta para mejorar las acciones didácticas de los maestrantes por medio de la lectura crítica para ser implementada en un escenario micro dentro de la institución.

Durán y Rodríguez (2018) se apoya para su investigación en las líneas teóricas sobre la didáctica expresando que, a través de esta, los docentes siempre pueden mejorar sus procesos de enseñanza buscando siempre un auto – análisis de enseñanza, revisando periódicamente los planes curriculares, haciendo los ajustes a las necesidades educativas que emergen, de la mano con la selección de acciones nuevas para la enseñanza y evaluar los resultados de los aportes de las diferentes disciplinas y generar ejercicios de investigación en el campo de la enseñanza. Para soportar lo dicho anteriormente, hace mención de Camilloni (2007), la cual afirma que “La didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza y que tiene como misión describirlas, explicarlas, fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas” (p. 22).

Con respecto a la lectura crítica, Durán y Rodríguez (2018), expresa que la comprensión no se limita solo a las lecturas textuales orales o escritas, sino que se debe tener en cuenta representaciones simbólicas empleadas por los estudiantes. Para ello menciona a Cardona y Londoño (2017), los cuales dicen que comprender la lectura como “la capacidad que tiene el sujeto para comprender e interpretar cualquier expresión susceptible de ser leída. A partir de esta perspectiva es posible leer acontecimientos, imágenes, expresiones y símbolos, entre otros”. (p. 376). Así mismo hace mención de Garrido (1996) para referirse a la lectura como un ejercicio de muchas facultades: la concentración, la deducción, el análisis, la abstracción, la imaginación y el sentimiento. Además, que en todo proceso de lectura siempre está presente el texto y el lector como elementos que conforman una relación donde los objetos, las formas y los códigos que hacen parte del texto siempre serán analizados,



comprendidos, interpretados y/o apropiados por un lector.

Por otro lado, esta investigación se apoya en las teorías de autores como Rockwell (2001) para hablar de la lectura en el ámbito escolar, Benavides y Sierra (2013) para referirse a las habilidades cognitivas, transversales básicas que inciden en el acto de leer como lo son la capacidad de análisis y la capacidad de síntesis. Con respecto a la lectura crítica, la cual surge al contrastar los conocimientos plasmados en el texto y los conocimientos que posee el lector, a lo que Jurado (2014) expresa que la lectura crítica es un ejercicio de hacer inferencias simples o complejas, dependiendo estas últimas de las asociaciones que promueve el texto (estructuras implícitas) y los conocimientos del lector, formando de esta manera un diálogo que constituye la lectura crítica y conlleva a un juego para identificar las intencionalidades de lo leído (p. 12).

Con respecto a la interdisciplinariedad esta investigación se apoya en las teorías de Morín y Freire citados por Basarab (1996), quien expresa que es necesario tejer las disciplinas como una posibilidad de humanidad en completud, de esta manera vencer la fragmentación y limitación del sujeto en búsqueda del conocimiento (p. 48).

Los resultados de esta investigación, propone en torno a los aprendizajes una deconstrucción y reconstrucción sobre la transformación de las acciones didácticas que permitan un cambio tanto en el actuar profesional de los docentes como en el desarrollo y potencialización de habilidades comunicativas y la lectura crítica de los estudiantes, para lo cual es necesario realizar cambios en las prácticas de enseñanza.

Silva (2017), en su investigación de maestría, “Lectura crítica, un proceso de autorregulación para el aprendizaje metacognitivo”, tiene como objetivo principal interpretar la lectura crítica en el proceso de autorregulación del aprendizaje metacognitivo en los estudiantes de tercer año de la U.E.N, Manuel Barrios Freites en Carabobo; Venezuela. La metodología desarrollada en dicho trabajo fue descriptiva y explorativa, sustentada en el análisis cualitativo y cuantitativo de los textos y las actividades de lectura crítica que se proponen en los libros de texto.

Así mismo en este trabajo se plantea que es necesario implementar nuevos programas y estrategias donde el estudiante pueda desarrollar habilidades y destrezas que le permita desarrollar una lectura crítica para comprender un texto desde la reflexión. El estudiante dentro de su proceso de formación, debe consolidar el análisis lógico a través de una lectura crítica y comprometida que le permita desarrollar una comprensión lógica y coherente; con elementos reflexivos que lo lleven extrapolar lo analizado a contextos de experiencias propias para dotar de sentido y significado la lectura. Por lo anterior se hace referencia a Cassany (2006), el cual dice que para ello se requiere:

desentrañar la significación del discurso del autor, el significado que emerge, al poner en juego el pensamiento y el lenguaje del lector, a partir de la relación recíproca que establece con sus esquemas de conocimiento (conceptos, concepciones, representaciones, recuerdos, experiencias de vida y estrategias), construidos en el transcurso de su vida, en relación con las concepciones, imaginarios, opiniones y valores de su comunidad (p. 58).

Por otro lado, Silva (2017) también expresa que es importante que en la escuela se promueva el desarrollo de aprendizajes desde los propios elementos cognitivos de los estudiantes y el desarrollo de habilidades de pensamiento a través de la metacognición se convierte en un aspecto primordial, ya que consolida la memoria, la percepción y la comprensión crítico reflexiva del contexto escolar y proceso de lectura. Para ello hace mención de Flavel (2000), el cual define la metacognición como “el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos” (p.232).

En la teoría se fundamenta en Acción comunicativa de Habermas (1994), Metacognitiva de Kluwe (1982), Procesos del Pensamiento de Monereo (1995), Modelo Asocianista del Pensamiento de Berlyne (1991) y el aprendizaje significativo de Ausubel (1980).

Como resultado de dicha investigación Silva (2017) manifiesta que la lectura crítica se concatena de manera favorable en el aprendizaje, puesto que dichos procesos son desarrollados mediante capacidades cognitivas y experienciales determinando el significado de la información adquirida. De igual modo este trabajo llevó a realizar una reflexión en conjunto por parte de los docentes y estudiantes con respecto al desarrollo de la lectura crítica mediante la metacognición, implementando nuevas estrategias y formas de aprendizaje en el aula que permita desarrollar una lectura crítica y significativa, acorde con la realidad y las propias vivencias que circundan a los estudiantes, dejando de lado el aprendizaje memorístico y acumulativo de contenidos.

Roa y Téllez (2017), en su investigación orientada hacia la planeación, creación, implementación y evaluación de elementos didácticos para la lectura crítica en estudiantes de primer semestre de pregrado de la Fundación Universitaria Internacional del Trópico. Su objetivo general es caracterizar los elementos constitutivos de las estrategias didácticas para la lectura crítica.

El enfoque metodológico desarrollado en este trabajo fue el enfoque cualitativo de nivel descriptivo. Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron el cuestionario, el diario de campo y el guion del grupo de enfoque; de igual modo se realizó el análisis cuantitativo de la información.

Los principales referentes teóricos que sustentan esta investigación son: para las estrategias didácticas Bixio (2000), en la lectura se apoya en Freire (1989) y Chartier (1994), para la lectura crítica se fundamenta en los planteamientos de Cassany (2013) y Carlino (2013).

Según Roa y Téllez (2017), los resultados obtenidos en esta investigación son: la caracterización de los elementos didácticos para la lectura crítica con los estudiantes de primer semestre de pregrado, la adquisición de hábitos de lectura por parte de los estudiantes, características en la formación de lectores críticos y el fomento del pensamiento crítico a través de las estrategias didácticas. Así mismo se construyó un micro currículo para dar

cumplimiento con los componentes propuestos para las estrategias didácticas según Bixio (2000), así como los lineamientos curriculares de Unitrónico.

Aparicio (2016), en su investigación, tiene como objetivo el desarrollo de habilidades en lectura crítica de los estudiantes del último nivel de educación básica secundaria para lo cual tiene como finalidad el diseño y aplicación de una unidad didáctica en la que se proponen actividades que promuevan la práctica de la lectura en el nivel crítico.

La metodología empleada en el desarrollo de este trabajo es cualitativa, haciendo uso del análisis de estudio de caso, lo cual permitió la recopilación de los avances y experiencias de los estudiantes durante el proceso investigativo.

Los soportes teóricos que apoyan esta investigación son: relacionado con las concepciones de lectura a Adam y Starr (1982) quienes afirman que “Se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito”, de igual modo Gepart (1979), expresa que la lectura sirve para dar a conocer la interacción del autor, el cual debe ser transformado por la mente de quien lee. Así mismo Solé (2000), concibe la lectura como un proceso entre el lector y el texto, proceso en el que todo lector desea satisfacer sus necesidades y expectativas sobre lo leído.

Por otro lado, en cuanto a la comprensión y los momentos de la lectura, Lorenzo (2014), afirma que cuando se establecen tareas de comprensión lectora, estas no deben quedar en lo superficial, en lo literal, sino debe desarrollar la comprensión inferencial para establecer relaciones. De igual modo Delclaux y Seoane (1982), expresan que la comprensión de lectura debe centrarse en la formación de individuos con valores, con capacidades para interactuar con lo que dice el autor y como el texto influye en el medio, de manera crítica y constructiva con el propósito de mejorar la comprensión. De igual modo Solé (1994) propone los 3 niveles de lectura para la comprensión de textos: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico intertextual.

Con respecto a la lectura crítica esta investigación se apoya en Serrano y Madrid

(2007), quien propone la lectura crítica como un eje fundamental para los estudiantes que aspiran ingresar a la educación superior. De igual modo Coll (1991), manifiesta que leer críticamente es un proceso donde son imprescindibles las estrategias de enseñanza para comprender los implícitos de los enunciados: ideología del autor, sus referentes culturales, sus procedimientos de razonamiento, construcción del conocimiento, así como la propia estructura y organización del texto. Harris y Hodges (1995), afirman que el estudiante que se enfrenta al proceso de lectura crítica debe tener claridad, que además de leer piense críticamente. Por último, Cassany (2003), expresa que en lectura crítica sobresalen 3 planos: las líneas, entre las líneas y detrás de las líneas.

Así mismo sobre las habilidades y competencias en lectura crítica, esta investigación relaciona como teóricos a Petrovsky (1978), Danilo y Skatkin (2000), Márquez y Sanmartí (2011) y Serrano y Madrid (2007).

Los resultados que arroja esta investigación teniendo en cuenta las actividades aplicadas a través de la unidad didáctica sobre el desarrollo de lectura crítica de los estudiantes de grado Undécimo del colegio Integrado Llano Grande en Girón Santander, se puede concluir que: el diseño de unidades didácticas genera ambientes de aprendizajes diferentes, al despertar el interés y motivación de los estudiantes. Los textos con sentido crítico que abordan temáticas actuales y relevantes para los estudiantes, contribuyen en el desarrollo de habilidades en lectura crítica y el desarrollo de estas permite desenvolverse con autonomía y criterio propio frente a situaciones cotidianas y la resolución de problemas.

Avendaño (2016), en su artículo basado en la investigación: “La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes”, su objetivo fue explorar lo que saben los docentes del área de Humanidades y Lengua Castellana sobre la lectura crítica con el propósito de analizar e interpretar esos saberes y brindar algunas reflexiones sobre el tema. Este trabajo se desarrolló en una institución pública de Colombia.

Los fundamentos teóricos que enmarcan esta investigación son: lectura crítica, escritura, pedagogía crítica y transposición didáctica; para lo cual se apoya en los siguientes

teóricos: Campos (2007), Cassany (2005), (2013), Parodi (1999), vasco (citado en MEN 2013), Freire (1989) y Chevallard (1998).

La metodología que se implementó en este trabajo se orientó bajo los principios de la investigación aplicada por cuanto se propuso explorar los conocimientos sobre lectura crítica con los que contaban los docentes de Humanidades, Lengua castellana, para analizarlos e interpretarlos a la luz de los referentes teóricos mencionados con anterioridad. La muestra estuvo conformada por 10 docentes de Básica Secundaria y Media y la información brindada se obtuvo a través de la aplicación de una encuesta con preguntas abiertas y se analizó empleando los enfoques cualitativo y cuantitativo.

Los resultados arrojados por dicha investigación llevan a concluir que: se pudo identificar lo que saben los maestros de la muestra sobre lectura crítica de la siguiente manera: la mayoría la conciben de modo parcial y en algunos casos, desenfocados, puesto que aluden a prácticas interpretativas, argumentativas y excluyen los procesos reflexivos, evaluativos y críticos. Con respecto a los enfoques de lectura privilegian el lingüístico y el psicolingüístico dejando de lado el enfoque sociocultural. También prevalece el desarrollo de talleres tomados textualmente del libro guía sin ninguna puesta en común del trabajo de los estudiantes. Por otro lado, los docentes consideran a los estudiantes como los que poseen las dificultades para desarrollar la lectura crítica y se omite en este proceso de enseñanza aprendizaje los otros agentes educativos, entre ellos, el mismo docente y los factores relacionados con situaciones personales y socioculturales del estudiante.

Por último, se ratifica que los resultados muestran el limitado conocimiento teórico y pedagógico con el que cuentan los docentes de Humanidades, Lengua castellana de Básica Secundaria para desarrollar la lectura crítica. Los hallazgos de esta investigación dejan al descubierto un problema educativo por resolver.

Marín y Gómez (2015), en su trabajo “Lectura crítica: un camino para desarrollar las habilidades del pensamiento”, tiene como objetivo mejorar la lectura crítica en los estudiantes de grado 6° del colegio San José Norte en Bogotá, mediante una estrategia didáctica basada

en cuentos cortos. Esto con el fin de desarrollar una lectura que implique la práctica de sus habilidades, abrir espacios para la formación y el desarrollo de las habilidades del pensamiento por medio de la práctica de la lectura crítica y renovar los procesos de aprendizaje.

Para ello, esta investigación tomó como referentes teóricos sobre lectura y lectura crítica a autores como Cassany (2006), quien afirma que la lectura va más allá que una simple secuencia de grafías, leer consiste en comprender y poner en desarrollo destrezas mentales o procesos cognitivos. Solé (2006), dice que el acto de leer es un proceso en el cual interviene el texto, su forma, su contenido y el lector activo. Luke (2006), propone una postura crítica que se tiene frente a la vida, la sociedad y la cultura, dando a conocer sus argumentos y juicios en relación a una situación. De igual modo este trabajo tiene en cuenta Los lineamientos curriculares del MEN en cuanto a la teoría sobre el cuento, a Facione (2014) y Richard (2005), en cuanto a las habilidades del pensamiento y pensamiento crítico.

La metodología de la cual hizo uso esta investigación fue bajo una perspectiva cualitativa, en la cual se pretende describir, comprender y explicar fenómenos sociales partiendo de las actividades que determinan la situación para analizar.

Los resultados arrojados en esta investigación, muestra que los estudiantes a través de los talleres desarrollados, mostraron un progreso significativo en cuanto a su criticidad frente a las diferentes lecturas propuestas. Así mismo se evidenció por parte de los docentes la falta de herramientas y materiales que permita que los estudiantes desarrollen sus habilidades mentales en torno a la lectura crítica, ya que al implementar los talleres se pudo evidenciar que los estudiantes realmente no carecen de estas habilidades, más bien no son fomentadas en el aula de clases. De esta manera se concluye que la formación de lectores críticos es una práctica que debe fomentarse en todos los niveles educativos y por otro lado en las prácticas docentes se deben buscar espacios para desarrollar ejercicios y talleres que generen la criticidad en los estudiantes, así como integrarlos en los módulos didácticos con el propósito de potencializar habilidades de pensamiento en los estudiantes.

#### **4.1.2 Investigaciones sobre las prácticas para la enseñanza de la lectura.**

Osorio (2018), en su investigación “Prácticas de Lectura y Escritura: Una Propuesta Integradora para el desarrollo de las competencias comunicativas, tiene como objetivo diseñar una propuesta didáctica integradora que cualifique las prácticas de lectura y escritura de los docentes de las áreas fundamentales en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de básica secundaria.

La metodología empleada en este trabajo fue de tipo cualitativo con enfoque etnográfico, centrado en un paradigma crítico-hermenéutico, el cual buscó conocer la realidad educativa en torno a las prácticas de lectura y escritura de los docentes de las áreas fundamentales. Para ello se contó con la participación de 11 docentes de las áreas de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades, al igual que 3 grupos de estudiantes de grado noveno de la IE. Distrital Santa Bernardita de la ciudad de Barranquilla.

Osorio (2018), toma como referentes teóricos en su investigación, desde el concepto de práctica menciona a González (1977), Lefebvre (1971), Freire (1973), Vasco (1990), Kemis, (citado por Carr, 2002), así como el documento Guía para la Evaluación de Competencias para Docentes de Humanidades y Lengua Castellana (MEN, 2014).

Osorio (2018), cita al modelo constructivista social de Vygotsky (1978), así mismo cita a Díaz y Hernández (2002). Con respecto a las prácticas reflexivas del docente menciona a Schon (1992), Perrenoud (2004), el cual expresa en una de sus disertaciones “las prácticas reflexivas son una práctica cuyo dominio se adquiere mediante la práctica”. En esta investigación relacionada con la práctica del docente se cita a Chevallard (1998), quien afirma que el docente tiene la capacidad de transformar el saber que posee (científico) por un saber que es posible ser enseñado; Haciendo que su propio conocimiento se despersonalice para que los estudiantes de apropien de él. (p. 45). De igual modo se hace mención de Freire (2010), Barragán (2012), Barriga y Hernández (2012), entre otros; los cuales reflexionan también en torno a las prácticas pedagógicas de los docentes y las implicaciones de estas en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.



Los resultados obtenidos en esta investigación, permitieron determinar la necesidad porque los docentes identifiquen y apliquen diversas estrategias didácticas, encaminadas a fortalecer sus prácticas de lectura y escritura en el aula de clase; para lo cual se propuso una propuesta didáctica de acompañamiento a las prácticas de los docentes con una visión integradora del aprendizaje que permitiera involucrar el conocimiento de los estudiantes para el fortalecimiento de sus competencias comunicativas.

Rosli (2016), en su trabajo de investigación “Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria” tiene como propósito identificar y comprender las prácticas de enseñanza que favorecen u obstaculizan que leer y escribir se conviertan en herramientas de acceso, participación y apropiación del conocimiento en asignaturas de escuelas secundarias a las que asisten estudiantes de sectores socioeconómicos desfavorecidos.

La metodología asumida por este estudio es cualitativa ya que busca comprender procesos y significados, prescindiendo de las medicaciones numéricas de los estudios cuantitativos (Denzin y Lincoln 2005), a partir de un modelo interactivo en el que sus componentes interactúan y se interconectan permitiendo cambios y ajustes en la misma (Maxwell 2005).

Por medio de este trabajo, Rosli (2016) pudo evidenciar, describir y categorizar acciones institucionales y acciones interpersonales que llevan a cabo los directivos y docentes de la institución pública intervenida en la ciudad de Buenos Aires Argentina. Para ello se focalizado el trabajo realizado por docentes de 3 asignaturas mediante la observación de 39 clases, así mismo se realizaron entrevistas al director de la institución, a los docentes de las materias elegidas y a los estudiantes de quinto año, así mismo se analizaron documentos institucionales, materiales de lectura y producciones de clase.

Esta investigación se apoya en las teorías de autores como Rickenmann (2006), Chevallard (1991), Brousseau (2007), Gérard Sensevy (2007), Claude Basuyau y Simonne Guyon (1994), Aisenberg (2004), Ferreiro (2001), Mijaíl Bajtín (1991), Rebecca Moore Howard (1995), John Hayes (1981), entre otros; para referirse a aspectos tales como

situaciones didácticas, elementos de las situaciones didácticas, funciones de la lectura y escritura, leer y escribir para reproducir conocimiento, dialogar y construir conocimiento, leer y escribir en cada una de las asignaturas elegidas (historia, geografía y economía).

Con los resultados del análisis didáctico, la autora de esta investigación pretende aportar conocimiento frente a otras maneras para favorecer la permanencia escolar a través de hábitos para leer y escribir ofreciendo a los estudiantes posibilidades de acceder, comunicar y reflexionar en torno al conocimiento. Así mismo este trabajo se convierte en un insumo para revisar las condiciones de enseñanza que se ofrecen a los estudiantes en sus instituciones educativas, así como reflexionar alrededor de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en los docentes para así plantear nuevas secuencias didácticas que sean tenidas en cuenta en la formación de los docentes, en la elaboración y evaluación de documentos curriculares y en las políticas educativas.

#### **4.1.3 Investigaciones sobre Formación de docentes en lectura crítica.**

Rodríguez (2016), en su trabajo de investigación sobre la formación docente en lectura crítica en el colegio Juana Escobar I.E.D. de la ciudad de Bogotá. El objetivo propuesto es diseñar, implementar y evaluar una propuesta de formación docente permanente orientada hacia el desarrollo de la lectura crítica y la generación de espacios propicios para la reflexión como estrategias para impactar significativamente en las prácticas pedagógicas de los maestros para que las actividades desarrolladas en el aula de clases generen pensamiento crítico en los estudiantes.

Esta investigación se refiere a unos teóricos que apoyan en un orden de ideas las siguientes: desarrollar los conceptos de pedagogía crítica, procesos pedagógicos a partir de un enfoque crítico, la formación permanente de docentes para cualificar sus prácticas pedagógicas, procesos reflexivos frente a las prácticas desarrolladas en el aula, la capacidad del maestro para reflexionar sobre su propia práctica, la labor del maestro como protagonista activo y decisivo en los procesos educativos, la lectura crítica como práctica pedagógica que responde a un enfoque crítico y del desarrollo del pensamiento. Para desarrollar todo lo

anterior Rodríguez (2016), hace mención de Giroux (2013), Camilloni (2008), Gimeno (1983), Schon (1992), Porlán (1998), Vasco (1996-2005), Stenhouse (2004), Freire (1970), Cassany (2006).

La metodología desarrollada en este trabajo es la investigación acción, ya que se planteó una propuesta basada en la formación a los docentes, así como la interpretación y análisis de la realidad institucional. Dando la participación a 23 docentes de grado sexto a undécimo.

Los resultados arrojados al finalizar este trabajo se muestra una revisión y alcance de los propósitos institucionales, reflexiones en torno a las prácticas desarrollada con la lectura literal y textual versus la lectura crítica, la postura de los docentes frente a los conceptos y teorías pedagógicas, la lectura crítica como herramienta para estudiar el ejercicio formativo, el rol del docente como actor en la transformación de la realidad social, ña escuela como escenario favorable para la reflexión pedagógica, promoción del trabajo colaborativo por los docentes, fortalecimiento de una cultura educativa de reflexión permanente y avance en las transformaciones de los prácticas educativas.

Barboza (2007), en su artículo tiene como objetivo es determinar las posibilidades de la lectura en la sociedad del conocimiento, y la información; y el papel que, en este contexto, ella desempeñaría en la formación de los futuros docentes. La metodología es cualitativa apoyada en la aplicación de entrevistas a un grupo de facilitadores de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Los resultados de este trabajo muestran los siguientes aspectos: en la sociedad la lectura seguirá teniendo un papel fundamental para acceder al conocimiento, por lo tanto, es indispensable instruir a los nuevos maestros no solo en el manejo de la tecnología sino también de la lectura. Lo anterior hace asumir a la lectura como una herramienta didáctica en el proceso formativo por las instituciones para forjar docentes nuevos.

#### **4.1.4 Investigaciones sobre la interdisciplinariedad y transversalidad en la lectura crítica**

Alba (2017), con el trabajo de investigación: “El papel transversal de la lectura en el currículo”, se buscó problematizar, teorizar y analizar, en torno a los problemas de lectura, específicamente de la implementación de estrategias de lectura usadas por docentes de secundaria del sector público en su actividad pedagógica diaria. El trabajo se realizó con dos docentes.

El objetivo principal de esta propuesta de investigación es comprender el conjunto de estrategias transversales de lectura y las finalidades atribuidas por dos docentes de grado noveno a la lectura de textos académicos en ciencias naturales y ciencias sociales, basados en el diseño de estudio de caso.

Las principales teorías en este trabajo fueron: El lenguaje como hecho social y cultural que se desarrolla a través de las interacciones de una comunidad, Vygotsky (1978), Estrategias de la lectura, Solé (1992), La lectura crítica, Cassany (2006), El enfoque transversal de la lectura, Tolchinsky & Simone (2001), Las prácticas de lectura y escritura, Carlino (2009).

La metodología desarrollada fue el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, estudio de caso que se constituye en una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto en la vida real.

Esta investigación permitió la reflexión de las practicas docentes desde lo particular, pues la investigadora autoevaluó su práctica docente al revisar la literatura y se logró cohesionar distintas perspectivas bajo la idea de construir un proyecto lector para fortalecer la lectura en los estudiantes y específicamente para transformar su forma de leer y escribir. Se logró comprender el conjunto de estrategias transversales de lectura y las finalidades que atribuidas por dos docentes de grado Noveno del colegio Antonio Villavicencio, a la lectura de textos académicos en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, a través del ejercicio de estudio de caso, se evidenció que en realidad es escaso el uso de estrategias transversales de

lectura por estos docentes. El ejercicio se limita a compartir temas sin entrelazar conceptos que logren conformar un conocimiento interdisciplinar que cohesione el conocimiento previo del estudiante con el nuevo que el docente quiere transmitir. Los hallazgos de la información obtenida en esta investigación llevaron a la conclusión de que a pesar de que se aplican estrategias de lectura estas no son suficientemente efectivas para conseguir mejorar el proceso de lectura y escritura de los estudiantes. Se siguen con estrategias muy tradicionales que son limitadas para los objetivos que se persiguen.

Castellar y Negrete (2016), tienen como objetivo en su trabajo de investigación establecer las transformaciones y mejoras que genera la implementación de la lectura y la escritura, como ejes de formación transversales, en el desempeño académico de los estudiantes, a través de un proceso de acción reflexión colectiva entre maestros de Básica Primaria de la IE. San Francisco de Asís de San Bernardo del Viento. Su metodología es de carácter cualitativo basado en el paradigma crítico social con diseño IAP con cinco fases de desarrollo y la conformación de un GART (Grupo de Acción Reflexión Transformación) como una estrategia de grupo para buscar soluciones al problema de la lectura y la escritura. Los instrumentos para la recolección de datos fueron las observaciones de clases y entrevistas aplicadas a los docentes de las diferentes áreas.

Con respecto a las concepciones teóricas, esta investigación se apoyó en La transversalidad a partir de los lineamientos curriculares del MEN (1998), Woods (1995), Uso y funciones del lenguaje, Halliday (2014), Competencias comunicativas y la función que tienen con el lenguaje, Hymes (1972), Influencia de las ciencias del lenguaje en el aprendizaje, Hymes (1984), Formas de enseñar a leer, a entender y a escribir el lenguaje, Millás (2000), Simone (1998), Niveles de la lectura y etapas del proceso de la lectura, Solé (1994), Concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura, Jolibert (2009), Hayes y Flower (1980).

Esta investigación deja como resultados los siguientes aspectos: La transversalización de la lectura y la escritura en todas las áreas, la implementación de una IAP donde los docentes realizaron trabajo colaborativo para mejorar sus concepciones y estrategias de

aprendizaje sobre la lectura; por otro lado, los estudiantes optimizaron su comprensión lectora y producción textual en todas las áreas y así mejorar su desempeño académico en todas las áreas y en las pruebas Saber externas.

Machado (2015), en su investigación “La Lectura Crítica en el centro de educación básica de la escuela José Peláez del cantón Tena, provincia de Napo” de la Universidad Católica del Ecuador, sede Ambato; desarrolla una propuesta para dar solución con el manejo y apropiación de la lectura crítica en los estudiantes de dicha institución, para lo cual se propuso el uso de una guía didáctica que diera una apertura significativa en el aprendizaje de los contenidos de lengua, literatura, así como los de otras asignaturas, mediante el fortalecimiento de la lectura en los estudiantes.

De igual modo, Machado (2015), en dicha investigación, expresa que los conocimientos sobre el uso y beneficios de la lectura crítica, debe ser asumida como una fortaleza para el proceso de enseñanza aprendizaje y que la implementación de estrategias metodológicas para ello, son escasas, donde dicho propósito principal es motivar a la lectura crítica como un fortalecimiento a los procesos en lengua y literatura, así como el de las demás asignaturas.

El objetivo general propuesto en esta investigación es el de desarrollar procesos de lectura crítica que contribuyan al fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje en los estudiantes del Centro de Educación Básica “José Peláez” del Canton Tena, provincia de Napo, Ecuador.

Así mismo, este trabajo permitió identificar dificultades de aprendizaje y enseñanza en las áreas de conocimiento que se presentan en la escuela media, la falta de especificar ámbitos de competencias y de complementariedad disciplinaria o metodológica en el marco de un espíritu de colaboración para desarrollar estrategias conjuntas.

Para la ejecución de dicho proyecto se tuvo en cuenta posiciones teóricas apoyadas en diferentes autores como Leonardo V (1996), quien define la lectura crítica como una

postura del lector frente a lo expuesto por el autor de la obra literaria o cualquier texto o cualquier documento que involucre análisis y comentarios al respecto.

Este trabajo también se apoya en Daniel J Kurland. (2003) con los conceptos, procedimientos y habilidades para inferir partes de un texto con base en otros. A partir de esto se expresa en dicho trabajo que la lectura es una técnica que permite descubrir ideas e información dentro de un texto, este tipo de lectura hace referencia a la técnica o el proceso que permite descubrir las ideas y la información que subyacen dentro de un texto escrito. Esto requiere de una lectura analítica, reflexiva y activa, la lectura crítica, la cual es un paso para el desarrollo de un pensamiento crítico.

De igual modo, se plantea la teoría sobre el razonamiento lógico y su relación con la lectura crítica, para ello se basa en lo expresado por Russell, S, & Norvig, P (2004). Donde se expresa que este es la habilidad de pensar enriqueciéndose intelectualmente y de esta manera poder encontrar la respuesta a los problemas que la vida presenta. El razonamiento, además, se corresponde con la actividad verbal de argumentar fomentando la lectura crítica.

En cuanto a la lectura la investigación se apoya en autores como De la Torre (2007) con *Lectura en la escuela*, Tomas C, *Historia de la lectura*, Antonio V. (1997) *Enseñanza de la lectura*, Millan, J. Este proyecto se estructuró en cuatro módulos que abarcaron las áreas de Ciencias Exactas y Naturales y Ciencias Sociales siendo los responsables de cada uno de ellos los docentes de las disciplinas correspondientes a esos campos de conocimiento, en un trabajo conjunto con los profesores del área de Lengua.

De forma paralela, desde la universidad se constituyó un equipo de coordinación interdisciplinario integrado por docentes de distintas unidades académicas quienes asumieron una tarea cooperativa con los docentes de las escuelas medias. Para la planificación de las actividades y su implementación se contó con la asesoría de la Dra. Paula Carlino, quien durante la ejecución tuvo a su cargo el desarrollo de seis seminarios y el seguimiento permanente –junto con el equipo local- de las actividades planteadas en las aulas.

En cuanto a la metodología la propuesta adoptó una metodología de investigación-acción, dado que esta perspectiva posibilita efectuar diagnósticos y al mismo tiempo encarar acciones de intervención que tiendan, en el menor tiempo posible, a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en general.

Los aportes que deja esta propuesta es resignificar el valor de la escuela media y de la universidad como espacios posibles para una nueva práctica alfabetizadora académica y disciplinar que promueva nuevas alternativas más favorables y menos frustrantes para los que terminan su educación en la media y desean continuar con estudios superiores.

León (2013), en su trabajo de investigación tiene como objetivo determinar si la interdisciplinariedad aplicada al proceso didáctico influye en la generación de aprendizajes significativos en los estudiantes de los grados sextos de educación general básica de la escuela México de la ciudad de Ambato.

En el marco teórico, esta investigación se fundamentó en trabajo cooperativo para lo cual cita con El trabajo en equipo a Hernández (1998), La interacción educativa en el aula con García (1998), Estrategias de aprendizaje cooperativo, Hanks y otros (1999), Propuestas de invención en el aula, Gómez y Serrat (2005), Acción Tutorial y Orientación Educativa, Mora (2007), Diseño Curricular Base Educación Primaria, Ministerio de Educación y Ciencia; Madrid (1989), Ideología y Currículo sobre la Didáctica Crítica, Adiaz (2008), La interdisciplinariedad, Sinaceur (1983), la aproximación interdisciplinaria en la ciencia de hoy, Smirnov (1983), Introducción al pensamiento complejo, Morín (1994), Potenciar la capacidad de aprender a aprender, Ontoria, Gómez, Molina (2006).

La metodología desarrollada en esta investigación es participativa, en forma interdisciplinaria con la participación de todas las áreas académicas y de manera holística, asume todas las realidades al cambio. Para ello se llevó a cabo un estudio sistemático en el lugar previsto donde se promueve la interdisciplinariedad con los estudiantes del año sexto de educación general básica de la escuela México. También se hizo uso de un estudio documental bibliográfico para ampliar y profundizar los conocimientos acerca de la



interdisciplinariedad en la comprensión de los aprendizajes basándose en documentación real.

Las conclusiones a las que se llegan a través de este trabajo son: Los docentes de sexto año de educación básica de la escuela México, s concuerdan en que el proceso didáctico basado en la interdisciplinariedad, generan aprendizajes significativos en los estudiantes, ya que se demuestra que procuran crear un ambiente pedagógico favorable para este tipo de aprendizaje. La propuesta que se plantea para la institución es de un proceso de capacitación con el propósito de aprender en comunidades de aprendizaje, la puesta en marcha del proceso didáctico que permite potenciar los aprendizajes y desarrollar con mayor eficacia destrezas con criterio de desempeño altamente verificables.

Con lo planteado en cada una de los trabajos que hacen parte de los antecedentes investigativos, estos brinda luces a esta investigación y se reafirma la necesidad de continuar desarrollando los procesos de lectura y escritura a partir de la interdisciplinariedad, involucrando a los docentes de las distintas áreas del saber que hacen parte del plan de estudio de una institución educativa y ratifica la apropiación de una lectura crítica que conlleve al desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes de básica secundaria.

## **4.2. Marco teórico- conceptual**

### **4.2.1. La lectura crítica**

Leer de manera crítica un texto, significa realizar un análisis de los conceptos, teniendo en cuenta sus argumentos y valores; es tener la capacidad para interpretar lo implícito al interior de un texto, es decir, leer entre líneas (Cassany, 2006). Leer para realizar inferencias, presuposiciones, ironías, los dobles sentidos, entre otros. Por otra parte, según Masapanta (2016, p.7), la lectura crítica

Es una disposición o inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable.

#### **4.2.1.1. Concepciones sobre lectura crítica**

En las siguientes líneas se dará a conocer la concepción de lectura crítica a partir de diferentes autores

##### ***Concepto de lectura desde Paulo Freire***

Paulo Freire planteó un innovador método para la enseñanza de la lectura crítica desde su teoría sobre La pedagogía crítica y a partir de su trabajo de alfabetización en adultos en los lugares más vulnerables y tocados por la pobreza en Brasil y Chile.

Remolina (2013), hace mención de Freire (1990), para referirse como la lectura está involucrada con la interpretación del hombre y del mundo; de igual modo toda lectura de la palabra siempre será precedida por una lectura del mundo, Freire (1997-2009), la lectura es una revisión crítica del mundo destinada a su comprensión, Freire (2000); el acto de leer se configura en una búsqueda por tratar de comprender el contexto social mediante la asociación de la experiencia escolar con la cotidianidad del estudiante, Freire (1997).

Freire, antes de expresar un concepto y definición sobre la lectura, deja claro lo que

para él asume como una definición subdesarrollada sobre el acto de leer; la lectura no se limita a decodificar de manera pura la palabra o el lenguaje escrito, Freire (1989), citado por Remolina (2013). De igual modo expresa que esa lectura superficial se desarrolla con la decodificación de fotos y diseños, Freire (1978). Para el autor el acto de leer tiene que ver con tres elementos inevitables y esenciales que le brindan sentido y forma a la acción del sujeto sobre el objeto o código representacional, los cuales son: la percepción crítica, la interpretación y la reescritura, Freire (1989).

La percepción, más que asumirse como una apreciación de la realidad a través de los sentidos, debe ir acompañada de una actitud crítica, debido a que la lectura deja de ser una comprensión mágica de la palabra que esconde, en lugar de develar la realidad, Freire (1989). La percepción crítica como una función cognitiva debe armonizar de una manera interpretativa, así mismo el acto de leer debe estar determinado por la búsqueda comprensiva de lo leído sino también busca asociar la escolaridad con la cotidianidad, Freire (1989), a través de la comprensión crítica del contexto social de la realidad, Freire (1997-2000).

Es así como el autor realiza una síntesis sobre el concepto de lectura estableciendo una relación entre lenguaje y realidad teniendo en cuenta la unidad dialéctica entre teoría y práctica, Freire (1989-1990). Lo anterior se debe tener en cuenta ya que la lectura del mundo, Freire (2000), surge como un elemento indivisible y predominante que antecede a la lectura de la palabra, Freire (2009).

Por otro lado, surge también la relación entre lector y texto como una relación que se da de manera yuxtapuesta, Freire (1981); así como los objetos o códigos representacionales del acto de leer son identificados por el autor como el mundo, la palabra, la realidad y el texto, así mismo el sujeto o lector es concurrente e igualmente definido, convirtiéndose en una categoría de estudio llamada sujeto-lector.

El autor frente a su posición con relación a la pedagogía crítica propone la necesidad de tomar distancia como un acto cognitivo que le permita al sujeto identificar su objeto y, de manera objetiva y reflexiva su autoridad para generar cambios significativos en su ámbito de

acción. Lo anterior conlleva a un ejercicio permanente de las habilidades del pensamiento crítico que le va a permitir al sujeto realizar acciones intencionadas que lo llevan a juzgar todo lo que hace parte de su escenario de actuación inmediato, Freire (2002), mencionado por Morales (2018).

Toda esa actitud frente al mundo y sus semejantes, se asume como una posición crítica para elaborar juicios y razonamientos sobre la realidad y su mundo, con la capacidad intelectual de brindar alternativas y tomar decisiones de gran impacto social. De allí surge un compromiso con las necesidades propias de su entorno, sobre el que es capaz de actuar enfrentándose frente a cualquier pretensión impositiva, a través de la construcción de escenarios para la comunicación y el actuar democrático que conlleva a la participación del otro, el intercambio de ideas y el diálogo como instrumentos necesarios para la persuasión con razonamientos contruidos en el respeto y la igualdad, así como con argumentos válidos y consensuados que permitan la construcción de diversas maneras de ver la realidad, Arnaux (2002), citado por Morales (2018).

Todo lo anterior llevado al espacio de la lectura representa para Freire una herramienta que lleva al pensamiento a operar en sus modos críticos y reflexivos, esto conlleva a la preparación del sujeto para enfrentar el poder domesticador y el manejo impositivo de intereses y procesos ideológicos. Freire (1999), citado por Morales (2018). Dicho de otra manera, la lectura desde Freire se entiende como el medio idóneo para la construcción crítica del conocimiento, encargo de lo que se espera la elevación de una posición independiente capaz de constituir diferentes posiciones que evaluados con exactitud permiten brindar aportes verdaderos, útiles y creíbles. Es así como Freire (2010), hace una propuesta sobre el desarrollo de una sensibilidad especial que le aporte al sujeto con “la evaluación del contexto, lo que significa el reconocimiento de lo que viene sucediendo en él, cómo y por qué, premisas que se puede lograr a través del uso de su pensar crítico” (p.32).

De esta manera los postulados de Freire (2004), citado por Morales (2018), definen que la lectura exige “que el lector se comprometa con el texto, en una actitud capaz de desentrañar significados, verdades escondidas, intencionalidades y propósitos para lo cual es

necesario el pensamiento crítico que le permita llegar a lo más profundo” (p.14). Lo anterior hace referencia a un lector con una actitud rigurosa y una conciencia crítica como habilidades que permiten irrumpir en la búsqueda de las razones que justifiquen y sustenten las afirmaciones de terceros, condición que desde la lectura crítica significa valorar profundamente el saber como punto de partida para la construcción crítica de su realidad, Jurado (2008), Kincheloe (2008), Kurland (2003), citados por Morales (2018).

Por otra parte, Santelices coincide con Freire, citados por Morales (2018), cuando afirma que la lectura crítica permite entre otras cosas “adquirir información adoptando una actitud crítica de tal manera que el lector sea capaz de descubrir problemas, contradicciones, limitaciones y argumentos que apoyen o refuten determinadas ideas o planteamientos y decidir racionalmente qué hacer o creer” (p.1). esto define que leer de manera crítica conlleva a la formación de un lector con una actitud irreverente capaz de controlar al juicio, al razonamiento y refutar al mundo y al conocimiento continuamente como condiciones para asumir de manera académica y científica una postura.

### ***Concepto de lectura crítica desde Daniel Cassany***

Daniel Cassany, a partir de su texto “Tras las líneas”, afirma: “Quizá haya cambiado poco la lengua española y quizá también usemos las mismas estrategias mentales que usaron nuestros padres para leer y escribir, pero está claro que los discursos de hoy, del siglo XXI, sirven para hacer cosas distintas”, Cassany (2006), (p.9). En su texto, el autor menciona diversos ejemplos de escritura para contextualizar la manera como se lee en la contemporaneidad, los correos electrónicos recibidos a diario por familiares, amigos, colegas y desconocidos; en diferentes lenguas, registros y sobre temas variados. Las personas se mueven de un idioma a otro, van de la complicidad coloquial entre los amigos a un usted con un desconocido, de tecnicismos especializados al lenguaje coloquial y lleno de bromas con la familia; todo lo anterior sin enloquecerse. Cassany (2006).

En la primera parte de su texto Cassany realiza una exploración de la lectura contemporánea, las prácticas de leer y comprender desde los inicios del siglo XXI. Así mismo define leer y escribir como tareas no solo lingüísticas o procesos psicológicos, sino también

las considera como prácticas socioculturales, Cassany (2006).

“Leer exige decodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta de los significados que cada comunidad otorga a una palabra, puesto que la sociedad y la cultura evolucionan, también cambian los significados, el valor de cada palabra, de cada texto. Cambia nuestra manera de leer y escribir. ¿Cómo leemos hoy?, ¿cómo escribimos?, ¿cómo ha cambiado nuestra relación con los discursos?, ¿cómo podemos comprender mejor lo que nos rodea?”

Así de esta manera, el autor parte de que la lectura y la escritura son prácticas sociales que cambian sus significados si la sociedad cambia.

Por otro lado, Cassany expresa en su texto la existencia de cuatro factores que han transformado el acto de leer; en primer lugar, se encuentra la lectura crítica o lo que el autor denomina literacidad crítica lo cual conlleva a usar las palabras para manipular o evitar ser manipulados; en segundo lugar, se encuentra la lectura en varias lenguas o culturas a partir de la globalización, lo cual permite la aproximación a todo tipo de discursos y escritos que se conciben desde otros horizontes culturales. En tercer lugar, se encuentran las nuevas comunidades discursivas y nuevos géneros, lo que permite la comunicación instantánea con personas de todo el planeta, y en cuarto lugar se encuentra la ciencia, esta adquiere gran relevancia a partir de la divulgación científica, la lectura de textos científicos, es tan indispensable como los retos que plantea, Cassany (2006).

En el primer capítulo “Leer desde la comunidad”, Cassany expresa varias disertaciones sobre ¿Qué es leer?, considera que para muchos leer ha significado *oralizar la grafía*, lo que es una práctica de lectura antigua y obsoleta ya que se constituye en un acto mecánico de modo literal dejando de lado lo verdaderamente importante en el acto de leer que es la comprensión. Por el contrario, Cassany expresa que, en una visión científica, se puede considerar que *leer es comprender*, para lo cual el autor afirma:

“Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o *procesos*

*cognitivos*; anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado”. Cassany (2006), (p.21).

Teniendo en cuenta lo anterior, a este conjunto de destrezas y a la capacidad de comprender un texto se le denomina *alfabetización funcional*, y a quien no pueda comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta se le denomina *analfabeto funcional*. Cassany (2006). En este sentido el autor se plantea algunos interrogantes con respecto a si es posible poder aplicar cada una de estas destrezas mentales al realizar las diversas formas de lectura a las que se ve enfrentado el lector de este siglo XXI, como son buscar información en internet, leer en diferentes lenguas, leer sobre disciplinas que difieren en su contenido. Así mismo expresa que estas destrezas cognitivas, aportan descripciones precisas sobre la conducta real y experta de la lectura, da cuenta de cómo funciona la mente para comprender, cómo se formulan hipótesis, cómo se realizan inferencias, pero es poco lo que expresa sobre el componente sociocultural y de las formas particulares que adopta la lectura en cada contexto. Cassany (2006).

Por otra parte, atendiendo a la importancia sociocultural de la lectura, Cassany plantea tres concepciones o enfoques para la comprensión lectora, las cuales permiten acceder al significado. Estas no se pueden concebir como tres formas diferentes de leer sino como tres representaciones sobre la lectura. Cassany (2006).

*Concepción lingüística*: en esta el significado se aloja en el escrito. “Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores”. Cassany (2006), (p.25). El contenido del texto es la suma del significado de todas las palabras y oraciones que lo conforman, así como cada significado es independiente de los lectores y de las condiciones de la lectura.

*Concepción psicolingüística*: En esta al leer, se elaboran inferencias a partir de los conocimientos previos del lector, se deducen datos del contexto inmediato y se relacionan con el enunciado lingüístico. De esta manera leer, no solo exige conocer las unidades y las

reglas del idioma, sino que también implica desarrollar habilidades cognitivas relacionadas con el acto de comprender: manejo de conocimientos previos, realizar inferencias, formular hipótesis, poderlas verificar y reformular. Cassany (2006).

*Concepción sociocultural:* En este se aborda la lectura y la escritura como prácticas sociales, donde los textos se construyen en espacios e instituciones sociales donde tanto el autor como el lector poseen propósitos discursivos socialmente reconocidos al interior de los mismos textos, en los cuales se pueden expresar puntos de vista y la visión del mundo tanto de quien escribe como del lector.<sup>1</sup> Es en el conocimiento propio de cada espacio discursivo, es el que permite saber dónde se encuentra la información relevante y dónde está permitido hacer contribuciones como lectores.<sup>2</sup>

Es así como desde lo sociocultural se asume la lectura y la escritura como “construcciones sociales, actividades socialmente definidas”, de esta manera la lectura asume cambios a lo largo de la historia, la geografía y de la actividad humana en general. Cassany (2006).

Leer no es solo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber decodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utilizan el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos debe decirse y cuáles deben presuponerse. Cassany (2006), (p.38).

Por otro lado, Cassany (2006), asume el término de la *literacidad*, para referirse a las prácticas de comprensión, ya que es una expresión más precisa para referirse no sólo al

---

<sup>1</sup> El lector aporta su visión de mundo a partir de sus conocimientos previos que también tienen un origen social. Cassany (2006)

<sup>2</sup> “En cada lugar, en cada momento, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos particulares”. Cassany (2006), (p.23).



código escrito sino también a los códigos discursivos que pertenecen a cada contexto, los roles e intenciones que asume el autor y escritor, la identidad social de los participantes en el acto lector y los valores y representaciones sociales de las comunidades discursivas. Este término se encuentra a lo largo de toda la obra de Cassany, en una primera parte el autor la denomina *leer la ideología*, (p.46), para referirse que todo discurso tiene un sesgo ideológico, por lo que comprender un texto de ir más allá de su contenido y ubicar la ideología que subyace en él y darle un sentido a esto en el entorno personal del lector. De esta manera lo afirma Cassany (2006)

No existe ningún discurso neutro. Todos están situados y, de un modo u otro, muestran su ideología. No existen datos absolutamente objetivos, desvinculados de las personas y de las comunidades. Cualquier medida tiene un medidor, que observa desde algún lugar y en algún momento. Cualquier discurso tiene sesgo, pequeño o grande. No se puede entender nada plenamente, sino se relaciona con el autor, el lector y sus comunidades. Pretender que un texto carece de ideología, es una forma de ideología: reproduce y acepta el estado de las cosas (p.94).

Es así como Cassany (2006), distingue tres campos dentro de la comprensión de los textos, un primer plano que él llama *las líneas* y se refiere a la comprensión literal del texto, un segundo plano que llama *entre líneas* y se refiere a la comprensión de lo que está implícito en los textos y un tercer plano llamado *detrás de las líneas*, el cual permite comprender un texto a partir de la evidencia sobre la ideología que subyace en él, descubrir el propósito del autor, las razones que lo motivaron a escribir ese discurso y la postura que asume el lector frente a ese texto, si está de acuerdo o no, cuáles son sus razones para ello, entre otros. A este último plano es lo que se denomina *literacidad*.

De igual modo Cassany (2006), al referirse a la literacidad expresa que esta abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto desde su correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura (p.38).

De este modo la literacidad incluye los siguientes aspectos:

- *El código escrito:* que se refiere a las reglas lingüísticas que dirige la escritura (ortografía, morfología, sintaxis, párrafos), así como las convenciones establecidas para el texto (diseño, puntuación, maquetación).

- *Los géneros discursivos:* este se refiere a las diferentes clases de discurso (carta, informe, soneto, entre otros), ya sean discursivas, pragmáticas o culturales, además de incluir la función que desempeña el texto en la comunidad, su contenido (temas, enfoque) y forma (estructura, registro, fraseología).

- *Los roles de autor y lector:* la función que desempeñan los interlocutores, sus derechos y deberes, la imagen que adopta cada uno, las formas de cortesía (tratamiento, referencias, grado de subjetividad).

- *Las formas de pensamiento:* los procedimientos de observación de la realidad (punto de vista, enfoque, métodos), de presentación de datos y de razonamiento (estilo retórico, tipo de lógica), asociados con el discurso escrito.

- *La identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad:* los rasgos y los atributos (estatus, poder, valores, reconocimiento, entre otros) que las personas y los grupos han conseguido a través del discurso escrito, la producción o recepción de escritos.

- *Los valores y representaciones culturales:* los rasgos y los atributos de cualquier elemento de la realidad (religión, deporte, ecología, política, entre otros) que se han elaborado y diseminado a través del discurso escrito. Muchas de las formas culturales de una comunidad se han construido con la escritura, por lo cual son componentes de la “cultura escrita” o literacidad.

Por otra parte, a lo largo de su texto, Cassany se apoya en diversas investigaciones y autores para brindar un soporte teórico a cerca de la *literacidad crítica*, entre las que se pueden mencionar Los estudios de la escuela de Frankfurt, acerca de *la teoría crítica*; las ideas de Freire (1987) sobre la literacidad crítica como herramienta para la liberación de los oprimidos; Foucault (1999) con sus nociones sobre poder, conocimiento y discurso; el Análisis Crítico de Discurso Fairclough (1995) y Van Dijk (1993-1999) que estudia el discurso para descubrir los intentos de las clases dominantes por mantener las estructuras sociales y para completar hace referencia a los Trabajos de la Psicología de la comprensión Brown y Yule (1983), León (2003), los cuales se refieren a los tipos de inferencias.

Teniendo en cuenta el anterior referente histórico, Cassany (2006), define la comprensión crítica como aquella que asume que el discurso no refleja la realidad total tal cual es, sino que constituye un punto de vista particular. De esta manera afirma que el lector crítico es, entonces, aquel que es capaz de analizar ese discurso a partir de la elaboración de inferencias que requieren una conciencia crítica para su interpretación desde su comunidad y su cultura. Para esta tarea, el autor propone algunos recursos para generar la comprensión crítica partiendo del análisis de los propósitos del autor, de la comunidad discursiva a la cual pertenece este, del género discursivo, la relación de ese género con otros discursos, las interpretaciones del lector a partir de sus propósitos de lectura y su postura frente a ese discurso en particular (p.93).

### ***Concepto de lectura crítica desde Fabio Jurado***

Jurado (2017), en su texto “La lectura crítica el diálogo entre textos” expresa que la lectura crítica no es “la libre opinión del lector”, más bien la lectura crítica es producto del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas, estas últimas dependen de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto (en sus estructuras implícitas) y los conocimientos del lector, que a su vez son producto de los acervos textuales (llamada Enciclopedia del lector por Umberto Eco 1981). Ese diálogo que se produce entre los conocimientos del texto con los del lector es lo que constituye la lectura crítica y que conlleva a identificar la intencionalidad en lo leído. Por esta razón la lectura crítica es difícil de aprender si los acervos textuales del lector son limitados.

La diversidad textual constituida por periódicos, revistas, antología de poesía, cuento, ensayo, crónica y divulgación científica, así como la formación pedagógica de los docentes es lo que garantiza la formación de un lector crítico y como tal a su vez, la formación de un ciudadano crítico, Jurado (2017).

Por otro lado, Jurado (2017), expresa una propuesta de lectura crítica desde el texto literario, atendiendo a que la literatura es producto de una tradición., dicha tradición literaria está constituida por los acervos escritos de cada generación, y cada generación es la que

transforma, siempre volviendo la mirada y apuntando hacia un horizonte. Todo autor le da relevancia a la tradición literaria y apuesta por la ruptura. Dicho de otro modo, en el ejercicio de la lectura de textos literarios teniendo en cuenta su contexto histórico social se puede asumir la lectura desde lo sociocultural, así como lo expresa Cassany (2006).

Jurado (2017), hace mención de algunos textos literarios de diversos contextos socioculturales y épocas, y la relación que se puede dar entre estos, para expresar que entre estas historias se produce un movimiento dialógico de ida y vuelta entre la escritura contemporánea y la escritura del pasado es lo que da cuerpo a los hilos de una determinada literatura. De este modo saber reconocer los textos ya leídos en el texto que se lee y saber manifestar conjeturas sobre el sentido ideológico y estético de estas convergencias que se producen es lo propio de la lectura crítica.

Siguiendo con la lectura de los textos literarios Jurado (2017), expresa que no existe una continuidad lineal en las historias literarias, existen unos hilos, a veces visibles, a veces invisibles que dan la caracterización de determinada literatura. El seguimiento a esos hilos y su caracterización son los que posibilitan la identificación de los arquetipos y las representaciones culturales y políticas de un país en su recorrido histórico; estos mismos hilos son los que permiten reconstruir las formas estéticas dominantes dentro de la tradición, así mismo esos hilos se constituyen en el signo de las poéticas, lo que hace posible a su vez los hitos y que se produzca la lectura crítica mediante la labor de un tejido hermenéutico.

Jurado (2017), también hace referencia al diálogo que se produce entre los textos literarios, afirmando “ningún texto es puro; el texto es el lugar de encuentro con otros textos”; (p.27). es tarea del lector crítico, rastrearlos en ese recorrido que realiza al leer, divirtiéndose al hacerlo. El autor hace mención de algunos ejemplos de textos literarios para ilustrar el dialogismo y la relación que se produce entre los hipertextos (textos literarios) y los hipotextos (textos no literarios). Es así como el autor afirma, “saber reconocer los textos ya leídos en el texto que se lee y saber lanzar conjeturas sobre el sentido ideológico y estético de estas convergencias es lo propio de la lectura crítica”, (p. 27).

En suma, a partir de todo lo anterior, Jurado (2017) manifiesta que la lectura crítica es la experiencia más interdisciplinaria entre todas las experiencias escolares y, por supuesto, en los estudios literarios, (p.28).

#### **4.2.2. La lectura crítica y sus niveles de comprensión**

Para el diseño de las pruebas de lectura crítica del ICFES, se adoptó una perspectiva cognitiva basada en el estudio del discurso donde se destacan disciplinas como la semántica discursiva, la lingüística del discurso y la psicología cognitiva (Martínez, Álvarez, Hernández, Zapata y Castillo, 2004, pp. 10-11). De este modo en la lectura se involucran operaciones cognitivas (o “procesos mentales”), que están relacionados con los actos de comprensión, los cuales se pueden estudiar y caracterizar (MEN, 2006, p.21; MEN, 2011, p. 12; Kintsch, 1998, p.3; OCDE, 2009, p.23; Martínez et al., 2004, p.15). Es así como esta perspectiva resulta útil para el propósito de evaluar la comprensión de textos y permite determinar con claridad qué se puede evaluar y cómo se debe evaluar.<sup>3</sup>

Para estar en concordancia con la aproximación cognitiva, mencionada con anterioridad tanto el Icfes como el MEN, han concebido la lectura teniendo en cuenta un modelo multinivel (Icfes, 2013; MEN, 2006, p.23). Para el diseño de las pruebas de lectura crítica, el referente teórico central es el de Kintsch y Van Dijk (1978), donde se propone analizar los textos teniendo en cuenta tres estructuras semánticas: la microestructura, la macroestructura y la superestructura (Martínez et al., 2004, p. 24). Teniendo en cuenta estas estructuras, Kintsch (1978), hace el análisis de tres factores que determinan si alguien es buen lector y de qué tipo teniendo en cuenta en primer lugar, las habilidades para decodificar; en segundo lugar, las habilidades de lenguaje y, en tercer lugar, el conocimiento del área. Los tres, aunque de diferentes maneras son relevantes para la lectura.

Atendiendo a lo dicho con anterioridad, se entiende por microestructura una red de proposiciones interconectadas; por macroestructura, una representación semántica global del texto, producto de la transformación de la microestructura en un conjunto de proposiciones

---

<sup>3</sup> Tomado del documento Marco de referencia para la evaluación, ICFES. Módulo de lectura crítica Saber 11°, Saber T y T, Saber Pro, (P. 16).

de mayor jerarquía (macroproposiciones), que contienen el tema del texto, y por superestructura se entiende el conjunto de estructuras globales que le confieren a cada tipo de texto su carácter diferenciador. Teniendo en cuenta a Kintsch y Van Dijk (Martínez et al., 2004, p. 25) que proponen este modelo teórico, la estructura semántica de un texto puede comprenderse, reconstruirse y almacenarse en dos niveles: el microestructural y macroestructural, así el lector construye una base textual (proposicional), determinada por reglas macrotextuales. Este significado global del texto o macroestructura se constituyen en una serie de operaciones que transforman y reducen el conjunto de información local del texto.

Por otro lado, las reglas macroestructurales o macrorreglas que conducen al proceso de inferencia de una macroestructura depende del tipo de texto de que se trate. Existen tres tipos de reglas básicas presentes indefectiblemente: la supresión, la generalización y la construcción (Van Dijk, 1995, p. 48). Otros autores definen estas reglas como la omisión, la selección, la generalización y la integración-construcción. De este modo el conocimiento general acerca de las palabras, la sintaxis y las representaciones del mundo, orientan las representaciones del discurso en todos sus niveles. (Martínez et al., 2004, p. 30-33)<sup>4</sup>

Para concluir se puede decir que mediante la prueba de lectura crítica se busca evidencias de la activación de estrategias de lectura transversales que buscan una adecuación entre el texto, el contexto discursivo y el lector (con sus saberes previos y metas). El estudiante debe estar en capacidad para *omitir* información de poca importancia o no esencial para el texto en su globalidad, de *seleccionar* información, es decir, identificar lo esencial e ignorar lo redundante; de *generalizar* una secuencia de proposiciones, a través de la sustitución por una nueva proposición que signifique conceptualmente lo primordial de las remplazadas (Kintsch, 1998); lo que conlleva a reemplazar una proposición en virtud de sus implicaciones lógicas. (Martínez et al., 2004, p. 30-33, Van Dijk, 1995, p. 48-52).<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Tomado del documento Marco de referencia para la evaluación, ICFES. Módulo de lectura crítica Saber 11°, Saber T y T, Saber Pro, (P. 17).

<sup>5</sup> Tomado del documento Marco de referencia para la evaluación, ICFES. Módulo de lectura crítica Saber 11°, Saber T y T, Saber Pro, (P. 17).

### **4.2.3. Niveles de competencias en la lectura crítica**

La prueba de lectura crítica se fundamenta en las tres unidades semánticas mencionadas con anterioridad (microestructura, macroestructura y superestructura), de igual forma tres niveles generales de comprensión lectora:

- Comprensión literal del texto
- Construcción e interpretación del sentido del texto
- Aproximación del sentido de manera crítica

Teniendo en cuenta a un lector crítico, cada uno de estos niveles se asocia con una competencia, las cuales permiten condiciones necesarias para que la lectura de cualquier tipo de texto pueda desarrollarse a partir de un principio de apropiación y generación de conocimientos apropiados.

#### ***Primera competencia de lectura crítica***

El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que identifican un texto. Los aspectos que evalúa esta competencia se enfoca en la información local (microestructural), elementos del texto, tales como una palabra, una frase, un enunciado. Esta interpretación de los elementos locales de un texto se produce en un marco global constituido por el texto en su conjunto y el contexto inmediato. Esta interpretación conlleva a un proceso dialéctico que va de la parte al todo y del todo a la parte (Gadamer 1996). No obstante, la comprensión básica de los elementos locales de un texto es una precondition de su interpretación global y por lo tanto un punto de partida para la comprensión de este.

#### ***Segunda competencia de lectura crítica***

El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. En esta competencia el estudiante relaciona distintos elementos del texto (o de diferentes textos), desde el punto de vista tanto formal como semántico. Esto conlleva a la comprensión de las relaciones entre las partes que supone la comprensión de las partes. Así mismo, la comprensión de las relaciones, enriquece a su vez, la comprensión de las partes. Dicha interpretación puede entenderse como un proceso dialéctico que va de la parte al todo y del todo a la parte, lo que genera una espiral de construcción de sentido que en la tradición

filosófica se entiende como “el círculo hermenéutico” (Gadamer, 1996).

### ***Tercera competencia de lectura crítica***

El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido. En esta competencia se encuentran inmersas las dos anteriores, el estudiante se aproxima al texto de una manera crítica, apreciándolo desde distintas perspectivas. Esta competencia se evalúa a través de la validez de argumentos, la identificación de estrategias retóricas y argumentativas, advertir presupuestos y derivar implicaciones.

**Tabla 1**  
**Competencias de lectura crítica. Afirmaciones y evidencias**

<b>Afirmación</b>	<b>Evidencias</b>
1. El estudiante identifica y entiende los contenidos que conforman un texto	1.1 El estudiante entiende el significado de los elementos locales que constituye un texto. 1.2 El estudiante identifica los eventos narrados de manera explícita
2. El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	2.1 El estudiante comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes. 2.2 El estudiante identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto. 2.3 El estudiante comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto. 2.4 El estudiante identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo. 2.5 El estudiante identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto (discontinuo).
3. El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	3.1 El estudiante establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto (argumentativo o expositivo). 3.2 El estudiante establece relaciones entre un texto u otros textos o enunciados. 3.3 El estudiante reconoce contenidos valorativos presentes en un texto. 3.4 El estudiante reconoce las estrategias discursivas en un texto. 3.5 El estudiante contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en este.

Tomado del documento Marco de referencia para la evaluación, ICFES. Módulo de lectura crítica Saber 11°, Saber T y T, Saber Pro, (P. 23-24).



#### 4.2.4. Tipos de textos para realizar lectura crítica

Teniendo en cuenta lo planteado por el Icfes, para realizar lectura crítica se aborda atendiendo a una tipología textual clasificándose en dos grupos:

- Textos continuos: son aquellos que se leen de manera lineal por estar organizados en frases, párrafos, secciones, capítulos, entre otros.

- Textos discontinuos: son aquellos que no se leen de manera lineal porque se encuentran organizados en cuadros, tablas, gráficas, viñetas, por mencionar algunos. Para su lectura y comprensión, estos requieren de estructuras habilidades cognitivas específicas, ya que se deben leer de manera cíclica para involucrar sus diversos elementos.

Por otro lado, dentro de los textos continuos se encuentran los textos:

- Literarios: son aquellos cuya información está relacionada con hechos, situaciones y acontecimientos que tienen en cuenta elementos espaciotemporales, estableciendo relaciones secuenciales, predominan las acciones, en ellos se relatan hechos reales, imaginarios o ficticios que acontecen en un periodo y lugar con unos personajes.

- Informativos: estos no siguen una gramática narrativa y poseen estructuras y funciones diversas tales como exponer contenidos, argumentar a favor de una tesis o describir un objeto lugar o evento. Los textos informativos continuos se clasifican en tres clases: (Sánchez, 2007, p. 339 379)

Expositivos. Se caracterizan por:

- ✓ Tienen un contenido abstracto acumulativo, lo cual indica que las ideas se exponen de manera sucesiva.
- ✓ Predominan las explicaciones e instrucciones (nombre y adjetivo).
- ✓ Plantean un tema que se explica con ideas ordenadas, objetivas y claras para que puedan comprenderse e interpretarse con certeza por los lectores.

✓ Prevalece el orden lógico –presentación, cuerpo, conclusión- con un desarrollo deductivo o inductivo.

✓ Su estilo es objetivo.

Argumentativos. Sus características son:

✓ Poseen un contenido abstracto concatenado donde la información es secuenciada de manera progresiva.

✓ Se producen unidos a los expositivos, incorporando razones que se utilizan para defender las ideas propuestas, contrarrestar las ajenas y lograr persuadir. En su estructura predomina el orden lógico –presentación, cuerpo, conclusión- con un desarrollo deductivo o inductivo.

✓ En su estilo predomina lo objetivo y emplean un lenguaje preciso y convincente.

Descriptivos. Estos se caracterizan por:

✓ Poseen un contenido concreto acumulativo: las ideas se adhieren o yuxtaponen de manera conglomerada o consecutiva.

✓ Hay predominio de las valoraciones y objetivos.

✓ Presentan los rasgos y las características de objetos, paisajes, animales, paisajes, entre otros.

✓ Se identifican por la minuciosidad y el detalle de los elementos que conforman el objeto temático que se trate.

✓ Poseen un estilo expresivo.

**Tabla 2**  
**Tipología de textos**

<b>Tipología de textos</b>	
<b>Continuos</b>	<b>Discontinuos</b>
Literarios: Cuentos, novelas poesías, canciones, obras de teatro.	Comics, caricaturas
Informativos: expositivos, argumentativos, descriptivos.	Tablas, diagramas etiquetas, gráficas, avisos publicitarios, infografías, manuales y reglamentos.
Mixtos: combinan textos continuos y discontinuos.	
Múltiples: combinan dos o más textos continuos.	

#### **4.2.5. Prácticas de enseñanza de la lectura crítica**

##### *Prácticas de enseñanza*

Las prácticas de la enseñanza es una actividad intencional que se caracteriza por su complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad, impredecibilidad, y sólo cobra sentido en función del contexto en que se desenvuelve, Aiello, (2004).

Su estudio se puede abordar desde dos enfoques que son producto de paradigmas de investigación, el de categorías prefijadas y el de categorías emergentes donde se tiene en cuenta en que medida cada uno de ellos se ajusta al modo de concebir las prácticas de la enseñanza de acuerdo a las características que se les han dado.

En el primer enfoque que corresponde al paradigma positivista o empírico analítico, la naturaleza de la realidad que se estudia (rasgo ontológico), es entendida como algo estático y para su estudio se hace necesario fragmentarla. Dicho de otro modo, este primer enfoque parte del supuesto de que todo lo que sucede en el aula es previsible porque en toda clase se pueden encontrar ciertas regularidades; así es posible elaborar con anticipación, una guía que posea un conjunto de categorías o conductas que se pueden observar en cualquier contexto, Aiello, (2004).

El segundo enfoque en que se puede enmarcar las prácticas de la enseñanza, se apoya

en una perspectiva teórico-metodológica de la etnografía, que hace parte del paradigma cualitativo el cual se denomina también paradigma interpretativo, fenomenológico o naturalista.

Este paradigma se basa en los siguientes aspectos:

- Se pretende reemplazar los conceptos de explicación, predicción y control, propios del paradigma positivista, por las nociones de comprensión y significado.
- Intenta penetrar en el mundo interior de las personas para ver cómo interpretan las situaciones, cuáles son sus intenciones, qué significados le asignan, entre otros.
- Se pretende desarrollar un conocimiento ideográfico.
- Se acepta que la realidad es dinámica, múltiple y holística.
- Se enfatiza la comprensión y la interpretación de la realidad educativa teniendo en cuenta los significados de las personas implicadas en los escenarios educativos, se tienen en cuenta sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características que no son observables de forma directa.<sup>6</sup>

Por otro lado, Doria, (2011), con respecto a las prácticas de la enseñanza expresa que desde finales del siglo XX y lo transcurrido durante el siglo XXI, existe una preocupación constante sobre los enfoques didácticos para la enseñanza desde las diferentes áreas en cada uno de los campos del sistema educativo. Esto con el propósito de dar una respuesta y solución a las dificultades que se presentan en la educación relacionados con el cómo se enseña y cómo se aprende en las escuelas. Así mismo da a conocer un sinnúmero de documentos y proyectos que han surgido en torno a las prácticas de enseñanza en la historia de la educación en Colombia para generar espacios que faciliten esta tarea y pretender dar soluciones relacionadas con los espacios que se deben brindar para la discusión sobre las prácticas educativas, la creación de innovaciones pedagógicas, la realización de eventos para compartir experiencias investigativas de los maestros para reflexionar en torno a las prácticas de enseñanza realizadas por los maestros y que permita avanzar en este aspecto.

---

<sup>6</sup> Este enfoque se aproxima al análisis e investigación de las prácticas de la enseñanza desde otras premisas epistemológicas que dan prioridad al carácter ideográfico, irreplicable, de la clase que se analiza con toda su complejidad y en un determinado contexto, Aiello, (2004)

De igual modo, Doria (2011) manifiesta que existe una relación entre lo que saben los maestros para su hacer (concepciones), cómo lo hacen (metodología) y dónde y con quiénes lo hacen (contexto). Estos aspectos son el sentir y la esencia principal de las prácticas de enseñanza de los maestros y maestras colombianos. Teniendo en cuenta lo anterior, Doria, (2011), define las prácticas de la enseñanza como “el hacer de los maestros en el aula, en su contacto directo con los estudiantes, asumida como una práctica social aplicada en un contexto que se puede desenvolver en un contexto situacional (Conjunto de subsistemas semánticos, asociados a un sistema particular), y un contexto social (constelación de significados que conforman la cultura)”. Estos aspectos conllevan a que el maestro asuma una postura ideológica, crítica y política. Desde esta perspectiva, las prácticas de enseñanza no sólo dan cuenta de la relación cotidiana que se produce entre el maestro y el estudiante, sino que dan cabida a otras interacciones, disposiciones, comportamientos, estrategias e ideologías en los espacios abiertos y cerrados de la escuela.

Las prácticas de enseñanza deben ser asumidas por el maestro no como acciones meramente cotidianas, sino más bien intencionadas, no como transferencia de conocimiento de un sujeto a otro, sino más bien como unas prácticas formativas que conlleven a desarrollar maneras de pensar y hacer una crítica del quehacer de los maestros y maestras en un contexto que permita una interacción entre lo cognitivo y lo sociocultural, Doria (2011).

En la práctica de la enseñanza se tienen en cuenta tres factores primordiales: concepción y conocimiento claro sobre el área específica que el maestro enseña, la apropiación de una fundamentación pedagógica y didáctica que favorezcan la aprehensión de lo que es enseñable y; por último, un conocimiento consciente relacionado con el contexto cultural en el que se debe proceder. Estos aspectos deben ser tenidos en cuenta para poder desarrollar unas prácticas de enseñanza acordes con las necesidades y realidades que circundan la educación, Doria, (2011).

Latorre y Rodríguez (1992), afirman que a través de la historia ha existido una desconexión entre la teoría y la práctica, entre investigación y práctica docente, entre pensamiento y acción, por esta razón son muchas las investigaciones que establecen una

relación entre enseñanza e investigación, entre los que se pueden mencionar Tom (1995), quien expresa que una de las causas de esta dificultad es la poca atención que se ha prestado a la forma en que los descubrimientos de la investigación se vinculan a la práctica de la enseñanza. Por otro lado, mencionan a Hutchinson (1986), quien dice que la mayoría de investigación se ha diseñado más para mejorar las teorías sobre educación que para mejorar la práctica educativa.

La enseñanza es un proceso complejo que se puede conceptualizar de diferentes maneras, en educación son diversos los enfoques de investigación sobre la enseñanza, regidas por principios y teorías diversas. Shulman (1986), propone dos concepciones sobre la enseñanza, la técnica y la reflexiva; la primera es llamada investigación proceso producto donde la enseñanza es vista como una actividad lineal donde los comportamientos del docente son considerados “causa” y el aprendizaje del estudiante como “efecto”; este enfoque enfatiza más las acciones del maestro que sus juicios profesionales y busca capturar reconociendo comportamientos discretos y reducibles de un profesor de una clase a otra, Latorre y Rodríguez, (1992). Por el contrario, el segundo paradigma incluye un grupo de estudios cualitativos e interpretativos que Shulman (1986) denomina como estudios de “ecología del aula”, la cual procede de la antropología, la sociología y la lingüística y de otras tradiciones de investigación cualitativa e interpretativa; desde este punto de vista la enseñanza se conceptualiza como una actividad altamente compleja, específica del contexto en la que las diferencias entre las clases, escuelas y comunidades sociales son críticamente importantes (Conhran-Smith y Lytle, 1990), citados por Latorre y Rodríguez (1992).

Desde esta concepción la enseñanza deja de ser una simple técnica, un saber aplicar la teoría para convertirse en una actividad reflexiva que proporcione la resolución de problemas del trabajo de los profesores. (Calderhead, 1987). La enseñanza es una labor reflexiva y crítica que tiende a facilitar el aprendizaje de los estudiantes, a comprender el sistema específico de cada sistema-aula y a cambiar el contexto institucional en el que se encuadra (Porlán, 1988).

Continuando con el concepto de enseñanza, las ideas sobre la enseñanza y el

curriculum de Stenhouse (1983), citada por Latorre y Rodríguez (1992), aportan claridad sobre el enfoque de la enseñanza como actividad reflexiva. El autor entiende el curriculum como “el medio a través del cual el profesor aprende porque le permite probar las ideas mediante la práctica y por tanto confiar en sus juicios y no en el de otros” (p.160). Lo que pretende un curriculum es traducir las ideas educativas en acciones educativas. Los currículos son técnicas conjeturales que se guían por las ideas e intenciones educativas que los docentes pueden experimentar en el aula de clases; de esta manera lo que se experimenta no son sólo los procedimientos sino también las ideas que los guían, así como la lógica y la ética de estas ideas (Elliott, 1983, 108-109, citado por Latorre y Rodríguez 1992).

Los fines no son productos cuantificables de un proceso educativo, sino cualidades realizables y constituidas por el mismo proceso. Los fines educativos se refieren a ideales, valores, principios que se concretan en los procedimientos que los profesores usan para poner en contacto a los alumnos con el contenido de la educación. Los fines educativos constituyen de por sí criterios intrínsecos para juzgar lo que cuenta como un proceso educativo de valor” (Elliott, 1983, citado por Latorre y Rodríguez, 1992).

En el mismo sentido de los autores antes mencionados, Camilloni (2008), en el capítulo de su texto sobre “La enseñanza” donde la define como una transmisión de conocimientos que posee tres elementos: el que enseña, el que aprende y lo que se enseña; se logre o no su propósito, el docente tiene el deber moral de facilitar y promover el aprendizaje en sus estudiantes. De igual manera la autora propone que los contenidos que se transmiten a los estudiantes deben ser proporcionalmente justificable para que su aprendizaje sea efectivo y justificable.

Así mismo Camilloni (2008), propone en su texto que la enseñanza debe ser una práctica social regulada para lo cual sugiere sistemas educativos donde el estudiante a través de la transmisión de conocimientos aprenda a reconocer su lugar en el mundo y proyectarse hacia el futuro. Así mismo expresa que estos sistemas deben favorecer la formación de un sujeto para un tipo de sociedad, cultivar la academia, el desarrollo personal del estudiante; todo anterior ejecutado en un escenario educativo donde los contenidos productos de la

realidad se relacionen con una interacción social que produzca un resultado útil para la sociedad.

Por otro lado, Camilloni (2008), se apoya en autores como Basabe y Cols para definir las características de la enseñanza entre las cuales menciona el logro de finalidades pedagógicas, la interacción orientada a través del diálogo y la comprensión, la mediación entre el docente y el estudiante donde el primero debe influir en el segundo de manera positiva a través de los contenidos compartidos, de sus propias creencias, donde resultan implicados distintos escenarios.

En suma, Camilloni (2008), expresa con respecto a la enseñanza, que la complejidad de este proceso está en la apropiación del saber por parte del estudiante, la elaboración de contenidos apropiados y pertinentes por parte del docente y la interacción entre ambas partes que permita generar estrategias pertinentes que favorezcan este proceso.

#### **4.2.6. Prácticas de enseñanza de la lectura**

La lectura asume un papel relevante y fundamental dentro de los procesos que se desarrollan a nivel de la educación básica secundaria, así como en cada una de las etapas de la escolaridad. Además de ser el medio que permite acceder al conocimiento, la lectura se constituye en un medio para crear redes y grupos sociales que brinda la posibilidad a los estudiantes de ocupar un lugar en el mundo permitiendo la creación de nuevos significados de su vida, del de los demás y todo lo que hay en su entorno. Por todo lo anterior, la práctica de la lectura se hace fundamental e indispensable en la vida académica.

Desde una posición socio-constructivista, (Carlino 2008, citada por Cano y De castro, 2013), expresa que “la lectura es una práctica social dentro de un grupo cultural que maneja ciertos textos y que se aprende en su contexto” (p.166); por lo tanto, la lectura es una práctica que debe ser aprendida y enseñada, ya que es una necesidad educativa que posee limitaciones y fallas al ser intervenidas por los estamentos educativos. Una práctica ben desarrollada le va a permitir al estudiante no solo ver la acción objetiva de la lectura, sino la transformación de la realidad propia y de la lectura en sí misma, y conlleva a transformaciones que involucra



experiencias, sentimientos, conceptos de sí mismo y de su mundo; por esta razón, “La lectura se convierte en una práctica social que le permite al estudiante estar inscrito en una sociedad, compuesta por una historia, relatos y conocimientos referentes al contexto en el que el sujeto está inmerso” Cano y de Castro, (2013).

De igual modo, Cano y de Castro, (2013), citan a Lerner (2001), el cual asume las prácticas de la lectura como “...totalidades indisolubles y por lo tanto difícilmente secuenciales, porque tienen muchos componentes implícitos que no se pueden transmitir oralmente y que solo pueden comunicarse ejerciéndolas, porque involucran a veces distribuciones iguales entre los grupos sociales” (Lerner, 2001, p.95). Cuando se realiza una práctica de la lectura esta lleva inherente una intención, ya que el sujeto tiene unas razones para leer alrededor de unas necesidades que surgen como construir, argumentar, persuadir, divertirse, investigar, entre otras; así mismo está implícita la acción social alrededor de las prácticas.

Por otro lado, Cano y de Castro, 2013, citando a Petit (2009), manifiestan que existe una relación entre el texto y quien lo propone, explicitando el valor de la práctica de la lectura:

“Apropiarse realmente de un texto supone haber conocido antes a alguien, un allegado en medios donde los libros son algo familiar, o algún maestro, un bibliotecario, un promotor de lectura o un amigo – que haya permitido que los cuentos, novelas, ensayos, poesías, palabras, acomodadas de manera estética, desacomodadas, entren a formar parte de su propia experiencia y que haya sabido presentar esos objetos sin olvidarlos” (Petit, 2009, p.44).

Desarrollar una práctica de lectura desde los primeros años de vida es muy importante para el lector, ya que ella se constituye en un referente para los años venideros e influye sobre la construcción de la misma experiencia como lector.

La práctica de la lectura es netamente cultural, es decir: “Las prácticas culturales no son acciones aisladas que registramos; presuponen cierta continuidad cultural en las maneras de leer, de relacionarse con el escrito, otorgarles sentido a los textos” (Rockwell, 2001, citado

por Cano y de Castro, 2013, p.14).

Lo anterior muestra que las prácticas de lectura son flexibles puesto que cada comunidad asume de manera particular el acto de leer y escribir y la manera de acercarse a los textos, sin perder de vista que una práctica de lectura conlleva una intención para que tenga la capacidad de transformar. Así mismo las prácticas de la lectura están determinadas por la misma cultura y brindan un “puente entre los recursos culturales y la evidencia observable de los actos de leer en ciertos contextos” (Rockwell, 2001, citado por Cano y de Castro, 2013, p.14). Es así como en las prácticas de lectura se tiene en cuenta las experiencias previas del sujeto, su historia cultural que permite la creación de nuevos espacios de significación de su entorno y de sí mismo favoreciendo los cambios.

Teniendo en cuenta este mismo aspecto socio-constructivista de las prácticas de la lectura, Cano y de Castro hacen mención de Pérez-Abril (2007), concuerda con Rockwell (2001), en que las prácticas de lectura guardan relación con la diversidad textual, ya que cada grupo social se inclina por determinado tipo de textos, un ejemplo de ello es la clara inclinación que existe por los textos narrativos en la educación básica en Colombia. De igual modo Pérez-Abril (2007), expresa que los textos tienen diferentes funciones comunicativas tales como “persuadir, argumentar, describir, exhortar, narrar o explicar” (p.6). así mismo este autor propone diferentes prácticas de lectura entre las cuales están:

- *Prácticas de lectura académica:* hacen parte del entorno académico, su propósito es leer para acceder al conocimiento y proponer uno nuevo.
- *Prácticas lectoras funcionales:* esta tiene como propósito un interés comunicativo, es decir, dar a conocer los eventos grupales de una comunidad enmarcada en la lectura de la vida política y democrática; así mismo se lee para comunicarse a través de cartas, protocolos, trabajos de información. Siendo esta práctica primordial para la formación del lector como ciudadano ya que le permite la participación, comunicación y contribución al desarrollo de su comunidad.
- *Prácticas lectoras de goce:* son aquellas que se relacionan con la tradición cultural a la que el sujeto pertenece; de igual modo, la familia y la escuela desempeñan un papel

primordial ya que permite el gusto por la lectura, brindándole al sujeto herramientas para enfrentarse a ella.

Las prácticas de lectura se generan a partir de una formación continua en la familia, la escuela y el entorno social, este último pide al lector instruirse en diversos temas, por lo que el medio para alcanzar dicho propósito es la lectura. En este sentido, las prácticas de lectura tienen como objetivo enseñar los contenidos que pertenecen a la sociedad y su cultura, permitiendo la creación de herramientas que pueden ser utilizadas en entornos académico y no académicos; por lo tanto, las prácticas de lectura son objeto de enseñanza, pero también son objeto de aprendizaje, que están en un constante cambio, permitiéndole al sujeto representar sus prácticas cotidianas. (Cano y de Castro, 2013).

De esta manera se ha abordado las prácticas de la lectura teniendo en cuenta un enfoque socio-constructivista basándose en las teorías de autores como Lerner (2001), Carlino (2008) y Rockwell (2001), los cuales plantean las prácticas como un medio para transformar al sujeto, su cultura y su sociedad. De igual modo los autores presentan un factor que es primordial en la práctica como lo es la intención sobre la lectura y qué configuración se produce cuando el lector se acerca a ella. Rockwell (2001), citado por Cano y de Castro, (2013), destaca que la práctica de la lectura se da a través de la cultura y de las prácticas cotidianas que son claves al momento de construcción del sujeto.

Con respecto al desarrollo de la práctica de la lectura crítica en el aula de clase, debe ser orientada teniendo en cuenta los niveles de comprensión de lectura para que así de esta manera los estudiantes alcancen las destrezas para manejar una lectura crítica de textos. La teoría de los niveles de lectura está apoyada en diversos estudios de las áreas de lingüística, sociología y semiótica. Entre esas investigaciones se encuentran las realizadas por Cassany (2004), Castillo (2015), Pérez (2003) y, Tapia y Luna (2008), quienes demuestran la importancia de tener en cuenta los principales niveles de comprensión lectora en el momento de desarrollar una actividad lectora en el aula de clase. De este modo Pérez (2003), afirma que estos niveles son:

- *Literal*: implica un reconocimiento y recordación de los hechos tales y como aparecen expresados en el texto. Este conlleva las siguientes acciones: transcripción, identificación, paráfrasis-traducción o reelaboración-, coherencia y cohesión.

- *Inferencial*: es la deducción de la información que se traslapa en el texto. Esta deducción se realiza a partir de los conocimientos previos del lector o la información adicional que se presenta en el texto. En este se dan las siguientes acciones: revisión de saberes previos, macroestructura y cohesión.

- *Crítica*: es el nivel elevado de comprensión textual, supone un alto grado de experticia para emitir juicios de valor sobre el texto. En este nivel se puede esclarecer hasta los pensamientos y emociones de quienes protagonizan el escrito.

- *Metacomprensión*: es una actividad cognitiva que requiere de un proceso de planificación, supervisión y evaluación. Según Ríos (citado en Muñoz y Ocaña, 2017), afirma: “es el conocimiento acerca de los recursos cognitivos para enfrentar una tarea de lectura y la autorregulación que ejerce sobre las estrategias como lector” (p.226).

Cabe anotar la importancia de desarrollar en la escuela, la práctica de una lectura profunda y crítica, no solo de documentos, sino también de imágenes, gráficas, material audiovisual, entre otros; para llegar a una lectura comprensiva empleando diferentes estrategias que se reflejen en altos resultados académicos, así como la necesidad de formar sujetos críticos y propositivos que puedan resolver de manera fácil situaciones problemáticas de su vida cotidiana.(oliveras & San Martín, 2009; Pérez, 2011). Los sistemas educativos requieren implementar un sistema de lectura amplio, ya que el propósito de la lectura va mucho más allá de leer letras y palabras, por lo que se requiere implementar un sistema de lectura amplio, integral y sistémico, donde se contemple los ejes básicos para la enseñanza de una lectura crítica y profunda (enfoque sistemático y gradual, -operaciones cognitivas-; reafirmar la comprensión de factores emotivos, funcionales, intencionales y pragmáticos; enfatizar en la comprensión de reglas y convenciones; profundizar en el enfoque crítico; y hacer énfasis en la creación y la comunicación) Pérez (2011), citado por Rojas y cárdenas. De igual modo este autor plantea nueve principios relacionado con la lectura:

- La lectura es una actividad diversificada y plural.

- La lectura es un fenómeno multidimensional que integra buena parte de las facultades mentales.
- La lectura implica un proceso complejo de comprensión que puede ser superficial o profundo.
- Leer es razonar.
- Leer puede permitir e interpretar las reglas que rigen los códigos de los mensajes, así como las que dominan la comunicación.
- Cualquier lectura es una acción pragmática.
- Leer puede dar paso a la evaluación, la crítica y el discernimiento.
- Leer es imaginar alternativas.
- Leer es comunicarse.

#### **4.2.7. La interdisciplinariedad y la transversalidad en la lectura crítica**

##### ***Concepto de interdisciplinariedad en el ámbito educativo***

El término interdisciplinariedad está formado por el prefijo inter (entre) lo cual indica una relación que se puede establecer entre diversas disciplinas; reconocer el tipo de relación que se puede establecer conduce a un estudio de los niveles de la interdisciplinariedad. Tamayo (1995).

La interdisciplinariedad surge como una reacción contra la especialización, el reduccionismo científico o la llamada ciencia en migajas; es así como de la realidad de las ciencias fragmentadas se muestra un vacío de valores para la ciencia. Por el contrario, la interdisciplinariedad aporta los resultados de las diferentes disciplinas, tomando de cada una de ellas sus esquemas conceptuales de análisis, realizando comparaciones entre ellas, razonamientos y al final lograr su integración, Tamayo (1995).

En este sentido, se puede decir que la interdisciplinariedad es una exigencia interna de las ciencias y es presentada como: “connotación de aspectos específicos de la interacción de las disciplinas...que dentro del conjunto adquiere un sentido propio o matiz de la disciplinariedad”, Borrero citado por Tamayo (1995).

Gusford, citado también por Tamayo (1995)., dice “la experiencia interdisciplinaria impone a cada especialista que trasciende su propia especialidad, tomando conciencia de sus propios límites, para acoger las contribuciones de las otras disciplinas. Una epistemología da complejidad, o mejor, da convergencia, sustituyendo así la disociación”.

La interdisciplinariedad tiene su origen en un doble sentido, el primero *interno* su característica primordial es el replanteamiento del sistema de las ciencias acompañado de su progreso y organización; el segundo *externo*, por la movilización acelerada del saber, y la pluralidad que crece de especialistas.

Piaget, citado por Tamayo (1995), afirma con relación a este tema: “nada nos obliga a dividir lo real en compartimientos, estancos o capas simplemente supuestas, correspondientes a las fronteras aparentes de nuestras disciplinas científicas. Por el contrario, todo nos obliga en la investigación de la interacción y de los mecanismos poco comunes. *La interdisciplinariedad, deja así, de ser un lujo o un producto de ocasión para convertirse en la condición misma del progreso de las investigaciones.* La fortuna relativamente reciente de ensayos interdisciplinarios no nos parece, pues, debida ni al azar de las modas ni –o solamente- a las precisiones sociales que imponen los problemas cada vez más complejos, sino a una evaluación interna de las ciencias”.

En la literatura existen diferentes definiciones de interdisciplinariedad de acuerdo con el contexto en el que es usada. La interdisciplinariedad se puede asumir como una estrategia pedagógica que requiere de la interacción de varias disciplinas, estableciendo un dialogo y colaboración entre ellas para lograr la meta de un nuevo conocimiento (Van del Linde, 2007), por otra parte Sotolongo y Delgado, (2006), la definen como el esfuerzo indagatorio y convergente entre varias disciplinas (en ese sentido, presupone la multidisciplinariedad) pero que persigue el objetivo de obtener “cuotas de saber” acerca de un objeto de estudio nuevo distintos a los que pudieran estar con anticipación establecidos disciplinaria o multidisciplinariamente. Posada (2004) la define como el segundo de nivel de integración disciplinar, en el cual la cooperación entre disciplinas conlleva interacciones reales; es decir

reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, un enriquecimiento mutuo. Dando como resultado una transformación de conceptos, metodologías de investigación y de enseñanzas. Para Torres (1996) es la elaboración de marcos conceptuales más generales, en los cuales las diferentes disciplinas que están en contacto, son a la vez modificadas y pasan a depender unas de otras. Teniendo en cuenta todo lo anterior, la interdisciplinariedad cobra sentido en la medida en que flexibiliza y amplía los marcos de referencia de la realidad, a partir de la permeabilidad entre las verdades de cada uno de los saberes. (Follari, 2007; Rodríguez, s.f.).

Para Lenoir (2013), es importante establecer una diferencia entre la interdisciplinariedad en el campo educativo y la interdisciplinariedad científica en cada uno de los aspectos que las caracteriza como las finalidades, objetos, modalidades de implementación, así como del sistema referencial. Entonces para referirse a la interdisciplinariedad en el ámbito escolar, se hace necesario hacer ajustes importantes con respecto a la interdisciplinariedad científica. Es necesario hacer ajustes importantes en la interdisciplinariedad en el ámbito escolar en comparación con la interdisciplinariedad científica. Por lo anterior se tendrá en cuenta las características de la interdisciplinariedad escolar.

**Tabla 3**  
**Interdisciplinariedad escolar**

<b>Interdisciplinariedad escolar</b>				
<b>Finalidades</b>	<b>Objeto</b>	<b>Modalidad de aplicación</b>	<b>Sistema referencial</b>	<b>Consecuencias</b>
<p>Su finalidad es la difusión del saber científico y la formación de actores sociales a través:</p> <p>La instalación de las condiciones adecuadas que permitan producir y apoyar los procesos integradores y la apropiación de saberes como productos cognitivos en los alumnos, lo que requiere de un ajuste de los saberes escolares a nivel curricular, didáctico y pedagógico.</p>	<p>Tiene por objeto las disciplinas escolares.</p>	<p>Implica la noción de enseñanza, de formación: Teniendo como elemento de referencia al sujeto que aprende.</p>	<p>Aborda la disciplina como materia escolar (saber escolar) y por lo tanto un sistema referencial que no se limita a las ciencias.</p>	<p>Conduce a vínculos de complementariedad entre las disciplinas escolares.</p>

Tomado y adaptado de Lenoir (2013).

#### **4.2.8. La lectura desde una mirada interdisciplinaria y transversal**

Tolchinsky (1995), en una de sus ponencias “Leer para aprender”, expresa que el acto de leer es una meta pedagógica mediante dos opciones: la primera está enfocada al desarrollo de actividades con este propósito a través del área de lenguaje y la segunda está encaminada a desarrollar la lectura desde el contexto de las áreas curriculares no lingüísticas, ya que estas no son alternativas excluyentes, sino más bien se complementan perfectamente. Claro está que se debe tener en cuenta que la primera opción es una prioridad, haciendo que la



comunidad educativa vea como objetivo principal del área del lenguaje el desarrollo de la competencia lectora; no sucediendo lo mismo con la segunda opción donde el resto de las áreas del currículo poseen sus propias preocupaciones didácticas dejando de lado una lectura estratégica, no obstante, en esas áreas no lingüísticas son las que favorecen más el desarrollo de actividades que propenden a favor de la lectura. Se hace necesario en estas áreas comprender y emplear textos que favorezcan la comprensión y adquisición de conocimientos específicos y resolver situaciones en torno a diversos contenidos temáticos en historia, geografía, química, biología, fisiología, matemáticas, física, entre otros. De igual forma favorecer el acercamiento a textos de diversas formas retóricas tales como ensayos, descripciones, definiciones, noticias periodísticas, informes científicos, instrucciones, solo por mencionar algunos. Cabe anotar que lo que hace diferente leer en el área de lengua es la creación de la necesidad de leer para aprender, mientras que, en las otras áreas del currículo, lo que se trata es de dar respuesta a unas necesidades que ya existen. Así la autora propone diversos ejemplos de la manera como se debe conducir la lectura en el área de lengua donde se involucre las demás áreas para facilitar la aprehensión de conocimientos diversos que favorezcan el desarrollo del aprendizaje de manera integral y transversal a través de la lectura.

Tal es el caso de aprender a explorar un índice en la clase de lengua y dicho conocimiento se pueda aplicar en la clase de ciencias naturales, en este caso el propósito principal es aprender a redactar un índice que facilite adquirir un conocimiento para aplicarlo en ciencias naturales. Otro ejemplo similar es aprender a organizar una bibliografía para un trabajo de historia. En conclusión, lo que se desea es transformar las actividades de lectura y escritura accesibles a todas las áreas curriculares con un propósito de reflexión, de planificación que permita la participación de las diferentes disciplinas del saber. De esta manera el enfoque interdisciplinar de la lectura contribuirá de manera significativa al desarrollo de una lectura estratégica, manteniendo la especificidad de los saberes en los diferentes ámbitos del conocimiento.

De igual manera Solé, reafirma lo expresado por Tolchinsky en sus ponencias “Leer para aprender” en que la lectura alcanza un verdadero sentido cuando se utiliza a través de un enfoque transversal que permita involucrar todas las áreas del curriculum. En todo el

contexto educativo, estos enfoques se pueden vincular de diversos modos, uno de ellos puede ser a través de proyectos, aunque resulte complejo hacerlo es interesante porque permite incluir a las diferentes disciplinas del saber y participar haciendo uso de diversos textos y abordar temáticas variadas; permitiendo que el estudiante tenga la posibilidad de familiarizarse con textos, actividades y estrategias de las diversas áreas.

#### **4.2.9. Momentos y estrategias de la lectura**

##### ***Enseñanza de las estrategias de la lectura***

Solé (1998), plantea una serie de interrogantes alrededor del concepto de estrategia con respecto si es considerada una habilidad, una destreza o un procedimiento. Para lo cual termina escogiendo este último término para definirla, atendiendo a las propuestas curriculares (MEC, 1989). “un procedimiento -llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad- es un conjunto de acciones organizadas y finalizadas, es decir, dirigida a la consecución de una meta” (Coll, 1987; p.89, mencionado por Solé).

(...) Se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos. En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caen bajo la denominación de *destrezas, técnicas o estrategias*, ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias de un procedimiento. Sin embargo, pueden diferenciarse en algunos casos en este apartado contenidos que se refieren a procedimientos o destrezas más generales que exigen para su aprendizaje otras técnicas más específicas, relacionadas con contenidos concretos. (MEC, 1989, Diseño curricular base; p.43, citado por Solé).

En este sentido, la estrategia tiene en común con otros procedimientos una actividad que permite regular la actividad de las personas, así como su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar algunas acciones para conseguir la meta propuesta. Valls (1990), citado por Solé.

Las estrategias juegan un papel fundamental en el desarrollo de la lectura. Cuando la lectura se sitúa en una perspectiva cognitivista/constructivista, se dice que posee una habilidad razonable para la decodificación, la comprensión es producto de tres condiciones (Palincsar y Brown, 1984, citados por Solé):

- Una primera condición relacionada con la claridad y coherencia del contenido de los textos, la familiaridad de su estructura y que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable. Lo anterior conlleva a una condición de *significatividad lógica* del contenido que se debe aprender. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).
- La segunda condición tiene que ver con el grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto, lo que se refiere a la *significatividad psicológica*. Lo anterior quiere decir que para que el lector pueda comprender se necesita que en sí el texto se deje comprender y que el lector posea conocimientos adecuados para realizar una interpretación sobre él.
- La tercera condición se refiere a las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallas de comprensión. Estas estrategias son las que favorecen la construcción de una interpretación para el texto y que el lector sea consciente de lo que entiende y no entiende para dar solución a las dificultades que se encuentre.

Según Solé (1998), se hace necesario enseñar unas estrategias que le permita al estudiante la planificación general de la lectura, su ubicación, -motivación, disponibilidad- ante ella; lo cual facilita la comprensión y la revisión de lo que se lee, así como la función de los objetivos que se desean alcanzar en torno a la comprensión de la lectura.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, Solé (1998) también afirma que las estrategias que se han de utilizar para desarrollar la lectura permiten al estudiante la planificación de la tarea de modo general, su ubicación, motivación y disponibilidad para ella; de igual manera la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, así como la toma de decisiones en los objetivos que busquen alcanzar.

De acuerdo con lo expuesto con varios autores, son muchas las estrategias que se pueden proponer para llevar a cabo la tarea de la lectura, entre los que Solé menciona (Monereo, 1990; Nisbet y Shucksmith, 1997; Palincsar y Brown, 1984; pozo, 1990). La autora expresa que lo ideal no es el número de estrategias que se adopten sino las adecuadas que ayuden a optimizar la lectura y sean aprovechadas de la mejor manera por los estudiantes, que ellos sepan utilizarlas y sean las adecuadas para la comprensión de los textos. Así mismo Solé (p.63), expresa que las actividades cognitivas deben ser activadas o motivadas mediante estrategias mediante unas estrategias que se describen a continuación, (Palincsar y Brown, 1984):

- Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Lo que conlleva a responder interrogantes como ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo?
- Aportar y activar a la lectura conocimientos previos que guarden relación con el contenido a tratar, para lo cual se pueden formular preguntas como ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿Qué sé acerca de los contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿Qué otras cosas sé que puedan ayudarme: ¿acerca del autor, del género, del tipo de texto?
- Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en el texto y es relevante (teniendo en cuenta los propósitos que se persigue); ante esto lo interrogante que surgen pueden ser ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalles, por ser poco pertinentes para el propósito que persigo?
- Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que expresa *el sentido común*; surgiendo los siguientes interrogantes: ¿Tiene sentido este texto? ¿presentan coherencia las ideas que en él se expresan? ¿Difiere de lo que yo pienso, aunque sigue una estructura argumental lógica? ¿Se entiende lo que quiere expresar? ¿Qué dificultades plantea?
- Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación, para lo que se puede hacer las preguntas: ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo, apartado, capítulo? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ¿tengo una comprensión adecuada de los mismos?

- Elaborar y probar inferencias de diferentes tipos, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones, para lo cual pueden surgir las siguientes preguntas: ¿Cuál podrá ser el final de esta novela? ¿Qué sugeriría para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cuál podría ser el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje? entre otros.

Además de lo anteriormente propuesto, Solé (1998, p.65), propone otro tipo de estrategias como opciones para dar solución a dificultades con la lectura y tendrían las características que se mencionan a continuación:

- Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previas a la lectura/durante ella).
- Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallas en la comprensión (durante la lectura).
- Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura/después de ella).<sup>7</sup>

### ***Momentos de la lectura***

Momento: antes de la lectura

Solé (1998), hace énfasis en una serie de aspectos que se deben tener en cuenta antes de abordar la lectura de un texto y lo que se puede realizar previamente para ayudar a los estudiantes en su comprensión. En este espacio, la autora dice que se debe tener en cuenta:

- ***La motivación:*** según Solé (1998, p.78-79), ningún estudiante debe abordar una lectura sino hay una motivación que lo impulse a abordarla. Es necesario que el estudiante sepa que debe hacer, que conozca los objetivos, que sienta que es capaz de hacerlo, que piense que puede hacerlo, que tiene los recursos necesarios y la posibilidad de pedir y recibir la ayuda eficaz, que encuentre interesante lo que se le propone hacer; solo así encontrará sentido al acto de leer.

La motivación a la lectura también está relacionada con las relaciones afectivas que los estudiantes puedan establecer con la lengua escrita. Al respecto Solé (1998),

---

<sup>7</sup> Según Solé (1998), estas estrategias se tienen en cuenta en los diferentes momentos de la lectura, los cuales son desarrollados en los capítulos 5, 6 y 7 en su texto “estrategias de la lectura”.

afirma: “quiero decir que esta vinculación positiva se establece principalmente cuando el alumno ve que sus profesores, y en general las personas significativas para él, valoran, usan y disfrutan de la lectura y la escritura y, por supuesto cuando él mismo puede disfrutar de su aprendizaje y su dominio”. (p.79).

- ***Los objetivos de la lectura:*** Solé (1998), manifiesta que los objetivos que se puede plantear un lector frente a un texto son diversos, se hará mención de algunos teniendo en cuenta su lugar y situaciones de enseñanza:

- Leer para tener una información precisa: en este caso la lectura se realiza con el propósito de localizar algún dato de interés. Enseñar a leer para obtener una información específica requiere de unas estrategias sin las cuales este objetivo no se podría alcanzar. Así mismo este tipo de lectura se caracteriza por ser muy selectiva –en la medida que se omite la mayor parte de la información como requisito para encontrar lo que se necesita-, se da una mirada rápida a la información que no es importante, pero a la vez minuciosa para encontrar lo que se busca.
- Leer para seguir instrucciones: esta clase de actividad, la lectura es un medio que permite hacer cosas concretas. Este tipo de lectura apunta al objetivo de “saber cómo hacer”, es primordial la comprensión del texto que se lee, en este caso, contrario a la anterior situación, es necesario leer y comprender todo. Un valor agregado en este tipo de lectura es que la tarea realizada se hace significativa y funcional porque para el estudiante leer se hace necesario y él hace control de su comprensión (Metacomprensión).
- Leer para obtener una información de carácter general: es la lectura que se realiza para saber -de qué va- un texto, -saber qué pasa-, darse cuenta si interesa seguir leyendo. Cuando se realiza una lectura para adquirir una información general no es necesario una búsqueda concreta, ni saber al detalle todo lo que dice el texto; es una lectura guiada donde solo se seleccionan las ideas más generales.  
Es una lectura muy útil y productiva que se utiliza para consultar material con objetivos concretos. Así mismo, “fomentar este tipo de lectura es esencial para desarrollar *la lectura crítica*, ya que el lector lee de acuerdo con sus propios intereses y propósitos formándose una impresión del texto y sabe tanto lo que

tiene que leer con relación a ellos como lo que puede obviar” Solé (p.82).

- Leer para aprender: el objetivo de este tipo de lectura es ampliar los conocimientos que se poseen a partir de la lectura de un texto determinado; esta puede ser una decisión personal donde se lee para aprender un texto seleccionado después de leer para obtener una información general sobre varios textos. Cuando el estudiante lee para aprender las características que asume la lectura, sus objetivos son diferentes a las de otras formas de leer ya que generalmente es una lectura lenta y repetida. Este proceso lleva al lector a autointerrogarse sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, revisar vocabulario nuevo, hacer recapitulaciones, síntesis, subrayar, tomar notas, entre otros. Leer para aprender lleva al estudiante a tener unos objetivos concretos de aprendizaje donde sea consciente de que no solo se lee para aprender, sino que aprenda concretamente.
- Leer para revisar un escrito propio: es un tipo de lectura donde se hace uso de ella como un instrumento de trabajo; el lector lee sus propios escritos, hace adecuación del texto, transmite el significado de su motivación para escribir, constituyéndose así en una lectura control. De igual manera se convierte en una lectura crítica en la que se aprende a escribir, haciendo uso de la Metacompreensión.
- Leer por placer: No se puede precisar con exactitud el objetivo de este tipo de lectura ya que el placer es algo personal e inherente a cada individuo, por lo que se puede decir que en este caso la lectura es algo personal y está sujeta a ella misma. El lector puede volver a leer las veces que sea necesario un texto y el objetivo se refleja a través de la experiencia personal y el goce que produce la lectura.
- Leer para comunicar un texto a un auditorio: es propia para realizar lectura ante un colectivo o grupo de personas alrededor de una actividad (un discurso, un sermón, una conferencia, entre otros). El objetivo de esta es que a las personas a quien se dirige la lectura comprendan el mensaje, para lo cual el lector utiliza recursos como la entonación, pausas, ejemplos y hace énfasis en algunos aspectos del texto con el fin de hacer la lectura agradable y comprensiva.

- Leer para practicar la lectura en voz alta: esta lectura tiene como propósito que los estudiantes lean con claridad, rapidez, fluidez y corrección, pronunciando de manera adecuada, respetando signos de puntuación y la entonación que se requiere. Muchas veces en este tipo de lectura la comprensión pasa a un segundo plano, pero es ahí donde el docente interviene para recordar al estudiante que sumado a los otros elementos está la comprensión.
  - Leer para dar cuenta que se ha aprendido: este tipo de lectura debe dar cuenta de la comprensión a través de diversas estrategias entre las que cuentan las preguntas sobre el texto o haciendo recapitulaciones, por mencionar algunas.
- ***La activación de saberes previos:*** en lo relacionado con los conocimientos previos, Solé (1998), expresa que son necesarios para saber más a partir del texto. “Si el texto está bien escrito y si el lector posee un conocimiento adecuado sobre él, tiene muchas posibilidades de poder atribuirle significado. Si ello no ocurre, y manteniéndonos ante un texto razonablemente redactado puede ser debido a tres tipos de motivos (Baker y Brown, 1984; citado por Solé):
- Puede ser que el lector no posea los conocimientos previos requeridos para poder abordar el texto.
  - Puede ocurrir que poseamos el conocimiento previo, pero que el texto en si no nos ofrezca ninguna pista que nos permita acudir a él.
  - Por último, puede ocurrir que el lector pueda aplicar unos determinados conocimientos y construir una interpretación acerca del texto, pero que esta no coincida con la que pretendía el autor.

Algunas de las situaciones con la que se puede incitar a los estudiantes a explorar sus conocimientos previos son los siguientes:

- Dar alguna información general sobre lo que se va a leer
  - Ayudar a los estudiantes a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo
  - Animar a los estudiantes a que expongan lo que conocen sobre el tema
- ***Las predicciones sobre el texto:***

Sobre las predicciones que se pueden hacer sobre un texto, Solé (1998), expresa que el lector se debe basar en los mismos aspectos del texto que antes se han retenido:



superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, entre otros; así como las propias experiencias y conocimientos que posea el lector.

- ***Preguntas acerca del texto:***

En el interactuar entre docentes y estudiantes hay un espacio para las interrogaciones, basado en diversas investigaciones sobre lectura y la enseñanza de los docentes, se ha concluido que una parte de sus intervenciones la dedica a hacer preguntas a sus estudiantes y por supuesto, estos se dedican a responder o al menos intentan hacerlo, pero lo más importante en este ejercicio es que el estudiante sea capaz no sólo responder las preguntas que se le hacen sino también esté dispuesto a hacer preguntas a los demás y al mismo. De esta manera, además de activar sus conocimientos previos sobre el tema, los estudiantes estarán generando consciencia alrededor de lo que saben y lo que necesitan saber sobre el tema que están abordando, les permitirá hacer inferencias con respecto a las preguntas planteadas y el docente se dará cuenta cuál es su situación frente al texto y realizará los ajustes necesarios.

Cassidy y Baumann (1989), citado por Solé, afirman “estas preguntas mantendrán a los lectores absortos en la historia, lo que contribuirá a mejorar su comprensión” (p.96). Es fundamental tener en cuenta que estas preguntas deben estar acordes con el objetivo general de la lectura; si lo que se desea alcanzar es una comprensión global del texto, las preguntas no deben apuntar solo a una información precisa; así mismo después de un primer momento de la lectura y de cumplir un objetivo se pueden plantear otros nuevos.

Momento: durante la lectura

En este momento, se tienen en cuenta estrategias que se desarrollan a lo largo de la lectura. Para ello esta se asume como una actividad compartida que se realiza posterior a actividades como la exploración de los saberes previos, las predicciones, algunas características del texto como la superestructura o tipo de texto, su organización, algunas marcas como el título, la ilustración, que son las que ayudan al estudiante a ubicarse en el conocimiento por adquirir. De este modo, poder alcanzar una conceptualización de las situaciones de enseñanza y aprendizaje como un grupo de situaciones que conllevan a compartir el conocimiento y utilización de diversas estrategias que hacen parte del proceso del estudiante para acceder a la comprensión de los textos de manera propia.

Solé (1998), manifiesta con respecto a las tareas de lectura compartida que “estas deben ser consideradas como la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que le son útiles para comprender los textos” (p.103). Así mismo expresa que estas tareas deben ser consideradas como un medio eficaz por el docente a la hora de tener en cuenta una evaluación formativa.

De manera general las estrategias a tener en cuenta para la comprensión de un texto durante la lectura, las cuales permiten fomentar actividades de lectura compartida son las que mencionan (Palincsar y Brown 1984, citado por Solé):

- Formular predicciones sobre el texto que se va a leer.
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Resumir las ideas del texto.

La idea es que el lector realice predicciones coherentes sobre lo que va leyendo y realice una verificación de ello para que se pueda dar un proceso activo de control de la comprensión del texto.

Momento: después de la lectura

En este momento de la lectura solé se ubica en tres estrategias o actividades principales que permiten al estudiante ubicar la comprensión del texto una vez haya realizado la lectura, estas son:

- Ubicación de la idea principal: esta afirma Solé, es producto de la combinación de los objetivos de la lectura que guían al lector, de los conocimientos previos y de la información general que el autor desea comunicar a través de su texto. Es así como la idea principal se constituye en un elemento primordial para que el lector acceda a un conocimiento a partir de una lectura y pueda realizar actividades relacionadas con ella tales como tomar apuntes o elaborar un resumen. Es fundamental que el docente oriente al estudiante como debe identificar la idea principal en un párrafo o en el texto en general, así como diferenciarlo del tema propuesto.
- Elaboración de resúmenes: según Solé (1998), el resumen se constituye como una estrategia de forma autónoma y que puede ser realizado de una manera conjunta entre el docente y el estudiante.

Solé se apoya en lo expresado por Cooper (1990), Brown y Day (1983), relacionado en cómo elaborar un resumen y los aspectos a tener en cuenta para enseñar a resumir párrafos de textos:

- Enseñar a encontrar el tema del párrafo y a encontrar la información trivial para desecharla.
  - Enseñar a desechar la información que se repita.
  - Enseñar a determinar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar formas de englobarlas.
  - Enseñar a identificar una frase-resumen o bien elaborarla.
- Formulación de preguntas y respuestas: para Solé (1998), enseñar a formular y responder preguntas sobre un texto es una estrategia primordial para una lectura activa y está presente en cada uno de los momentos que hacen parte de este proceso, es por esa razón que aquel lector que esté en capacidad de hacer preguntas relacionadas con el texto, por ende, estará en capacidad también de responder los interrogantes que se desprendan de este. De esta manera se podrá regular el proceso de lectura y hacerla más eficaz.

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, se presenta a continuación un cuadro que sintetiza los momentos de la lectura.

**Tabla 4 Momentos de la lectura**

<b>Momentos de la lectura</b>		
<b>Antes de la lectura</b>	<b>Durante la lectura</b>	<b>Después de la lectura</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Motivar a la lectura</li> <li>➤ Dar a conocer el propósito</li> <li>➤ Formular predicciones</li> <li>➤ Activar los conocimientos previos relativos al tema.</li> <li>➤ Conocer el vocabulario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Hacer anticipaciones</li> <li>➤ Relacionar imagen-texto</li> <li>➤ Elaborar inferencias</li> <li>➤ Llevar a cabo la confirmación y autocorrección</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comprensión global y específica de fragmentos, o tema del texto</li> <li>➤ Inferencias</li> <li>➤ Recapitulación</li> <li>➤ Reconstrucción de contenidos</li> <li>➤ Formulación de opiniones</li> <li>➤ Expresión de experiencias y emociones personales</li> <li>➤ Aplicación de las ideas leídas a la vida cotidiana (generalizaciones)</li> <li>➤ Construcción de textos</li> </ul>

Fuente: tomado de imagen [www.aulaplaneta.com](http://www.aulaplaneta.com)

## **5. Metodología**

### **5.1. Enfoque y tipo de investigación**

La metodología desarrollada en esta investigación, se ha basado en el enfoque cualitativo, teniendo en cuenta lo expresado por Hernández Sampieri (2006), este tipo de investigaciones se basan más en una lógica y un proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas) y van de lo particular a lo general. Así mismo esta permite la interacción entre individuos, grupos y colectividades

Según Hernández Sampieri (2006), el enfoque cualitativo se guía por áreas o temas significativos de investigación, a diferencia de los estudios cuantitativos, los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Así mismo en este tipo de enfoque, acontece con asiduidad que estas actividades se utilizan, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más relevantes; y luego, para perfeccionarlas y responderlas. Este proceso de indagación se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, resultando un proceso más bien “circular” donde la secuencia no siempre es la misma porque varía con cada estudio. En el marco de esta investigación, se hace necesario este tipo de enfoque metodológico en el desarrollo de la lectura crítica a través de la interdisciplinariedad, ya que este permite identificar y analizar las realidades de manera profunda, su sistema de relaciones y su estructura dinámica en cuanto a las prácticas de la enseñanza de la lectura.

### **5.2. Diseño metodológico**

En este trabajo se aplicó un diseño de investigación-acción, la cual facilita el estudio de cualquier situación social concreta que conlleven a que las personas actúen y se desenvuelvan de mejor manera haciendo uso de una inteligencia que les permita dar solución a diferentes problemáticas de manera asertiva. García y Giacobbe (2018), mencionan en su texto a Grosi, (1984), el cual define la I.A como: un enfoque mediante el que se pretende la plena participación de la comunidad en el análisis de su propia realidad, con objeto de

promover la transformación social para beneficio de los participantes.

La investigación-acción en el campo educativo debe llevar a la solución de problemas que se presenten a diario en el interior de la escuela para que así de este modo se puedan mejorar las prácticas educativas. Como lo expresa en su texto Hernández Sampieri, (2006) cuando menciona a Sandín (2003), quien señala que la I.A busca, primordialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación (p.492).

En ese mismo sentido, Reyes y Montagut, manifiestan que la investigación-acción es una forma de interactuar entre el docente y el estudiante en la búsqueda de dar solución a problemas académicos y sociales. Lo que se puede constatar con (Elliot, 1983, p.83), quien afirma sobre la investigación acción definiéndola como:

“Un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas”.

Atendiendo a todo lo anterior, en esta investigación se implementa la I.A para lograr cambios que faciliten y permitan la transformación en las prácticas de la enseñanza de la lectura crítica en los estudiantes de básica secundaria mediante la interdisciplinariedad, para la toma de decisiones y transformación en los programas y procesos relacionados con la enseñanza de la lectura, con respecto a lo que se han desarrollado hasta el momento y lo que falta por hacer en este campo en la Institución Educativa Camilo Torres.

Así mismo se organizó un grupo de estudio-trabajo (GET), basado en el campo de la investigación acción. Según Doria (2012), este se concibe como “una micro-unidad de desarrollo colectivo, reflexivo y participativo, cuya esencia está en el vínculo que se logre entre sus actores” (p.453). los participantes establecen una relación donde comparten

conocimientos y experiencias para dar solución a una problemática o situaciones por mejorar. En el caso de esta investigación, los docentes que hacen parte del GET, buscan un fin común que es mejorar sus prácticas de enseñanza de la lectura crítica en sus clases de las diferentes áreas que imparten. De igual forma Doria (2012), afirma que este no es un simple grupo de maestros que se reúnen, sino que es un grupo de carácter intersubjetivo y discursivo, siendo el caso de esta investigación donde sus integrantes, los maestros que lo conformaron compartieron saberes y participaron de manera activa en cada uno de los encuentros realizados.

Doria y Pérez (2008), además, señalan que un GET es “un colectivo de trabajo intelectual, académico e investigativo, conformado por tres o más docentes de manera voluntaria” (p.453). Este se caracteriza por ser autónomo donde sus participantes actúan de manera libre, unificando criterios conceptuales y llegando a acuerdos que permitan el cumplimiento de los objetivos trazados; así mismo se busca que sus integrantes desarrollen su capacidad creativa brindando aportes que enriquezcan a través de las experiencias de cada uno de sus miembros, donde establece el grupo sus propias reglas de trabajo y organización de acuerdo con las necesidades y situaciones que surjan, con los propósitos planteados para el mejoramiento de sus prácticas de enseñanza. Teniendo en cuenta cada una de estas características, surge la necesidad de la conformación de este GET (grupo estudio-trabajo) para el desarrollo de esta investigación que le permitiera a los docentes participantes identificar cuáles son sus verdaderas prácticas de lectura, su forma de enseñanza de esta en sus clases, hacia dónde debían apuntar sus transformaciones y ante todo generar una reflexión en torno a lo que cada uno de ellos venía realizando y de qué manera se puede mejorar para que los aprendizajes de los estudiantes sean optimizados y la lectura cumpla ese verdadero propósito para acceder al conocimiento.

En este mismo sentido se desarrolló una investigación acción-reflexiva la cual “se plantea como una solución a la discusión sobre el papel del maestro en cuanto investigador o en cuanto sujeto cuyo oficio es enseñar (...) el maestro reflexiona sobre su quehacer cotidiano, hace de su práctica pedagógica un objeto de reflexión y documentación...” (Camargo, 2005, p.132; citado por Doria).

### **5.2.1. Participantes**

Los participantes de esta investigación fueron 3 docentes de grado 9° de educación básica secundaria de la Institución Educativa Camilo Torres; los cuales orientan las áreas de Matemáticas, inglés y Ciencias Naturales y quienes aceptaron de manera amable la invitación para conformar y participar en el GET. Se tuvo en cuenta en el perfil de los docentes, su disposición por renovar sus prácticas de enseñanza y aprender estrategias metodológicas para desarrollar la lectura crítica desde sus saberes específicos.

### **5.2.2. Operacionalización de categorías**

Hernández Sampieri (2006), expresa que la mayoría de las investigaciones cualitativas codifican los datos, esto con el fin de tener una descripción más completa de estos.

Así mismo la codificación tiene dos planos o niveles:

- Primer plano: conocida como codificación abierta, en esta se codifican las unidades (datos en bruto) en categorías.
- Segundo plano: en este se comparan las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones. (Saldaña 2012; Matthew y Price, 2009; Wicks 2009; y Miles y Huberman, 1994; citados por Hernández Sampieri).

En el primer nivel se realiza una combinación de varias acciones, tales como la identificación de unidades de significado, su categorización y la asignación de códigos a dichas categorías. El investigador realiza todo un proceso de análisis de segmentos, comparación, establece similitudes y diferencias, y las evalúa, realiza contrastaciones, repitiendo cada uno de estos procesos. De esta manera el investigador va asignando significados a los segmentos o unidades y descubriendo categorías, asignándoles un código a cada una de estas.

En la codificación cualitativa los códigos se originan a partir de los datos y estos a su vez se constituyen en categorías, de este modo los códigos son las etiquetas que identifican las categorías.

Hernández Sampieri (2006), afirma que las categorías son “conceptualizaciones analíticas desarrolladas por el investigador para organizar los resultados o descubrimientos relacionados con un fenómeno o experiencia humana que está bajo investigación” (p.426). También se puede decir que las categorías son conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes con significado y que guardan una estrecha relación con los datos.

Decir que el enfoque cualitativo es en esencia inductivo se debe a la creación e las categorías a partir del análisis de unidades de contenido.

Teniendo en cuenta lo expresado anteriormente, las categorías que resultan de este estudio son emergentes ya que surgen como resultado de la propia indagación en el desarrollo de la investigación.

**Tabla 5**  
**Categoría 1 Concepciones de la lectura**

<b>Categorías</b>	<b>Definición</b>	<b>Subcategorías</b>
Concepciones de la lectura	Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente) para los objetivos que guían su lectura. Esto quiere decir que siempre se lee para algo y para alcanzar alguna finalidad (Solé, 2007). En este sentido, se puede decir que leer es una actividad donde cada sujeto establece una relación dialógica entre él y el texto con la finalidad de alcanzar un conocimiento. Así mismo leer es comprender la realidad mediante diversos procesos cognitivos que le permiten al individuo tener una cercanía con el autor y su texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto de lectura</li> <li>- Tipología textual</li> <li>- Tipos de lectura</li> <li>- Intención de la lectura</li> <li>- Estrategias de lectura</li> <li>- Uso interdisciplinar de la lectura</li> <li>- Concepciones o enfoques de la lectura crítica</li> <li>-</li> </ul>



**Tabla 6**  
**Categoría 2 Prácticas de enseñanza de la lectura**

<b>Categorías</b>	<b>Definición</b>	<b>Subcategorías</b>
Prácticas de enseñanza de la lectura	<p>“La lectura es una práctica social dentro de un grupo cultural que maneja ciertos textos y que se aprende en su contexto” (Carlino 2008, citada por Cano y De castro, 2013, p.166); por lo tanto, la lectura es una práctica que debe ser aprendida y enseñada, ya que es una necesidad educativa que posee limitaciones y fallas al ser intervenidas por los estamentos educativos. Una práctica bien desarrollada le va a permitir al estudiante no solo ver la acción objetiva de la lectura, sino la transformación de la realidad propia y de la lectura en sí misma, y conlleva a transformaciones que involucra experiencias, sentimientos, conceptos de sí mismo y de su mundo; por esta razón, “La lectura se convierte en una práctica social que le permite al estudiante estar inscrito en una sociedad, compuesta por una historia, relatos y conocimientos referentes al contexto en el que el sujeto está inmerso” Cano y de Castro, (2013).</p> <p>Teniendo en cuenta lo anterior, la práctica de la enseñanza de la lectura es una actividad imprescindible que se realiza al interior del aula de clase, que favorece el aprendizaje de los estudiantes desde cada una de las áreas del saber, lo que le permite una interpretación y percepción asertiva del contexto en el cual se desenvuelve.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Momentos de la lectura</li> <li>- Tipos de textos</li> <li>- Estrategias de lectura</li> <li>- Modalidades de lectura</li> <li>- Niveles de comprensión de la lectura crítica</li> <li>- Competencias de la lectura crítica</li> </ul>

Así mismo, teniendo en cuenta las categorías presentadas en las tablas anteriores, a continuación, se definen las subcategorías.

**Tabla 7**  
**Subcategorías de la categoría Concepción de la lectura**

<b>Subcategoría</b>	<b>Definición</b>
Concepto de lectura	Leer es un proceso cognitivo del pensamiento que permite la interpretación y construcción del sentido de la lectura para alcanzar el conocimiento.
Tipología textual	Es la manera de organizar la diversidad textual y clasificar los diferentes clases de textos teniendo en cuenta su estructura y propósitos.
Intención de la lectura	La lectura tiene como propósito desarrollar competencias lingüísticas, favorecer el uso correcto del lenguaje, estructuras lingüísticas, facilitar la comunicación y el desarrollo social. Esta se realiza como medio de información, entretenimiento, por sugerencia, iniciativa propia o imposición.
Estrategias de lectura	Son las diferentes habilidades que utiliza el lector para interactuar con el texto. Se emplean de forma integrada en el proceso de lectura para lograr la comprensión total del texto.
Uso interdisciplinar de la lectura	Desarrollo de la lectura como eje central del conocimiento a partir de diferentes disciplinas del saber.
Concepciones o enfoques de la lectura crítica	Son consideraciones que se tiene en cuenta en el desarrollo de la lectura desde los planos: lingüístico, psicolingüístico y sociocultural. La finalidad de estas es acceder al significado del texto.

**Tabla 8**  
**Subcategorías de la categoría Prácticas de enseñanza de la lectura**

<b>Subcategoría</b>	<b>Definición</b>
Momentos de la lectura	Son estrategias de lectura realizadas por el lector para acceder a la lectura de un texto, haciendo uso de sus conocimientos previos, interactuando con el texto mientras lo lee y realizando una comprensión global de este al terminar su lectura.
Modalidades de la lectura	Son las diferentes formas en que se puede leer o abordar una lectura.
Niveles de comprensión de la lectura crítica	Son los grados de desarrollo que alcanza el lector en la adquisición, comprensión, evaluación y aplicación de la información que le proporciona un texto. Lo anterior teniendo en cuenta las estructuras semánticas en el texto: microestructura, macroestructura y superestructura.
Competencias de la lectura crítica	Son habilidades y capacidades desarrolladas mediante la lectura para determinar el nivel alcanzado por los estudiantes en cuanto a su capacidad para interpretar, comprender, inferir, aprender, asumir una posición crítica y reflexionar en torno a la información contenida en un texto.

De igual manera en la siguiente tabla se relacionan los objetivos y las categorías de análisis.

**Tabla 9**  
**Operacionalización de las categorías de análisis y los objetivos**

<b>Preguntas y objetivos</b>		<b>Categorías de análisis</b>		
<b>Subpreguntas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Categorías</b>	<b>Rasgos</b>	<b>Subcategorías</b>
¿Cuáles son las concepciones sobre la enseñanza de la lectura de los docentes de las diferentes áreas de la I.E. Camilo Torres que darían lugar para el diseño de un programa interdisciplinar para el desarrollo de la lectura crítica?	Identificar las concepciones sobre la enseñanza de la lectura, de los docentes de las diferentes áreas de grado noveno de la IE. Camilo Torres, antes y después de la aplicación de un programa interdisciplinar para el desarrollo de la lectura crítica.	Concepciones de la lectura	Saberes de los docentes sobre concepciones de lectura	Concepto de lectura Tipología textual Intención de la lectura Estrategias de lectura Uso interdisciplinar de la lectura Concepciones o enfoques de la lectura crítica
¿Qué características debe poseer el diseño de un programa interdisciplinar y de qué manera se implementará para el desarrollo de la lectura crítica?  ¿Cómo son las prácticas de lectura realizadas por los docentes de las diferentes áreas de la I.E. Camilo Torres para desarrollar la lectura crítica?	Determinar las características de diseño e implementación de un programa interdisciplinar para el desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes de grado noveno de la institución educativa Camilo Torres.  Describir las prácticas de enseñanza de la lectura, realizadas por los docentes de las diferentes áreas de la IE. Camilo Torres, antes y después de la aplicación de un programa interdisciplinar, para el desarrollo de la lectura crítica.	Prácticas de enseñanza de la lectura	Prácticas desarrolladas para la enseñanza de la lectura	Momentos de la lectura Tipos de textos Estrategias de lectura Modalidades de lectura Niveles de comprensión de la lectura crítica Competencias de la lectura crítica

### 5.2.3. Fases o etapas de la investigación

Esta investigación se desarrolló en cuatro fases o momentos:

- *Primera Fase:* En esta fase se realizó una exploración y búsqueda de documentos relacionados con las líneas teóricas sobre concepciones y competencias de la lectura crítica, prácticas de la enseñanza de la lectura, estrategias de lectura, la interdisciplinariedad y la transversalidad a partir de la lectura. Todo lo anterior constituyen los referentes teóricos y conceptuales, cuya finalidad es la identificación de las prácticas de enseñanza de la lectura y las competencias de la lectura crítica en las clases de los docentes participantes de esta investigación.
- *Segunda fase:* en esta fase se aplicó a los docentes del grupo GET la entrevista semiestructurada inicial, esto con el fin de identificar las concepciones de lectura que manejan los docentes. Así mismo se realizó una observación de clase inicial para identificar las prácticas de la enseñanza de la lectura que llevan a cabo los docentes en sus clases. A partir de lo observado se realizó una reflexión en conjunto con los participantes del GET para que ellos identificaran el tipo de estrategias metodológicas al momento de utilizar textos en sus clases, relacionados con sus saberes específicos, el desarrollo de las competencias de lectura crítica, los niveles de lectura y niveles de comprensión.
- *Tercera fase:* En esta fase se desarrolló un programa interdisciplinar constituido por cuatro talleres de formación teórico prácticos con los docentes que conforman el GET, los cuales se organizaron a partir de los resultados arrojados por la entrevista semiestructurada y la observación de clase inicial. Los talleres se desarrollaron en cuatro sesiones dando una participación activa a cada uno de los docentes que hacen parte de esta investigación.
- *Cuarta fase:* en esta fase se llevó a cabo la observación final de clase a cada uno de los docentes de las diferentes áreas (matemáticas, inglés y ciencias naturales), con la finalidad de identificar sus prácticas de enseñanza de la lectura y de qué manera enfocan las estrategias para abordar los textos y desarrollar las competencias de lectura crítica. Así mismo se realizó una entrevista semiestructurada final que permitiera la identificación de las concepciones de lectura de los docentes participantes, después del desarrollo del programa interdisciplinar. Para finalizar se realizó una reflexión con los docentes que conformaron el GET, en torno al trabajo realizado. Los docentes compartieron sus experiencias e impresiones que les dejó su participación en esta investigación, recopilando

todas esas vivencias a través de una bitácora que ellas elaboraron desde el inicio del trabajo hasta su finalización.

#### **5.2.4. Instrumentos**

Para la recolección de los datos en esta investigación, se utilizaron los siguientes instrumentos:

**Entrevista semiestructurada:** Durante este proceso de investigación se realizó, a través de la plataforma zoom, dos entrevistas: inicial y final, a cada uno de los docentes participantes que hicieron parte del GET. El objetivo de dichas entrevistas fue identificar las concepciones acerca de la lectura y las estrategias de lectura utilizadas por los docentes de diferentes áreas del saber (matemáticas, inglés y ciencias naturales), en sus prácticas de enseñanza con estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Camilo Torres, antes y después de la aplicación de un programa interdisciplinar.

Sampieri (2006), define la entrevista como una reunión para conversar e intercambiar información con una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick 1998, citado por Sampieri). De esta manera, la entrevista se constituye para esta investigación, como un instrumento eficaz para alcanzar el objetivo trazado con la interacción de cada uno de los docentes participantes en el grupo de trabajo GET. En este caso se toma la entrevista semiestructurada porque esta da libertad al entrevistador de ir ampliando las preguntas para precisar los conceptos y obtener mayor información, en este caso el entrevistador quien es el mismo investigador tuvo la oportunidad de adquirir toda la información que requería saber de los entrevistados (docentes) en torno a la lectura, sus estrategias empleadas en sus clases y sus concepciones en torno a esta.

**Guía de observación:** la guía de observación contribuyó en esta investigación para identificar de qué manera utilizan los docentes participantes en este trabajo los textos en sus clases, con sus saberes específicos, qué competencias, estrategias y modalidades de la lectura

se hacen evidentes en sus prácticas de enseñanza, así como qué momentos de la lectura hacen parte en el desarrollo de sus prácticas de lectura.

Se hace necesario la implementación de este instrumento ya que, a través de la observación, esta permite explorar y describir ambientes, comunidades, subculturas y los aspectos de la vida social, analizando sus significados y a los actores que la generan (Eddy, 2008; Patton, 2002 y Grinnell, 1997; citados por Sampieri). De igual forma la observación permite comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, solo por mencionar algunos de sus propósitos.

En este sentido, Sampieri afirma que la observación cualitativa “no es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento al detalle; sucesos, eventos e interacciones” (p.399).

De esta manera la guía de observación brinda la posibilidad en este trabajo que el investigador pueda realizar una observación directa sobre las prácticas de enseñanza de la lectura crítica desde las diferentes áreas, de los docentes que hacen parte de la investigación para dar cuenta de los tipos de textos utilizados en sus clases y sus características, los momentos y las competencias de la lectura crítica.

### **5.3. Técnicas para el análisis de la información:**

Una vez realizada la recolección de la información, se llevó a cabo el análisis de la misma a partir de las siguientes técnicas.

#### **5.3.1. Técnicas de análisis documental.**

En el desarrollo de esta investigación, fue primordial hacer un análisis y revisión de diversos documentos como soporte teórico para la realización de las entrevistas y las guías de observación de clases de los docentes participantes del grupo GET; así de este modo poder realizar un análisis después de la aplicación de estos instrumentos, lo que facilitó la

identificación de las concepciones de lectura y las prácticas de enseñanza de la lectura en cada uno de los docentes con sus características específicas y particularidades.

Peña y Pirela (2007), citan a Pinto Molina (1992: 89) para definir el análisis documental como “el complejo de operaciones que afectan al contenido y a la forma de los documentos originales, para transformarlos en otros documentos representativos de aquellos, que facilitan al usuario su identificación precisa, su recuperación y su difusión”. En este mismo sentido, Solís Hernández (2003), citado por Peña y Pirela, afirma que el análisis documental es una operación que consiste en seleccionar ideas informativas relevantes de un documento, para expresar su contenido sin ambigüedades para recuperar la información contenida en él. A partir de lo expresado anteriormente se puede decir que el análisis documental es un proceso que se instaura a partir de la necesidad de facilitar el acceso de los individuos a las fuentes de información, los cuales han ido incrementando su volumen de producción, pero así mismo se ha facilitado su divulgación a partir del uso de las TIC. Así mismo este análisis facilita la cognición y/o aprendizaje del individuo para que tenga la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones en los diferentes entornos de su vida (Peña y Pirela, 2007).

### **5.3.2. Técnicas de análisis interpretativo**

Este análisis se realizó durante las observaciones de las clases a cada uno de los docentes participantes de cada área (matemáticas, inglés y ciencias naturales). Esto con la finalidad de identificar sus prácticas de enseñanza de la lectura teniendo en cuenta competencias de la lectura crítica, momentos, estrategias y modalidades de lectura implementadas. Según Rojas (2016), expresa que “el análisis consiste en separar los elementos básicos de la información y examinarlos con el propósito de responder a las distintas cuestiones planteadas en la investigación. La interpretación es el proceso mental mediante el cual se trata de encontrar un significado más amplio de la información empírica recabada”. Así mismo la interpretación apunta a darle sentido a la información y realizar una recomposición teórica de esta para luego redactar el informe final de la investigación.



### **5.3.3. Técnicas de análisis microtextual**

Este análisis se desarrolló teniendo en cuenta las categorías de estudio que arroja esta investigación, a partir de los resultados de las entrevistas y las observaciones de clase realizadas a los docentes participantes (matemáticas, inglés, ciencias naturales). Lo anterior se apoya en un estudio que realiza Dorfsman (2016), donde asume el método microtextual como un método de la investigación cualitativa basado en el análisis de textos (“post”) que producen los participantes de unos foros en línea, cuyo objetivo es analizar el tipo de discurso que se produce y su evolución a lo largo de un curso virtual. En este sentido lo que se pretende con el análisis microtextual con esta investigación es analizar las concepciones de lectura y las prácticas de la enseñanza de la lectura de cada uno de los docentes que hicieron parte de este trabajo.

### **5.3.4. Grupo de Estudio – Trabajo (GET)**

Según Doria (2012), el GET en el marco de la investigación acción se considera como una micro-unidad de desarrollo colectivo, reflexivo y participativo, donde su propósito principal está en el vínculo que se genere entre quienes lo conforman. Es así, como esta relación se constituye en un espacio de construcción de conocimiento y empatía entre los participantes, que los conduce a adquirir responsabilidades para ser resueltas en equipo. Siendo este el caso donde los participantes buscan a través de sus experiencias en el aula de clases analizar y mejorar las prácticas de la enseñanza de la lectura crítica. Un GET puede estar conformados por tres o más docentes que deciden participar voluntariamente para realizar trabajos de tipo intelectual, académico o investigativo. Este se caracteriza por poseer autonomía ya que sus integrantes actúan de modo libre y consciente, es creativo puesto que ofrece alternativas para crear y recrear experiencias con el objetivo de transformar e innovar el trabajo que realizan sus integrantes; y es sostenible, debido a que el trabajo realizado es continuo y proactivo.

## 6. Resultados

Los resultados en esta investigación, se plantean teniendo en cuenta los objetivos específicos, así como el propósito inicial trazado en el trabajo. Para ello se tiene en cuenta cada una de las fases desarrolladas en el marco de la investigación acción y el trabajo realizado con la interacción de los docentes que conformaron el GET. De esta manera los resultados se organizaron en los siguientes aspectos teniendo en cuenta su correspondencia con las preguntas que orientan este estudio:

¿Cuáles son las concepciones sobre la enseñanza de la lectura de los docentes de las diferentes áreas de la I.E. Camilo Torres que darían lugar para el diseño de un programa interdisciplinar para el desarrollo de la lectura crítica?

¿Qué características debe poseer el diseño de un programa interdisciplinar y de qué manera se implementará para el desarrollo de la lectura crítica?

¿Cómo son las prácticas de lectura realizadas por los docentes de las diferentes áreas de la I.E. Camilo Torres para desarrollar la lectura crítica?

### 6.1. Análisis microtextual sobre las concepciones de lectura

Esta primera parte del análisis está basada en las fases de indagación documental y trabajo inicial realizado con los docentes participantes del GET, a partir de los resultados arrojados por la entrevista inicial y final.

El análisis microtextual se realizó teniendo en cuenta las categorías de análisis de esta investigación, los saberes de los docentes sobre las concepciones de lectura, antes y después de la aplicación de un programa interdisciplinar para el desarrollo de la lectura crítica. Así

mismo se tuvo en cuenta las subcategorías que se hallaron a partir de las preguntas y respuestas formuladas a los docentes sobre como asumen ellos el concepto de lectura con cada una de sus características y la manera como lo llevan a su práctica pedagógica con sus estudiantes.

A continuación, se muestra la rejilla con los resultados de este primer análisis microtextual:

**Tabla 10. Análisis microtextual sobre las concepciones de lectura (concepto de lectura)**

Análisis microtextual sobre las concepciones de lectura		
Categoría: concepciones de lectura		
Rasgo: saberes de los docentes sobre concepciones de lectura		
Descriptor: concepto de lectura		
Entrevista inicial	Entrevista final	Análisis
<p><b>“Leer es un proceso donde se busca y se obtiene información. Se tienen emociones, se viven sensaciones, se recrea la mente”.</b> “Qué puedo contar de mi experiencia como lector, qué puedo contarles, mi experiencia, para mí significativa, me ha abierto muchas puertas, me gusta leer de acuerdo con los intereses que tengo” (D1).</p> <p>“Para mi leer es uno de los ejercicios más productivos y significativos que un ser humano pueda realizar”. “Es una actividad que brinda mucho conocimiento y aprendizaje, permite el ejercicio de la mente en muchos campos”. <b>“Es una actividad que toda persona debería realizar”.</b> <b>“Es una manera de conocer el mundo, culturas, pensamientos y opiniones”.</b> “Me gusta leer, si soy una lectora habitual, no lo hago de manera diaria, pero si habitualmente”. “Bueno, usualmente me gustan las novelas, es el tipo de lectura que me gusta mucho; las novelas que llevan como una historia de vida,</p>	<p>“En este recorrido que hemos hecho de investigación, digo que leer es un proceso de análisis, donde se reconocen e <b>identifican elementos que conllevan a reflexionar y a tomar una posición frente a un texto”.</b> “Definitivamente, mucho, primero que todo hace reflexionar a uno, sobre lo que uno ha venido haciendo, sobre como uno hace la lectura de manera personal, como la orienta, como la guía desde lo profesión docente, entonces ese ya es un primer punto para considerar la reflexión y luego como pensar en que uno ha estado haciendo de pronto algunas cosas dentro de este proceso lector, pero que faltan muchas que no se pueden dejar de hacer, <b>porque es un proceso muy completo, muy complejo y transversal, y en cada actividad que uno haga, en cada área del conocimiento que se aborde la lectura, es esencial”</b> (D1).</p> <p>“Inicialmente cuando arrancamos este proceso, yo te decía que para mi leer es <b>una actividad enriquecedora que te abre las puertas del mundo, el conocimiento”.</b> “Hoy sigo</p>	<p>Al inicio del trabajo cada docente participante en el GET, expresó el concepto de leer, a partir de su propia experiencia con la lectura y dándole importancia tanto para su vida personal como para su quehacer como docente.</p> <p>Al finalizar el trabajo con el GET, el concepto de leer para los docentes se constituye en un proceso donde además de reconocer y desarrollar diversos aspectos está la reflexión en torno al acto de leer, reconociendo la posición del autor frente a un texto; la manera como la lectura abre puertas hacia el conocimiento y el mundo en general. Así mismo que la lectura se debe asumir desde lo transversal</p>

<p>pensamientos, sentimientos, historias entrelazadas, me gusta mucho ese tipo de lecturas”. “Historias de ciencia ficción también me parecen interesantes porque manejan un léxico diferente”. “Los cuentos también me gustan mucho, siento que tienen ese hilo de llevar una historia, de envolver emociones, de personajes y esos son los que siempre escojo primero” (D2).</p> <p>“Leer es comprender un texto, donde se pueda expresar una idea y se pueda dar una información”. <b>“Con la comprensión también se desarrollan habilidades cognitivas como el análisis, la síntesis, la inferencia, la deducción, la comparación”</b>. Yo tengo hábitos lectores, me encanta leer, leo toda clase de lecturas, desde mi área que es las ciencias naturales, me llama la atención la biografía de científicos, me he leído muchas biografías y esa parte me encanta”. “Me fascina relatarles a mis estudiantes de eso y cuando yo les leo y hablamos de ello los noto motivados, contentos, atentos”. También me gusta hacer lectura de obras literarias” (D3).</p>	<p>pensando lo mismo, claro que de una manera más globalizada porque durante todo este proceso de trabajo y formación que hemos tenido en este grupo de investigación he podido concluir que me he estado perdiendo de tantos detalles de lo que significa realmente leer, compartir la lectura como tal, que con más fuerzas pienso que definitivamente es la mejor manera de conocer el mundo”. “Ya tengo más bases, más apoyo para sustentar esta idea, pues habiendo pasado todo lo de la formación y las experiencias que tuvimos a lo largo de esta investigación, se me abrió el panorama con respecto al acto de leer” (D2).</p> <p>“Ya en un primer momento en la primera entrevista, pues compartí con ustedes que para mi leer es comprender, dar significado a un texto de forma tal que se pueda expresar claramente una idea”. <b>“Hoy después de compartir con las demás compañeras conocimientos, pues reafirmo lo que dije anteriormente sobre el concepto de lectura”</b> (D3).</p>	<p>apuntando hacia un mundo globalizado.</p>
---	---	--

**Tabla 11. Análisis microtextual sobre las concepciones de lectura (tipología textual)**

Análisis microtextual sobre las concepciones de lectura		
Categoría: concepciones de lectura		
Rasgo: saberes de los docentes sobre concepciones de lectura		
Descriptor: tipología textual (textos continuos – discontinuos)		
Entrevista inicial	Entrevista final	Análisis
<p>“Escojo textos que sea de su interés, acorde con su edad, que llegue a ellos de manera positiva y que puedan obtener la mayor información” (D1).</p> <p>“Tengo en cuenta las preferencias de los estudiantes, ya que es una etapa de su desarrollo en la que priman sus intereses, entonces trato de incorporar textos que sean llamativos a sus gustos y vaya acorde a la temática que se está trabajando; aunque con cualquier lectura se puede trabajar lo de la segunda lengua. Casi siempre trato de escoger esos dos aspectos: que vaya de acuerdo a lo vamos trabajando y que sea llamativo para sus ojos” (D2).</p> <p>“Diferentes, abordo lecturas para activar conocimientos previos para luego insertar los conocimientos nuevos porque eso es indispensable”. Abordo lecturas de estudio para la</p>	<p>“Realizamos lecturas variadas de contextos matemáticos o que me lleven a pensar en las matemáticas, relacionadas con situaciones cotidianas o de la historia que en matemáticas también se presta para hablar un poco de la historia que ha dado origen a las teorías que hoy manejamos en matemáticas, entonces con esa idea se hacen las lecturas” (D1).</p> <p>“Bueno sigo manteniendo la idea, como te decía al inicio de todo este proceso que me gusta mucho tomar temas que llamen su atención, temas que sean de su interés, de pronto por su edad, por toda la realidad que estamos viviendo en estos momentos, todo esto de la pandemia, del confinamiento, ha servido también como insumo porque es la realidad que están viviendo en el momento”.</p> <p>“Entonces ha sido una manera de apoyar ese pensamiento para motivarlos a leer, es tratar de seleccionar cosas que realmente sean de su interés para que le encuentren un mayor gusto” (D2).</p> <p>“Bueno, desde mi área de ciencias naturales, las clases de lectura que siempre abordo y que selecciono son lecturas de</p>	<p>En cuanto al reconocimiento y manejo de las tipologías textuales los docentes participantes se enfocaron en las características que deben tener los textos que llevan a sus estudiantes teniendo en cuenta edad, grado de escolaridad, gustos y que estén relacionadas con el área.</p> <p>Así mismo al finalizar el trabajo, los docentes participantes del GET, expresaron que los textos que se deben trabajar en clase deben ser variados, temas de actualidad, historias y no solo relacionados con el área específica de enseñanza, aunque el docente 3 se sigue centrando más en desarrollar textos relacionados con su área. Sin</p>

comprensión de los temas, de los textos y abordó lectura crítica” (D3).	<b>conocimiento que tengan relación con el tema que vamos a desarrollar”</b> (D3).	embargo, hablando de tipologías textuales, no concretan sobre este aspecto al momento de elegir y desarrollar textos en sus clases, no se puede identificar si emplean textos continuos, discontinuos, mixtos o múltiples.
---	--	--

**Tabla 12. Análisis microtextual sobre las concepciones de lectura (intención de la lectura)**

Análisis microtextual sobre las concepciones de lectura		
<b>Categoría: concepciones de lectura</b>		
<b>Rasgo: saberes de los docentes sobre concepciones de lectura</b>		
<b>Descriptores: Intención de la lectura</b>		
Entrevista inicial	Entrevista final	Análisis
<p><b>“Motivar a los chicos, hacerlos pensar o reflexionar sobre alguna situación específico, sobre un tema, un valor, una actitud”</b> (D1)</p> <p>“A los chicos no es que les llame mucho la atención la lectura, no es algo que hacen de manera gustosa, que lo disfruten”. “Entonces la intención es <b>desarrollar lo que vamos trabajando</b></p>	<p>“Bueno, siempre están planeadas con un objetivo matemático esencialmente y <b>llevarlos a pensar, a reflexionar y tomar posición frente a situaciones matemáticas o de la vida diaria</b>, así como desde el estudio del contenido matemático dependiendo de un tema, alguna situación problema, operaciones, teniendo en cuenta eso” (D1).</p> <p>“Bueno, inicialmente <b>desarrollar la competencia o irlos encaminando hacia el desarrollo de la comprensión</b></p>	<p>En cuanto a la intención con que abordan los textos, los docentes participantes expresaron al inicio que lo primordial es la motivación hacia la lectura ya que no es un hábito que haga parte de su vida de manera cotidiana. Así mismo los docentes hacen uso de la lectura para desarrollar contenidos propios del área.</p>

<p><b>propriadamente del área, pero también es como tratar de inculcarles un poco la cultura de la lectura, que le tomen amor e inicien el hábito de la lectura”</b> (D2).</p> <p>“Estas lecturas las abordo para desarrollar en mis estudiantes el pensamiento crítico, para desarrollar habilidades cognitivas básicas: el análisis, la comprensión, la inferencia, la observación detallada; todas esas habilidades que básicas para el aprendizaje” (D3).</p>	<p><b>lectora</b> y en nuestro caso al entendimiento del inglés, no como palabras aisladas traducidas que es lo que casi siempre nuestros estudiantes hacen, sino que vean cómo funciona dentro de un contexto el idioma y como toda esa armonía que puede tener la lectura como tal”. “Te decía que todo este trabajo de la formación y toda esta investigación tuya, me dio como ideas, me abrió el abanico en la mente de cosas que podemos hacer, de aspectos que podemos explorar que por muchos motivos tal vez no los hacía, no de la manera que la formación y que todo este tiempo trabajando contigo me lo ha permitido”. “La idea es básicamente esa, tratar de proyectarle amor por este hábito porque considero que es un hábito fundamental, sobre todo en este mundo que están nuestros jóvenes, que lean en el computador, pero que lean, con el celular, pero que lean e ir <b>desarrollando todas esas habilidades y competencias en inglés y en la comprensión lectora en general</b> como tal” (D2).</p> <p>“El propósito de las lecturas realizadas en las clases, bueno yo soy una persona que ama la lectura y yo creo que eso lo transmito a mis estudiantes, el amor por la lectura para que ellos adquieran esos hábitos”. “<b>En cuanto al desarrollo de la clase; primero activar los conocimientos previos para</b></p>	<p>Al finalizar la investigación, los docentes expresaron que el propósito con el desarrollo de la lectura de textos en sus clases es llevarlos a reflexionar en torno a los aprendizajes que pueden adquirir, las habilidades y destrezas mentales, así como el desarrollo de competencias en torno a la comprensión de la lectura.</p>
---	--	--



	prepararlos para la articulación de los nuevos aprendizajes, también se han hecho lecturas para motivarlos” (D3).	
--	---	--

**Tabla 13. Análisis microtextual sobre las concepciones de lectura (estrategias de lectura)**

Análisis microtextual sobre las concepciones de lectura		
Categoría: concepciones de lectura		
Rasgo: saberes de los docentes sobre concepciones de lectura		
Descriptor: estrategias de lectura		
Entrevista inicial	Entrevista final	Análisis
<p>“Me gusta hacerlo, <b>iniciando yo la lectura</b>, hacemos una <b>lectura compartida</b> como me orientan los profes de español, continúa el uno, el otro”. “<b>A través de preguntas para llevarlos a la participación, al análisis y a la proposición</b>”. “Que ellos digan que les gustó o que no les gustó” (D1)</p> <p>Ok, te decía que antes de desarrollar la lectura me gusta realizar unas</p>	<p>“Bueno, en el proceso de la investigación que hemos estado participando, hemos identificado algunas estrategias que favorecen este proceso lector que potencia la lectura crítica en el área de matemáticas, como es el hecho de <b>tener en cuenta los tres momentos de la lectura: el antes, el durante y el después</b>”. “Algo que de pronto no lo teníamos bien claro, bien definido, que <b>hacíamos de manera informal algunas preguntas durante la lectura</b>, parábamos durante la lectura y hacíamos otras preguntas y al terminar de pronto hacíamos otra, <b>pero no era sistemático por decirlo así</b>”. “O sea <b>era algo empírico</b>, no improvisado, pero si empírico, era algo muy natural, muy</p>	<p>Con respecto a las estrategias empleadas por los docentes participantes en el desarrollo de sus clases al inicio de la investigación manifestaron que realizan preguntas de análisis, uno expresó realizar actividades previas, desarrollo de algunas actividades prácticas para el manejo del vocabulario por una de</p>

<p>actividades previas para irlos preparando un poco para el entendimiento de la misma; entonces realizamos unos diccionarios ilustrados con terminología, con expresiones, de pronto desconocidas o muy poco comunes, o definitivamente que ellos no conozcan dentro de la temática que se está trabajando”. <b>“Me gusta mucho trabajar posters donde ellos ilustran ideas previas al texto, de pronto con el título o la temática”</b> (D2).</p> <p>“Bueno, varias estrategias, en <b>lectura, silenciosa, lectura en voz alta, buena pronunciación, buena entonación, mirar que los estudiantes comprendan, conozcan el vocabulario</b> que han encontrado en la lectura, <b>identificación de ideas principales, secundarias,</b> desarrollar actividades con el objeto de ejercitar las actividades básicas cognitivas” (D3).</p>	<p>del momento y ahora pues a partir de la investigación, ya uno sabe el desarrollo de las competencias en la lectura crítica, también <b>encontramos estrategias como la predicción, la anticipación frente al texto, la confirmación y la autocorrección de los hechos, la inferencia, el monitoreo que nos lleva a la meta de comprensión</b>”.</p> <p>“Son las que debemos potenciar y que deben ser constantes obviamente en cada proceso realizado, en cada texto o cada episodio de lectura que tome el área”. “Entonces es un aspecto muy importante, estrategias muy importantes que de pronto de manera empírica o natural se iban prestando, verdad, en el área o en las situaciones problemáticas, para hacerlo, pues ya de una manera más sistemática” (D1).</p> <p>“Bueno, ahora conociendo todo eso que puedo hacer, que aprendí en las formaciones, que tuvimos con el grupo de docentes que estuvimos trabajando contigo en esto, uff, cantidad de cosas”. “Realmente, no daba por sentado algunos aspectos de cómo trabajar realmente una lectura, aún en la segunda lengua cuando el proceso tiende a ser aún más difícil porque <b>la idea es que ellos la entiendan y después ellos traduzcan</b>; así es que ellos de pronto lo van haciendo, aunque muchos han ido realmente avanzando en aprender el idioma, más que por traducirlo en entenderlo”. “Cuántas cosas en los diferentes momentos de la lectura, cuántas actividades se pueden realizar para <b>entender de manera global el texto</b>, para entender de manera detallada, para estudiar y como te dijera desmembrar en un sentido muy positivo esa lectura para poder realmente entender todo lo que acumula una lectura</p>	<p>los docentes y realizar algunas modalidades de lectura.</p> <p>Al finalizar el trabajo los docentes participantes coincidieron en expresar la ubicación de la lectura en diferentes momentos acompañados de algunas acciones que permitieron el desarrollo de la comprensión de los textos abordados en clase, así como el desarrollo de las tres competencias de la lectura crítica, lo que les permitió desarrollar con sus estudiantes la predicción, la anticipación frente al texto, la inferencia, la confirmación y la autocorrección de los hechos.</p> <p>De igual manera en la clase final, los estudiantes pudieron determinar la intencionalidad del autor, sentar un a posición desde lo personal de los estudiantes y reflexionar en forma general frente al texto abordado en clase.</p>
---	---	--

	<p>como tal”. “Bien te decía que de pronto la dábamos por sentado, de pronto lo hacíamos sin saberlo, no sé por decirlo de alguna manera”. “Ahora llevo la intención, habiendo aprendido todo este proceso contigo, <b>la intención de que realmente se analice el texto como tal</b>, realmente se analice que se quiere decir como tal: cómo está compuesto, a dónde me lleva, qué busca, <b>cuál es la intencionalidad de ese autor</b>, realmente tantas cosas”. “De manera muy general, es eso, creo que el abanico de lo que se puede hacer, del tipo de actividades que se puede hacer después de este trabajo es impresionante, supremamente enriquecedor y le da más variedad pensándolo uno de manera más práctica, le da más variedad al ejercicio con los muchachos porque da más cositas que hacer y son diferentes, y sin querer queriendo van desarrollando habilidades y competencias que de alguna manera es lo que queremos”. “<b>El hecho de reflexionar sobre el texto, de inferir sobre el texto, de anticipar una información, de sentar una posición desde tu vivencia personal</b>, eso me pareció espectacular y a los muchachos les gustó”. “Mira, de hecho, en mi experiencia como trabajadora de la Universidad de Córdoba, lo he aplicado también con mis estudiantes en la universidad; ellos si entienden el inglés completamente, entonces me ha servido, súper chévere para enfocarme en mi trabajo de lectura porque ya no tengo que hacer ese pequeño trabajo de que traten de entenderlo, sino que me puedo enfocar directamente en todo eso que aprendí en este tiempo, me pareció espectacular porque me da muchas posibilidades, me da mucha cosas por hacer, como diría uno, de una simple lectura”. “Es</p>	
--	--	--

	<p>una lectura y vamos a realizar estos ejercicios, pero ahora hay tanto que hacer de una lectura que realmente súper enriquecedora la experiencia”. “Es una experiencia que se disfrutan porque las actividades antes, durante y después, realmente son momentos que uno se disfruta porque se les encuentra el dulcecito, el gustico a la lectura por partes, por momentos, por situaciones que se van dando realmente una experiencia enriquecedora, sí”. “Mira que cambié realmente mi práctica, mis estrategias con respecto a este campo de la comprensión lectora”</p> <p>(D2).</p> <p>“Estrategias para la lectura, bueno, las estrategias que hemos venido utilizando para la lectura, <b>primero una lectura mental, luego lectura en voz alta, me gusta pues dividir el primer párrafo, analizarlo, así vamos haciendo párrafo por párrafo</b>, obtengo buenos resultados, pues con la experiencia que he escuchado, lo que he visto en mis compañeras, los talleres recibidos en este proceso, me he podido dar cuenta que es importante ubicar a estos estudiantes en los tres momentos de la lectura”. “Aunque yo en la realización de la lectura tenía en cuenta todas estas estrategias, pero sin identificar cada una”.</p> <p><b>“Ahora ya puedo ubicar a los estudiantes en los tres momentos de la lectura”</b>. “Con la identificación de esas estrategias de cada momento, se realizan y <b>se llevan a cabo acciones específicas como predicciones, anticipaciones, activar conocimientos previos</b>, antes lo hacía, pero de manera muy espontánea, <b>ahora sé que lo voy a realizar basada en fundamentos y conocimientos teóricos</b>”.</p>	
--	---	--

	<p>“Bueno, fijate además de las anticipaciones, <b>relacionar las ideas con las gráficas del texto, elaborar inferencias, llevar a cabo la confirmación y la autocorrección</b>, bueno ahí en el momento después de la lectura, se hacen actividades que correspondan o que desarrollen en ellos para <b>inducirlos a la comprensión global del texto, hacer las recapitulaciones, formulación de opiniones, expresión de experiencias, emociones personales y la construcción textual</b>” (D3).</p>	
--	---	--

**Tabla 14. Análisis microtextual sobre las concepciones de lectura (uso interdisciplinar de la lectura)**

Análisis microtextual sobre las concepciones de lectura		
Categoría: concepciones de lectura		
Rasgo: saberes de los docentes sobre concepciones de lectura		
Descriptor: uso interdisciplinar de la lectura		
Entrevista inicial	Entrevista final	Análisis
<p>“<b>A través de la lectura se llega al conocimiento</b>, que mayor razón que esa, <b>se desarrolla el pensamiento, la crítica, la reflexión</b>, la proposición; los chicos</p>	<p>“Bueno descubrimos que hay razones suficientes y necesarias para abordar la lectura desde todos, desde cada acción que se realice en el aula, en este caso en el área de matemáticas podemos <b>potencializar ciertas competencias</b> como estudiamos en la investigación o como hemos estado estudiando que apuntan a un</p>	<p>Al inicio de la investigación, los docentes participantes coincidieron en decir que es importante el desarrollo de la lectura desde todas las áreas del saber, ya que leer y</p>

<p><b>amplían su glosario.</b> Con mayor razón para que todos la abordemos” (D1). “Considero que <b>la lectura es una estrategia, un medio, una práctica, un ejercicio que permite entender el mundo</b>”. “Entonces sí <b>involucramos todas las áreas</b>, que mejor manera de entender el mundo; de matemáticas, por ejemplo, uno se sorprende cuantas lecturas hay entretenidas, divertidas que permite entender muchas cosas y de pronto, uno cree al principio que no lo va a hacer y así ocurre con las otras áreas”. “De pronto por la terminología específica que cada área tiene, precisamente por eso considero que es bueno porque al conocer esa esencia de cada área, entiendo mejor todo lo que me rodea y contribuyo significativamente a ello”. “Por eso siento que es importante que todas las áreas se involucren en el proceso” (D2). “Bueno, sabemos que <b>leer y escribir</b>, de ahí parte, <b>son habilidades básicas para todo aprendizaje</b>; sino sabemos leer no podemos aprender”. “Entonces <b>leer es</b></p>	<p>proceso lector o a la lectura crítica”. “En el primer caso, <b>recuperar información</b>, por ejemplo; <b>identificar y entender los contenidos locales de un texto</b> que están relacionados con una de las competencias, en un segundo caso <b>comprender el sentido global de un texto</b> sea cual fuere, sea problema, sea una lectura de historia, sea una situación de momento, una situación creada por el estudiante”. “En la tercera competencia fue <b>relacionar, reflexionar acerca de un texto y valorarlo</b> son aspectos muy importantes de la lectura, definitivamente lo que se lee debe reflexionarse y sobre ello y ante ello debe haber una valoración”. “Siempre he tenido la voluntad y pedí siempre ser orientada, que no fuera solo maratón de lectura, hay maratón de lectura y vamos a leer”. “No, porque hay una forma de leer y eso no lo sabe todo el mundo, ahora nosotros porque nos hemos metido en este cuento, pues yo he estado leyendo mucho tiempo, pues he leído, pero me falta saber leer y <b>saber leer críticamente</b>, y formarme en él y enseñar en eso es diferente” (D1). “Bueno, el entendimiento de manera general de todo, yo creo, no sé, es la misma sociedad”. “Te decía, yo creo que cuando iniciamos todo este proceso que hay veces que los muchachos se quedan cortos en tantas cosas, de nuestra misma actualidad, de nuestra misma sociedad y a veces dicen locuras y tienen ideas basadas en locuras”. “Dice uno porque realmente no han leído, no tienen los fundamentos sólidos de lo que es una investigación bien hecha para emitir X o Y juicio con respecto a, tú les pides a</p>	<p>escribir hace parte de las habilidades básicas de aprendizaje para todo estudiante. Al finalizar el proceso cada uno de los docentes participantes expresan que se hace necesario el desarrollo de la lectura crítica desde todas las áreas tomando como base la experiencia que ellos han tenido a partir de sus propias áreas (matemáticas, inglés y ciencias naturales) en el trabajo realizado en esta investigación y que solo de esta manera se cumple el verdadero propósito de acercar a los estudiantes al conocimiento haciendo una reflexión en torno a lo que se aprende. Cada estudiante debe aprender a leer críticamente potencializando competencias, haciéndolo de manera interdisciplinar y transversal. Se llegó a la conclusión que se deben unificar criterios para desarrollar la lectura crítica desde todas áreas que contempla el plan de estudio.</p>
--	---	--

<p>una herramienta cognitiva, la lectura para mi es indispensable” (D3).</p>	<p>ellos que redacten algo y hay una cantidad de muchachos que escriben una cantidad de locuras que tú dices: ¡Dios mío! ¿Cómo es posible que nuestros muchachos que ya tienen cierto desarrollo mental no escriben? Mejor escribe un niño de tercero de primaria, diría uno y es precisamente por eso porque no leen”. “Definitivamente, uff, <b>la lectura es de todas las áreas</b> y desde que aprenden a leer porque no hay que esperar que ya estén grandes para que tengan varias asignaturas, varias áreas en bachillerato para que se enfoquen en leer porque es algo que se aprende desde que aprenden a leer porque realmente le quedan debiendo a <b>la construcción del texto</b>, le quedan debiendo a <b>la comprensión</b>, pero es eso el hábito, falta la disciplina y por ende el entendimiento y el aprendizaje de esto claro. “es una reflexión que me ha aportado todo este proceso trabajando contigo y las muchachas, te decía que damos por sentado el ejercicio de leer, damos por sentado realmente lo que implica hacer comprensión de lectura, hacer lectura crítica”. “Lo damos por sentado por el motivo que sea y así vamos pasando y vamos pasando y realmente nos falta eso, creo que es una de las experiencias, de los aprendizajes que me quedan en esta investigación y es que nos falta más sentido de pertenencia hacia el desarrollo de una buena lectura, la capacitación de los docentes porque vemos que de esa manera no es una lectura donde le pongo unas preguntas específicas del texto, leemos en grupo, yo leo y ellos escuchan y</p>	
--	--	--

	<p>listo, cuando aún se puede hacer mucho más. La idea es salir de esa zona de confort” (D2).</p> <p>“Bueno, pues escribir son <b>habilidades básicas para todo aprendizaje</b>, entonces <b>leer es comprender</b> y <b>comprender es necesario para desarrollar procesos cognitivos</b>, entonces para mí la lectura es indispensable en este proceso de enseñanza-aprendizaje”. “<b>Tres áreas</b> totalmente <b>diferentes</b>, pero fíjate que puedo comprender, puedo entender que en cada área del saber es indispensable una lectura comprensiva” (D3).</p>	
--	---	--



- A partir del primer objetivo que se plantea en esta investigación, el cual es Identificar las concepciones sobre la enseñanza de la lectura, de los docentes de las diferentes áreas de grado noveno de la IE. Camilo Torres, antes y después de la aplicación de un programa interdisciplinar para el desarrollo de la lectura crítica, para lo cual se realizó la aplicación de una entrevista semiestructurada inicial y final, a los docentes participantes de las diferentes áreas (matemáticas, inglés y ciencias naturales) que hicieron parte del GET, se obtuvieron los siguientes resultados.

En primera instancia los docentes participantes del GET, asumen el concepto de lectura como una forma que tienen los estudiantes para acceder al conocimiento de sus áreas, dejando de lado la percepción crítica y la reflexión frente a lo aprendido. Luego de la intervención con el programa interdisciplinar de formación en lectura crítica, los docentes participantes asumen una nueva posición con respecto a la concepción de lectura que venían manejando, siendo conscientes que, al momento de desarrollar lectura de textos con sus estudiantes, esta no solo debe aportar un conocimiento en torno al área, sino que el acto de leer se debe constituir en una forma de interpretar su realidad y la forma de relacionarse con los demás, que los lleven a tomar posiciones y expresar juicios críticos a partir de los textos leídos y estudiados. En este sentido Cassany (2006) afirma que leer y escribir no solo son tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino que también deben ser consideradas como prácticas socioculturales. De igual modo lo que se ha pretendido a partir de esta investigación, es que se produzcan cambios en el docente a partir de su práctica de enseñanza de la lectura haciendo uso de nuevas estrategias metodológicas, que sean capaces de entender que esta debe llevar a los estudiantes a tomar posiciones frente a lo leído, para que de esta manera se puedan producir progresos significativos hacia la formación de verdaderos lectores críticos que estén en capacidad de asumir un estado de conciencia de lo que lee, cómo lee, para qué lee, a quién lee y cuál es la intención del autor del texto que lee.

En lo que respecta a la tipología textual, los docentes no tenían claridad con respecto a esta y solo relacionaban las clases de textos teniendo en cuenta edad, nivel académico e intereses de los estudiantes. A partir de la formación en el programa interdisciplinar de lectura crítica con el desarrollo de los talleres, los docentes pudieron tener claro las diferentes clases

de textos de acuerdo con lo planteado por el Icfes (2018) en el módulo sobre lectura crítica en el cual clasifica los textos en continuos y discontinuos y estos a su vez en literarios, informativos y descriptivos.

Por otra parte, en lo que se refiere a la intención de la lectura al inicio de la investigación los docentes expresaron que es motivar, ayudar al desarrollo de las temáticas, inculcar el hábito de la lectura, hacerlos pensar, desarrollar habilidades cognitivas, entre otras. Teniendo en cuenta a Solé (1998, p.78-79), afirma que ningún estudiante debe abordar una lectura sino hay una motivación que lo impulse a abordarla. Para ello es necesario que el estudiante sepa que debe hacer, que conozca los objetivos, que sienta que es capaz de hacerlo, que piense que puede hacerlo, que encuentre interesante lo que se le propone hacer, solo así encontrará sentido al leer. De igual modo Solé (1998), expresa que la motivación a la lectura también está vinculada con las relaciones afectivas que los estudiantes puedan establecer con la lengua escrita. En este mismo sentido, los docentes participantes manifiestan después de la formación que la principal intención de la lectura es motivar a los estudiantes a leer desde cualquier medio, ya sea físico o digital. Acompañado de esta primera intención está también llevarlos a pensar, reflexionar, tomar posiciones frente a lo leído, así como del saber específico y de su propia vida; teniendo en cuenta que estas son evidencias de la tercera competencia de la lectura crítica, Modulo de lectura, Icfes (2018).

Otra intención de la lectura que manifiestan los docentes participantes es la activación de los conocimientos previos para prepararlos con la articulación de los nuevos aprendizajes, teniendo en cuenta lo que expresa Solé (1998), cuando se refiere al momento antes de la lectura, la cual afirma que los conocimientos previos son necesarios para saber más a partir del texto. “Si el texto está bien escrito y si posee un conocimiento adecuado sobre él, tiene muchas posibilidades de poder atribuirle significado”.

Por otro lado, los docentes también manifestaron que la lectura lleva la intención de desarrollar competencias y comprender los contenidos específicos de cada área. En este sentido, Cassany (2006), afirma que “leer es comprender” y “para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos; anticipar lo que dirá un escrito,

aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir un significado”. Cassany (2006, p.21).

En lo que se refiere a las estrategias de lectura, al inicio de la investigación fue muy notoria el desconocimiento por parte de los docentes participantes de implementar en los textos que llevaban a sus clases unas estrategias que estuviesen estrechamente relacionadas con la lectura; se pudo detectar que los docentes confunden lo que son estrategias con algunas modalidades de la lectura como lectura en voz alta, lectura silenciosa, lectura compartida. De igual modo, no hay una idea clara con respecto al manejo de las estrategias de lectura, solo se evidencia algunas actividades espontáneas desarrolladas en sus clases.

Después de la formación con el programa interdisciplinar se percibe una apropiación y manejo en cuanto a los momentos de la lectura y cada una de las estrategias que conlleva el desarrollo de estas como son las predicciones, las anticipaciones, las inferencias, la confirmación, la autocorrección, la formulación de opiniones, la recuperación de información, la construcción del texto, entre otros, Solé (1998).

En lo que se refiere a desarrollar la lectura desde la interdisciplinariedad, desde el inicio de la investigación, los docentes participantes coinciden en que se hace necesario abordar la lectura desde todas las áreas. A partir de la formación recibida con el programa interdisciplinar, los docentes reafirman su posición y expresan que es necesario potencializar las competencias de la lectura crítica desde cada área del saber y el ejercicio de ella no se puede quedar en algunas actividades que se realizan de manera esporádica en la institución. En este sentido el D3 (ciencias naturales), en su bitácora de reflexión afirma lo siguiente:

“...es necesario el abordaje de la lectura en todas las áreas del saber, pues mi criterio personal es que la lectura se constituye en el eje principal o instrumento esencial en la adquisición de conocimientos. Los seres humanos cuando interactuamos con el contenido de un texto de cualquier área, se da un intercambio de ideas, se construyen nuevos conocimientos”.

Para finalizar los docentes manifiestan que se sienten muy complacidos con las orientaciones y los aprendizajes adquiridos durante el trabajo realizado en esta investigación para fortalecer y mejorar sus prácticas de enseñanza de la lectura desde sus clases y haciendo uso de los saberes específicos de sus áreas. Teniendo en cuenta lo anterior Borrero, citado por Tamayo (1995). dice que la interdisciplinariedad es una exigencia interna de las ciencias y es presentada como: “connotación de aspectos específicos de la interacción de las disciplinas... que dentro del conjunto adquiere un sentido propio o matiz de la disciplinaredad”.

## **6.2. Programa interdisciplinar de formación acción para el fortalecimiento de la lectura crítica**

- Atendiendo al segundo objetivo de esta investigación, el cual es determinar las características de diseño e implementación de un programa interdisciplinar para el desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes de grado noveno de la institución educativa Camilo Torres. Es así como todos los resultados que se generaron en las prácticas de enseñanza de la lectura de los docentes participantes en el grupo GET de las diferentes áreas, surgieron a partir de la aplicación de un programa interdisciplinar de formación acción para el fortalecimiento de la lectura crítica.

Este programa lo conformaron cuatro talleres teórico prácticos en torno a todos los componentes que constituyen la lectura crítica. En este los docentes del GET fueron participes activos de todo el proceso a partir de sus saberes previos y adquiriendo nuevos conocimientos y estrategias para el desarrollo de la lectura crítica a partir de la enseñanza en sus clases de sus saberes específicos mostrando disposición para el cambio de las prácticas actuales que venían desarrollando llevándose a cabo de la siguiente manera mediante reuniones a través de la plataforma zoom:

### **6.2.1. La Lectura en la escuela. Taller número uno**

Objetivo: orientar a los docentes de las diferentes áreas del saber sobre las competencias específicas de la lectura crítica (primera competencia) para el mejoramiento y transformación de sus prácticas de lectura en el desarrollo de sus clases.

Decisiones para la acción:

Después de dar a conocer el objetivo de la formación se ubicó a los docentes en las generalidades que se van a desarrollar sobre la lectura crítica. Luego se le pidió a cada docente que expresara su concepto sobre la lectura crítica y a partir de ello se dio un concepto general sobre esta, apoyada en unos referentes teóricos concluyendo el siguiente concepto: la lectura crítica es un proceso que permite comprender, valorar, proyectar, juzgar y evaluar ideas que se presentan en un escrito. Así mismo contempla el análisis y la síntesis de la información, la interpretación del mensaje del autor, la formulación de inferencias y la transparencia del conocimiento a otros ámbitos. También permite emitir juicios sobre el texto leído, haciendo prevalecer nuestros criterios, valores y personalidad.

Posteriormente se explicó la relación que existe entre la lectura crítica con las competencias genéricas, así como los niveles de comprensión de la lectura crítica.

Seguidamente se explicó a los docentes participantes del GET, la primera competencia de la lectura crítica la cual es: la de identificar la información local presente en un texto (microestructural) y sus evidencias las cuales son: la primera, entender el significado de los elementos locales que conforman un texto y la segunda, identificar los eventos narrados de manera explícita en un texto y los personajes. Así mismo se explicó a los docentes lo explícito y lo implícito en un texto.

Después de haber recibido toda la información teórica se realizó una actividad práctica con los docentes la cual consistía en realizar la lectura de un texto y a través de unas preguntas, ubicar la primera competencia de la lectura crítica mediante cada respuesta correcta a la pregunta, su justificación y la evidencia respectiva.

### **6.2.2. La lectura en la escuela. Taller número dos**

Objetivo: orientar a los docentes de las diferentes áreas del saber sobre las competencias específicas de la lectura crítica (segunda competencia) para el mejoramiento y transformación de sus prácticas de lectura en el desarrollo de sus clases.

Decisiones para la acción: en esta sesión de formación, se realizó con los docentes participantes un repaso de lo que se desarrolló durante la primera sesión, luego se dio paso a la presentación de la segunda competencia de lectura crítica, la cual es que el estudiante comprenda como se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. Así mismo se explicó las cinco evidencias que constituyen la competencia y se escogió dos de ellas para ser identificadas en el ejercicio a través de un texto del cual se desprendieron unas preguntas para ubicar la respuesta correcta, la competencia (afirmación), su justificación y la evidencia correspondiente. En este caso se seleccionaron las evidencias: la primera, comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes y la segunda, identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto.

### **6.2.3. La lectura en la escuela. Taller número tres**

Objetivo: orientar a los docentes de las diferentes áreas del saber sobre las competencias específicas de la lectura crítica (tercera competencia) para el mejoramiento y transformación de sus prácticas de lectura en el desarrollo de sus clases.

Decisiones para la acción: en esta sesión de la formación se realizó un repaso de lo trabajado en las dos sesiones anteriores para luego presentar a los docentes la tercera competencia, la cual consiste en el estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido, así mismo se dio se explicó las cinco evidencias que constituyen la competencia seleccionando dos de ellas para la actividad práctica las cuales son: la primera, el estudiante reconoce contenidos valorativos presentes en un texto y la segunda, el estudiante contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en este. Luego se realizó el ejercicio mediante una lectura de la que se desprendieron unas preguntas para que los docentes ubicando la competencia (afirmación), su respuesta correcta, la justificación y la

evidencia correspondiente.

Además de la información anterior también se explicó a los docentes participantes sobre las tipologías textuales y las distintas voces que se pueden encontrar al interior de un texto.

#### **6.2.4. La lectura en la escuela. Taller número cuatro**

Objetivo: reconocer los momentos de la lectura para el mejoramiento de las prácticas lectoras en el desarrollo de las clases de las áreas de matemáticas, ciencias naturales e inglés.

Decisiones para a acción: esta sesión de la formación fue dirigida por las docentes participantes de las diferentes áreas. Después de dar a conocer el objetivo de la formación, los docentes participantes presentaron el título del texto a desarrollar acompañado de una imagen para fuese observado por todos. Luego una de las docentes formuló unas preguntas en torno a lo anterior basada en predicciones en torno a lo que se podía encontrar en el texto, así como la activación de saberes previos.

Posterior a esto se realizó la lectura del texto haciendo uso de lectura dirigida en voz alta por parte de los docentes orientadores y lectura compartida. En medio de la realización de la lectura se fueron realizando una serie de preguntas con lo cual se realizó anticipaciones, auto confirmación y control de lectura. Luego de terminada la lectura se realizaron unas actividades por parte de los docentes participantes.

Desarrolladas las actividades, los docentes orientadores del taller explicaron los tres momentos de la lectura, al igual que cada una de las estrategias que la conforman y las modalidades de lectura que se pueden desarrollar con los estudiantes al abordar un texto.

### 6.3. Análisis microtextual sobre las prácticas de enseñanza de la lectura

**Tabla 15. Análisis microtextual sobre las prácticas de enseñanza de la lectura (momentos de la lectura)**

Rasgo: Prácticas desarrolladas para la enseñanza de la lectura		
Descriptores: momentos de la lectura de lectura		
Observación de clase inicial	Observación de clase final	Análisis
<p>En la (D1), <b>no se identifica que desarrolle los momentos de la lectura</b> al abordar el texto en su clase de matemáticas. En la (D2), <b>hay indicios del conocimiento de los momentos de la lectura</b>, pero sólo <b>realiza algunas acciones antes de leer</b> el texto en la clase de inglés. En la (D3) <b>tampoco desarrolla los momentos de la lectura</b> al abordar el texto en la clase de ciencias naturales.</p>	<p>Se evidenció el <b>desarrollo de los tres momentos de la lectura</b> en cada una de las clases observadas.</p> <p>Durante <b>el momento antes de leer</b> en la clase de matemáticas, los estudiantes participaron respondiendo a los interrogantes, con estas preguntas <b>realizaron predicciones y exploraron saberes previos.</b></p> <p><b>Durante la lectura</b>, con las preguntas formuladas, los estudiantes <b>realizaron anticipaciones, confirmación y autocorrección de la información y revisaron vocabulario relacionado con la lectura.</b></p> <p>En el momento <b>después de la lectura</b>, los estudiantes realizaron una actividad con enunciados de verdadero y falso en la cual hicieron <b>recuperación de información.</b> En la segunda actividad de este momento hubo <b>formulación de opiniones</b> y en la tercera actividad las preguntas apuntaron a la construcción del texto, continuando con la historia (D1).</p> <p>En la clase de inglés, en el momento antes de la lectura, los estudiantes realizaron exploración de saberes previos a través de diferentes preguntas, revisión de vocabulario relacionado con el tema a tratar y dado con anterioridad, el cual les permitiría a los estudiantes la comprensión del texto en inglés; así mismo, interpretaron el título haciendo su traducción, se les</p>	<p>En la observación de clase inicial fueron muy pocas las estrategias evidenciadas con respecto a la ubicación del texto trabajado en los momentos de la lectura. Después de la intervención con el programa de formación a los docentes participantes de las diferentes áreas (matemáticas, inglés, ciencias naturales), que hicieron parte del GET, hubo un cambio notorio con respecto al desarrollo de la lectura ubicando acciones a realizar con los estudiantes de grado noveno en cada uno de los momentos de la lectura, las cuales fueron descritas en la guía de observación de clase. Al final se pudo observar en los docentes participantes una unificación de criterios con respecto a las estrategias utilizadas</p>



	<p>presentó un mapa para completar una información con base en unos datos que los estudiantes manejan sobre el virus del Covid, (tema de la lectura).</p> <p>Durante la lectura, los estudiantes realizaron anticipaciones con respecto a la información contenida en el segundo párrafo del texto, también se realizó confirmaciones de información y en la medida en que se iba desarrollando la lectura, se realizaron preguntas de control para la comprensión del texto.</p> <p>En el momento después de la lectura, los estudiantes realizaron actividades donde su significado, enunciados true or false (verdadero o falso), share your opinión (expresa tu opinión) fue una actividad de <b>reflexión</b> donde pudieron expresar sus <b>puntos de vista sobre el tema</b>, relacionándolo con su <b>entorno personal</b>, estableciendo una comparación con el personaje de la historia (D2).</p> <p>En la clase de ciencia naturales, en el momento antes de la lectura los estudiantes exploraron saberes previos y realizaron predicciones relacionados con el tema a tratar en el texto, así mismo relacionaron el título con la imagen.</p> <p>En el momento durante la lectura, con diferentes preguntas los estudiantes realizaron anticipaciones, así mismo los estudiantes desarrollaron diferentes actividades que los llevaron a realizar <b>confirmación</b> y <b>autocorrección</b> de la lectura.</p> <p>En el momento después de la lectura los estudiantes <b>Formularon opiniones</b> en torno al contenido y temática de la lectura, así como responder interrogantes que apuntaron a <b>la comprensión global del texto</b> y realizaron <b>recapitulación de lo leído</b>. (D3).</p>	<p>para desarrollar la lectura del texto, ubicándola en los tres momentos diferentes.</p>
--	--	---

**Tabla 16. Análisis microtextual sobre las prácticas de enseñanza de la lectura (tipos de textos)**

<b>Rasgo: Prácticas desarrolladas para la enseñanza de la lectura</b>		
<b>Descriptor: tipo de textos</b>		
<b>Observación de clase inicial</b>	<b>Observación de clase final</b>	<b>Análisis</b>
<p>Cada una de los docentes participantes hicieron uso de diferentes textos. En el caso de la clase de matemáticas el docente hizo uso de textos continuos y discontinuos, en el caso de los (D2) y (D3) hicieron uso de <b>textos continuos</b>, aunque no se ubicó a los estudiantes en la clase de texto que estuvieron trabajando.</p>	<p>En la clase de matemáticas, se ubicó a los estudiantes en el texto que trabajaron el cual fue un <b>texto literario</b> (leyenda). En la clase de inglés, los estudiantes abordaron un <b>texto informativo</b> con una temática de actualidad y en la clase de ciencias naturales trabajaron con un <b>texto descriptivo</b> con una temática específica del área.</p>	<p>En la observación de la clase inicial no se percibió una intencionalidad clara con el tipo de texto seleccionado para desarrollar en clase ni ubicar los estudiantes en la clase de texto trabajado. Solo hubo manejo de textos continuos y discontinuos en el caso de la clase de matemáticas sin tener en cuenta los otros aspectos de la tipología textual. Por el contrario en la observación de la clase final se pudo apreciar una intencionalidad clara con el texto desarrollado en clase por parte de los docentes participantes en cada una de las áreas, así como ubicar a los estudiantes en cuanto a su tipología y características de su estructura correspondiente.</p>

**Tabla 17. Análisis microtextual sobre las prácticas de enseñanza de la lectura (estrategias de lectura)**

<b>Rasgo: Prácticas desarrolladas para la enseñanza de la lectura</b>		
<b>Descriptor: estrategias de lectura</b>		
<b>Observación de clase inicial</b>	<b>Observación de clase final</b>	<b>Análisis</b>
<p>Los tres docentes participantes realizaron <b>preguntas de comprensión</b> de manera general, relacionadas con la lectura. El (D1) hace una <b>explicación del contenido</b> del texto en forma general, luego explica unas imágenes con datos estadísticos y realiza una <b>retroalimentación del contenido de la lectura</b>. Al finalizar la lectura, realizó unas preguntas relacionadas con las experiencias personales de los estudiantes con el Covid, pero no las relacionó con el contenido del texto. El (D2) realizó algunas <b>actividades</b> para trabajar el <b>vocabulario</b>, en su caso que la clase es de inglés le favoreció como actividad previa para la comprensión del texto. Así mismo realizó al finalizar la lectura unas actividades como <b>elaboración de posters para determinar la comprensión general del texto</b>. En el (D3), solo hubo el manejo de algunas preguntas y realizar un escrito en su cuaderno sobre lo que habían entendido.</p>	<p>En el desarrollo de la lectura de los textos, cada uno de los docentes de matemáticas, inglés y ciencias naturales llevaron a cabo diversas estrategias de lectura inmersas en cada momento de la lectura tales como: <b>anticipaciones, predicciones, inferencias, confirmación y autocorrección, y el monitoreo o la Metacompreensión.</b></p>	<p>En la observación de clase inicial se evidenció el manejo de algunas estrategias, pero desarrolladas de manera muy sencilla sin tener en cuenta una clara intencionalidad y un propósito específico al realizar la lectura y comprensión del texto.</p> <p>En la observación de clase final, los docentes participantes de cada área, desarrollaron de mejor manera, organizada y con una intencionalidad clara con respecto al objetivo trazado para alcanzar la comprensión del texto. El mismo hecho de ubicar el texto en cada momento de la lectura, estos con cada acción realizada, a través de las diferentes actividades, se constituyeron en las principales estrategias para llevar a cabo la lectura y cumplir con su propósito en cada área.</p>

**Tabla 18. Análisis microtextual sobre las prácticas de enseñanza de la lectura (modalidades de lectura)**

<b>Rasgo: Prácticas desarrolladas para la enseñanza de la lectura</b>		
<b>Descriptor: modalidades de lectura</b>		
<b>Observación de clase inicial</b>	<b>Observación de clase final</b>	<b>Análisis</b>
El (D1) realizó <b>lectura en voz alta</b> y <b>lectura compartida</b> . El (D2) realizó lectura en voz alta y el (D3) realizó una <b>lectura mental</b> por parte de los estudiantes y luego una lectura en voz alta.	El (D1) y El (D3), realizaron <b>lectura en voz alta</b> dirigida por ellos y <b>lectura compartida</b> , mientras que el (D2), realizó solo lectura en voz alta dirigida por este debido a la modulación de la lectura por ser en inglés.	En cuanto a las modalidades empleadas por los docentes participantes de las diferentes áreas, a pesar que en la observación de clase inicial se evidencia el uso de algunas formas de lectura, en la observación de clase final se pudo evidenciar con mayor claridad las forma de lectura utilizadas con los estudiantes, que permitieran y facilitaran por parte de los estudiantes, el acceso a la lectura y comprensión de los diversos textos empleados en cada clase, cumpliendo cada forma de lectura con el objetivo principal de la actividad lectora.

**Tabla 19. Análisis microtextual sobre las prácticas de enseñanza de la lectura (niveles de comprensión de la lectura crítica)**

<b>Rasgo: Prácticas desarrolladas para la enseñanza de la lectura</b>		
<b>Descriptor: niveles de comprensión de la lectura crítica</b>		
<b>Observación de clase inicial</b>	<b>Observación de clase final</b>	<b>Análisis</b>
<p>En el desarrollo de las clases que realizaron las docentes <b>no hay evidencia de un desarrollo de los niveles de comprensión en la lectura</b> de los textos abordados. Cada uno de los docentes participantes realizan una comprensión el texto de manera general y algo <b>superficial</b> sin detenerse a desarrollar estos aspectos.</p>	<p>En cuanto a los niveles de comprensión al momento de abordar los textos en cada una de las clases los docentes participantes atendieron a aspectos de la <b>microestructura</b> y <b>macroestructura</b> de cada uno de los textos estudiados.</p>	<p>Durante la observación del desarrollo de la clase inicial por parte de los docentes participantes de las diferentes áreas no se percibió de manera clara que hubiese manejo de los niveles de comprensión de la lectura crítica, en cuanto a que cada docente trabajó el texto en su clase enfocado solo a una comprensión general del texto, sin abordar aspectos de este en cuanto a su estructura, elementos, características y estrategias que hubiesen permitido desarrollar estos niveles de comprensión.</p> <p>En la observación de la clase final desarrollada por cada uno de los docentes participantes de las diferentes áreas se enfocaron en la microestructura del texto al realizar una interpretación y relacionar el contenido de cada una de las proposiciones que constituyen el texto trabajado.</p>

**Tabla 20. Análisis microtextual sobre las prácticas de enseñanza de la lectura (enfoques o concepciones de la lectura crítica)**

<b>Rasgo: Prácticas desarrolladas para la enseñanza de la lectura</b>		
<b>Descriptor: enfoques o concepciones de la lectura crítica</b>		
<b>Observación de clase inicial</b>	<b>Observación de clase final</b>	<b>Análisis</b>
Los textos abordados en las clases de los (D1), (D2) y (D3) solo se realizaron desde un <b>enfoque gramatical y concepción lingüística</b> , apuntando solo a la interpretación literal del contenido sin tener en cuenta los demás enfoques de la lectura crítica.	Los textos abordados en cada una de las áreas fueron abordados desde los tres enfoques: <b>lingüístico, psicolingüístico</b> y <b>sociolingüístico</b> a partir de cada una de las actividades propuestas al manejar contenido semántico del texto, los saberes previos y la valoración del mismo.	Mientras que, en la observación de la clase inicial, solo se pudo percibir un enfoque lingüístico en el desarrollo de los textos abordados al identificar el contenido de cada texto en las clases de las diferentes áreas; en la observación de la clase final, además de lo lingüístico, se evidenció una concepción psicolingüístico y sociolingüístico.

**Tabla 21. Análisis microtextual sobre las prácticas de enseñanza de la lectura (competencias de la lectura crítica)**

<b>Rasgo: Prácticas desarrolladas para la enseñanza de la lectura</b>		
<b>Descriptores: competencias de la lectura crítica</b>		
<b>Observación de clase inicial</b>	<b>Observación de clase final</b>	<b>Análisis</b>
<p>Los docentes participantes realizan la <b>identificación local de la información</b> que se encuentra en el texto, pero sin abordar muchas acciones. En los (D1) y (D2), se evidencia un control de lectura, al realizar preguntas con respecto a la comprensión del texto. En el (D3), solo se evidencia una <b>comprensión general</b> del texto sin tener en cuenta las competencias propias de la lectura crítica.</p>	<p>En las diferentes clases matemáticas, inglés y ciencias naturales, cada uno de los docentes participantes de llevaron a sus estudiantes a desarrollar las competencias de lectura crítica con las actividades en el <b>momento después de la lectura, en la recuperación de información</b>, realizaron la <b>identificación de los elementos locales del texto (primera competencia)</b>, en la <b>formulación de opiniones</b>, aplicaron la tercera competencia al <b>valorar y reflexionar en torno a la lectura</b> y con la actividad sobre la <b>construcción del texto</b> desarrollaron la <b>segunda competencia</b> que es <b>comprender el sentido global del texto a partir de la relación entre las partes que lo conforman</b>.</p>	<p>Mientras que en la observación de la clase inicial no se evidenció el desarrollo de las competencias en lectura crítica, en la observación de la clase final si se evidencia el desarrollo de las tres competencias de la lectura crítica de manera intencionada, luego de la intervención con el programa de formación en lectura crítica a los docentes participantes del GET.</p>

A partir del tercer objetivo planteado en esta investigación, el cual es describir las prácticas de enseñanza de la lectura, realizadas por los docentes de las diferentes áreas de la I.E. Camilo Torres, antes y después de la aplicación de un programa interdisciplinar, para el desarrollo de la lectura crítica; para ello se realizó una observación de clase inicial y final a los docentes participantes de las diferentes áreas (matemáticas, inglés y ciencias naturales), se obtuvieron los siguientes resultados:

Inicialmente las clases desarrolladas por los docentes de las diferentes áreas haciendo usos de textos para llevar a cabo lectura de esta, fueron realizadas teniendo en cuenta solo algunos de los aspectos que son necesarios para la comprensión de los textos. Con relación al manejo de los momentos de la lectura, solo el docente de inglés tenía una idea de algunas acciones relacionadas con el momento “antes de leer” tales como la exploración de algunos saberes previos y manejo de vocabulario. Los otros dos docentes no tuvieron en cuenta estos momentos de la lectura cuando desarrollaron los textos llevados a sus clases.

En lo que se refiere a las estrategias de lectura, los docentes participantes solo se centraron en actividades para una comprensión general de los textos, así mismo no se evidenció de manera clara el manejo de los niveles de comprensión en la lectura. Teniendo en cuenta lo anterior, el D2 (inglés) en su bitácora de reflexión afirma:

“Mientras escucho y participo de las formaciones, no dejo de pensar que he estado quedando en deuda con el desarrollo del ejercicio lector. Son tantas las cosas que no he hecho, que he omitido hacer o que no hago a profundidad, que hasta me siento culpable, porque honestamente pude hacerlo mejor. Siento que se me ha abierto un abanico de estrategias, ideas y posibilidades que no había considerado explorar y que sin duda harán de mi práctica, mi metodología de trabajo, mi intención de realmente desarrollar competencias mucho mejor”.

Con respecto al desarrollo de las competencias de la lectura crítica, los docentes de matemáticas e inglés se aproximaron a la primera competencia con la identificación de la información local del texto, mientras que en el docente de ciencias naturales no se evidenció



ninguna de las tres competencias.

Por otra parte, en cuanto a las concepciones o enfoques que les dieron a los textos solo se pudo evidenciar en las clases de los docentes de matemáticas e inglés la parte lingüística, dejando de lado las demás concepciones.

Lo que se pudo concluir después de la observación de las clases de los docentes participantes es una falta de conocimiento de los anteriores aspectos para el desarrollo de la lectura de textos en sus clases. Después que los docentes participantes del GET, recibieron la formación del programa interdisciplinar para el desarrollo de la lectura crítica realizaron unas nuevas clases haciendo uso de la lectura de textos y en las cuales se pudo apreciar los siguientes aspectos:

Los docentes participantes se apropiaron de los tres momentos de la lectura como estrategia fundamental para llevar a cabo la lectura de textos en cada una de sus clases. Con respecto a esto Solé (1998), afirma que se hace necesario enseñar unas estrategias que le permita la estudiante la planificación general de la lectura, su ubicación, motivación, disponibilidad ante ella; lo cual facilita la comprensión y la revisión de lo que se lee, así como la función de los objetivos que se desean alcanzar en torno a la comprensión de la lectura.

Teniendo en cuenta lo anterior el desarrollo de los tres momentos de la lectura: el antes, el durante y el después permitió a los docentes orientar diversas actividades en torno a las lecturas seleccionadas para sus clases, donde los estudiantes desarrollaron unas acciones específicas para cada momento de la lectura, así como poner en práctica diversas estrategias tales como la exploración de saberes previos, manejo de vocabulario, anticipaciones, predicciones, autocorrección, confirmación, inferencias, recapitulación, reconstrucción de contenidos, entre otros. En este mismo sentido, Solé (1998), afirma que las estrategias que se han de utilizar para desarrollar la lectura permiten al estudiante la planificación de la tarea de modo general, su ubicación, motivación y disponibilidad para ella; de igual manera, la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, así como la toma de decisiones en los objetivos que busquen alcanzar. En este sentido, el docente 1 (matemáticas), escribe en su

bitácora de reflexión lo siguiente:

“Me causó una buena impresión reconocer que antes durante y después de la lectura, realizaba preguntas que hoy sé que son de autoconfirmación y estas eran realizadas de manera empírica, pero que ahora sé que estos son los momentos de la lectura y que a través de ellos y usando las estrategias adecuadas desarrollamos competencias y una lectura crítica desde el área y para el área”.

Así mismo en la observación de estas clases finales desarrolladas por los docentes que conformaron el GET, se pudo evidenciar que sus prácticas de enseñanza de la lectura pasaron de una concepción netamente lingüística y gramatical para darle paso a un enfoque tanto psicolingüístico, como sociolingüístico y discursivo al momento de realizar la lectura de textos con los estudiantes a partir de las nuevas acciones realizadas al momento de abordar la lectura de los textos. Según Cassany (2006), afirma que, desde lo psicolingüístico, al leer se elaboran inferencias a partir de los conocimientos previos del lector, se deducen datos del contexto inmediato y se relacionan con el enunciado lingüístico. De esta manera leer, no solo exige conocer las unidades y las reglas del idioma, sino que también implica desarrollar habilidades cognitivas relacionadas con el acto de comprender: manejo de conocimientos previos, realizar inferencias, formular hipótesis, poderlas verificar y reformular.

Por otra parte, desde lo sociocultural, Cassany (2006), afirma que en esta se aborda la lectura y la escritura como prácticas sociales, donde los textos se construyen en espacios e instituciones sociales donde tanto el autor como el lector poseen propósitos discursivos socialmente reconocidos al interior de los mismos textos, en los cuales se pueden expresar puntos de vista y la visión del mundo tanto de quien escribe como del lector.

En lo que respecta a las competencias de la lectura crítica, los docentes participantes de las diferentes áreas, realizaron actividades en cada uno de los momentos de la lectura, lo cual permitió que los estudiantes desarrollaran estas competencias al abordar la lectura de los textos, así mismo alcanzaron los niveles de comprensión de la lectura crítica. Teniendo en cuenta lo expresado por el Icfes en el Marco de referencia para la evaluación, Modulo de

lectura crítica Saber 11°; en el cual se expresa que, para el diseño de las pruebas de lectura crítica, el referente teórico central es el de Kintsch y van Dijk (1978), donde se propone analizar los textos teniendo en cuenta tres estructuras semánticas: la microestructura, la macroestructura y la superestructura (Martínez et al., p.24). es así como a partir del desarrollo de la primera competencia de lectura crítica, la cual es la identificación de la información local en un texto, y se tiene en cuenta la microestructura, la cual se define según el Icfes como el conjunto de proposiciones interconectadas dentro de un texto (estructura semántica), lo que permite la interpretación de los elementos locales (lo que está presente en el texto) y se puede definir como un proceso dialéctico que va de la parte al todo, y es el punto de partida para la realización de la lectura crítica.

Con relación a la segunda competencia, según el Icfes (2018), en el Modulo de lectura crítica Saber 11°, la define como en esta competencia el estudiante relaciona distintos elementos del texto (o de diferentes textos), desde el punto de vista tanto formal como semántico. Esto conlleva a la comprensión de las relaciones entre las partes que supone la comprensión de las partes. Así mismo, la comprensión de las relaciones, enriquece a su vez, la comprensión de las partes. Así los estudiantes pudieron reconocer que partes operan como introducción, desarrollo y conclusión, al igual que un resumen, según sea la tipología textual a la que pertenezca el texto. De esta manera se alcanza el nivel de comprensión semántica denominado macroestructura, según el Icfes (2018), lo define como una representación semántica global del texto, producto de la transformación de la microestructura en un conjunto de proposiciones de mayor jerarquía (macroproposiciones) que contienen el tema del texto. En las clases desarrolladas por los docentes participantes en el GET, tuvieron en cuenta en las actividades y preguntas que se desprendieron de la lectura del texto, evidencias tales como como la comprensión de la estructura formal del texto y la identificación y caracterización de las diferentes voces o situaciones presentes en el texto.

En cuanto a la superestructura, según el Icfes (2018), la define como el conjunto de estructuras globales que le confiere a cada tipo de texto su carácter diferenciador. En este aspecto los docentes participantes de las diferentes áreas volvieron a tener en cuenta las tipologías textuales y sus características relacionadas con los textos trabajados en clase.

Teniendo en cuenta todo lo expresado con anterioridad, Kintsch y Van Dijk (Martínez et al., 2004, p.25), proponen este modelo teórico, la estructura semántica de un texto puede comprenderse, reconstruirse y almacenarse en dos niveles: el microestructural y macroestructural, así el lector construye una base textual (proposicional), determinada por reglas macrotextuales. Es lo que se conoce como el significado global del texto, el cual va a transformar y reducir toda la información local que se encuentra en el texto. Estos aspectos se desarrollaron a partir de actividades realizadas por los estudiantes como recuperación de la información presente en el texto, construcción de la información, recuento de la historia y sus principales eventos entre otros.

La tercera competencia de lectura crítica, según el Icfes (2018), busca que el estudiante reflexione a partir de un texto y evalúa su contenido. En este sentido en el desarrollo de las clases, los docentes participantes orientaron actividades que apuntaron a las evidencias donde el estudiante reconoce contenidos valorativos presentes en un texto y contextualiza adecuadamente un texto a la información contenida en este. Lo anterior se alcanzó mediante los juicios valorativos expresados por los estudiantes en torno al contenido valorativo del texto teniendo en cuenta así mismo el punto de vista del autor.

#### **6.4. Narrativa de transformaciones personales en la investigación**

En el recorrido de mis estudios de la maestría en Educación, muchas son las experiencias de vida académica y personal vívidas. Comienza este enmarañado mundo de la investigación, lo primero, el desarrollo de cada uno de los seminarios con la orientación de los docentes de posgrado de la Sue Caribe en la Universidad de Córdoba, luego viene todo este proceso de organizar mi proyecto de investigación y las posibles ideas por desarrollar en mi propuesta.

Se inicia la maratónica tarea: revisa un trabajo, revisa otro, leer diversos textos y autores, y entre revisada y revisada de los apuntes se produce los primeros indicios de mi escritura académica y mi labor como investigadora. Ya tengo claro lo que deseo trabajar: la lectura crítica, sí señor, que tema tan interesante e importante porque muy a pesar que se han

realizado muchos trabajos y se ha escrito diferentes textos sobre la lectura, este aspecto no deja de ser primordial para la formación académica de los estudiantes de educación básica en nuestras instituciones.

Ahora tengo que decidir con qué nivel y grado me gustaría encaminar mi trabajo de investigación. Ya está decidido, con grado noveno porque además de ser el grado con el cual he trabajado en estos últimos años, considero que es un grado importante, ya que en este se termina la básica secundaria y forma a los estudiantes para iniciar su educación media.

De igual modo, se inicia el proceso de las asesorías con la directora de tesis asignada por el programa, la Magister Ibeth Morales Escobar; se dan los primeros encuentros, los cuales se realizan en un ambiente de confianza y familiaridad, ya que había tenido la oportunidad de realizar trabajo con ella a nivel de asesoría de prácticas docentes con los estudiantes del programa de Español y Literatura de la universidad. Así que no fue difícil que se diera una empatía de trabajo y a nivel personal entre las dos. De este modo, comencé a recibir con precisión las orientaciones pertinentes para trazar mi camino a seguir en mi investigación.

En el recorrido que realicé para el desarrollo de mi trabajo, son muchos los obstáculos que encontré en el camino, acordar los tiempos con los participantes del proceso, tener los espacios en la institución donde se realizaría el trabajo, sacar un tiempo dentro de nuestros propios compromisos laborales y familiares, entre otros. Pero cada una de estas dificultades se van superando en el camino y los tiempos los vamos tomando en el día a día.

En acuerdo con mi asesora se define en la metodología de enfoque cualitativo, el diseño metodológico investigación - acción, el cual permite la participación activa de los actores de este proceso investigativo, brindando la posibilidad de hacer aportes al proceso desde sus propias experiencias. Así mismo, seleccionamos a tres docentes de diferentes áreas, en este caso, matemáticas, inglés y ciencias naturales; para la intervención en la parte interdisciplinar de la lectura. De esta manera se organizó el GET (grupo estudio-trabajo).

Este grupo permitió la interacción entre las docentes participantes, reuniéndonos cada semana para dar las orientaciones del trabajo a realizar, así como las reflexiones en torno a los tópicos relacionados con la misma investigación. Fue un espacio de trabajo agradable, único y enriquecedor tanto para las docentes como para mí, donde tuvimos la oportunidad de realizar muchos hallazgos con respecto a las prácticas de enseñanza de la lectura desarrollada por las docentes en sus clases desde sus saberes específicos.

A pesar de las condiciones generadas por el estado de pandemia que afronta el mundo durante este 2020; las reuniones con el GET fueron realizados en su totalidad por vía virtual a través de la plataforma Zoom, así como las clases que se desarrollaron con los estudiantes, cumpliéndose con los objetivos trazados en cada encuentro. De igual forma utilizamos la red social de WhatsApp para mantenernos en contacto permanente.

Los instrumentos aplicados a los docentes participantes, me dieron la oportunidad de conocer de cerca la forma como utilizan los docentes la lectura de los textos en sus clases, sus fortalezas, sus debilidades e identificar las necesidades que tenían cada uno de los docentes en la adquisición de estrategias para desarrollar la lectura crítica desde cada disciplina.

Lo anterior dio paso a la planeación, aplicación y evaluación de un programa de formación acción para el fortalecimiento de la lectura crítica. En este espacio de formación tuvimos la oportunidad de compartir saberes, recibir orientación de mi parte, así como retroalimentarnos entre sí a partir de los conocimientos manejados por cada uno.

Al finalizar el proceso con los docentes participantes en el GET, fue muy gratificante poder observar cómo cada uno de ellos reflexionaron en torno a lo que realizaban antes de participar en esta investigación, lo que pueden hacer a partir de lo aprendido y lo que pueden seguir haciendo en su quehacer a diario como docente. Sentí que contribuí en la transformación de vidas en un colectivo formado por docentes y estudiantes, en los primeros en sus prácticas de enseñanza de la lectura y en los segundos en su proceso de enseñanza aprendizaje a partir de los procesos lectores con la lectura crítica y sus competencias.

Siento una satisfacción tan grande como docente y a nivel personal, con todo el cúmulo de conocimientos adquiridos en el campo de la investigación, el haber tenido la oportunidad de contribuir en la transformación de seres humanos como los docentes y estudiantes de la Institución Educativa Camilo Torres que participaron en este trabajo, así como en los cambios, mejoramiento y avances en mis procesos como docente e investigadora, que me lleva a asumir nuevos retos en mi quehacer pedagógico y en el campo de la investigación.

Solo me queda dar infinitas gracias a mi asesora Ibeth, por convertirse en mi brújula en este camino recorrido, por cada una de sus orientaciones oportunas con dedicación, por sus saberes compartidos de manera generosa; a mis docentes del GET por su tiempo y disposición para realizar esta investigación, a mis estudiantes de la Institución educativa Camilo Torres, quienes son la verdadera inspiración y razón de ser de este trabajo y a cada persona que de una u otra manera contribuyeron a que esta investigación se hiciera realidad.

## 7. Conclusiones y recomendaciones

A partir del trabajo desarrollado en esta investigación con un grupo de docentes de grado noveno de las diferentes áreas de la I.E. Camilo Torres, con los cuales constituyeron un grupo de estudio trabajo (GET), haber realizado la caracterización con ellos en torno a sus concepciones de lectura y a sus prácticas de enseñanza de la lectura, haber realizado, el diseño, aplicación y evaluación de un programa interdisciplinar para la formación acción de los docentes para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes de grado noveno, se llegó a las siguientes conclusiones:

- Se evidenció apropiación en el manejo de los momentos de la lectura al abordar los textos desarrollados en las diferentes clases con los estudiantes de grado noveno, orientadas por los docentes que conformaron el GET, fortaleciendo el proceso de la lectura crítica al implementar las diversas estrategias que hacen parte de cada momento.

- Con la implementación del desarrollo de los niveles de comprensión y las competencias de la lectura crítica, a través de los textos abordados en el desarrollo de las clases, se realizó un análisis enunciativo al poder reconocer la intención del autor e indagar sobre las diferentes voces presentes en el texto.

- Con el desarrollo de la primera competencia de lectura crítica los estudiantes realizaron la identificación de la información textual, haciendo uso de la estrategia metacognitiva (metacognición), la cual se define como la capacidad que posee el ser humano para autorregular el mismo los procesos de aprendizaje donde se involucra un conjunto de operaciones intelectuales asociadas al conocimiento. Todo lo anterior se dio con el propósito de fortalecer el proceso de identificación de la información local en el texto, lo que les permitió a los estudiantes el manejo con propiedad de la microestructura en el texto y las preguntas de tipo local.



- Con la segunda competencia de lectura crítica, los estudiantes desarrollaron la competencia textual en cuanto que se ubicaron en la estructura de los textos leídos en las clases de las diferentes áreas con los docentes participantes en la investigación, identificando la intención de cada texto en cuanto a su tipología, la macroestructura y superestructura de los mismos. De igual modo, desarrollaron competencia discursiva en cuanto realizaron un reconocimiento de las diferentes voces presentes en los textos trabajados en sus clases, favoreciendo la identificación de textos monofónicos y polifónicos.

- En cuanto a la tercera competencia de lectura crítica, los estudiantes desarrollaron la capacidad para identificar los contenidos valorativos de los textos abordados en las clases de las diferentes áreas, identificaron los puntos de vista del autor, relacionándolos con los suyos propios con respecto al contenido de las lecturas, desarrollaron estrategias discursivas al tener la posibilidad de reconocer el lenguaje empleado en el texto, la intención del autor con este, así como fortalecer el análisis gramatical en cuanto al manejo de las personas empleadas para narrar los textos (primera, segunda, tercera persona).

- En los docentes participantes del GET, además de la formación orientada, se favoreció también la autoformación en ellos ya que fueron participes activos en el proceso y en el desarrollo del programa interdisciplinar para fortalecer la lectura crítica en cada una de sus áreas de enseñanza. Así mismo se dio una transferencia didáctica como un uso de estrategia didáctica al utilizar los conocimientos aprendidos en otros entornos escolares donde los docentes también laboran.

- Las prácticas de enseñanza de la lectura de los docentes participantes y orientaciones dadas a sus estudiantes, pasaron de una concepción netamente lingüística a una concepción psicolingüística y sociolingüística según lo expresado por Cassany (2006), lo que llevó al fortalecimiento de relacionar el contenido de las lecturas realizadas a partir de sus propias vivencias y entorno en el que se desenvuelven los estudiantes (saberes previos).

- Las prácticas de enseñanza de lectura de los docentes participantes, pasaron de ser unas prácticas empíricas y espontáneas, a ser unas prácticas intencionadas respaldadas

por un soporte teórico, reconociendo el verdadero propósito que cumple la lectura crítica al interior de sus clases en las diferentes áreas.

- Se hace necesario el manejo de la transversalidad y la interdisciplinariedad para abordar la lectura desde las diferentes áreas del saber para el desarrollo del currículo en la I.E. Camilo Torres, Para ello se sugiere una transformación en los planes de área y las mallas curriculares donde se incluya de manera permanente, actividades y estrategias metodológicas encausadas al desarrollo y fortalecimiento de la lectura crítica.

- A partir de la reflexión realizada por cada uno de los docentes participantes en el GET, cada uno de ellos coincide en expresar que es una necesidad imperante la formación en lectura crítica a los docentes de la educación básica y media que hacen parte de la institución. Esto con el fin que cada uno de ellos adquieran las orientaciones y herramientas necesarias para abordar la lectura de una manera eficaz en el desarrollo de sus clases con sus saberes específicos. Solo así se podrá alcanzar una verdadera transformación en las prácticas de enseñanza de la lectura y mejorar los procesos lectores en los estudiantes, cumpliendo con la intencionalidad de la lectura crítica, la cual es comprender y reflexionar, expresando juicios de valor en torno al contenido de los textos, teniendo en cuenta no solo el aspecto lingüístico de la lengua, sino también el aporte desde lo psicolingüístico y lo sociolingüístico a partir de las relaciones sociales que se dan en los seres humanos.

## 8. Referencias

- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educare*, 9 (30), 329-332. [Fecha de Consulta 13 de noviembre de 2020]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35603008>.
- Alba, L. (2017). El Papel Transversal de la Lectura en el Currículo. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación. Tesis de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna.
- Aparicio, D. (2016). Desarrollo de habilidades en lectura crítica con los estudiantes del grado undécimo del Colegio Integrado Llano Grande Girón/Santander. Colombia: Universidad Autónoma de Manizales, Departamento de Educación. Tesis de Magister en la Enseñanza de las Ciencias.
- Avendaño, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. [Fecha de Consulta 17 de noviembre de 2020]. ISSN: 0121-053X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3222/322246463011>.
- Barboza, Y. (2007). La lectura: herramienta fundamental para la formación de los futuros docentes en el contexto de la sociedad del conocimiento. *Laurus*, 13 (24), 112-130. [Fecha de Consulta 07 de noviembre de 2020]. ISSN: 1315-883X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76111485006>.
- Cadavid, A; y Calderón, I. (2009). Análisis del concepto enseñanza en las teorías curriculares de Lawrence Stenhouse y José Gimeno Sacristán. Colombia.
- Camilloni, A. (2008). El saber didáctico. Argentina. Editorial Paidós.

- Cano, J; Y Cárdenas, C. (2015). La interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación. Tesis de Licenciatura en Química.
- Cardona, P; y Londoño, D. (2017). El sentido de la lectura crítica en contexto. *Revista Katharsis*, N 22, pp. 375-401. Recuperado de: <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/index>.
- Carlino P. y Martínez S. (2009). La lectura y la escritura: un asunto de todos/as. Ecuador: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. EDUCO.
- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul* ISSN 1909-2474. Recuperado el 25 de octubre de: <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/lunazul/article/view/1232/1155>.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. Recuperado el 31 de octubre de 2020 de: [file:///C:/Users/Deya/AppData/Local/Temp/Rar\\$DIa10212.10809/Aproximaciones %20a%20la%20comprensi%C3%B3n%20cr%C3%ADtica%20Daniel%20Cassany. pdf](file:///C:/Users/Deya/AppData/Local/Temp/Rar$DIa10212.10809/Aproximaciones%20a%20la%20comprensi%C3%B3n%20cr%C3%ADtica%20Daniel%20Cassany.pdf).
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. España. Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2015). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. Recuperado el 01 de noviembre de 2020 de: [file:///C:/Users/Deya/AppData/Local/Temp/Rar\\$DIa10212.31362/Literacidad\\_critica\\_a\\_leer\\_y\\_escribir\\_la\\_ideologia.%20Art%C3%ADculo.pdf](file:///C:/Users/Deya/AppData/Local/Temp/Rar$DIa10212.31362/Literacidad_critica_a_leer_y_escribir_la_ideologia.%20Art%C3%ADculo.pdf).
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya, *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32). Recuperado el 10 de

octubre de 2020 de: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>.

Castelar, O; y Negrete, M. (2016). La lectura y la escritura como ejes de formación transversales en la escuela. Colombia: Universidad de Córdoba. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación.

Cubides, C; Rojas, M; y Cárdenas, R. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. Recuperado de: <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n2.158>.

Díaz, M. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *Educare*, 13 (44), 55-66. [Fecha de Consulta 29 de noviembre de 2020]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35614571007>.

Doria, R; y Pérez, T. (2011). Prácticas de enseñanza de la lectura y escritura: concepciones y metodologías. Recuperado el 03 de noviembre de 2020 de: [https://issuu.com/librosisabel/docs/pr\\_cticas\\_de\\_ense\\_anza\\_de\\_lectura\\_y\\_escritura](https://issuu.com/librosisabel/docs/pr_cticas_de_ense_anza_de_lectura_y_escritura).

Doria, R; y Castro, M. (2012). La investigación-acción en la transformación de las prácticas de enseñanza de los maestros de lenguaje. Recuperado de: <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4957/7097>.

Durán, C; Rodríguez, M; Díaz, S; y Conde, Y. (2018). Lectura crítica: una propuesta didáctica para las habilidades comunicativas de los estudiantes de la Institución Educativa María Auxiliadora de Iquira – Huila. Colombia: Universidad Santo Tomás, Facultad de Educación. Tesis de Magister en Didáctica.

Estrada, S. (2015). La interdisciplinariedad en la educación guatemalteca, un reto para los docentes de la nueva era. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala, Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media. Tesis de Maestría en

Ciencias de Formación Docente.

García J. y Giacobbe M. (2013). Nuevos desafíos en investigación- Teorías, métodos, técnicas e instrumentos. Rosario. Homosapiens Ediciones.

Hernández, R; Fernández, C; y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México. Interamericana McGraw Hill.

ICFES. (2018). Marco de referencia para la evaluación ICFES: módulo de lectura crítica saber 11, saber T y T, y saber pro. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/497011/12%20Marco%20de%20referencia%20-%20lectura%20critica.pdf>

Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a05.htm>.

Jurado, F. (2016). La lectura crítica: el diálogo entre los textos. Recuperado de: <http://pre-rutamaestra.santillana.com.co/rutamaestra/wp-content/uploads/2018/05/La-lectura-cr%C3%ADtica-el-di%C3%A1logo-entre-los-textos.pdf>

Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/46514>.

León, E. (2013). La interdisciplinariedad y su incidencia en el aprendizaje significativo en los estudiantes de los sextos años de educación general básica de la Escuela Fiscal México de la Ciudad de Ambato. Ecuador: Universidad Técnica de Ambato, Centro de Estudios de Posgrado. Tesis de Magister en Diseño Curricular y Evaluación Educativa.

- Machado, A. (2015). La Lectura Crítica en el centro de educación básica de la escuela José Peláez del cantón Tena, provincia de Napo. Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Departamento de Investigación y Postgrados. Tesis de Magister en Ciencias de la Educación.
- Marín, M; y Gómez, D. (2015). La lectura crítica: un camino para desarrollar habilidades del pensamiento. Colombia: Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación. Tesis de Licenciados en Educación básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas.
- Martínez, M. (2002). Estrategias de lectura y escritura de textos: perspectivas teóricas y talleres. Colombia. Universidad del Valle.
- Masapan, J. (2016). Lectura Crítica. [Tesis de Licenciatura, Universidad Técnica de Cotopaxi].
- Morales, B. (2016). Plan de lectura crítica para la Institución Educativa José Antonio Galán de San Antero (Córdoba). Colombia: Universidad Tecnológica de Bolívar, Facultad de Educación. Tesis de Maestría en Gerencia Educativa.
- Morales, J. (2018). Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 175-192. Recuperado el 25 de noviembre de 2020 de: <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.010>.
- Osorio, Y. (2018). Prácticas de lectura y escritura: una propuesta didáctica integradora para el desarrollo de competencias comunicativas. Colombia: Universidad de la Costa, CUC, Facultad de Humanidades. Tesis Maestría en Educación.
- Peña, T ; y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. 16 (1), 55-81. Recuperado el 15 de noviembre de 2020 de: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=263019682004>.

- Pérez, M. (2003). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Recuperado de: <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/2-MEN-Leeryescribirenlasescuela.pdf>.
- Pirela, J; Almarza, Y; Y Caldera, E. (2017). Didácticas para el desarrollo del pensamiento interdisciplinar. Disponible en: [file:///C:/Users/Deya/AppData/Local/Temp/Rar\\$DIa10212.44964/Did%C3%A1cticas%20para%20el%20desarrollo%20del%20pensamiento%20interdisciplinar.pdf](file:///C:/Users/Deya/AppData/Local/Temp/Rar$DIa10212.44964/Did%C3%A1cticas%20para%20el%20desarrollo%20del%20pensamiento%20interdisciplinar.pdf).
- Remolina, J. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação*, 36 (2), 223-231. [Fecha de Consulta 13 de noviembre de 2020]. ISSN: 0101-465X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=848/84827901010>.
- Reyes, J y Montagut, S. (2017). El proyecto de aula, estrategia interdisciplinaria para fortalecer la lectura y la escritura. *Omnia*, 23 (2), 33-45. [Fecha de Consulta 19 de noviembre de 2020]. ISSN: 1315-8856. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=737/73754834004>.
- Rodríguez, D. (2016). Formación docente en lectura crítica mediante el uso del modelo de gestión PHVA como respuesta al horizonte institucional de la I.E.D Juana Escobar. Colombia: Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación. Tesis de Maestría en Educación con Énfasis Gestión Educativa.
- Rodríguez, R. (2017). Representaciones sociales de la lectura crítica en docentes de secundaria: su relación con la formación de ciudadanía. Colombia: Universidad del Tolima, Facultad de Ciencias de la Educación. Tesis de Magister en Educación.
- Roa, L; y Téllez, K. (2017). Elementos didácticos para la lectura crítica en los estudiantes de primer semestre de pregrado de la Fundación Universitaria Internacional del Trópico Americano UNITRÓPICO. Colombia: Universidad de la Salle, Facultad de Ciencias



de la Educación. Tesis de Magister en Docencia.

Rosli, N. (2016). Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. Argentina: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación.

Sánchez, A. (2017). El Papel Transversal de la Lectura en el Currículo. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación. Tesis de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna.

Silva, Y. (2017). Lectura crítica, un proceso de autorregulación para el aprendizaje metacognitivo. Venezuela: Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación. Tesis de Magister en Lectura y Escritura.

Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. España. Editorial Grao.

Solé, I; Rosales, J; y Tolchinsky, L. (2010). Leer para aprender. Recuperado de: [http://blog.intef.es/leer.es/CongresoLeer01/documentos/leer\\_aprender/panel\\_leer\\_aprender.pdf](http://blog.intef.es/leer.es/CongresoLeer01/documentos/leer_aprender/panel_leer_aprender.pdf)

Soria, D. (2015). Diseño de Estrategias Metodológicas para mejorar la Lectura Crítica para el área de Lengua y Literatura en cuarto nivel de Educación Básica. Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Departamento de Investigación y Postgrados. Tesis de Magister en Ciencias de la Educación.

Tamayo, M. (1995). La interdisciplinariedad. Colombia. Universidad ICESI.

Tolchisky, L y Simó, R. (2001). Escribir y leer a través del curriculum. 171 pp. Barcelona: Universidad de Barcelona. ISBN 84-85840-90-9.

- Triana, O. (2017). La imagen publicitaria en los procesos de lectura crítica en la media técnica. Colombia: Universidad Externado de Colombia, Maestría en Educación. Tesis de Maestría en Educación.
- Uribe, C. (2011). Interdisciplinariedad en investigación: ¿colaboración, cruce o superación de las disciplinas? Recuperado el 03 de noviembre de 2020 de: [file:///C:/Users/Deya/AppData/Local/Temp/Rar\\$DIa10212.33615/Interdisciplinariedad%20en%20investigaci%C3%B3n.pdf](file:///C:/Users/Deya/AppData/Local/Temp/Rar$DIa10212.33615/Interdisciplinariedad%20en%20investigaci%C3%B3n.pdf).

## 9. Anexos

### Anexo 1

#### Entrevista semiestructurada inicial

Pilotaje de entrevista semiestructurada tomada como instrumento de tesis **“La interdisciplinariedad, una alternativa para el desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes de grado noveno en la Institución Educativa Camilo Torres del municipio de Montería, Córdoba”**.

**Objetivo:** identificar las concepciones sobre la enseñanza de la lectura, por parte de los docentes de las diferentes áreas de la IE. Camilo Torres, antes de la aplicación de un programa interdisciplinar, para el desarrollo de la lectura crítica.

Esta entrevista inicial se aplicó a tres docentes de grado noveno de las áreas de matemáticas, inglés y ciencias naturales, los cuales respondieron diez interrogantes establecidos para esta investigación, los cuales dan cuenta de las categorías y subcategorías previamente establecidas, evaluando de esta manera la idoneidad del cuestionario.

Tabla 21. *Entrevista semiestructurada inicial*

<b>Entrevista semiestructurada inicial</b>	
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>
<p>1. Para usted, ¿Qué es leer? Podría contarnos un poco de su experiencia como lector.</p>	<p>D1(matemáticas). Bueno, qué es leer para mí, es un proceso en donde se busca información, se obtiene información, se tienen sensaciones, se viven emociones, se recrea la mente. Qué puedo contar desde mi experiencia como lector, qué puedo contarles, mi experiencia para mí es significativa, me ha abierto muchas puertas, me gusta leer de acuerdo a los intereses que tengo.</p> <p>D2(inglés). Bueno, para mí leer es uno de los ejercicios más productivos y significativos que un ser humano podría realizar. Considero que es una actividad que brinda mucho conocimiento, mucho aprendizaje, permite mucho ejercicio de la mente en muchos campos: Considero que es una actividad que toda persona debería realizar; siento que es una manera también de conocer el mundo, de entender culturas, pensamientos, opiniones. Entonces, me gusta leer, si soy una lectora habitual. No lo hago de manera diaria, pero si permanente como dije al inicio es algo que disfruto mucho que considero muy enriquecedor y pues un hábito importantísimo y fundamental en todo ser humano, yo creo que es eso. Bueno usualmente me gustan las novelas, es el tipo de lectura que me gusta mucho; las novelas que llevan como una historia de vida, pensamientos, sentimientos, historias entrelazadas, me gusta mucho ese tipo de lecturas. Historias de ciencia ficción también me parecen interesantes sobre todo porque manejan un léxico, un vocabulario diferente, es como una mirada diferente al mundo, a las situaciones; es como lo que usualmente me gusta más. Pero si me pones a escoger entre ficción y novelas, me gustan más las novelas para ser honesta. Los cuentos también me gustan mucho, siento que tienen ese hilo de llevar una historia, de envolver emociones, de personajes y esos son los que siempre escojo primero.</p> <p>D3(ciencias naturales). Leer es comprender un texto, donde se pueda expresar claramente una idea y se pueda dar una información. Con la comprensión también se desarrollan habilidades cognitivas como el análisis, la síntesis, la inferencia, la deducción, la comparación, entre otras. Yo tengo hábitos lectores, me encanta leer, leo toda clase de lecturas, desde mi área que es las ciencias naturales, me llama en sobre manera la atención la biografía de científicos; me he leído muchas biografías y esa parte extensa me encanta. Me fascina relatarles a mis estudiantes de eso y cuando yo les leo y hablamos de ello los noto motivados, contentos, atentos. Eso en cuanto a la parte de mi área, pero también</p>

	<p>me gusta hacer lectura literaria, de obras literarias, a pesar que mi especialidad es el área de ciencias naturales, me fascina hacer este tipo de lectura. Me fascina leer los cuentos, las novelas, la poesía. Para mí es un ejercicio diario y lo hago diariamente. Imagínate que el Quijote de la mancha, la obra, la extensa yo me la he leído tres veces. De Coelho me he leído casi todas sus obras. De esta manera mis hijos crecieron viendo esto y son unos lectores de tiempo completo.</p>
<p>2. ¿En el desarrollo de sus clases, realiza lectura con los estudiantes? ¿Con qué periodicidad las realiza? (diario, semanal, quincenal, mensual).</p>	<p>D1(matemáticas). Si lo hago, pudiera decirte que lo hago quincenal o mensual, esos son los periodos en que lo hago.</p> <p>D2(inglés). En el área, la lectura es una de las habilidades que se busca desarrollar cuando se está aprendiendo una segunda lengua; usualmente trato de hacer dos lecturas al mes, es decir de manera quincenal podríamos decirlo, con el ánimo primero de variar un poco lo que se hace en el salón de clase, de ir introduciendo eso en los muchachos, como influenciando, no sé cuál sería el término un poco la lectura también, lo hago con esa frecuencia, sin embargo es una actividad como es en una segunda lengua requiere un trabajo previo al desarrollo de la lectura para que los chicos encuentren ese disfrute de la lectura, en última es lo que más me interesa, si lo disfrutan aprenden y es lo que más me interesa y el objetivo es que aprendan al final.</p> <p>D3(ciencias naturales). Bueno, si realizo muchas lecturas con mis estudiantes, siempre, siempre; ¿bueno, el tema general siempre con una lectura introductoria, claro que en mi área en ciencias naturales siempre hay que iniciar con una situación problemática, cotidiana, una lectura general y la situación cotidiana para qué? Para generar en ellos motivación, para llamarles el interés para que ellos prácticamente, se sientan parte de la clase, se sientan muy motivados, muy interesados por aprender. Bueno en los subtemas, también incluyo lecturas semanales.</p>
<p>3.¿Qué clase de lecturas aborda con sus estudiantes durante sus clases?</p>	<p>D1(matemáticas). Bueno, dependiendo de las condiciones o circunstancias, a qué condiciones me refiero, de pronto hay alguna situación actitudinal en los chicos o alguna situación de grupo y eso nos lleva a hacer una lectura con relación a ella o de acuerdo a la unidad temática sí, del grado, de acuerdo a ello organizo las lecturas.</p> <p>D2(inglés). Bueno, para mi principalmente es importante tener en cuenta las preferencias de los chicos, ellos están en una etapa de su desarrollo en la que priman mucho sus intereses; entonces trato de incorporar cosas que sean llamativas a sus intereses, a sus gustos, que siempre y cuando vayan de acuerdo a lo que vamos trabajando, cierto porque no puedo ir por un lado y ellos por</p>

	<p>otro. Aunque con cualquier lectura se puede trabajar lo de la segunda lengua, pero siempre trato de que vaya acorde para ir encadenando el trabajo que se hace, que lleve una secuencia, sí, que sea coherente también una cosa con la otra y que también se les facilite a ellos el entendimiento, cierto. Si ya han estudiado eso antes, si ya lo han visto de alguna forma considero que va a ser mejor el entendimiento, pero casi siempre en su mayoría trato de escoger en esos dos aspectos: que vayan de acuerdo a lo que vamos trabajando y que sea algo que sea llamativo a sus ojos. Algunas veces edito lo que me encuentro por ahí para hacerlo un poco más asequible a ellos, a su nivel de aprendizaje, a su nivel de entendimiento y a la competencia que estemos buscando desarrollar.</p> <p>D3(ciencias naturales). Diferentes, abordo lecturas para activar conocimientos previos para luego insertar los conocimientos nuevos porque eso es indispensable. Abordo lecturas de estudio para la comprensión de los temas, la comprensión de los textos y abordo lectura crítica.</p>
<p>4. ¿Cuál es el propósito de esas lecturas realizadas en sus clases?</p>	<p>D1(matemáticas). Motivar a los chicos, hacerlos pensar o reflexionar sobre alguna situación en específico, de pronto sobre el tema, sobre un valor, sobre una actitud, sobre una situación, depende, pero es como motivar a los chicos y que los chicos estén informados; que los chicos obtengan información a través de las lecturas y reflexionen a partir de ellas.</p> <p>D2(inglés). Bueno, inicialmente debo decirte que los chicos no es que la lectura les llame mucho la atención, no es algo que ellos hagan de manera gustosa, que lo disfruten, entonces más que de pronto, sí, es desarrollar lo que vamos trabajando propiamente del área, la parte académica, pero también es como para tratar de inculcarles un poco la cultura esa de la lectura. Yo creo que a nuestros chicos les falta eso para que entiendan muchas cosas de nuestro mundo de nuestra actualidad. A nuestros muchachos no les gusta leer, se quedan con cualquier información que agarran en el aire sin de pronto profundizar un poco y eso lo da es la lectura, del periódico, las noticias, de investigaciones y ellos no son muy dados a todo eso y entonces aparte de desarrollar lo que me compete en mi área como tal que es una segunda lengua, que sean competentes en esto, también busco que ellos le cojan un poquito de amor a la lectura que de alguna manera inicien el hábito de leer porque insisto siento que es una manera mejor de comprender el mundo y la sociedad y todo pues lo que nos rodea.</p> <p>D3(ciencias naturales). Estas lecturas las abordo para desarrollar en mis estudiantes el pensamiento crítico, para desarrollar habilidades cognitivas</p>

	básicas: el análisis, la comprensión, la inferencia, la comparación, la observación detallada; todas esas habilidades que son básicas en el aprendizaje.
5. ¿Qué aspectos tiene en cuenta al momento de escoger una lectura para que sea realizada por sus estudiantes durante sus clases?	<p>D1(matemáticas). Que sea de su interés, que sea, por decirlo así, acorde con su edad. Sí, es como lo que tengo en cuenta, que lo que escoja llegue a ellos de manera positiva y puedan ellos responderme también y sacar la mayor información y obtener la mayor participación de los chicos.</p> <p>D2(inglés). Bueno, te decía que inicialmente que sea coherente con lo que se va trabajando para no echar en saco vacío el trabajo que se viene haciendo para que ellos vayan encadenando todos los esfuerzos que han venido realizando porque como te decía como es una lengua extranjera, les cuesta un poquito más y hay algunos que definitivamente no les gusta y toca jugar con la motivación de ellos, inspirarlos un poco, es la palabra para que se animen así no sea de su gusto. Entonces, inicialmente eso, que sea llamativa a sus ojos, que sea entretenida, que sea de sus preferencias, siempre y cuando se adapte a lo que vamos trabajando porque me gusta que sea coherente todo lo que se vaya realizando, que sea en un lenguaje sencillo para ellos entender, de pronto un lenguaje no muy técnico, que no sea complicado para trabajar, adaptado para trabajar, que sea adaptable a su edad, a su entendimiento, pero básicamente es eso que sea llamativo a sus ojos, que sea motivante para ellos el proceso de la lectura y que me permita seguir desarrollando las competencias del área que es el trabajo que se realiza.</p> <p>D3(ciencias naturales). Los aspectos que tengo en cuenta para desarrollar una lectura durante mis clases es el nivel académico de mis estudiantes, la edad para seleccionar esa lectura de acuerdo con esos aspectos. Tengo en cuenta también el objetivo planteado en mi clase, profundidad y atención de la lectura, una lectura que facilite crear actividad, que le sea motivacional en ellos, que les llame la atención.</p>
6. ¿Qué estrategias y actividades utiliza usted para el desarrollo de la lectura en sus clases? (Descríbalas en forma general).	<p>D1(matemáticas). Bueno, me gusta hacerlo iniciando yo la lectura, hacemos una lectura compartida como me han orientado los profes de español, luego continúa el uno, continúa el otro, luego yo retomo, hago las entonaciones que de pronto llamen la atención de los chicos y luego que ellos a través de preguntas, llevarlos a la reflexión, a la participación, al análisis y a la proposición. Que ellos propongan con relación a ello, que les gustó, que no les gustó.</p> <p>D2(inglés). Ok, te decía que antes de desarrollar la lectura me gusta mucho realizar unas actividades previas para irlos preparando un poco para el entendimiento de la misma; entonces realizamos unos diccionarios ilustrados</p>

	<p>con terminología, con expresiones, de pronto desconocidas o muy poco comunes o que definitivamente que ellos no conozcan dentro de la temática que se está trabajando; me gusta mucho trabajar diccionarios ilustrados, me gusta mucho trabajar posters donde ellos ilustran ideas previas al texto, de pronto con el título, de pronto con la misma temática. Humm, qué más me gusta hacer, te decía lo de los diccionarios ilustrados que a ellos les encanta a ellos también, el trabajo de los posters también les gusta mucho, qué más hacemos así, glosario de palabras, de pronto para buscar definiciones más precisas, sobre todo en la terminología que definitivamente es extraña para ellos hasta en nuestro idioma y después de eso ya procedemos a la lectura, ya teniendo en cuenta que ya conocen expresiones y vocabulario, ya de pronto el entendimiento se les presta un poco. Es un proceso lento, es un proceso largo, pero básicamente eso es lo que siempre hago antes de trabajar la comprensión o el entendimiento de la lectura.</p> <p>D3(ciencias naturales). Bueno, estrategias, varias estrategias. En lectura, primero lectura silenciosa, rápido silenciosa, lectura en voz alta; en esa lectura en voz alta, buena pronunciación, con buena entonación. Mirar que los estudiantes comprendan, conozcan el vocabulario que han encontrado en la lectura en el texto; identificación de ideas principales, identificación de ideas secundarias que apoyan las ideas principales, desarrollar actividades con el objeto de ejercitar las habilidades básicas cognitivas.</p>
<p>7. ¿Qué estrategias utiliza para verificar la comprensión del texto abordado en clase por parte de los estudiantes? Explique brevemente</p>	<p>D1(matemáticas). A través de preguntas, que los chicos participen, que los chicos interactúen, que digan sus posiciones u opiniones de acuerdo a la lectura, de acuerdo a una situación o de acuerdo al entorno de un texto; eso como participación activa, pienso yo. En algunos momentos, de acuerdo a la situación, a la condición, los pongo a escribir que hagan una breve reflexión, la escriban que hagan un dibujo, una caricatura; me voy por las caricaturas a veces como para que ellos exploren lo que saben hacer entonces. Hay chicos creativos.</p> <p>D2(inglés). Bueno, manejamos varios tipos de ejercicios precisamente para manejar el entendimiento de ellos. No me gusta quedarme solo en las preguntas de comprensión porque pienso que se vuelve muy monótono para ellos que siento que no desglosan mucho la lectura porque como te decía, como es una segunda lengua me toca abarcar el aspecto sintáctico, morfológico y el aspecto también de comprensión lectora como tal. Entonces después de las lecturas me gusta trabajar también posters donde ellos ilustren los momentos que más le llamaron la atención, he hecho tiras cómicas, los comics tree donde ellos</p>



	<p>plasman en cada una de las escenas de la tira cómica una escena de la lectura; entonces en seis tiras, ellos escogen los seis momentos de la lectura que más les gustaron desde inicio a fin para que lleven la secuencia de la historia, entonces me permite a mi saber que tanto entendieron ellos al plasmar ese comic, las preguntas de comprensión como te decía; usualmente preguntas de falso y verdadero como para verificar si ellos estuvieron pendiente al detalle, o la idea principal o a la palabra clave porque trabajamos mucho con palabras claves, entonces básicamente así las trabajamos.</p> <p>D3(ciencias naturales). Dando continuidad a la anterior pregunta, también hay otras estrategias como por ejemplo hacer resúmenes, identificación de ideas principales, construir mapas conceptuales para verificar que ellos realmente hayan entendido, elaborar textos, tener en cuenta la coherencia de las ideas al momento de escribirlas y expresarlas.</p>
<p>8. ¿Qué razones hacen necesario el abordaje de la lectura desde todas las áreas del saber?</p>	<p>D1(matemáticas). A través de la lectura se llega al conocimiento, entonces que mayor razón que esa, se desarrolla el pensamiento, la crítica, la reflexión, la proposición, si, el léxico, los chicos amplían su glosario, con mayor razón para que todos la abordemos.</p> <p>D2(inglés). Bueno, inicialmente te decía que considero que la lectura es una estrategia, un medio, una práctica, un ejercicio que permite entender el mundo. Entonces si involucramos de todas las áreas, entonces que mejor manera de entender el mundo, cierto. De matemáticas, por ejemplo, uno se sorprende cuántas lecturas hay allí de matemáticas entretenidas, divertidas, que permiten entender muchas cosas y de pronto al principio uno cree que no lo va a hacer y así ocurre con las otras áreas, de pronto por la terminología específica que cada área tiene, pero precisamente por eso considero que es bueno porque al conocer esa terminología específica, al conocer esa esencia de cada área entiendo mejor todo lo que me rodea y contribuyo yo también más significativamente a todo eso que me rodea también. Por eso siento que es importante que todas las áreas se involucren en el proceso. Entonces los chicos a través de la lectura pueden construir verdadero conocimiento, no simplemente lo que le diga el celular o la tableta o el computador.</p> <p>D3(ciencias naturales). Bueno, razones muchas, sabemos que leer y escribir; de ahí parte, son habilidades básicas para todo aprendizaje. Si no sabemos leer, no podemos aprender. Entonces leer es una herramienta cognitiva, la lectura para mi es indispensable.</p>

<p>9. ¿Cuál fue su última lectura realizada con sus estudiantes en clase? (describala en forma breve).</p>	<p>D1(matemáticas). La lectura que realicé fue una lectura bíblica porque he estado muy preocupada con la situación de los chicos, con la actitud frente a algunas actividades propuestas en la realización de ellas. La lectura apuntaba a unas monedas que se le había dado a un sirviente y el jefe se fue de viaje; entonces al que le dieron mil, cinco mil y diez mil monedas, entonces al que le dieron diez mil y cinco las multiplicó, las pusieron como que a trabajar y las multiplicaron, pero al que le dieron mil monedas, las guardó, las enterró porque no quería perder, no quería tener problemas con el jefe. Entonces yo llevaba a los muchachos a reflexionar sobre ello, que estaban haciendo con el saber, con las actividades que estaban haciendo, si estaban haciendo lo mínimo, si estaban haciendo solo lo que el profesor decía o si estaban haciendo lo que hacía un profe en un área y en las demás áreas no les importaba. Qué estaban haciendo ellos en este momento de cuarentena para su vida con eso que se les estaba dando para los grados posteriores y para la universidad; entonces fue como la última lectura que hice con ellos para que tuvieran una reflexión, un choque con lo que se está viviendo, desde lo bíblico. Además, la lectura está relacionada con las matemáticas porque mencionaba dinero, monedas, trabajo, duplicar.</p> <p>D2(inglés). Bueno, te dije que unas preguntas anteriores que las hice la semana pasada, estamos trabajando la parte de tecnología; entonces la lectura giró en torno a la lectura, pero como te decía que me gusta mucho leer lecturas que tengan que ver con experiencias, con emociones de la gente que siento que como más atrapan la atención, la lectura fue de una chica, de una adolescente que estaba contando su experiencia con su celular. Una chica que los papás recientemente le regalaron el celular, entonces ella contaba cada cuanto lo usa, por qué lo ganó como regalo, cuáles fueron las condiciones de sus papás para tenerlo, los riesgos a los que ella se expone si de pronto hace mal uso del teléfono, desde un riesgo físico hasta psicológico y todo lo que esto involucra fue la lectura que hicimos recopilando toda esa terminología de tecnología que habíamos trabajado antes. Fue como realmente entretenido que ellos fueran leyendo, era como un relato personal de la chica, la lectura realmente. Les pareció muy interesante porque tenía que ver con tecnología que es lo que estamos trabajando y que a ellos les gusta mucho. La lectura giró en torno a la tecnología que a ellos les gusta mucho y que fuera un relato de una chica de 14 años, les llamó más la atención porque de todas maneras ellos se identifican porque están en esas edades, entonces atrapó su atención, más de uno que de otros porque como te decía hay algunos que se resisten a dejarse conquistar por</p>
--	---

	<p>la lectura, pero los que sí han logrado entender lo que pueden lograr si le sacan el provecho al ejercicio realmente.</p> <p>D3(ciencias naturales). Bueno, mi última lectura en esta semana fue “Sistema de control y regulación en los seres vivos”, cuyo objetivo fue comprender y explicar la importancia del homeostasis como proceso de regulación que mantiene constante las concentraciones de las sustancias que se encuentran en el líquido extracelular para que el organismo funcione correctamente. Eso lo inicié con una situación problema colocándoles ejemplos de la vida cotidiana, del examen del azúcar, del colesterol, de los triglicéridos; la interpretación cuando nos dan los resultados y luego la complementación con el texto cuando les explica, les dice cómo podríamos aplicar esos conocimientos y el concepto de homeostasis.</p>
<p>10. ¿Cómo reaccionan los estudiantes, ante las lecturas que usted desarrolla en sus clases? ¿Qué piensan los estudiantes de esas lecturas?</p>	<p>D1(matemáticas). Bueno, puedo decir que la reacción de ellos como un setenta por ciento es positiva. Qué piensan los estudiantes de estas lecturas, de acuerdo con los comentarios que recibo, que son interesantes, que les gustan, dicen: gracias profesora por hacerme pensar, bonito mensaje, muy interesante el tema; entonces parece que son receptivos frente a la actividad propuesta. Los estudiantes que no les interesa la lectura algunas veces se van involucrando en ella, no pudiera yo asegurar que un cien por ciento porque algunas veces muestran las actividades o su participación es como a medias porque la profesora con la insistencia, con la preguntadera por así decirlo, trabajo propuesto, a esa lectura propuesta. De todas formas, la idea es que con las lecturas los chicos sean tocados y hagan la reflexión así sea de manera interna, así de pronto no lo muestre de manera externa, lo que se quiere es que el chico sea tocado.</p> <p>D2(inglés). Bueno, algunos, un porcentaje importante se muestran indiferentes sería de pronto sería muy cruel, pero como neutral. Entonces me toca mucho trabajar la parte de la motivación, te decía que leer no es algo que ellos incluyan dentro de sus actividades diarias ni en sus actividades habituales, entonces siempre trato como de prepararlos llevando un poco de motivación extrínseca para ver si logro que afloren un poco la intrínseca, entonces siempre trato de generarles expectativas, de plantearles una estrategia de trabajo sobre esa lectura, van aganar puntos adicionales a quien le quede más bonito el glosario ilustrado, el poster que mejor ilustre la historia va a tener la mejor puntuación, va a ser el ganador. Entonces toca como trabajar toda esa motivación extrínseca, antes, durante y hasta después de como preparándolos para el próximo ejercicio porque siempre se mantienen muy neutrales, realmente es muy poco el número</p>

	<p>que se mantiene a la expectativa, ay si profe, qué chévere una lectura o que preguntan cuándo vamos a hacer la próxima lectura. Sí, pero son muy neutrales, realmente, es lo que te podría decir; ni se emocionan en extremo, pero si de pronto hacen como el mal gesto, ay no profe, otra vez, ay no mire. Son como ahí, hay que motivarlos mucho, hay que atraparlos mucho desde todos los puntos de vista realmente atacó desde todos los blancos para poderlos motivar un poquito. Los estudiantes les gustan mucho la inmediatez, ir al grano, “profe póngame los ejercicios nada más”.</p> <p>D3(ciencias naturales). No sé si será que ellos se contagian con mi interés, con mi amor a la lectura, ellos son fascinados, se motivan y la valoración a la comprensión de esos textos, yo le digo tienen tanto de nota, miren como están de adelantados, miren como han comprendido, miren que ya son capaces de hacer un análisis, son capaces de hacer una conclusión, son capaces de construir un texto, eso les fascina. También se dan casos de estudiantes que no se interesan por las lecturas que se llevan a clases y yo los abordo a cada uno y se trabajan con esquemas, con videos.</p>
--	--

Fuente: elaboración propia.

## Anexo 2

### Entrevista semiestructurada final

Pilotaje de entrevista semiestructurada final tomada como instrumento de tesis “**La interdisciplinariedad, una alternativa para el desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes de grado noveno en la Institución Educativa Camilo Torres del municipio de Montería, Córdoba**”.

Esta entrevista fue la técnica utilizada para la recolección de datos en el marco del objetivo específico identificar las concepciones sobre la enseñanza de la lectura, por parte de los docentes de las diferentes áreas de la IE. Camilo Torres, después de la aplicación de un programa interdisciplinar, para el desarrollo de la lectura crítica.

Tabla 21. *Entrevista semiestructurada final*

Entrevista semiestructurada final	
Preguntas	Respuestas
1. Para usted, ¿Qué es leer? Podría contarnos un poco de su experiencia como lector.	D1(matemáticas). Bueno, como dice usted profe Deya, en este recorrido que hemos hecho de investigación digo que leer es un proceso de análisis, donde se reconocen e identifican elementos que conllevan a reflexionar y a tomar una posición frente a un texto, frente a determinado texto. Sí, sí. Definitivamente mucho , primero que todo hace reflexionar a uno sobre lo que uno ha venido haciendo, sobre cómo se ha venido desarrollando, como hace uno la lectura de manera personal y como la hace, como la orienta, como la guía, también desde la profesión docente, entonces eso ya es un primer punto para considerar la reflexión, y luego como pensar en que uno ha estado haciendo de pronto algunas cosas dentro de este proceso lector pero que faltan muchas que no se pueden dejar de hacer porque es un proceso muy completo, muy complejo y que es transversal y en cada actividad que uno haga, en cada área del conocimiento que se aborde la lectura es esencial. D2(inglés). Bueno Deya, inicialmente cuando arrancamos todo este proceso yo te decía que para mi leer es una actividad enriquecedora que te abre las puertas del mundo, el conocimiento del mundo hoy sigo pensando lo mismo, claro que de una manera más globalizada porque durante todo este proceso de formación y de trabajo que hemos tenido en este grupo de investigación he podido concluir que me he estado perdiendo de tantos detalles de lo que significa realmente leer , compartir la lectura como tal que con más fuerzas pienso que definitivamente es la mejor manera de conocer el mundo, definitivamente. Ya tengo más bases, más apoyo para sustentar esta idea, pues habiendo pasado todo lo de la formación y las experiencias

	<p>que tuvimos a lo largo de esta investigación, se me abrió el panorama con respecto al acto de leer.</p> <p>D3(ciencias naturales). Bueno Deya, ya en un primer momento en la primera entrevista pues compartí con ustedes que para mi leer es comprender, dar significado a un texto de forma tal que se pueda expresar claramente una idea, hoy sigo después de esa formación después de compartir con las demás compañeras conocimientos pues reafirmo lo que dije anteriormente reafirmo el concepto que tengo sobre lectura.</p>
<p>2. ¿En el desarrollo de sus clases, realiza lectura con los estudiantes? ¿Con qué periodicidad las realiza? (diario, semanal, quincenal, mensual).</p>	<p>D1(matemáticas). Coinciden nuevamente con que son lecturas programadas, planeadas según las unidades temática y las circunstancias que se han dado de grado. Si en el mismo tiempo se siguen realizando. Cada 15 días.</p> <p>D2(inglés). Bueno, las seguimos realizando quincenal, dada las condiciones en las que estamos en esta virtualidad por cuestiones de conectividad sobre todo de los muchachos entonces la seguimos trabajando de manera quincenal. Siempre me gusta mantener esa es una de las habilidades que más buscamos desarrollar en vía de los muchachos prepararse para las pruebas ICFES, cuando están en 11 y todas esas cosas entonces es un proceso extenso y la lectura no puede dejarse de lado.</p> <p>D3(ciencias naturales). Sí, sí realizo lectura permanentemente cada semana, cada vez que tengo un subtema nuevo para desarrollar lo hago con lecturas, lo hago con las lecturas, lecturas comprensivas con los estudiantes y pues he continuado con esa práctica lo hago semanalmente como ya les dije activo conocimientos previos con ellos que ayuden a la adquisición de los nuevos aprendizajes.</p>
<p>3. ¿Qué clase de lecturas aborda con sus estudiantes durante sus clases?</p>	<p>D1(matemáticas). Realizamos lecturas variadas de contextos matemáticos o que me lleven a pensar en las matemáticas, relacionadas con situaciones cotidianas o de la historia que en matemáticas también se presta para hablar un poco de la historia que ha dado origen a las teorías que hoy manejamos en matemáticas entonces con esa idea se hacen las lecturas.</p> <p>D2(inglés). Realizamos lecturas variadas de contextos matemáticos o que me lleven a pensar en las matemáticas, relacionadas con situaciones cotidianas o de la historia que en matemáticas también se presta para hablar un poco de la historia que ha dado origen a las teorías que hoy manejamos en matemáticas entonces con esa idea se hacen las lecturas.</p> <p>D3(ciencias naturales). Bueno, desde mi área ciencias naturales, las clases de lecturas que siempre abordo y que selecciono son lecturas de conocimiento que tengan relación con el tema que vamos a desarrollar.</p>
<p>4. ¿Cuál es el propósito de esas lecturas realizadas en sus clases?</p>	<p>D1(matemáticas). Bueno, siempre están planeadas con un objetivo matemático esencialmente y llevarlos a pensar, a reflexionar y tomar posición frente a situaciones matemáticas o de la vida diaria, así como desde el estudio del contenido matemático dependiendo de un tema, alguna situación problema, operaciones, teniendo en cuenta eso.</p>

	<p>D2(inglés). Bueno, inicialmente desarrollar la competencia o irlos encaminando hacia el desarrollo de la competencia en comprensión lectora y en nuestro caso al entendimiento del inglés, no como palabras aisladas traducidas que es lo que casi siempre nuestros estudiantes hacen, sino que vean como funcionan dentro de un contexto el idioma y como toda esa armonía que puede tener la lectura como tal. Te decía que todo este trabajo de la formación y toda esta investigación tuya me dio como ideas, me abrió el abanico en la mente de cosas que podíamos hacer de aspectos que podíamos explorar que por muchos motivos tal vez no las hacía, no de la manera que la formación y que todo este tiempo trabajando contigo me lo ha permitido. Pero la idea es básicamente esa tratar primero de proyectarle amor por este hábito porque considero que es un hábito, un hábito fundamental sobre todo en este mundo que están nuestros estos jóvenes que lean con el computador pero que lean, con el celular pero que lean e ir desarrollando todas esas habilidades y todas esas competencias en inglés y en la comprensión lectora en general como tal.</p> <p>D3(ciencias naturales). Bueno, el propósito de las lecturas realizadas en la clase, bueno yo soy una persona que ama la lectura y yo creo que eso lo transmito a mis estudiantes, el amor por la lectura para que ellos adquieran esos hábitos de lectura, bueno en cuanto ya al desarrollo de la clase; primero activar los conocimientos previos como te dije anteriormente, activar los conocimientos previos, para prepararlos para la articulación de los nuevos aprendizajes, también se han hecho lecturas como para motivarlos, me gusta realizar con ellos lecturas de las biografías de los científicos a mí me fascina leer la biografía de los científicos, yo le transmito eso a ellos incluso he leído también con ellos lecturas esas biografía de los científicos para motivarlos.</p>
<p>5. ¿Qué aspectos tiene en cuenta al momento de escoger una lectura para que sea realizada por sus estudiantes durante sus clases?</p>	<p>D1(matemáticas). Bueno, variando de pronto un poquito con lo que te había respondido en la vez anterior o complementando más bien, hay que tener en cuenta el grado y definitivamente las competencias que quiero desarrollar en los estudiantes además de que el texto sea de interés y que permita la reflexión y el análisis crítico de cada uno de los estudiantes.</p> <p>D2(inglés). Bueno, Deya ahí sí me sigo manteniendo en el mismo punto, parto casi de 60 - 70 % en las lecturas que sean de su interés, que sean de temas modernos, llamativos para ellos porque nuestros muchachos tienden a ser muy dados a los que le llame la atención realizar entonces si realmente les llama la atención lo trabajan con mayor ahínco y mayor ganas, que sean de actualidad que sean de transcendencia para ellos dado el momento de la vida que están viviendo y que cumpla también con el objetivo específico de mi área a trabajar claro está.</p> <p>D3(ciencias naturales). Los aspectos para escoger la lectura, primero que estén relacionados con el tema que voy a desarrollar, tengo en cuenta el nivel de los estudiantes la capacidad que ellos tengan para</p>

	comprender el tema a seleccionar, bueno si tener en cuenta la edad de ellos.
6. ¿Qué estrategias y actividades utiliza usted para el desarrollo de la lectura en sus clases? (Describalas en forma general).	<p>D1(matemáticas). Bueno, en el proceso de la investigación que hemos estado participando, hemos identificado algunas estrategias que favorecen este proceso lector que potencia la lectura crítica en el área de matemáticas, como es el hecho de tener en cuenta los tres momentos de la lectura: el antes, el durante y el después , algo que de pronto no lo teníamos bien claro, bien definido, que hacíamos de manera informal algunas preguntas antes de la lectura, parábamos durante la lectura, y hacíamos otras preguntas, y al terminar de pronto hacíamos otra, pero no era sistemático por decirlo así, ósea era algo empírico. No improvisado, empírico.</p> <p>Era algo muy natural muy del momento y ahora pues, a partir de la investigación pues algo ya de manera sistematizada ya uno sabe que hay un antes que hay un durante y hay un después, así también como el desarrollo de las competencias en la lectura crítica, también encontramos estrategias como la predicción, la anticipación frente el texto, la confirmación y la autocorrección de los hechos, la inferencia, el monitorio que nos lleva a la meta comprensión. Son las que debemos potenciar y que deben ser constantes obviamente en cada proceso realizado, en cada texto que tome el área o cada episodio de lectura que tenga el área, entonces es un aspecto muy importante, estrategias muy importantes que de pronto de manera empírica o de manera natural se iban prestando, verdad, en el área o en las situaciones problemáticas para hacerlo, pero pues ya de una manera más sistemática. Intencionadas.</p> <p>D2(inglés). Bueno Deya, ahora conociendo todo eso que puedo hacer, que aprendí en las formaciones, que tuvimos con el grupo de docentes que estamos trabajando contigo en esto, uff cantidad de cosas Deya, realmente no daba por sentado algunos aspectos de como trabajar realmente una lectura aún en la segunda lengua cuando el proceso tiende a ser más difícil porque la idea es que ellos la entiendan y después ellos traduzcan; así es que ellos de pronto lo van haciendo, aunque muchos han ido realmente avanzando en aprender el idioma más que por traducirlo, entenderlo. Cuantas cosas Deya, en los diferentes momentos de las lectura, cuantas actividades se pueden realizar para entender de manera global el texto, para entender de manera detallada, para estudiar y como te dijera desmembrar en un sentido muy positivo esa lectura para poder realmente entender todo lo que acumula una lectura como tal, que bien te decía, de pronto la debamos por sentado, de pronto lo hacíamos sin saberlo, no sé, por decirlo de alguna manera y ya ahora llevo la intención de, habiendo aprendido todo en este proceso contigo, la intención de que realmente se analice el texto como tal, realmente se analice que se quiere decir como tal, realmente se analice cómo está compuesto, a dónde me lleva, qué busca, cuál es la intencionalidad de ese autor, realmente tantas cosas Deya, que ponerme de uno en uno aquí, nos llevamos un ratote en la entrevista pero de manera muy general es eso , creo que el abanico</p>



	<p>de lo que se puede hacer, del tipo de actividades que se puede hacer después de este trabajo, es impresionante, supremamente enriquecedor y le da más variedad pensándolo uno de manera más práctica, le da más variedad al ejercicio con los muchachos porque da más cositas que hacer y son diferentes y sin querer queriendo van desarrollando habilidades y competencias que de alguna manera es lo que queremos cierto.</p> <p>El hecho de reflexionar sobre el texto, de inferir sobre el texto, de anticipar información, de sentar una posición desde tu vivencia personal, eso me pareció espectacular y a los muchachos le gustó, mira de hecho en mi experiencia como trabajadora de la universidad de Córdoba, lo he aplicado también con mis estudiantes en la universidad, ellos si entienden el inglés completamente, entonces me ha servido, super chévere para enfocarme en mi trabajo de lectura porque ya no tengo que hacer ese pequeño trabajo de que traten de entenderlo si no que me puedo enfocar directamente en todo eso que aprendí contigo en este tiempo, lo que te decía me pareció espectacular porque me da muchas posibilidades, me da muchas cosas por hacer, como diría uno de una simple lectura. Es una lectura y vamos a realizar estos ejercicios, pero ahora hay tanto que hacer de una lectura que realmente súper enriquecedora la experiencia mira que me ayudo para mi otro ámbito laboral. Es una experiencia que realmente se disfrutan Deya, porque las actividades antes, durante y después realmente son momentos que uno se disfruta porque realmente se le encuentra el dulcecito, el gustico a la lectura por partes, por momentos, por situaciones que se van dando, realmente una experiencia enriquecedora, sí.</p> <p>Mira siento que cambie completamente mi práctica, mis estrategias con respecto a este campo de la comprensión lectora.</p> <p>D3(ciencias naturales). Estrategias para la lectura, bueno las estrategias que hemos venido utilizando para la lectura, primero una lectura mental, luego lectura en voz alta tomamos, me gusta pues dividir el primer párrafo , analizar el primer párrafo así vamos haciendo párrafo por párrafo, bueno, pero ya me he dado cuenta, obtengo buenos resultado porque la verdad si obtengo buenos resultados pues con la experiencia que he escuchado, he visto en mis compañeras, los talleres recibidos en este proceso con la compañera Deyanira, me he podido dar cuenta que es muy importante ubicar a estos estudiantes en los tres momentos de la lectura a pesar de que yo si en la realización de la lectura sí , si, como te digo, si tenía en cuenta todas estas estrategias, pero sin identificar cada una , solo que ahora ya puedo identificar correctamente , ya puedo ubicar a los estudiantes en esos tres momentos de la lectura. Con la identificación de esas estrategias de cada momento se realizan, se llevan a cabo acciones específicas como predicciones, realizar anticipaciones, activar conocimientos previos, pues como ya decía que antes lo hacía así, pero de manera muy espontánea ahora sé que lo voy a realizar de manera muy intencionada basada ya en fundamentos y conocimientos teóricos. Bueno fíjate además de las anticipaciones, relacionar las ideas con las gráficas de texto, elaborar</p>
--	---

	<p>las inferencias, llevar a cabo la confirmación y la autocorrección. Bueno ahí en el momento después de la lectura se hacen actividades que correspondan o que desarrollen en ellos para inducirlos a la comprensión global del texto, hacer las recapitulaciones, formulación de opiniones, expresión de experiencias, emociones personales y la construcción textual.</p>
<p>7. ¿Qué estrategias utiliza para verificar la comprensión del texto abordado en clase por parte de los estudiantes? Explique brevemente</p>	<p>D1(matemáticas). Definitivamente confirmamos que, durante todo el proceso de la investigación y lector, el proceso lector en el área debe utilizar como estrategia la verificación de preguntas en los tres momentos, el antes, en el durante y en el después, ósea sin eso no hay una comprensión de lectura.</p> <p>D2(inglés). Bueno, ahora después de todo esto, Deya una cantidad de ideas que se vienen a mi mente con información específica en el texto, con ideas generales del texto, imprimiendo un poco como te decía opinión personal de ellos con respecto al texto, son como varios componentes que antes no usaba con tanta intención como nos mencionabas tú en la formación y que ahora si son intencionados y que son variados también para verificar eso , porque hay veces que nos estancamos siempre por la rapidez por la situación en el mismo tipo de actividades que de pronto no permiten que se desarrollen más las competencias que buscamos realmente. habrá muchas más. Anticipar información, inferir información, las predicciones. Definitivamente. Y como te decía me gusta porque le da variedad al ejercicio, le da como un toque adicional a que las lecturas no van a ser siempre lo mismo. Y realmente siente uno que es un número mayor de estudiantes que está entendiendo, es un número mayor de estudiantes que se siente motivado, porque comentábamos al inicio me preocupaba mucho que la mayoría del tiempo estaban como perezosos para leer, y literalmente hay que motivarlos mucho para y realmente con esto todo lo que hay que hacer y es tan variado, tan diferente ellos se mantienen activos e interesados, por ambos blancos en motivación y desarrollo de competencia y entendimiento ha funcionado super.</p> <p>D3(ciencias naturales). Bueno, ahora después de todo esto, Deya una cantidad de ideas que se vienen a mi mente con información específica en el texto, con ideas generales del texto, imprimiendo un poco como te decía opinión personal de ellos con respecto al texto, son como varios componentes que antes no usaba con tanta intención como nos mencionabas tú en la formación y que ahora si son intencionados y que son variados también para verificar eso , porque hay veces que nos estancamos siempre por la rapidez por la situación en el mismo tipo de actividades que de pronto no permiten que se desarrollen más las competencias que buscamos realmente. habrá muchas más. Anticipar información, inferir información, las predicciones. Definitivamente. Y como te decía me gusta porque le da variedad al ejercicio, le da como un toque adicional a que las lecturas no van a ser siempre lo mismo. Y realmente siente uno que es un número mayor de estudiantes que está entendiendo, es un número mayor de estudiantes que se siente</p>

	<p>motivado, porque comentábamos al inicio me preocupaba mucho que la mayoría del tiempo estaban como perezosos para leer, y literalmente hay que motivarlos mucho para y realmente con esto todo lo que hay que hacer y es tan variado, tan diferente ellos se mantienen activos e interesados, por ambos blancos en motivación y desarrollo de competencia y entendimiento ha funcionado super.</p>
<p>8. ¿Qué razones hacen necesario el abordaje de la lectura desde todas las áreas del saber?</p>	<p>D1(matemáticas). Bueno, descubrimos que hay razones suficientes y necesarias para abordar la lectura desde todos, desde cada acción que se realice en el aula, en este caso en el área de matemáticas podemos potencializar ciertas competencias como estudiamos en la investigación o como hemos estado estudiando que apuntan a un proceso lector o a la lectura crítica. En el primer caso recuperar información por ejemplo; identificar y entender los contenidos locales de un texto que están relacionados con una de las competencias, en un segundo caso comprender el sentido global de un texto sea cual fuere , sea problema, sea una lectura de historia, sea una situación de momento, una situación creada por el estudiante, en la tercera competencia, fue relacionar, reflexionar acerca de un texto y valorarlo son aspectos muy importantes de la lectura, definitivamente lo que se lee debe reflexionarse y sobre ello y ante ello debe haber una valoración.</p> <p>Siempre he tenido la voluntad y pedí siempre ser orientada, que no fuera solo maratón de lectura, hay maratón de lectura y vamos a leer. No, Porque hay una forma de leer y eso no lo sabe todo el mundo, ahora nosotros porque nos hemos metido en este cuento, pues yo he estado leyendo mucho tiempo, pues he leído, pero me falta saber leer y saber leer críticamente, y formarme en él y enseñar en eso es diferente.</p> <p>D2(inglés). Bueno Deya el entendimiento de manera general de todo, yo creo, no sé es la misma sociedad, te decía, yo creo que cuando iniciamos todo este proceso que hay veces que los muchachos se quedan cortos en tantas cosas de nuestra misma actualidad, de nuestra misma sociedad y a veces dicen locuras y tienen ideas basadas en locuras. Dice uno porque realmente no han leído, no tienen los fundamentos sólidos de lo que es una investigación bien hecha para emitir X o Y juicio con respecto a, tu les pides a ellos que redacten algo y hay una cantidad de muchachos que escriben una cantidad de locuras que tú dices Dios mío ¿cómo es posible que nuestros muchachos que ya tienen cierto desarrollo mental no escriben? mejor escribe un niño de tercero de primaria diría uno y es precisamente por eso porque no leen. Exactamente no leen no saben cómo se organiza un texto, no se nutren de ese vocabulario que les puede servir para que su texto sea variado, sea interesante, sea coherente, entonces definitivamente la lectura uff es de todas las áreas y desde que aprendan a leer definitivamente, porque no hay que esperar que ya estén grandes para que tengan varias asignaturas varias áreas en bachillerato para que realmente se enfoquen en leer, porque es algo que se aprende desde que aprenden a leer, porque realmente le quedan debiendo a la construcción</p>

	<p>de texto, le quedan debiendo a la comprensión de texto, pero es eso el hábito, falta la disciplina y por ende el entendimiento y el aprendizaje de esto claro. Deya y es una reflexión que me ha aportado todo este proceso trabajando contigo y las muchachas , te decía que damos por sentado el ejercicio de leer, damos por sentado realmente lo que implica hacer comprensión de lectura, hacer lectura crítica, lo damos sentado por tiempo... por el motivo que sea y así vamos pasando y vamos pasando y realmente nos falta eso creo que es una de las experiencias de los aprendizajes que me queda de esta investigación tuya Deya, y es que nos falta más sentido de pertenencia hacia el desarrollo de una buena lectura, la capacitación de los docentes, porque vemos de esa manera, no, es una lectura, le pongo unas preguntas específicas del texto, leemos en grupo y yo leo y ellos escuchan y listo cuando aún se puede hacer mucho más. La idea es salir de esa zona de confort.</p> <p>D3(ciencias naturales). Bueno, pues escribir son habilidades básicas para todo aprendizaje, entonces leer es comprender y comprender es necesario para desarrollar procesos cognitivos, entonces por eso para mí la lectura es indispensable en este proceso de enseñanza-aprendizaje, tres áreas totalmente diferentes, pero fíjate que puedo comprender, puedo entender que en cada área del saber es indispensable una lectura comprensiva.</p>
<p>9. ¿Cuál fue su última lectura realizada con sus estudiantes en clase? (describala en forma breve).</p>	<p>D1(matemáticas). Sí, la leyenda del ajedrez, es un episodio muy interesante del libro del hombre que calculaba. Allí se describe la creación del ajedrez como un juego por parte de un joven para regalar y sacar de una tristeza a un rey, ya que estaba sumido en ella por la muerte de su hijo entonces es una lectura interesante describe como es el ajedrez, como fue creado pues una leyenda obviamente, como fue creado, cuáles son las piezas que se utilizan, cuáles son los movimientos y lleva al estudiante a reflexionar, a mí me gusta mucho ese episodio, ese capítulo de ese libro, me parece muy interesante.</p> <p>Todo el proceso lector no abandona la parte formativa del estudiante, la parte de valores, la parte actitudinal, y eso es muy importante el proceso lector no debe desligarse de esa parte actitudinal. La valoración del texto y la reflexión. Muy valioso.</p> <p>D2(inglés). Bueno, de hecho te decía que para este período decidimos incorporar mucho la situación que está viviendo el mundo con respecto a la pandemia entonces hemos enfocado todo el trabajo hacia eso, el primer ejercicio que hicimos lector fue de coronavirus como tal de que se trata, cómo se dio y esta vez hicimos una lectura relacionada con el tema pero era el relato de un chico de cómo se sintió desde el momento en que esto inicio hasta el momento cómo ha cambiado su vida, su vida familiar, sus hábitos cómo percibe él la situación porque realmente es un muchachito y por eso me gustó Deya la lectura porque son muchachos los que lo están leyendo de pronto muchos se sintieron identificados con lo que el describía y la historia fue un relato realmente de este chico contando su experiencia su opinión su sentir con respecto a todo esto, a los chicos le gustó mucho, creo que el lenguaje fue muy</p>

	<p>simple la mayoría de ellos lo entendieron mucho y hubo mucho porque obviamente consultaron el diccionario porque habían términos que se salían de su conocimiento pero para la mayoría el texto como fue entendible y no tuvimos que enfocarnos tanto en esa parte como tal porque la información fluía, entonces me gustó mucho esa lectura. Se identificaron con la voz del texto y les gustó mucho, realmente el trabajo realizado que he podido ir viendo lo que han enviado ya, realmente fue muy reflexivo porque al final la idea fue reflexionar sobre todo eso desde esa visión, desde esa voz de ese chico contándonos entonces sí han sido, ha sido muy provechosos realmente me siento satisfecha me siento contenta porque pudo llegar realmente desarrollarse bien, en unos más que otros, los que les gusta más estos ejercicios, los que le ponen más empeño porque eso siempre se ve y ha tenido una respuesta positiva. El mismo ejercicio así mismo lo hemos hecho. El profe que lo reciba realmente va beneficiarse mucho, mira que hasta con los chicos de 11 lo hice, en estos días ya ellos presentan la prueba y pudimos hacer un ejercicio era un poco más corto era un poco diferente porque teniendo en cuenta que en el Icfes no especifican en que lo que les guste a ellos si no lo que el Icfes busca evaluar tú has visto realmente como son estos exámenes como tal pero si pudimos hacer el ejercicio, pudimos detenernos a mirar cómo darle esos tics, esas estrategias de ellos mismos solitos, verificando la información globalizada, verificando la información específica, que me quieren decir aquí que puedo inferir de aquí, este texto esta imagen, realmente el trabajo funcionó mucho dios quiera que la semillita se haya ido con alguno de ellos que están muy aplicados y realicen el ejercicio ahorita que ellos presenten el examen esperemos que sí.</p> <p>D3(ciencias naturales). Mi última lectura fue una lectura sobre el conocimiento del ciclo del átomo de calcio, fue la última lectura realizada con los estudiantes la cual se llevó a cabo de forma virtual por zoom fue donde los chicos tuvieron la oportunidad de interactuar entre ellos y conmigo, en la cual se desarrollaron los tres momentos de lectura específica para cada una de sus momentos, se explicó el recorrido del átomo de calcio por los diferentes seres vivos y de esto con el entorno, la comprensión del texto la desarrollaron en las tres competencias de la lectura crítica.</p>
<p>10. ¿Cómo reaccionan los estudiantes, ante las lecturas que usted desarrolla en sus clases? ¿Qué piensan los estudiantes de esas lecturas?</p>	<p>D1(matemáticas). Bueno, yo te había hecho una descripción de lo que ellos pensaban, te voy hablar de la reciente, la última que se hizo, fue de agrado, fue de curiosidad de interés, siguen pensando que son buenas por que los llevan a pensar sobre algunas situaciones y en este caso pues a mi pues noté que se sintieron cómodos al llegar a predecir, a ponerse en los zapatos del otro a sentar una posición como te he mencionado en varias ocasiones ahora, frente a una situación imaginaria, frente a un supuesto pero pues ellos logran ser creativos frente a esa situación y eso logré ver de pronto en todos los eventos ha pasado en todas las lectura ha pasado pero no lo había notado tanto como en esta ocasión obviamente porque ya puedo notar algunas</p>

	<p>diferencias algunas competencias, algunas estrategias y me dan como pie para determinar algunas cosas porque yo de pronto las veía pues pero no sabía cómo enmarcarlas o como clasificarlas entonces esto me hace pensar que vamos por buen camino y que hay que seguir trabajando en un buen proceso lector definitivamente.</p> <p>D2(inglés). Bueno, como te decía el tema este año acordamos todos los profes del grado que fuera pandemia, coronavirus y todo eso entonces ellos están muy sumergidos en el tema y realmente la respuesta ha sido muy positiva, comentábamos entre algunos docentes que les ha llamado mucho la atención estudiar un poco como se dio esto antes, y como reaccionó la gente antes y como lo vivió la gente antes y eso los intrigó mucho realmente los ha intrigado mucho porque seguimos trabajando en eso y la reacción fue muy positiva sobre todo porque que te decía la voz que tú mencionabas en el texto, era una voz que hacía mucha similitud, mucha semejanza con ellos mismos con lo que ellos están viviendo eso los atrapó mucho, eso les gustó mucho entonces estuvieron muy motivados para esta, Dios quiera que para todo porque en todos no vamos a tener la misma voz, ni vamos a tener la misma longitud de texto, ni vamos a tener la misma estructura del texto, de pronto puede ser más técnico más narrativo a diferencia de este entonces esperemos que tengan la misma motivación pero para esta realmente este último ejercicio, te lo menciono porque ahí metí todas las herramientas ahí me fui con todo lo que había aprendido, y realmente yo me sentí diferente, me sentí contenta, me sentí como realizada de alguna manera en el ejercicio, y siento que la reacción de ellos fue muy buena porque les gusta porque están interesados, porque tienen conocimiento ya que están tan sumergidos en esto como en todas las áreas, ya tener un poco más de base para sentar un punto de referencia, sentar una opinión de pronto siento que también les ha gustado mucho ojala sea así para todo de ahora en adelante con esa misma motivación.</p> <p>D3(ciencias naturales). Bueno, lo que yo observo en ellos que su reacción es positiva, yo los observo muy motivados aunque a pesar de que bueno, eso se presenta, de que hay estudiantes tímidos para expresarse, pero continuamente se les está motivando permanentemente se les está motivando, se les está induciendo para que ellos participen, esos tímidos participen en el momento de la discusiones que se hagan y con la implementación de estas estrategias pues me doy cuenta sí que los estudiantes la participación es mayor, esta participación se incrementa además de eso pues se desarrolla me doy cuenta que se va desarrollando un mejor nivel de comprensión.</p>
11. ¿Cuál es su reflexión frente a todo el trabajo desarrollado durante la investigación?	D1(matemáticas). Me siento agradada y agradecida por hacer parte de este proceso de investigación y por encontrarme con este conocimiento, porque es un conocimiento para mí. Definitivamente en el área se han estado haciendo trabajos con relación al área pero de manera específica, a la resolución de problemas, a las competencias matemáticas a como se quiere conseguir un estudiante competente en el área pero habíamos

	<p>dejado de lado o hemos dejado de lado como hacer o como vincular a la lectura o como hacer una lectura crítica que nos favorezca las matemáticas, yo pienso que esto que se está haciendo hay que hacerlo en matemáticas ósea toda la formación así tal cual, cuáles son las competencias, cuales son los momentos para que si hay un problema, por ejemplo hay un problema de teorema de Pitágoras entonces antes de ver ese problema que preguntas hacemos, cuando vamos leyendo el problema ¿qué preguntamos durante esa lectura del problema?.</p> <p>No como hacíamos antes los conocimientos previos, saberes previos, ah bueno entonces los saberes previos, entonces sí vamos hablar del teorema de Pitágoras entonces debe saber de potenciación entonces ¿Qué es la potenciación?, No, no así. Si no como contextualizarlo con el problema, entonces preguntas de ese problema de ese enunciado y luego después de ese problema que se vaya la pregunta concreta de ese problema, hacer otras preguntas de después del problema ya, entonces como que el estudiante sepa ¿qué me preguntaron antes?, ¿por qué ahora? ¿qué viene después?</p> <p>¿por qué no fue así?, ¿por qué fue así?, ¿por qué no puede ser de otra manera?, si ósea son muchas cosas, que no son exclusivas del área de lengua castellana definitivamente. Es un proceso lector, transversal definitivamente, universal definitivamente, continuo definitivamente. Es continuo. Que este proceso sea significativo para ellos y lleven al muchacho a pensar de manera crítica, literaria y para pensar matemáticamente su vida que es lo que estamos buscando.</p> <p>D2(inglés). Bueno, como te decía el tema este año acordamos todos los profes del grado que fuera pandemia, coronavirus y todo eso entonces ellos están muy sumergidos en el tema y realmente la respuesta ha sido muy positiva, comentábamos entre algunos docentes que les ha llamado mucho la atención estudiar un poco como se dio esto antes, y como reaccionó la gente antes y como lo vivió la gente antes y eso los intrigó mucho realmente los ha intrigado mucho porque seguimos trabajando en eso y la reacción fue muy positiva sobre todo porque que te decía la voz que tú mencionabas en el texto, era una voz que hacía mucha similitud, mucha semejanza con ellos mismos con lo que ellos están viviendo eso los atrapó mucho, eso les gustó mucho entonces estuvieron muy motivados para esta, Dios quiera que para todo porque en todos no vamos a tener la misma voz, ni vamos a tener la misma longitud de texto, ni vamos a tener la misma estructura del texto, de pronto puede ser más técnico más narrativo a diferencia de este entonces esperemos que tengan la misma motivación pero para esta realmente este último ejercicio, te lo menciono porque ahí metí todas las herramientas ahí me fui con todo lo que había aprendido, y realmente yo me sentí diferente, me sentí contenta, me sentí como realizada de alguna manera en el ejercicio, y siento que la reacción de ellos fue muy buena porque les gusta porque están interesados , porque tienen conocimiento ya que están tan sumergidos en esto como en todas las áreas , ya tener un poco más de base para sentar un punto de referencia, sentar una opinión de pronto siento que también les ha</p>
--	--

	<p>gustado mucho ojala sea así para todo de ahora en adelante con esa misma motivación.</p> <p>D3(ciencias naturales). Con el recorrido que hemos venido haciendo con la investigación, pues yo me siento muy motivada, muy feliz ,contenta, porque entre otras cosas me gusta esto, a mí me fascina esto, puedo ver que en mi práctica pues toda la experiencia que tengo todos los años de experiencia que tengo he venido desarrollando esas lecturas como lo dije anteriormente me gusta leer, tengo hábitos de lectura y sí he venido desarrollando todos esos pasos que se dan entre los momentos y nivel de la lectura como lo dije ahora anteriormente sólo que no podía identificar que estas actividades o estas preguntas pertenecen a este nivel, pero si se desarrollaban ahora con la formación como les digo pues con esa formación me siento como le digo, preparada, mejor, mejor preparada, que más tengo que decirle el desarrollo de la lectura pero con la formación y experiencia como ya les abre recibido he complementado esos conocimientos y me ha llevado a sentir una especie de transformación y que esto va a enriquecer mis prácticas pedagógicas y la práctica en la enseñanza de la lectura.</p>
--	--

Fuente: elaboración propia.



### Anexo 3

#### Guía de observación inicial

Pilotaje de guía de observación inicial, tomada como instrumento de la tesis “**La interdisciplinariedad, una alternativa para el desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes de grado noveno en la Institución Educativa Camilo Torres del municipio de Montería, Córdoba**”.

**Objetivo:** Analizar las prácticas de enseñanza de la lectura, realizadas por los docentes de las diferentes áreas de la IE. Camilo Torres, antes de la aplicación de un programa interdisciplinar, para el desarrollo de la lectura crítica.

Esta guía de observación inicial se desarrolló con tres docentes de grado noveno de las áreas de matemáticas, inglés y ciencias naturales, a los cuales se les observó y realizó seguimiento a una clase a través de plataforma zoom y la red social WhatsApp. Los aspectos a tener en cuenta para la observación fueron establecidos para esta investigación, los cuales dan cuenta de las categorías y subcategorías previamente establecidas, evaluando de esta manera la idoneidad del instrumento.

**Tabla 22. Guía de observación inicial**

<b>Guía de observación inicial</b>			
<b>DESARROLLO DE LECTURA EN EL AULA DE CLASE</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>DESCRIPCIÓN Y/O ARGUMENTOS</b>
1. El docente tiene en cuenta y realiza acciones en el momento antes de leer como: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivar a la lectura</li> <li>- Dar a conocer el propósito</li> <li>- Formular predicciones</li> <li>- Activar conocimientos previos relativos al tema</li> <li>- Conocer vocabulario</li> </ul>		X	D1(matemáticas). no se identifica que desarrolle el momento antes de leer al abordar el texto en su clase.
	X		D2(inglés). hay indicios del momento de leer, pero sólo realiza algunas acciones antes de abordar el texto como es conocimiento del vocabulario.
		X	D3(ciencias naturales). no se identifica que desarrolle el momento antes de leer al abordar el texto en su clase.
2. El docente tiene en cuenta y realiza acciones en el momento durante la lectura como: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer anticipaciones</li> <li>- Relacionar imagen texto</li> <li>- Elaborar inferencias</li> <li>- Llevar a cabo la confirmación y autocorrección</li> </ul>	X		D1(matemáticas). En algunos espacios al leer el texto, realiza control de lectura.
	X		D2(inglés). Se dan algunos indicios de confirmación de la información.
		X	D3(ciencias naturales). No se evidencia la realización de algunas de las acciones durante la lectura.
3. El docente tiene en cuenta y realiza acciones en el momento después de la lectura como: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión global o específicas de fragmentos o tema del texto</li> <li>- Inferencias</li> <li>- Recapitulación</li> <li>- Reconstrucción de contenidos</li> <li>- Formulación de opiniones</li> <li>- Expresión de experiencias y experiencias personales.</li> <li>- Aplicación de las ideas leídas a la vida cotidiana (generalizaciones)</li> <li>- Construcción de textos</li> </ul>		X	D1(matemáticas). Realiza algunas preguntas después de la lectura, pero en ellas no se evidencia una comprensión global del texto y tampoco la realización de otras acciones a desarrollar en este momento.
	X		D2(inglés). Hay indicios en la reconstrucción de contenidos a partir de unas actividades que realizan los estudiantes con unos posters. Con relación a las otras acciones no hay evidencia de su realización.
		X	D3(ciencias naturales). No hay evidencia de la realización de ninguna acción correspondiente a este momento.
4. El docente elige a los estudiantes al momento de realizar preguntas sobre la lectura.	X		D1(matemáticas). Algunas veces el docente señala quien va a responder las preguntas sobre la lectura.
	X		D2(inglés). Hay participación voluntaria por parte de los estudiantes para responder las preguntas y en otras ocasiones el docente elige

			qué estudiante va a responder una pregunta específica.
	X		D3(ciencias naturales). El docente elige qué estudiantes van a responder las pocas preguntas que realizó en torno a la lectura después de formular la pregunta.
5. Los estudiantes organizan nuevos vocabularios a partir de la lectura.		X	D1(matemáticas). El vocabulario relacionado con el texto no fue explorado durante la clase.
	X		D2(inglés). El docente si desarrollo actividades con el vocabulario de la lectura antes de realizar la lectura de este.
		X	D3(ciencias naturales). No hubo desarrollo del vocabulario relacionado con el texto.
6. El docente lleva a sus estudiantes a desarrollar actividades con la lectura propuesta.	X		D1(matemáticas). Se realizaron algunas actividades ante todo en forma oral como fue la interpretación de los datos contenidos en las tablas estadísticas.
	X		D2(inglés). El docente orientó la elaboración de unos diccionarios y posters basados en el contenido del texto.
	X		D3(ciencias naturales). Después de leer el texto realizaron un resumen en su cuaderno sobre el contenido de este.
7. La lectura desarrollada en clase está relacionada con el saber específico del área.	X		D1(matemáticas). El docente desarrolló un texto informativo que contenía unas tablas con datos y cifras estadísticas relacionadas con el área.
	X		D2(inglés). El texto trabajado por el docente contenía información general en inglés para trabajar temáticas específicas del área.
	X		D3(ciencias naturales). El texto desarrollado estaba directamente relacionado con el saber específico del área.
8. El docente hace una reflexión con sus estudiantes en torno a la lectura realizada.		X	D1(matemáticas). El docente hizo una reflexión al finalizar la clase, pero no tuvo en cuenta el contenido del texto sino la relación del tema con el contexto de los estudiantes.
		X	D2(inglés). No se evidenció una reflexión clara en torno al contenido de la lectura.
		X	D3(ciencias naturales). No se evidenció una reflexión clara en torno al contenido de la lectura.
9. Los estudiantes participan de manera espontánea en las actividades sugeridas por el docente en torno a la lectura.	X		D1(matemáticas). Se evidencia participación voluntaria por parte de los estudiantes.
	X		D2(inglés). Se evidencia participación espontánea por parte de los estudiantes.
	X		D3(ciencias naturales). Aunque la participación de los estudiantes fue poca, algunos lo hicieron de manera espontánea.

10. El docente utiliza diferentes recursos y materiales para el desarrollo de la lectura en clase (videos, imágenes, audios, teatro entre otros).	X		D1(matemáticas). La clase se desarrolló a través de un encuentro sincrónico en la plataforma Zoom con sus celulares, computadores haciendo uso de videos para llevarse a cabo la clase.
	X		D2(inglés). La clase se desarrolló a través de WhatsApp, haciendo uso de mensajes de textos, audios y compartiendo documentos por parte del docente.
	X		D3(ciencias naturales). La clase se desarrolló a través de WhatsApp, haciendo uso de mensajes de textos, audios y compartiendo documentos por parte del docente.
11. El docente verifica la comprensión de la lectura realizada en clase por los estudiantes durante su desarrollo (individual, grupal).	X		D1(matemáticas). El docente comprueba la comprensión del texto a partir del control de la lectura, pero faltó la exploración de otras estrategias durante y después de la lectura.
	X		D2(inglés). El docente realiza la comprensión del texto en forma general, aunque faltó el desarrollo de otras estrategias para ello.
		X	D3(ciencias naturales). No se evidencia una comprensión global del texto.
12. Con la lectura realizada se desarrolla trabajo colaborativo y la participación activa de los estudiantes con diálogos, discusiones, en torno a la temática que plantea el texto.	X		D1(matemáticas). Se evidenció participación activa por parte de los estudiantes con diálogos con el docente y entre ellos en torno al texto.
	X		D2(inglés). Se evidenció participación activa por parte de los estudiantes con diálogos con el docente y entre ellos en torno al texto.
		X	D3(ciencias naturales). Se evidenció poca participación activa y un diálogo con el docente y entre ellos en torno al contenido del texto.
13. El docente realiza con los estudiantes diferentes modalidades de lectura: - Lectura silenciosa - Lectura en voz alta - Lectura compartida - Lectura guiada - Lectura por parejas - Lectura independiente o individual - Lectura comentada	X		D1(matemáticas). El docente realizó lectura en voz alta y lectura compartida para abordar el texto.
	X		D2(inglés). El docente realizó lectura en voz alta y guiada por la modulación y pronunciación correcta del idioma inglés.
	X		D3(ciencias naturales). El docente desarrolló lectura silenciosa, independiente y en voz alta guiada.
14. Los estudiantes se sienten interesados con la lectura abordada en clase.	X		D1(matemáticas). Si hubo un interés general hacia el contenido del texto por parte de los estudiantes.
	X		D2(inglés). A pesar que no se logró un encuentro sincrónico para desarrollar la clase, sino que se realizó por WhatsApp los estudiantes se

			mostraron interesados por la lectura del texto llevado a clase por el docente.
		X	D3(ciencias naturales). Hubo poca participación e interés por parte de los estudiantes por involucrarse en la lectura del texto. Solo algunos lo hicieron.
15.El docente motiva a los estudiantes y genera expectativas sobre la lectura a realizar.	X		D1(matemáticas). Hubo motivación constante por parte del docente para que los estudiantes se involucraran con el desarrollo de la lectura del texto.
	X		D2(inglés). La motivación fue permanente por parte del docente para con los estudiantes durante el desarrollo de la clase y al abordar el texto.
	X		D3(ciencias naturales). El docente persistió para mantener la motivación de los estudiantes, muy a pesar que estos se mostraron pasivos durante la clase y al momento de realizar la lectura del texto.
16.El docente lleva a los estudiantes a desarrollar las competencias de la lectura crítica y se muestra algunas de sus evidencias al realizarla. - El estudiante identifica y entiende los contenidos que conforman un texto. - El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. - El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.		X	D1(matemáticas). No se evidenció un desarrollo claro de las competencias de lectura crítica por parte de los estudiantes y que el docente orientara este proceso.
		X	D2(inglés). Muy a pesar que el docente realizó algunas acciones encaminadas a la comprensión del texto, en realidad no se pudo evidenciar un claro desarrollo de las competencias de lectura crítica por parte de los estudiantes durante la lectura del texto.
		X	D3(ciencias naturales). La clase con el texto en esta clase, le faltó manejo de muchas estrategias de lectura que permitieran el desarrollo de las competencias de lectura crítica y sus niveles de comprensión.

**Observaciones generales:** Durante el desarrollo de las clases de los docentes participantes del GET, se evidenció poco manejo en cuanto a estrategias claras y propias para el desarrollo de la lectura que permitiera una comprensión global del texto. Solo hubo algunos indicios sobre algunas acciones encaminadas a la comprensión y el desarrollo eficaz de la interpretación del texto. A pesar de ello si se tuvo en cuenta la edad, grado y pertinencia con el saber específico del área en los textos trabajados en sus clases

#### **Anexo 4**

##### Guía de observación final

Pilotaje de guía de observación final, tomada como instrumento de la tesis **“La interdisciplinariedad, una alternativa para el desarrollo de la lectura crítica de los estudiantes de grado noveno en la Institución Educativa Camilo Torres del municipio de Montería, Córdoba”**.

**Objetivo:** Analizar las prácticas de enseñanza de la lectura, realizadas por los docentes de las diferentes áreas de la IE. Camilo Torres, después de la aplicación de un programa interdisciplinar, para el desarrollo de la lectura crítica.

Esta guía de observación final se desarrolló con los mismos tres docentes de grado noveno de las áreas de matemáticas, inglés y ciencias naturales que hicieron parte del GET; a los cuales se les observó y realizó seguimiento a una clase, mediante un encuentro sincrónico con sus estudiantes a través de plataforma Zoom. Los aspectos a tener en cuenta para la observación fueron establecidos para esta investigación, los cuales dan cuenta de las categorías y subcategorías previamente establecidas, evaluando de esta manera la idoneidad del instrumento.

**Tabla 23. Guía de observación final**

<b>Guía de observación inicial</b>			
<b>DESARROLLO DE LECTURA EN EL AULA DE CLASE</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>DESCRIPCIÓN Y/O ARGUMENTOS</b>
1. El docente tiene en cuenta y realiza acciones en el momento antes de leer como: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivar a la lectura</li> <li>- Dar a conocer el propósito</li> <li>- Formular predicciones</li> <li>- Activar conocimientos previos relativos al tema</li> <li>- Conocer vocabulario</li> </ul>	X		D1(matemáticas). En el momento antes de leer en la clase, los estudiantes participaron respondiendo a los interrogantes, con las cuales realizaron predicciones y exploraron saberes previos.
	X		D2(inglés). En la clase, en el momento antes de la lectura, los estudiantes realizaron exploración de saberes previos a través de diferentes preguntas, revisión de vocabulario relacionado con el tema a tratar y dado con anterioridad, el cual les permitiría a los estudiantes la comprensión del texto en inglés; así mismo, interpretaron el título haciendo su traducción, se les presentó un mapa para completar una información con base en unos datos que los estudiantes manejan sobre el virus del Covid, (tema de la lectura).
	X		D3(ciencias naturales). En la clase de ciencia naturales, en el momento antes de la lectura los estudiantes exploraron saberes previos y realizaron predicciones relacionados con el tema a tratar en el texto, así mismo relacionaron el título con la imagen.
2. El docente tiene en cuenta y realiza acciones en el momento durante la lectura como: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer anticipaciones</li> <li>- Relacionar imagen texto</li> <li>- Elaborar inferencias</li> <li>- Llevar a cabo la confirmación y autocorrección</li> </ul>	X		D1(matemáticas). Durante la lectura, con las preguntas formuladas, los estudiantes realizaron anticipaciones, confirmación y autocorrección de la información y revisaron vocabulario relacionado con la lectura.
	X		D2(inglés). Durante la lectura, los estudiantes realizaron anticipaciones con respecto a la información contenida en el segundo párrafo del texto, también se realizó confirmaciones de información y en la medida en que se iba desarrollando la lectura, se realizaron preguntas de control para la comprensión del texto.
	X		D3(ciencias naturales). En el momento durante la lectura, con diferentes preguntas los estudiantes realizaron anticipaciones, así mismo los estudiantes desarrollaron diferentes actividades que los llevaron a realizar confirmación y autocorrección de la lectura.

3. El docente tiene en cuenta y realiza acciones en el momento después de la lectura como: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión global o específicas de fragmentos o tema del texto</li> <li>- Inferencias</li> <li>- Recapitulación</li> <li>- Reconstrucción de contenidos</li> <li>- Formulación de opiniones</li> <li>- Expresión de experiencias y experiencias personales.</li> <li>- Aplicación de las ideas leídas a la vida cotidiana (generalizaciones)</li> <li>- Construcción de textos</li> </ul>	X		D1(matemáticas). En el momento después de la lectura, los estudiantes realizaron una actividad con enunciados de verdadero y falso en la cual hicieron recuperación de información. En la segunda actividad de este momento hubo formulación de opiniones y en la tercera actividad las preguntas apuntaron a la construcción del texto, continuando con la historia.
	X		D2(inglés). En el momento después de la lectura, los estudiantes realizaron actividades donde su significado, enunciados true or false (verdadero o falso), share your opinión (expresa tu opinión) fue una actividad de reflexión donde pudieron expresar sus puntos de vista sobre el tema, relacionándolo con su entorno personal, estableciendo una comparación con el personaje de la historia.
	X		D3(ciencias naturales). En el momento después de la lectura los estudiantes Formularon opiniones en torno al contenido y temática de la lectura, así como responder interrogantes que apuntaron a la comprensión global del texto y realizaron recapitulación de lo leído.
4. El docente elige a los estudiantes al momento de realizar preguntas sobre la lectura.	X		D1(matemáticas). En esta ocasión eligió en algunos momentos y en otros, los estudiantes participaban de manera espontánea.
	X		D2(inglés). En unos espacios de la clase el docente los eligió motivándolos a participar y en otros los estudiantes participaron voluntariamente.
	X		D3(ciencias naturales). Se dio los dos casos, uno en el que docente los eligió y el otro en que los estudiantes participaron de manera natural.
5. Los estudiantes organizan nuevos vocabularios a partir de la lectura.	X		D1(matemáticas). Los estudiantes revisaron el vocabulario nuevo a partir de la lectura con el respectivo significado de las palabras.
	X		D2(inglés). Los estudiantes tomaron un vocabulario relacionado con la lectura y organizado con anterioridad, el cual les facilitó la comprensión del texto en inglés.
	X		D3(ciencias naturales). Los estudiantes organizaron un vocabulario propio de la temática y relacionado con el área.
	X		D1(matemáticas). Los estudiantes desarrollaron unas actividades propias en cada uno de los



6. El docente lleva a sus estudiantes a desarrollar actividades con la lectura propuesta.			momentos de la lectura a partir de unas estrategias específicas.
	X		D2(inglés). Los estudiantes desarrollaron diferentes actividades que favorecieron las competencias propias del área.
	X		D3(ciencias naturales). Los estudiantes realizaron diferentes actividades con la lectura propuesta para favorecer la comprensión y manejo de la temática planteada en el área.
7. La lectura desarrollada en clase está relacionada con el saber específico del área.	X		D1(matemáticas). La lectura desarrollada en clase es un capítulo del texto “El hombre que calculaba” llamado “El juego de ajedrez”, el cual permitió trabajar algunos aspectos relacionados con las matemáticas.
	X		D2(inglés). El texto trabajado en clase fue de carácter informativo sobre el Covid, el hecho de estar en inglés favorece el desarrollo de competencias propias de esta área.
	X		D3(ciencias naturales). La lectura desarrollada en clase fue sobre el ciclo del calcio, una temática específica del área al igual que todo su contenido.
8. El docente hace una reflexión con sus estudiantes en torno a la lectura realizada.	X		D1(matemáticas). El docente llevó a los estudiantes a realizar una reflexión al final de la clase, teniendo en cuenta el contenido del texto leído.
	X		D2(inglés). Los estudiantes realizaron una reflexión en torno a la temática contemplada en el texto.
	X		D3(ciencias naturales). Los estudiantes reflexionaron a partir de la temática planteada en el texto leído durante la clase.
9. Los estudiantes participan de manera espontánea en las actividades sugeridas por el docente en torno a la lectura.	X		D1(matemáticas). La forma como fue desarrollada la lectura favoreció la participación activa y espontánea de los estudiantes durante toda la clase.
	X		D2(inglés). Los estudiantes participaron de manera voluntaria en cada una de las actividades planteados por el docente muy a pesar que la lectura desarrollada era en inglés. Se sintieron familiarizados con todo el proceso.
	X		D3(ciencias naturales). Los estudiantes se mostraron muy interesados y atentos al desarrollo de cada uno de los momentos de la lectura, participando de manera activa en cada una de las actividades.
10. El docente utiliza diferentes recursos y materiales para el desarrollo de la	X		D1(matemáticas). La clase se desarrolló mediante un encuentro sincronizado en la

lectura en clase (videos, imágenes, audios, teatro entre otros).			plataforma Zoom, lo que permitió el manejo de computador, celular e internet por parte de los estudiantes, utilizando videos y audios para su conexión.
	X		D2(inglés). La clase se trabajó a través de encuentro sincronizado con los estudiantes en la plataforma zoom, haciendo uso de computador y celular mediante videos y audios.
	X		D3(ciencias naturales). Los estudiantes trabajaron a través de un encuentro sincronizado en la plataforma Zoom con computador y celular a través de videos y audios.
11. El docente verifica la comprensión de la lectura realizada en clase por los estudiantes durante su desarrollo (individual, grupal).	X		D1(matemáticas). La comprensión del texto desarrollado en clase fue verificada en cada uno de los momentos de la lectura durante la clase.
	X		D2(inglés). El docente orientó el proceso de comprensión del texto durante el desarrollo de toda la clase.
	X		D3(ciencias naturales). La comprensión del texto leído fue llevado a cabo y orientado por el docente durante la clase.
12. Con la lectura realizada se desarrolla trabajo colaborativo y la participación activa de los estudiantes con diálogos, discusiones, en torno a la temática que plantea el texto.	X		D1(matemáticas). Los estudiantes interactuaron en el desarrollo de la clase con la lectura del texto y participando en cada una de las actividades planteadas por el docente para la clase.
	X		D2(inglés). La clase se desarrolló de manera dinámica con la participación espontánea de los estudiantes quienes respondieron preguntas en torno a la lectura y realizaron las actividades propuestas por el docente a partir del texto leído.
	X		D3(ciencias naturales). Los estudiantes interactuaron de manera activa en cada una de las actividades propuestas en torno a la lectura.
13. El docente realiza con los estudiantes diferentes modalidades de lectura: - Lectura silenciosa - Lectura en voz alta - Lectura compartida - Lectura guiada - Lectura por parejas - Lectura independiente o individual - Lectura comentada	X		D1(matemáticas). El docente orientó lectura en voz alta y compartida.
	X		D2(inglés). El docente orientó lectura en voz alta y guiada por ser en idioma extranjero.
	X		D3(ciencias naturales). El docente realizó lectura en voz alta y compartida para abordar el texto.
14. Los estudiantes se sienten interesados con la lectura abordada en clase.	X		D1(matemáticas). Los estudiantes se mostraron muy motivados en el desarrollo de la lectura y las actividades realizadas durante la clase.

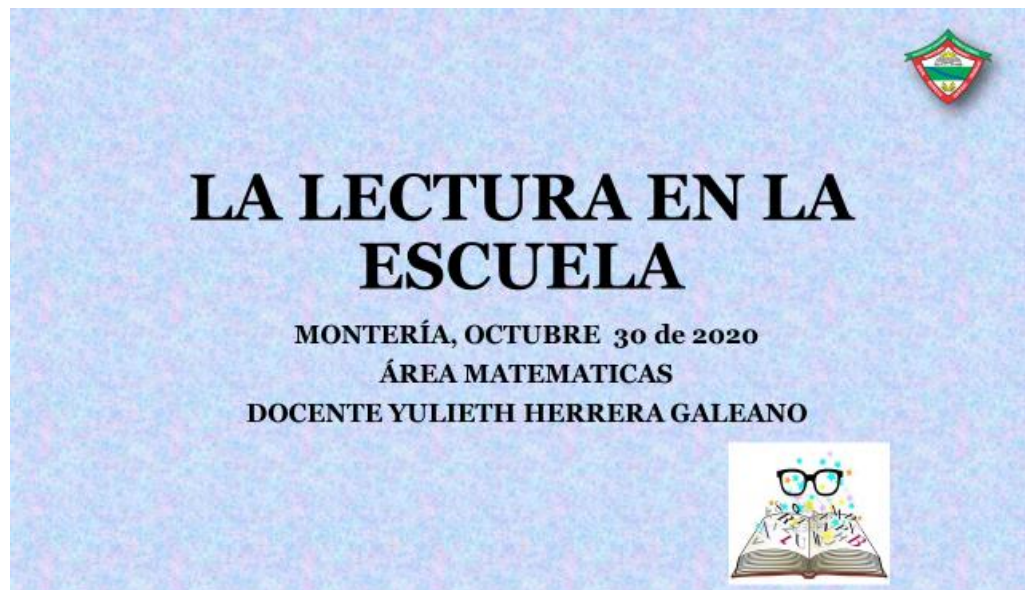
	X		D2(inglés). Los estudiantes se mantuvieron interesados durante toda la clase con la lectura realizada y las actividades propuestas.
	X		D3(ciencias naturales). Los estudiantes mostraron permanente interés por la lectura del texto, su contenido y actividades propuestas durante la clase.
15. el docente motiva a los estudiantes y genera expectativas sobre la lectura a realizar.	X		D1(matemáticas). El docente mantuvo la motivación durante toda la clase.
	X		D2(inglés). El docente generó expectativa en los estudiantes con cada una de las actividades propuestas en torno a la lectura, lo cual favoreció una motivación permanente en ellos.
	X		D3(ciencias naturales). El docente mantuvo la motivación de los estudiantes durante el desarrollo de toda la clase.
16. El docente lleva a los estudiantes a desarrollar las competencias de la lectura crítica y se muestra algunas de sus evidencias al realizarla. - El estudiante identifica y entiende los contenidos que conforman un texto. - El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. - El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	X		D1(matemáticas). Los estudiantes desarrollaron cada una de las competencias de la lectura crítica a partir de las estrategias y actividades realizadas en cada momento de la lectura, en la recuperación de información, realizaron la identificación de los elementos locales del texto (primera competencia), en la formulación de opiniones, aplicaron la tercera competencia al valorar y reflexionar en torno a la lectura y con la actividad sobre la construcción del texto desarrollaron la segunda competencia que es comprender el sentido global del texto a partir de la relación entre las partes que lo conforman.
	X		D2(inglés). El docente llevó a los estudiantes al desarrollo de las competencias de lectura crítica a partir de las estrategias desarrolladas en cada momento de la lectura, mostrando evidencia de dos acciones por competencia.
	X		D3(ciencias naturales). Durante la clase, los estudiantes desarrollaron las competencias de lectura crítica a partir de las actividades desarrolladas teniendo en cuenta cada momento de la lectura.

**Observaciones generales:** Se pudo apreciar un cambio total en la dinámica de trabajo llevado a cabo por cada uno de los docentes participantes a partir de la formación recibida mediante los talleres teóricos prácticos desarrollados sobre cada uno de los aspectos que

componen la lectura crítica. El hecho que los docentes hayan planeado a sus clases teniendo en cuenta lo compartido en el programa de formación, apoyados en unos contenidos teóricos, les proporcionó a los docentes herramientas para trabajar con unas estrategias adecuadas para llevar a cabo sus clases y abordar la lectura de los textos. Lo anterior favoreció el interés y la motivación constante en los estudiantes por el contenido del texto y realizar cada una de las actividades propuestas.

### **Anexo 5**

Presentación clase de matemáticas



## OBJETIVO

Reconocer elementos importantes en la creación del juego del ajedrez y la importancia de él en el estudio de las matemáticas.

Analizar e interpretar textos donde se evidencie las competencias de lectura crítica y los momentos de la lectura.



CAPÍTULO XVI Leyenda sobre el juego de ajedrez, contada al califa de Bagdad, Al-Motacen Billah, Emir de los Creyentes, por Beremís Samir, el “Hombre que calculaba”.  
(fragmento)

## ANTES DE LA LECTURA PREGUNTAS



- ¿Qué creen que se pueden encontrar en la lectura?
- ¿Qué te sugiere el título del texto?
- ¿Consideras que el título guarda relación con el contenido?
- ¿Qué conoces acerca del juego del ajedrez?
- ¿Qué experiencia te deja el juego del ajedrez, si lo has jugado?

Un día, finalmente, fue informado el rey de que un joven brahmán –pobre y modesto solicitaba una audiencia que venía pidiendo desde hacía algún tiempo. Como estuviese en ese momento en buena disposición de ánimo, ordenó el rey que llevaran al desconocido a su presencia.

Conducido a la gran sala del trono, fue interpelado el brahmán, como lo exigía la costumbre, por uno de los visires del rey.

- ¿Quién eres, de dónde vienes y que deseas de aquel que, por la voluntad de Vichnú6, es rey y señor de Taligana?

- Mi nombre –respondió el, joven braman- es Lahur Sessa7, y vengo de la aldea de Manir, que está a treinta días de marcha de esta bella ciudad. Al recinto en que vivía llegó la noticia de que nuestro bondadoso rey arrastraba los días, en medio de profunda tristeza, amargado por la ausencia del hijo que le robaba la guerra. Gran mal será para el país, me dije, si nuestro querido soberano se encierra como un brahmán ciego dentro de su propio dolor. Pensé, pues, en inventar un juego que pudiera distraerlo y abrir en su corazón las puertas a nuevas alegrías. Es ese insignificante obsequio que deseo, en este momento, ofrecer a nuestro rey Iadava.

Como todos los grandes principios citados en las páginas de la Historia, tenía el soberano hindú el grave defecto de ser excesivamente curioso. Cuando le informaron del objeto de que el joven brahmán era portador, no pudo contener el deseo de verlo y apreciarlo sin demora.



## DURANTE LA LECTURA PREGUNTAS

¿Qué creen ustedes que Sessa le llevaba al rey?

Lo que Sessa traía al rey Iadava consistía en un gran tablero cuadrado, dividido en sesenta y cuatro cuadraditos iguales; sobre ese tablero se colocaban dos colecciones de piezas, que se distinguían unas de otras por el color, blancas y negras, repitiendo simétricamente los motivos y subordinadas a reglas que permitían de varios modos su movimiento.

Sessa explicó con paciencia al rey, a los visires y cortesanos que rodeaban al monarca, en que consistía el juego, enseñándoles las reglas esenciales:

- Cada uno de los jugadores dispone de ocho piezas pequeñitas, llamadas peones.

Representan la infantería que avanza sobre el enemigo para dispersarlo. Secundando la acción de los peones vienen los elefantes de guerra<sup>8</sup>, representados por piezas mayores y más poderosas; la caballería, indispensable en el combate, aparece, igualmente, en el juego, simbolizada por dos piezas que pueden saltar como dos corceles, sobre las otras; y para intensificar el ataque, se incluyen – representando a los guerreros nobles y de prestigio

– los dos visires<sup>9</sup> del rey. Otra pieza, dotada de amplios movimientos, más eficiente y poderosa que las demás, representará el espíritu patriótico del pueblo y será llamada la reina. Completa la colección una pieza que aislada poco vale, pero que amparada por las otras se torna muy fuerte: es el rey.

El rey Iadava, interesado por las reglas del juego, no se cansaba de interrogar al inventor:

- ¿Y por qué la reina es más fuerte y poderosa que el mismo rey?



## DURANTE LA LECTURA PREGUNTAS

- ¿Cuál es el nombre del joven que solicitaba la audiencia con el rey?
- ¿De dónde era el joven?
- ¿Qué características poseía el joven?
- ¿Cómo se denominó el rey y qué preguntas hizo al joven?
- ¿Quiénes rodeaban al rey?
- ¿A qué se debe el comportamiento de Sessa para con el rey?

- Es más poderosa –argumentó Sessa- porque la reina representa, en el juego, el patriotismo del pueblo. El poder mayor con que cuenta el rey reside, precisamente, en la exaltación cívica de sus súbditos. ¿Cómo podría el rey resistir los ataques de sus adversarios, si no contase con el espíritu de abnegación y sacrificio de aquellos que lo rodean y velan por la integridad de la patria?

En pocas horas el monarca aprendió las reglas del juego, consiguiendo derrotar a sus visires en partidas que se desenvolvían impecablemente sobre el tablero.

Sessa, de vez en cuando, intervenía respetuoso, para aclarar una duda o sugerir un nuevo plan de ataque o de defensa.

En determinado momento el rey hizo notar, con gran sorpresa que la posición de las piezas, por las combinaciones resultantes de diversos lances, parecía reproducir exactamente la batalla de Dacsina.

- Observad –dijo el inteligente brahmán- que para conseguir la victoria es imprescindible el sacrificio de este visir.

E indicó precisamente la pieza que el rey Iadava, en el desarrollo del juego, pusiera gran empeño en defender y conservar.

El juicioso Sessa demostraba, de ese modo, que el sacrificio de un príncipe es a veces impuesto como una fatalidad, para que de él resulten la paz y la libertad de un pueblo.

Al oír tales palabras, exclamó el rey Iadava, sin ocultar su entusiasmo:





- No creí nunca, que el ingenio humano pudiera producir maravillas como este juego, tan interesante al par que instructivo. Moviendo esas simples piezas, aprendí que un rey nada vale sin el auxilio y la dedicación constante de sus súbditos, y que, a veces, el sacrificio de un simple peón vale más, para la victoria, que la pérdida de una poderosa pieza.

Y, dirigiéndose al joven brahmán le dijo:

- Quiero recompensarle, amigo mío, por este maravilloso obsequio, que de tanto me sirvió para aliviar viejas angustias. Pide, pues, lo que desees, para que yo pueda demostrar, una vez más, como soy de agradecido con aquellos que son dignos de una recompensa.

Las palabras con que el rey traducía su agradecimiento dejaron indiferente a Sessa. Su fisonomía serena no traducía la menor emoción ni la más insignificante muestra de alegría o sorpresa. Los visires miraban atónitos y asombrados su apatía ante un ofrecimiento tan magnánimo.

Rey todopoderoso –recriminó el joven con suavidad y altivez. No deseo, por el presente que hoy os traje, otra recompensa que la satisfacción de haber proporcionado al señor de Taligana un pasatiempo agradable para aligerar el peso de las horas alargadas por agobiadora melancolía. Yo estoy, por o tanto, sobradamente recompensado, y toda otra paga sería excesiva.

6 Segundo miembro de la trinidad brahmánica.

7 Nombre del inventor del juego de ajedrez. Significa “natural de Lahur.”

8 Los elefantes más tarde fueron sustituidos por las torres.

9 Los visires son las piezas llamadas alfiles.

## DESPUÉS DE LA LECTURA PREGUNTAS



- 1. Escribe verdadero (V) o falso (F) según corresponda. Las que sean falsas, corrígelas.
- El rey de Taligana, estaba desconsolado por la muerte de su hijo. \_\_\_\_\_
- El rey se mostró poco interesado en el objeto que portaba el joven brahmán. \_\_\_\_\_
- Según la explicación del joven Sessa, el juego consta de 5 piezas: peones, elefantes de guerra, visires, el rey y la reina. \_\_\_\_\_
- De acuerdo a las explicaciones del brahmán, la reina representa la obediencia y abnegación del pueblo. \_\_\_\_\_

Recuperar información ( Primera competencia de la lectura crítica, identifica y entiende los contenidos locales de un texto)

## 2. Escribe tu opinión acerca de lo siguiente:

- a) ¿Consideras apropiado el ofrecimiento del rey le Tiligana al joven Sessa como agradecimiento por su obsequio?
- b) ¿ Crees que la actitud apática de Sessa ante el ofrecimiento del rey, fué la correcta?
- c) ¿Si tú fueras el joven bracmán, ¿aceptarías el ofrecimiento del rey?

Reflexiona acerca del texto ( tercera competencia , nos lleva a reflexionar y valorar el texto)

## Teniendo en cuenta la parte final del fragmento, responde:

- a) ¿Qué alternativas crees que el rey ofrecerá a Sessa ante el respetuoso rechazo a su ofrecimiento?
- b) ¿Qué concepto crees que tiene el rey sobre el joven después de todo lo acontecido?
- c) ¿Cómo caracterizarías a Sessa por el rechazo al ofrecimiento hecho por el rey?

Construcción del texto (Segunda competencia comprende el sentido global del texto)

LA LECTURA EN LA ESCUELA		
MOMENTOS	ESTRATEGIAS	MODALIDADES
<b>ANTES DE LEER</b> * Irizar a la lectura * Dar a conocer el propósito * Formular predicciones * Activar los conocimientos previos relativos al tema * Conocer el vocabulario	<b>MUESTREO</b> Consiste en la selección que hace el lector, donde toma del texto palabras, frases, imágenes o ideas que funcionan como índices para producir el contenido. (Algunos autores le llaman lectura rápida)	<b>AUDICIÓN DE LECTURA</b> (Uno lee, los demás escuchan)
<b>DURANTE LA LECTURA</b> * Hacer anticipaciones * Reforzar imagen texto * Elaborar inferencias * Llevar a cabo la confirmación y autocorrección.	<b>PREDICCIÓN</b> Predice el tema de que trata un texto, incluso el contenido de un párrafo o apartado de un libro, el final de una historia, lógica de una exposición, continuación de una carta, etc. Se realiza previamente del muestreo.	<b>LECTURA EN VOZ ALTA</b> (Lectura en voz alta y lectura de espacio o oratoria)
<b>DESPUÉS DE LEER</b> * Comprensión global y específica de fragmentos, o tema del texto * Inferencias * Recapitulación * Reconstrucción de contenidos * Formulación de opiniones * Expresión de experiencias y emociones personales * Aplicación de las ideas leídas a la vida cotidiana (generalizaciones) * Construcción de textos	<b>ANTICIPACIÓN</b> Consiste en la posibilidad de descubrir, a partir de la lectura de una palabra o de algunas letras de ella, la palabra o letras que aparecerán a continuación, pueden ser léxico-semánticas (un verbo, un sustantivo, un adjetivo, etc.)	<b>LECTURA COMPARTIDA</b> (Con dramatización y canciones)
	<b>CONFIRMACIÓN Y AUTOCORRECCIÓN</b> Al comenzar a leer un texto, el lector se pregunta lo que puede encontrar en él. A medida que avanza en la lectura va confirmando, modificando o rechazando las hipótesis que se formuló. También confirma si la predicción o anticipación coincide con la que aparece en el texto.	<b>LECTURA GUIADA</b> (Plantear preguntas)
 imágenes Educativas.com	<b>INFERENCIA</b> Permite completar información explícita o implícita, a partir de lo dicho en el texto, a deducir información, unir o relacionar ideas expresadas en los párrafos, así como dar sentido a palabras o frases dentro de un contexto.	<b>LECTURA POR PAREJAS</b> (Ellos adelantados con los que presentan dificultades)
	<b>MONITOREO O METACOMPRESIÓN</b> Consiste en evaluar la propia comprensión, detenerse y volver a leer, encontrar relaciones de ideas para la creación de significados.	<b>LECTURA INDEPENDIENTE O INDIVIDUAL</b> (En voz baja o en silencio)
		<b>LECTURA COMENTADA</b> (Al terminar cada párrafo o al final de la lectura, se comenta)
		<b>LECTURA DE EPISODIOS</b> (Cuando la lectura es muy larga y se deja la continuidad para otro momento)

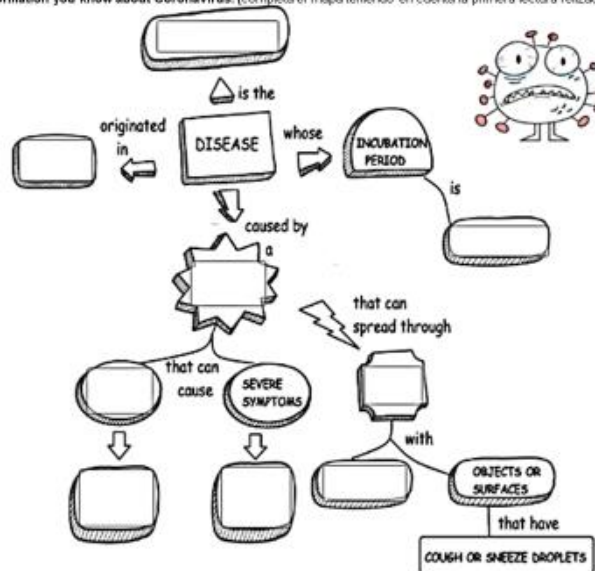
Anexo 6

Presentación clase de inglés



•Before you read : (antes de leer)

Complete the map with the information you know about Coronavirus. (completa el mapa teniendo en cuenta la primera lectura realizada del Coronavirus.)



Hi guys !My name is Steve, I am thirteen and I live in the suburbs of London in a small terraced house with my parents, Garrett and Kate and my two sisters Ann, seven and my other little sister Sue who is two. Mum stopped sending us to school a few days ago and the government decided to close all schools in the UK last Friday. But why ? Well, like millions of people in the world we are stuck at home to help slow down the transmission of that deadly virus : the Covid -19 which attacks people's lungs, also called Corona virus because it looks like a crown, bloody crown I would say.

It all started in a city in China, Wuhan in December 2019 from some bats and pangolins on a market. Then,they decided total confinement there, but because of all the means of transport and people travelling it has slowly spread all through the entire world with countries more or less concerned. At first we were asked to wash our hands regularly, to cough in our elbows and respect distances between people, but people didn't really realize the threat, so in Europe the situation got terrible, in Italy first where total confinement was decided followed by Spain, France etc. So now we must all stay at home as much as possible, teachers send us work thanks to the internet, when it works !!!! Then we play games (video games or board games)we read, we watch TV or listen to music.

Mum is working from home as well, but Dad, has to go to work as he is a doctor in the Royal Brompton Hospital in London ! He is getting very worried because he sees more and more ill people, and this illness is very dangerous for elderly and fragile ones. Thank God, we have a little back garden, because staying all confined can be scary sometimes, especially when my little sister Sue starts crying. I can't imagine how people manage in small flats in big buildings. But as Dad says, I am afraid this is what we all have to do if we want to slow down the propagation of that virus and save as many lives as possible. So take care of yourselves and your dear ones !! And don't forget to thank doctors and nurses for all their work!!!!

1. **After reading** : (Después de leer)

a) **Match the words with their meaning** (relaciona las palabras con su significado)

- |   |  |
|---|--|
| • <b>Illness</b>                          | 1. to move or happen more slowly.                                    |
| • <b>Spread</b>                           | 2. the reproduction or spreading of something.                       |
| • <b>Confinement</b>                      | 3. To propagate; to cause to affect great numbers.                   |
| • <b>Elderly</b>                          | 4. a disease or period of sickness affecting the body or mind.       |
| • <b>Slow down</b>                        | 5. (of a person) old or ageing.                                      |
| • <b>Propagation</b><br>you cannot leave. | 6. is the state of being forced to stay in a prison or another place |

which

b) **Write True (T) or False (F) and correct the information** (escribe falso o verdadero y corrige)

- The boy speaking is called John \_\_\_\_\_
- He is English from London \_\_\_\_\_
- He lives with his parents and two sisters \_\_\_\_\_
- He can go to school at the moment. \_\_\_\_\_
- All this is due to an epidemic of flu \_\_\_\_\_
- At first most people didn't realize the seriousness of the situation \_\_\_\_\_
- It has spread world wide \_\_\_\_\_
- His Dad works in a hospital in London \_\_\_\_\_
- It is dangerous for old people only. \_\_\_\_\_

c) Share your opinion

What do you feel about this situation?  
(choose a emoji)

angry



sad



tired



4. **HOMEWORK** - Taking into account all the information you know about Covid-19, create a poster in which you give advice to people to remain safe from this virus. (teniendo en cuenta lo que sabes acerca del Covid 19, crea un poster donde invites a las personas a tu alrededor a tomar las precauciones necesarias para evitar la propagación del virus).

## Anexo 7

Presentación clase de ciencias naturales

The slide features a blue background with a white circuit-like pattern on the left side. In the top right corner, there is a small shield-shaped logo with a green border and a red and white interior. The main title is in large, bold, black capital letters. Below the title, the area, teacher, and date are listed in smaller, bold, black capital letters.

**LA LECTURA EN LA ESCUELA**

**ÁREA: CIENCIAS NATURALES**  
**DOCENTE: CARMEN CALDERÍN**  
**MONTERÍA, NOVIEMBRE 6 DE 2020**

## OBJETIVO

Analizar e interpretar textos donde se evidencie las competencias de lectura crítica y los momentos de la lectura.

Identificar los pasos en el proceso del ciclo del calcio y la importancia de este en el estudio de las ciencias naturales.

## VIAJE DE UN ÁTOMO DE CALCIO POR LOS SERES VIVOS



## ANTES DE LA LECTURA

Responde las siguientes preguntas:

¿Qué te sugiere el título del texto?

¿Hay una relación entre el título y la imagen?

¿Consideras que la imagen guarda relación con el contenido?

¿Qué crees que puedes encontrar en la lectura?

¿Has escuchado hablar del elemento calcio?

### VIAJE DE UN ÁTOMO DE CALCIO POR LOS SERES VIVOS

Si pudiéramos hacer un viaje imaginario con un átomo de calcio, tal vez nos encontraríamos en situaciones tan diferentes como las siguientes: de estar pegados a una partícula de arcilla, en el suelo, pasaríamos al interior de una raíz de una planta, después de recorrer intrincados caminos de canales y canalillos, permaneceríamos en una hoja durante bastante tiempo. Sin movernos de allí pasaríamos al cuerpo de una larva que tenía su casa en el revés (enés) de la hoja. Cuando la larva fuera lo suficientemente grande para salir de su nido, nos llevaría de paseo por los ramos, hasta que, en un momento dado, le faltaría la sujeción y caeríamos al suelo. Allí duraríamos poco tiempo, pues un piratín que descubriría la oruga podría cogerla con el pico y la llevaría por los aires hasta su nido, donde se la iría en el estómago de un polluelo.

El átomo de calcio se habría instalado de esta modo en el cuerpo del pichón hijo, quien luego instantáneamente aprenderá a volar. Una

cañería de escalera, que estaría tomando personalmente el sol, sería con buenos ojos como el pequeño pichón, atizado, caído donde no quería. Uno de los movimientos más calculados del pajarito lo llevaría al lado mismo de la cañería y, como era de esperar, ésta se lo tragaría. Nuestro átomo de calcio, ahora, tomaría parte de uno de los anillos del reptil, y con él pasaría mucho tiempo arrastrándose por entre la hierba o por agujeros dentro de la tierra.

También llegaría un momento en que la cañería se desmenuaría y sería atrapada por un gusano minero. En su cuerpo el átomo de calcio comería grandes extensiones del bosque, hasta que un día volvería al suelo flotando en el orin del animal, y de nuevo se encontraría pegado a una partícula de arcilla.

Su aventura por la vida habría terminado, pero en cualquier momento podría volver a empezar.



## DURANTE LA LECTURA

Responde las siguientes preguntas durante la lectura del primer párrafo:

- ¿Cómo te sentirías al realizar ese viaje imaginario?
- ¿Qué sensación sentirías al estar al interior de una larva?
- ¿Qué le sucede a la larva al caer al suelo?
- ¿Cuál crees que será tu destino final en ese viaje imaginario?

## DURANTE LA LECTURA

Responde las siguientes preguntas durante la lectura del segundo párrafo:

- ¿Qué sucedió después que el pinzón padre voló con el átomo de calcio en su interior?
- ¿Qué imagen representa este evento de la lectura?
- ¿Por cuántos animales más pasa el átomo de calcio después de las aves?
- ¿Por qué el átomo de calcio vuelve a su mismo lugar de origen?

## DESPUÉS DE LA LECTURA

### Taller de lectura crítica


1. Escribe verdadero (V) o falso (F) según corresponda. Las que sean falsas, corrígelas.
  - El átomo de calcio antes de empezar su recorrido se encuentra en el suelo. \_\_\_\_
  - El átomo de calcio hace su recorrido por siete seres vivos. \_\_\_\_
  - La casa de la larva es el revés (envés) de la hoja. \_\_\_\_
  - La larva se cae al suelo permitiendo que la culebra la engulla. \_\_\_\_
  - El último animal en consumir el átomo de calcio es el gato montés. \_\_\_\_

## DESPUÉS DE LA LECTURA

### Relaciona información textual

2. A partir de la información brindada en el texto, escribe en orden los nombres de los seres vivos que consumieron el átomo de calcio y la clasificación a la cual pertenece cada uno.

SER VIVO	CLASIFICACIÓN
1. Larva u oruga	Insecto
2.	
3.	
4.	
5.	



## DESPUÉS DE LA LECTURA

Reflexiona acerca del texto


3. Expresa tu opinión acerca de lo siguiente:

- ¿Es necesario que en la naturaleza se produzca el proceso que menciona la lectura? Justifica tu respuesta.
- ¿ Consideras injusto que un animal más fuerte se devore otro animal indefenso? Justifica tu respuesta.
- ¿Qué crees tú, sucedería con el átomo de calcio si no se diera el proceso que muestra la lectura y las imágenes?

### Anexo 8


#### Presentación Programa interdisciplinar de formación acción en lectura crítica

Taller 1 Competencia primera de lectura crítica



## FORMACIÓN EN LECTURA CRÍTICA DIRIGIDA A DOCENTES IE. CAMILO TORRES

MONTERÍA, OCTUBRE 9, 13 Y 16 DE 2020





## OBJETIVO

Orientar a los docentes de las diferentes áreas del saber sobre las competencias específicas de la lectura crítica para el mejoramiento y transformación de sus prácticas de lectura en el desarrollo de sus clases.



## GENERALIDADES SOBRE LA LECTURA CRÍTICA

- ¿Qué es la lectura crítica?
- ¿Qué competencias se evalúan en la lectura crítica?
- ¿Por qué se escogen estas competencias?
- ¿Cómo se evalúan estas competencias?





## CONCEPTO

La lectura crítica es una lectura que no se limita a decodificar los signos del lenguaje escrito para extraer los significados capturados en palabras y frases. Por el contrario, la aproximación crítica a un texto incluye:

Entender su estructura formal.

Reconocer estrategias retóricas, argumentativas o narrativas.

Advertir los propósitos que subyacen al texto y el tipo de audiencia al que se dirige.

Notar la presencia de supuestos y derivar implicaciones.

Evaluar su contenido (la validez de argumentos, la claridad de lo que se exponga, la adecuación entre las características del texto y su propósito).



## RELACIÓN DE LA LECTURA CRÍTICA CON LAS COMPETENCIAS

La lectura crítica guarda una relación con las competencias genéricas, entendiéndose estas como aquellas competencias que se desarrollan a lo largo del proceso educativo y son indispensables para el desempeño académico, laboral y cívico de todo ciudadano.



## LA LECTURA CRÍTICA Y SUS NIVELES DE COMPRENSIÓN

Las pruebas de lectura crítica recogen unas competencias generales que corresponden a diferentes niveles de comprensión y análisis. Se buscan evidencias de la activación de estrategias transversales de lectura que persigue la adecuación entre el texto, el contexto discursivo y el lector (con sus saberes previos y metas).



## COMPETENCIAS DE LA LECTURA CRÍTICA

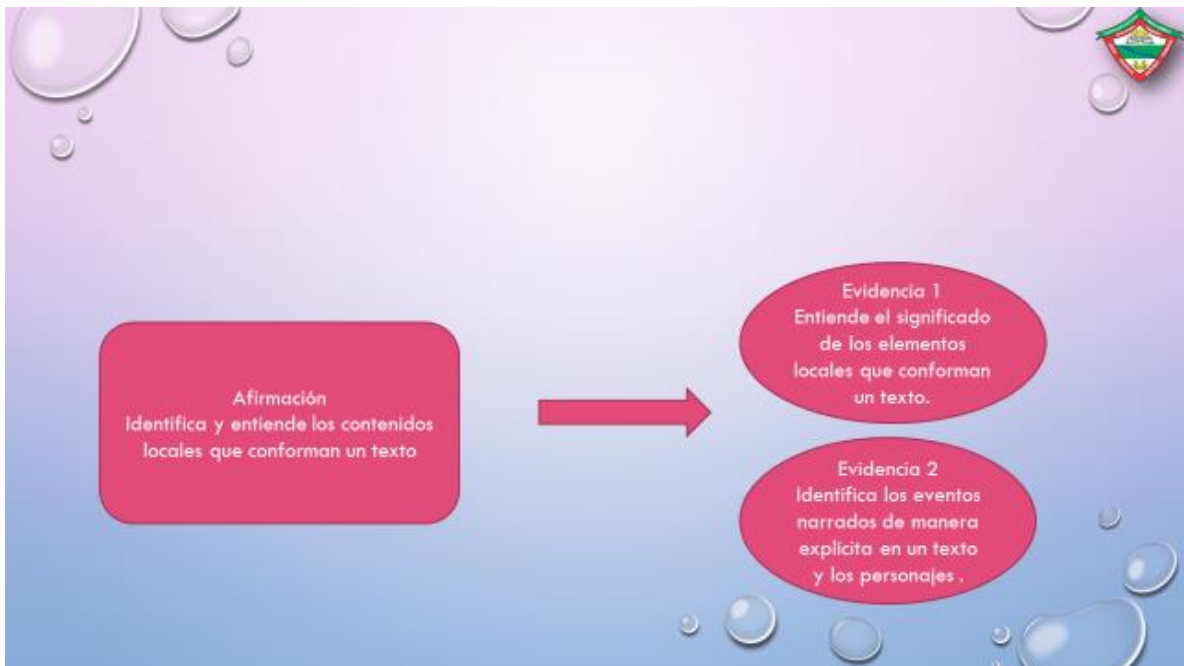
la lectura crítica se basa en el modelo de 3 unidades semánticas (microestructura, macroestructura y superestructura). de igual modo se reconocen tres niveles de comprensión lectora: comprensión literal del texto, construcción e interpretación del sentido del texto y aproximación al sentido de manera crítica.



### PRIMERA COMPETENCIA

**El estudiante identifica y entiende los contenidos locales de un texto.**

Se enfoca en información local (microestructural), es decir, contenida en uno o pocos elementos del texto: una palabra, un enunciado, una frase.



## EJEMPLOS DE PREGUNTAS DONDE SE EVALÚA LA PRIMERA COMPETENCIA

### TEXTO 1



#### Los nuevos templos

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

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

Piedad Bonnett      TEXTO TOMADO DE: [HTTP://WWW.ELESPECTADOR.COM/OPINION/COLUMNA-402665-LOS-NUEVOS-TEMPLOS](http://www.ELESPECTADOR.COM/OPINION/COLUMNA-402665-LOS-NUEVOS-TEMPLOS)





## PREGUNTA 1

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

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

## EXPLICACIÓN DE LA RESPUESTA 1



**Clave:** D

**Justificación:** El estudiante debe comprender el significado de la conjunción adversativa “sino” e inferir su función específica a partir del contexto. en este caso, la palabra “sino” precedida por “solamente” tiene la función de ampliar la información de lo dicho previamente; más precisamente, añade una razón a las dos razones por las cuales las personas van a los centros comerciales. Esta pregunta se sitúa en la primera competencia, pues el estudiante debe entender un elemento local que se encuentran explícito en el texto.

**Afirmación:** Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.

**Evidencia:** Entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto.

## TEXTO 2



### La espera de la muerte

–¿muerto? –dijo el hombre–. me aburre la muerte. Nadie puede contar su muerte como otra aventura. Estaba sobre la piedra habitual en el río, las aguas del charco hondo parecían sonar dentro de él mismo. –Si llegara la muerte, me tiraría al charco. Porque ella era para él otro grafismo, como un aviso en los muros. Sonrió con severa tristeza, miró las ramas altas de laureles y yarumos, las nubes sobre las hojas, el sol en la montaña, volvió la mirada en derredor de la piedra. –¿Por qué la muerte no le tiene miedo a la vida? –Porque son hermanas. –Si la muerte viene, me tiro al charco hasta que se retire. La fiebre lo había agotado, pensaba que su temblor era el temblor del agua. Miró hacia su cuarto, allí estuvo buscándolo la muerte, de allí salía y se acercaba, definitivamente. –¡No me agarrará sobre la piedra! Se desnudó y se tiró al charco para rehuirla. La muerte ocupó su puesto en la piedra, nadie la vio en esos minutos, porque nadie había en derredor. El hombre seguía bajo el remolino, alcanzó a pensar que la muerte era más rápida y de mayores presencias, pues la había encontrado también en el fondo de las aguas, sin tiempo ya para seguir huyendo. Tomado de: Mejía Vallejo, Manuel (2004). "Otras historias de Balandú". en: Cuentos completos. Bogotá: Alfaguara. p. 400

## PREGUNTA 2

la expresión “– porque son hermanas” hace referencia a la muerte y

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



## EXPLICACIÓN DE LA RESPUESTA 2



**Clave:** D

**Justificación:** El estudiante debe identificar los referentes implícitos de “hermanas” (la muerte y la vida), que se encuentran en el enunciado del texto inmediatamente anterior a la expresión citada.

**Afirmación:** Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.

**Evidencia:** Identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o comic) y los personajes involucrados (si los hay).

### Taller 2

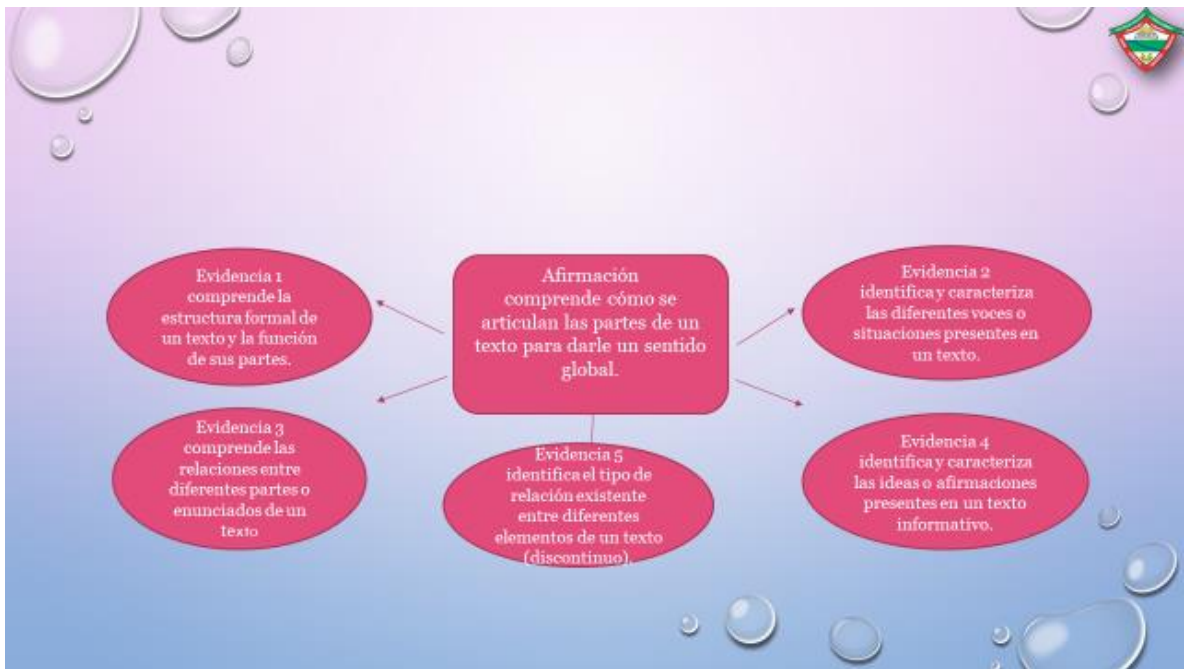
#### Competencia segunda de lectura crítica

## SEGUNDA COMPETENCIA


**El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.**

Relacionar distintos elementos del texto (o de diferentes textos), desde el punto de vista tanto formal como semántico.





## TIPOS DE TEXTOS



**Continuos:** Son aquellos que se leen de manera lineal, por estar organizados en frases, párrafos, secciones, capítulos. Estos pueden ser:

- Literarios: cuentos, novelas, poesías, canciones, obras de teatro.
- Informativos: expositivos, argumentativos y descriptivos.

**Discontinuos:** Son aquellos que no se leen linealmente, pues se organizan en matrices, cuadros, tablas, gráficas, viñetas, puntos, entre otros.

**Mixtos:** Combinan textos continuos y discontinuos.

**Múltiples:** Combinan dos o más textos continuos.

## TEXTOS INFORMATIVOS



### Expositivos:

- Tienen un contenido abstracto acumulativo, es decir, las ideas se disponen de manera sucesiva.
- Predominan las explicaciones y las instrucciones (nombres y adjetivos).
- Plantean un tema que ha de explicarse con ideas ordenadas, objetivas y claras para que puedan comprenderse e interpretarse certeramente por los lectores.
- prevalece el orden lógico –presentación, cuerpo, conclusión– con un desarrollo deductivo o inductivo.
- Su estilo es objetivo.



### Argumentativos:

- Tienen un contenido abstracto concatenado.
- Incorpora razones que sirven para defender las ideas propuestas, contrarrestar otras ajenas y lograr persuadir.
- Predomina el orden lógico –presentación, cuerpo, conclusión– con un desarrollo deductivo o inductivo.
- Su estilo suele ser objetivo y usan un lenguaje preciso y convincente.



### **Descriptivos:**

- Tienen un contenido concreto acumulativo.
- Predominan las valoraciones y los juicios (adjetivos).
- Presentan los rasgos y las características de objetos, de la naturaleza, paisaje, vegetales, animales y de personas.
- Se identifican por la minuciosidad y el detalle de los elementos que integran el objeto temático que se trate.
- Su estilo es expresivo.

## **LAS VOCES EN UN TEXTO**

**La voz del narrador:** es el que narra.

**La voz de los personajes:** La voz de quienes participan en la historia. Esta puede ser:

- Voz hablada: Es lo expresado de manera literal por cada personaje.
- Voz pensada: Es lo que expresa de manera literal los pensamientos de los personajes (monólogo interior).
- Voz escrita: Conformada por las diferentes formas escritas de los personajes, por ejemplo: una carta, diario, chat, email, entre otros.
- Voz narrada: Es cuando lo personajes cuentan la historia.



## PREGUNTA 3

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

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



## EXPLICACIÓN DE LA RESPUESTA 3

**Clave:** B

**Justificación:** El estudiante debe reconocer que confundir el estado físico con el movimiento del agua es un delirio, pues involucra alucinaciones y pensamientos absurdos.

**Afirmación:** Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.

**Evidencia:** Identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto.



## PREGUNTA 4

El relato anterior es un cuento que se puede clasificar como un texto narrativo porque:

- A. Su tema es la muerte.
- B. Posee un final inconcluso.
- C. Posee un inicio, un desarrollo y un desenlace o final.
- D. Actúa un solo personaje.



## EXPLICACIÓN DE LA RESPUESTA 4

Con la expresión del cartel, el autor pretende

- A. Cuestionar que se celebre el día de la mujer mas no el día del hombre.
- B. Criticar irónicamente algunas celebraciones culturales cuestionando su sinceridad.
- C. Resaltar los trabajos cotidianos que llevan a cabo las mujeres.
- D. Ilustrar los hechos que originaron la celebración del día de la mujer.





## Taller 3

### Competencia tercera de lectura crítica



## TERCERA COMPETENCIA

**El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.**

Se aproxime al texto de una manera crítica, considerándolo desde distintas perspectivas, mediante:

- Establecimiento de la validez de argumentos.
- Identificación de estrategias retóricas y argumentativas.
- Advertencia de presupuestos y derivación de implicaciones.





### TEXTO 3



### PREGUNTA 5

Con la expresión del cartel, el autor pretende

- A. Cuestionar que se celebre el día de la mujer mas no el día del hombre.
- B. Criticar irónicamente algunas celebraciones culturales cuestionando su sinceridad.
- C. Resaltar los trabajos cotidianos que llevan a cabo las mujeres.
- D. Ilustrar los hechos que originaron la celebración del día de la mujer.



## EXPLICACIÓN DE LA RESPUESTA 5

**Clave:** B

**Justificación:** El estudiante debe notar de qué manera el enunciado presente en la caricatura contrasta con la imagen: mientras este expresa compasión y afecto, la situación en la que se encuentra la mujer sugiere lo contrario. El estudiante debe saber que la figura retórica que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice es una ironía. Debe también inferir la postura crítica del autor frente a esta situación.

**Afirmación:** Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.

**Evidencia:** Reconoce contenidos valorativos presentes en un texto.



## TEXTO 4



Uno de los escenarios donde empezó a codearse el vallenato con la música que escuchaba y bailaba la burguesía –vales, mazurcas, canciones napolitanas– fue el de las *colitas*. Era este el nombre que recibían las ‘colas’ o finales de fiesta de la clase adinerada: bodas, bautizos, cumpleaños, festejos religiosos... Durante el *sarao*, mientras los señores se divertían con la música europea que interpretaba una precaria orquesta provinciana, los trabajadores pasaban la fiesta en la cocina y los galpones a punta de acordeón, guacharaca y caja, despachada la orquesta, los de atrás eran invitados a pasar adelante, y patronos y vaqueros se sentaban a tomar y cantar juntos. Se ha discutido acerca del papel que cumplieron las *colitas* en esta historia. Algunos dicen que estos remates de fiesta fueron el pabellón de maternidad del vallenato, pues combinaron ritmos europeos y nativos: entre ambos dieron a luz los aires vallenatos. “Las *colitas* son el ancestro directo del vallenato moderno”, afirma López Michelsen.

Pero parece más acertado pensar que las *colitas* no ayudaron a formar el género, sino a divulgarlo. Para empezar, esta clase de fiestas improvisadas no se conocieron en toda la región, sino tan sólo en la zona del valle de Upar. En el paso no hubo *colitas*, en muchos lugares del río tampoco. Y, por otra parte, los historiadores indican que las *colitas* surgieron a comienzos del siglo xx, cuando ya el vallenato había empezado a coger ritmo con el trío del instrumental clásico. En cambio, las *piquerías* y *retos* sí constituyeron desde el principio uno de los más efectivos moldes de creación, propagación y desarrollo del vallenato. La leyenda de Francisco el Hombre habla de su desafío con el diablo, a quien únicamente logra derrotar cuando le canta el credo al revés. los grandes acordeoneros viajaban durante días para acudir a *piquerías*, concertadas de antemano o a través de recados, como lo atestigua ‘la gota fría’: “acordate Moralitas de aquel día / que estuviste en Urumita / y no quisiste hacer parada”.

Tomado de: Samper, D. y Tafur m. (1997). 100 años de vallenato. Bogotá: MTM Ediciones

## PREGUNTA 6

El autor cita el verso de *la gota fría* para apoyar la idea de que los acordeoneros viajaban para asistir a diferentes piquerías, porque en este se hace referencia a

- A. Un acordeonero que cantaba *colitas*, llamado Lorenzo Morales.
- B. Urumita, un pueblo famoso por la realización de *colitas*.
- C. Un acordeonero que se encontraba de paso por un pueblo.
- D. Urumita, un pueblo al cual iban los acordeoneros.



## EXPLCACIÓN DE LA RESPUESTA 6



**Clave:** C

**Justificación:** El estudiante debe reconocer a través del verso de la canción, como los acordeoneros se desplazaban de un lugar a otro para poder participar de las diferentes festividades.

**Afirmación:** Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.

**Evidencia:** Contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en él.



### Anexo 9

Presentación Programa interdisciplinar de formación acción en lectura crítica

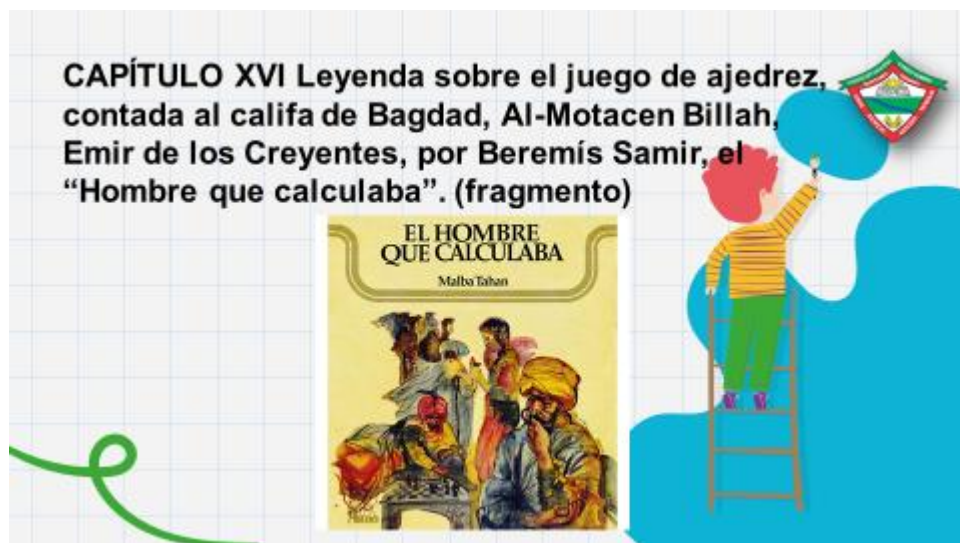
Taller 4 Momentos y estrategias de la lectura






## OBJETIVO

Reconocer los momentos de la lectura para el mejoramiento de las practicas lectoras en el desarrollo de las clases de las áreas de matemáticas, ciencias naturales e ingles.



### CAPÍTULO XVI Leyenda sobre el juego de ajedrez, contada al califa de Bagdad, Al-Motacen Billah, Emir de los Creyentes, por Beremís Samir, el “Hombre que calculaba”. (fragmento)



## PREGUNTAS

- ¿Qué creen que se pueden encontrar en la lectura?
- ¿Qué te sugiere el título y la imagen del texto?
- ¿consideras que el título guarda relación con el contenido?
- ¿Qué conoces acerca del juego del ajedrez ?
- ¿Qué experiencia te deja el juego del ajedrez, si lo haz jugado?



Un día, finalmente, fue informado el rey de que un joven brahmán –pobre y modesto solicitaba una audiencia que venía pidiendo desde hacía algún tiempo. Como estuviese en ese momento en buena disposición de ánimo, ordenó el rey que llevaran al desconocido a su presencia.

Conducido a la gran sala del trono, fue interpelado el brahmán, como lo exigía la costumbre, por uno de los visires del rey.

- ¿Quién eres, de dónde vienes y que deseas de aquel que, por la voluntad de Vichnú6, es rey y señor de Taligana?

- Mi nombre –respondió el, joven braman- es Lahur Sessa7, y vengo de la aldea de Manir, que está a treinta días de marcha de esta bella ciudad. Al recinto en que vivía llegó la noticia de que nuestro bondadoso rey arrastraba los días, en medio de profunda tristeza, amargado por la ausencia del hijo que le robaba la guerra. Gran mal será para el país, me dije, si nuestro querido soberano se encierra como un brahmán ciego dentro de su propio dolor. Pensé, pues, en inventar un juego que pudiera distraerlo y abrir en su corazón las puertas a nuevas alegrías. Es ese insignificante obsequio que deseo, en este momento, ofrecer a nuestro rey Iadava.

Como todos los grandes principios citados en las páginas de la Historia, tenía el soberano hindú el grave defecto de ser excesivamente curioso. Cuando le informaron del objeto de que el joven brahmán era portador, no pudo contener el deseo de verlo y apreciarlo sin demora.



Lo que Sessa traía al rey Iadava consistía en un gran tablero cuadrado, dividido en sesenta y cuatro cuadraditos iguales; sobre ese tablero se colocaban dos colecciones de piezas, que se distinguían unas de otras por el color, blancas y negras, repitiendo simétricamente los motivos y subordinadas a reglas que permitían de varios modos su movimiento.

Sessa explicó con paciencia al rey, a los visires y cortesanos que rodeaban al monarca, en que consistía el juego, enseñándoles las reglas esenciales:

- Cada uno de los jugadores dispone de ocho piezas pequeñas, llamadas peones.

Representan la infantería que avanza sobre el enemigo para dispersarlo. Secundando la acción de los peones vienen los elefantes de guerra<sup>8</sup>, representados por piezas mayores y más poderosas; la caballería, indispensable en el combate, aparece, igualmente, en el juego, simbolizada por dos piezas que pueden saltar como dos corceles, sobre las otras; y para intensificar el ataque, se incluyen – representando a los guerreros nobles y de prestigio – los dos visires<sup>9</sup> del rey. Otra pieza, dotada de amplios movimientos, más eficiente y poderosa que las demás, representará el espíritu patriótico del pueblo y será llamada la reina. Completa la colección una pieza que aislada poco vale, pero que amparada por las otras se torna muy fuerte: es el rey.

El rey Iadava, interesado por las reglas del juego, no se cansaba de interrogar al inventor:

- ¿Y por qué la reina es más fuerte y poderosa que el mismo rey?



- Es más poderosa –argumentó Sessa- porque la reina representa, en el juego, el patriotismo del pueblo. El poder mayor con que cuenta el rey reside, precisamente, en la exaltación cívica de sus súbditos. ¿Cómo podría el rey resistir los ataques de sus adversarios, si no contase con el espíritu de abnegación y sacrificio de aquellos que lo rodean y velan por la integridad de la patria?

En pocas horas el monarca aprendió las reglas del juego, consiguiendo derrotar a sus visires en partidas que se desenvolvían impecablemente sobre el tablero.

Sessa, de vez en cuando, intervenía respetuoso, para aclarar una duda o sugerir un nuevo plan de ataque o de defensa.

En determinado momento el rey hizo notar, con gran sorpresa que la posición de las piezas, por las combinaciones resultantes de diversos lances, parecía reproducir exactamente la batalla de Dacsina.

- Observad –dijo el inteligente brahmán- que para conseguir la victoria es imprescindible el sacrificio de este visir.

E indicó precisamente la pieza que el rey Iadava, en el desarrollo del juego, pusiera gran empeño en defender y conservar.

El juicioso Sessa demostraba, de ese modo, que el sacrificio de un príncipe es a veces impuesto como una fatalidad, para que de él resulten la paz y la libertad de un pueblo.

Al oír tales palabras, exclamó el rey Iadava, sin ocultar su entusiasmo:





- No creí nunca, que el ingenio humano pudiera producir maravillas como este juego, tan interesante al par que instructivo. Moviendo esas simples piezas, aprendí que un rey nada vale sin el auxilio y la dedicación constante de sus súbditos, y que, a veces, el sacrificio de un simple peón vale más, para la victoria, que la pérdida de una poderosa pieza.

Y, dirigiéndose al joven brahmán le dijo:

- Quiero recompensarle, amigo mío, por este maravilloso obsequio, que de tanto me sirvió para aliviar viejas angustias. Pide, pues, lo que desees, para que yo pueda demostrar, una vez más, como soy de agradecido con aquellos que son dignos de una recompensa.

Las palabras con que el rey traducía su agradecimiento dejaron indiferente a Sessa. Su fisonomía serena no traducía la menor emoción ni la más insignificante muestra de alegría o sorpresa. Los visires miraban atónitos y asombrados su apatía ante un ofrecimiento tan magnánimo.

Rey todopoderoso –recriminó el joven con suavidad y altivez. No deseo, por el presente que hoy os traje, otra recompensa que la satisfacción de haber proporcionado al señor de Taligana un pasatiempo agradable para aligerar el peso de las horas alargadas por agobiadora melancolía. Yo estoy, por o tanto, sobradamente recompensado, y toda otra paga sería excesiva.

6 Segundo miembro de la trinidad brahmánica.

7 Nombre del inventor del juego de ajedrez. Significa "natural de Lahur."

8 Los elefantes más tarde fueron sustituidos por las torres.

9 Los visires son las piezas llamadas alfiles.



## DURANTE LA LECTURA

- ¿Cuál es el nombre del joven que solicitaba la audiencia con el rey?
- ¿Qué características poseía el joven brahmán?
- ¿Cuál crees que puede ser la propuesta que realiza el joven brahmán al rey?
- ¿Consideras que esa propuesta será aceptada por el rey?



## DESPUES DE LA LECTURA

1. Escribe verdadero (V) o falso (F) según corresponda. Las que sean falsas, corrígelas.

- El rey de Taligana, estaba desconsolado por la muerte de su hijo. \_\_\_\_\_
- El rey se mostró poco interesado en el objeto que portaba el joven bramán. \_\_\_\_\_
- Según la explicación del joven Sessa, el juego consta de 5 piezas: peones, elefantes de guerra, visires, el rey y la reina. \_\_\_\_\_
- De acuerdo a las explicaciones del bramán, la reina representa la obediencia y abnegación del pueblo. \_\_\_\_\_



2. Escribe tu opinión acerca de lo siguiente:

- a) ¿Consideras apropiado el ofrecimiento del rey le Taligana al joven Sessa como agradecimiento por su obsequio?
- b) ¿Crees que la actitud apática de Sessa ante el ofrecimiento del rey, fue la correcta?
- c) Si tú fueras el joven brahmán, ¿aceptarías el ofrecimiento del rey?

3. Teniendo en cuenta la parte final del fragmento, responde:

- a) ¿Qué alternativas crees que el rey ofrecerá a Sessa ante el respetuoso rechazo a su ofrecimiento?




Antes, durante y después es el proceso de comprensión lectora que implica ir más allá de la decodificación de palabras dentro del texto, contestar preguntas después de una lectura literal, leer en voz alta, siempre leer solo y en silencio o una simple identificación de palabras.


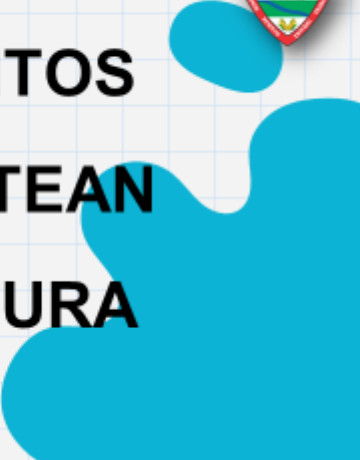

La labor del docente, en este proceso, es de guía en los tres momentos.

Las habilidades que se desarrollan:



- Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura
- Supervisan su comprensión durante todo el proceso de la lectura
- Corrigen los errores de comprensión en la medida que van leyendo
- Pueden distinguir lo importante en los textos que leen
- Resumen la información cuando leen
- Realizan inferencias constantemente durante y después de la lectura
- Preguntan


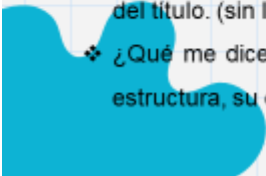


# TRES MOMENTOS QUE SE PLANTEAN EN UNA LECTURA



## 1. ANTES DE LA LECTURA



- ❖ ¿Para qué voy a leer? Establece el propósito de la lectura
  - ❖ ¿Qué sé de este texto? Considera los conocimientos previos del lector.
  - ❖ ¿De qué trata este texto? Anticipa el tema o lo infiere a partir del título. (sin leer el texto).
  - ❖ ¿Qué me dice su estructura? Analiza la composición de su estructura, su extensión, escritura.
- 
- 

## 2. DURANTE LA LECTURA

- ❖ Formular hipótesis y realizar predicciones sobre el texto
- ❖ Formular preguntas sobre lo leído
- ❖ Aclarar posibles dudas acerca del texto
- ❖ Releer partes confusas
- ❖ Consultar el diccionario
- ❖ Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
- ❖ Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

## 3. DESPUES DE LA LECTURA

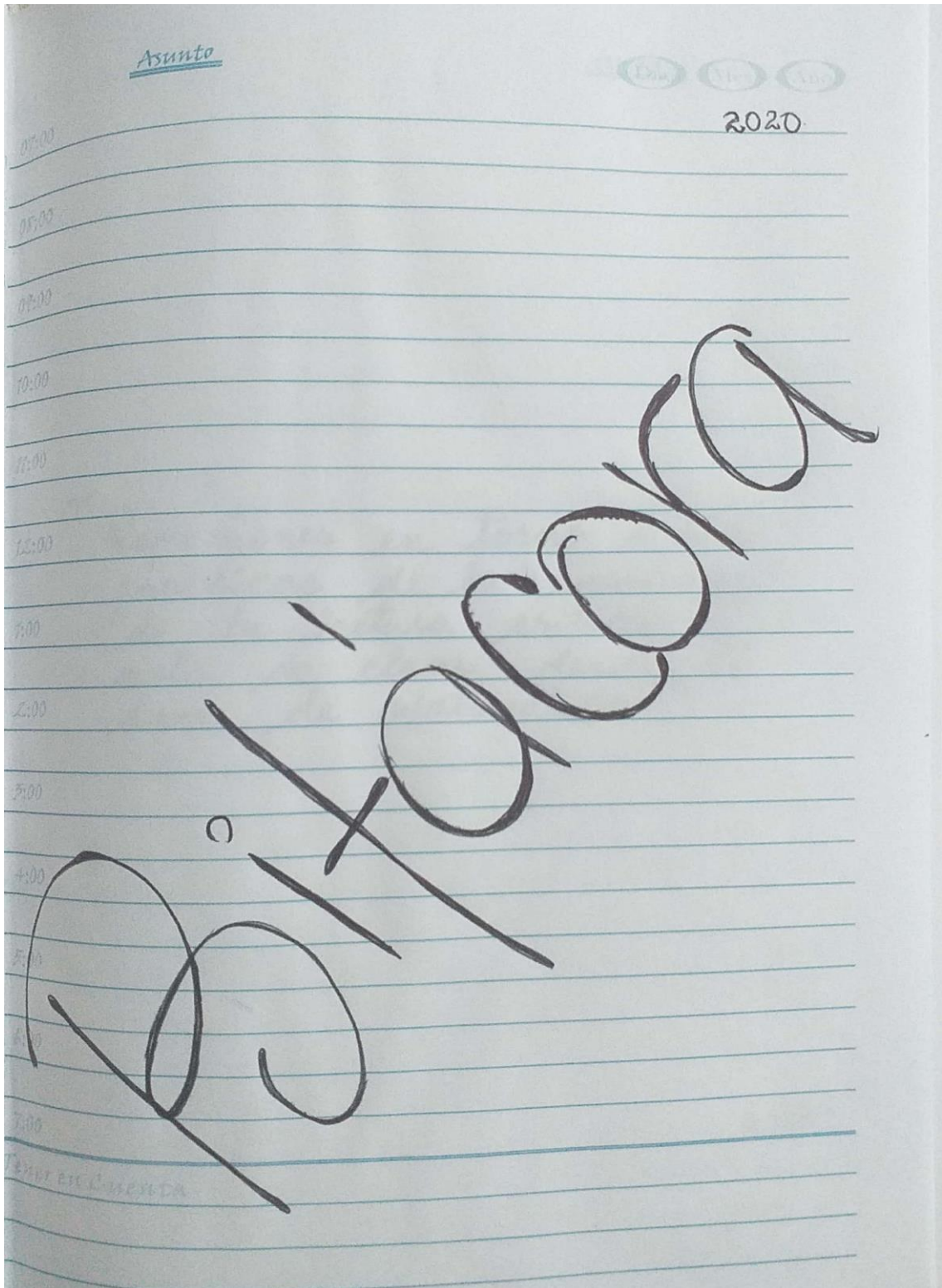
- ❖ Comprender de forma global y específica los fragmentos o tema del texto.
- ❖ Hacer resúmenes
- ❖ Formular y responder preguntas
- ❖ Utilizar organizadores gráficos
- ❖ Aplicar las ideas leídas a la vida cotidiana.

LA LECTURA EN LA ESCUELA		
MOMENTOS	ESTRATEGIAS	MODALIDADES
<b>ANTES DE LEER</b> - Ir a buscar el material - Consultar predicciones - Activar los conocimientos previos mediante el tema - Disponer el material	<b>MUESTREO</b> Consiste en la selección que hace el lector, desde temas del texto (señales, palabras, imágenes o ideas que funcionan como hitos para guiar el contenido) (Algunas antes de la lectura (lectura abierta))	<b>AUDICIÓN DE LECTURA</b> (Una voz, los demás escuchan)
<b>DURANTE LA LECTURA</b> - Hacer anticipaciones - Realizar imágenes mentales - Dibujar inferencias - Leer a cabo la confirmación y autocorrección	<b>PREDICCIÓN</b> Predecir el tema de que trata un texto. Incluye el contenido de un párrafo o apartado de un libro, el final de una historia, figura de una exposición, continuación de una carta, etc. Se requiere previamente del muestreo.	<b>LECTURA EN VOZ ALTA</b> (Lectura en voz y lectura de presente o audífono)
<b>DESPUÉS DE LEER</b> - Comparación global y específica de fragmentos, a tema del texto y léxicas. - Recapitulación - Reconstrucción de contenidos - Formulación de opiniones - Expresión de experiencias y emociones personales - Aplicación de los temas leídos a la vida cotidiana (generalización) - Construcción de textos	<b>ANTICIPACIÓN</b> Consiste en la posibilidad de acudir, a partir de la lectura de una palabra o de algunas frases de ella, la palabra o frases que aparecerán a continuación, pueden ser léxicas-semánticas (por verbo, un sustantivo un adjetivo, etc.)	<b>LECTURA COMPARTIDA</b> (con dramatización y acciones)
 Invigilados EducaLda.com	<b>CONFIRMACIÓN Y AUTOCORRECCIÓN</b> Al comenzar a leer un texto, el lector se pregunta lo que puede encontrar en él. A medida que avanza en la lectura va confirmando, modificando o rechazando las hipótesis que se formó. También confirma si la predicción o anticipación coincide con lo que aparece en el texto.	<b>LECTURA GUIADA</b> (Formas grupales)
	<b>INFERENCIA</b> Permite completar información ausente o implícita a partir de lo dicho en el texto o deducir información, que no está expresada en los párrafos, así como inferir sentido a palabras o frases que no se encuentran en el texto.	<b>LECTURA INDEPENDIENTE O INDIVIDUAL</b> (En voz, sola o en silencio)
	<b>MONITOREO O METACOMPRESIÓN</b> Consiste en evaluar la propia comprensión, detectar y volver a leer, encontrar relaciones de causa para la creación de significado.	<b>LECTURA COMENTADA</b> (Se leen una palabra a la vez de la lectura, se comenta)
		<b>LECTURA DE EPISODIOS</b> (Cuando la lectura es muy larga y se deja la continuidad para otro momento)



Anexo 10

Bitácoras de docentes participantes. Docente matemáticas



Asunto

cc Reflexiones en torno a mis  
prácticas de la enseñanza  
de la lectura crítica en el  
aula de clases desde el  
área de matemáticas”

2020

ener en cuenta



Asunto

2020

Mi reflexión durante este proceso de investigación en el cual he sido invitada a participar tiene varios aspectos a considerar, desde el inicio (La invitación) hasta el proceso más avanzado de ella.

Resultó inquietante hacer parte de un proceso en donde tu área de conocimiento no iba a ser el centro de estudio, sino que a través de la lectura crítica se pretendía llegar al estudio y la formación en ella.

En el primer encuentro con los estudiantes en la práctica de la enseñanza de la lectura crítica desde el área de matemáticas fue un ejercicio muy cercano a mi práctica cotidiana, en donde a través de una lectura de la actualidad ~~para~~ pudiera motivar a los estudiantes a la participación y a la reflexión crítica de ella.

Asunto

Hasta el momento en todas mis prácticas de lectura consigo que los estudiantes comenten sobre la experiencia de la lectura y que comenten sus experiencias y la enseñanza que queda después de la lectura.

Posterior al ejercicio de la observación se vino la primera entrevista donde interrogantes como: ¿Qué es leer?, ¿cada cuánto realizaba lecturas?, ¿si lo hacía o no con un objetivo? y otras preguntas más que hicieron pensar en qué tan correcto se estaba realizando el proceso de lectura y si en realidad los prácticas de aula desarrollan la lectura crítica.

Durante las formaciones dadas por la especialista del área e. iniciadora del proceso de investigación encontramos más inquietudes de las que inicialmente teníamos, tales como: ¿Qué tan

Asunto

inconcluso. ¿estábamos rediseñando el proceso de lectura?

¿Cómo haces que el proceso de lectura crítica fuera, inherente al proceso de lectura del área desde cualquier texto o situación problematizada en una práctica de aula?; dentro de otros nos cuestionamientos personales que son necesarios responder en búsqueda de consecución de un buen proceso lector.

Me causó una buena impresión reconocer que antes, durante y después de la lectura realizaba preguntas que hoy sé que eran de autoconfirmación y estas eran realizadas de manera empírica, pero que ahora sé que estos son los momentos de la lectura y que a través de ellos y usando las estrategias adecuadas desarrollamos competencias y una lectura crítica desde el área y para el área.

### Asunto

En el proceso de investigación, puedo ver que desde el área se debe tener una correcta planeación y escogencia de las lecturas a realizar, cada una de ellas deben tener una intencionalidad clara, un objetivo preciso y no solo para alcanzar las competencias matemáticas, sino la comprensión de un tema específico.

La formación nos muestra como la lectura crítica hace a un estudiante competente, capaz de:

- Recuperar información, identificar y entender los contenidos locales del texto.
- Comprender el sentido global del texto.
- Reflexionar acerca del texto y valorarlo.

Encontramos también que estrategias como: la predicción, la anticipación frente al texto, la confirmación y la autocorrección y la inferencia en cualquiera de los tres momentos de la lectura son claves para

Asunto

el desarrollo de un buen proceso lector que permite desarrollar con éxito la lectura crítica.

Los momentos de la lectura, las estrategias y las competencias analizadas en la formación no hablan de un área específica, por el contrario muestra la solidificación de la lectura crítica en las prácticas de aula del área de matemáticas o en cualquier área del conocimiento.

Al ir finalizando el proceso de las observaciones de las clases desarrolladas, las entrevistas y las formaciones encuentro que mis concepciones sobre la lectura ya no son las mismas que tuve cuando iniciamos el proceso, que estaba realizando una lectura basada en mi experiencia empírica, sin conocer elementos claves del proceso lector, que conllevaran a la buena práctica de una lectura crítica en el aula y fuera de ella.

Asunto

Definitivamente el proceso lector en mi práctica de aula no va a hacer el mismo; es un buen comienzo para el cambio que debe realizar el área frente a las lecturas que se orienten en las prácticas desde los problemas planteados o cualquier otro texto que brinde esta posibilidad de realizar este ejercicio.

En este momento siento más ansiedad que en el instante que planeamos una formación para nosotros mismos los docentes de la investigación en las áreas de ciencias naturales e inglés, ya que queda el reto de que en cada ejercicio de lectura que se haga se busque de muy buena manera el alcance de la lectura crítica.

Asunto

07:00

"mi compromiso la autoformación,  
05:00 nuestra meta seguir trabajando porque  
04:00 las practicas de aula desde el área  
de matemáticas sean en torno a la  
enseñanza de la lectura crítica"

10:00

11:00

Docente: Yuliett Jacinth Herrera Galeano.

12:00

1:00

2:00

3:00

4:00

5:00

6:00

7:00

2020.

## Bitácora docente inglés

Reflexiones en torno a mis prácticas de la Enseñanza de la lectura crítica en el aula de clases desde el área de Inglés

## Reflexión 1

Inicia la jornada con la reunión de docentes invitados a participar de un proyecto de investigación. La propuesta realizada por la Docente M<sup>te</sup> Dayanira Londono Pérez busca mejorar las prácticas de lectura a través de la transversalización de algunas áreas participantes como Matemáticas, Biología, Lengua Castellana e Inglés. El 1er paso, indica la docente líder es observar una clase de cada docente participante donde se evidencie el proceso de comprensión de lectura; luego, se realizarán algunas formaciones para mejorar - enriquecer dichas prácticas y finalmente llevar a cabo un espacio de aprendizaje donde se evidencie lo aprendido en las formaciones.

Honestamente la propuesta no me incomodó; al contrario, me parece una oportunidad de aprendizaje, pero en algún momento me sentí un poco intimidada por el hecho de ser observada con detalle por un par, en un campo que he adaptado a mi estilo y metodología. Desafortunadamente es un sentimiento que compartimos muchos docentes y tal vez por esta misma razón algunos no toman parte en este experiencias, lo que



Me hace sentir aliviada y motivada a dejar de ser una más en ese "montón". Mi relación con la docente líder en esta investigación es muy buena; pertenecemos a la misma área, ella en Lengua Castellana y yo, en Inglés; lo que ha disipado mucho este sentimiento de temor al ser observada, ya que considero sus intenciones muy positivas y netamente profesionales.

Hablando netamente de mis ejercicios de lectura crítica con los estudiantes; considero que realizo buenos ejercicios con ellos. Si bien es cierto que el hecho de trabajar una 2da lengua requiere que este proceso sea un poco más detallado, trato de desarrollar al máximo las competencias requeridas, en la medida de lo posible! ¡claw!

Desde el área de inglés buscamos preparar a los chicos antes de las lecturas con aspectos específicos de la lengua para su entendimiento, esto ya que ninguno de ellos habla inglés. Usualmente realizamos este tipo de actividades 2 o 3 veces al mes. La idea es no dejar de lado esta habilidad puesto que es ampliamente evaluada en cualquier prueba externa realizada a los estudiantes. Esta preparación específica incluye vocabularios, estructuras gramaticales y lenguaje en contexto, aspectos claves para dar inicio al ejercicio de comprensión.

Este proceso podría decir que es algo difícil. Lamentablemente nuestros estudiantes necesitan mucha motivación para realizar lecturas; he notado que hasta en su lengua materna este "hábito" les resulta poco entretenido y hasta aburrido. Generalmente, son muy pocos los que realmente disfrutan una lectura y realmente la realizan con compromiso y motivación. Y es precisamente esa falta de motivación lo que creo los hace producir discursos, argumentaciones e interpretaciones orales o escritas tan pobres, tan vagas y faltas de coherencia. Esto es imposible de omitir en nuestra comunidad, con sólo escuchar hablar a muchos se evidencia que les falta profundización y trabajo en este campo.

Esa es precisamente la razón que me motivó a hacer parte de este proyecto. No dejo de pensar que si logran mejorar en el desarrollo de estas habilidades en su lengua materna también lo harán en la lengua extranjera. Creo también que al estar estas áreas tan importantes unidas para lograr este objetivo, la ganancia será inmensa para toda la comunidad, porque tal vez las otras áreas se animen y los muchachos entiendan realmente la importancia de leer, pero de leer bien.

## Reflexión 2

Por estos días hemos estado participando de formaciones realizadas por la docente líder de este proyecto. El contenido de estas tareas enriquecer nuestro conocimiento en torno al realizar un buen ejercicio lector y desarrollar competencias de comprensión en lectura crítica.

Mientras escucho y participo de las formaciones, no dejo de pensar que he estado quedando en deuda con el desarrollo del ejercicio lector. Son tantas las cosas que no he hecho, que he omitido hacer o que no hago a profundidad que hasta me siento culpable, porque honestamente pude hacerlo mejor. Siento que se me ha abierto un abanico de estrategias, ideas y posibilidades que no había considerado explorar y que sin duda harán de mi práctica, mi metodología de trabajo, mi intención de realmente desarrollar competencias, mucho mejor.

En mi reflexión anterior había escrito que consideraba mi trabajo en torno a la comprensión lectora bueno; hoy, no estoy tan segura. A lo largo de estas formaciones he entendido que tal vez, me estaba quedando en una zona de confort; se hacía el trabajo, los muchachos participaban, algunos



Sacaban más provecho que otros, y yo creía que era suficiente. No había considerado que hay tantos aspectos que me pueden ayudar a hacer ese trabajo mucho más, y hasta realmente significativo y provechoso que el sentimiento de culpa no desaparece.

Todo esto, me hace reflexionar sobre la importancia de la constante cualificación docente. Muchos tal vez creemos que lo que hacemos, como ha dado resultado, es suficiente y nos cuesta entender y aceptar que hacerlo diferente puede potencializar ese resultado. Los tiempos cambian, la novedad y las exigencias de la misma cambian, y es por eso que el docente debe evolucionar, para dar la talla en el cambio y después de este. No puedo evitar pensar cuántas oportunidades de potencializar resultados nos hemos perdido, cuántas formas de hacer nuestro trabajo más variado, actualizado y significativo han pasado inadvertidos.

Ahora con más convicción pienso que este participar de este proyecto definitivamente fue una muy buena decisión. Ahora son tantas las cosas que quiero aplicar que siento me faltarán lecturas y tiempo para trabajar en mi práctica. Mi pensamiento fuertemente ahora es, sacar el mayor provecho de esta oportunidad y poner en práctica lo que he aprendido, porque definitivamente será mejor que antes.

### Reflexión 3

Teniendo en cuenta las indicaciones de la docente líder, en días pasados realicé un nuevo ejercicio de lectura con los estudiantes. Esta vez, traté de incorporar la mayor cantidad de estrategias - Actividades para desarrollar en los diferentes momentos de la lectura aprendido en las formaciones.

Esta vez la preparación de esta actividad me tomó más tiempo que en ejercicios anteriores; incluir tantas estrategias me fueran posibles requirió más organización de mi parte para realmente hacer un buen ejercicio.

Usualmente en mis clases cuando trabajo lecturas simplemente trato de trabajar aspectos propios del idioma Inglés antes de trabajar la comprensión de textos propiamente. Para esta ocasión el tema sigue siendo pandemias en la humanidad y en varias sesiones antes de la lectura nos enfocamos a trabajar el vocabulario específico de este tema, algunas estructuras gramaticales y lenguaje explícito de este tema. El objetivo de todo este proceso es hacer de la lectura más fácil y accesible a su entendimiento; teniendo en cuenta que ninguno habla una lengua extranjera.

## Bitácora docente ciencias naturales

Asunto

Lunes 9-NOV. 2020

## Bitácora.

Título. Reflexiones en torno a mis prácticas de enseñanza de la lectura crítica desde el área de ciencias naturales.

Comparto y expreso mis reflexiones a cerca del trabajo que estoy apoyando en la tesis de maestría la compañera docente María Deyanira Fondono Perez, cuyo nombre es "La interdisciplinariedad, una alternativa para el desarrollo de la lectura crítica, en los estudiantes del grado 9° en la Institución Educativa Camilo Torres Montería, municipio de Córdoba, y su objetivo es identificar que estrategias utilizan los docentes de diferentes áreas del saber. (matemática, ciencias naturales e inglés) de la Institución Educativa Camilo Torres

Asunto

07:00  
para el desarrollo de la lectura en sus estudiantes de grado 9º de educación básica secundaria.

Es importante destacar que nuestro propósito es apropiarnos de los conocimientos impartidos en los talleres y así mejorar las prácticas de lectura crítica en el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes en las diferentes áreas del saber.

La docente y compañera María Deyanira Londoño Pérez, inicia su trabajo con una entrevista y observación de clases, donde se acentúa la observación en los pasos en las prácticas de la lectura. Inicia su entrevista con la siguiente pregunta: ¿Qué es leer? A este interrogante respondo que leer es comprender, dar significado a un texto, de

Asunto

tal forma que se pueda expresar claramente una idea. Soy licenciada en Biología y Química, pero me fascina leer también obras literarias y en mi área me gusta muchísimo leer las biografías de los científicos, las cuales utilizo también como estrategias en actividades para despertar la motivación, disposición, curiosidad de los estudiantes en los momentos del desarrollo de clases. Pienso que el compartir información de las actividades que realizan los científicos, despierta en los estudiantes interés por el aprendizaje de conocimientos científicos y además estimula su curiosidad. Con relación a las demás preguntas, la periodicidad con las que se realizan las clases de lectura, las le



Asunto

07:00

turas abordadas, propósitos de las mismas, aspectos y estrategias a tener en cuenta y por qué es necesario el abordaje de la lectura en todas las áreas del saber, pues, mi criterio personal es que la lectura se constituye en el eje principal e instrumento esencial en la adquisición de conocimientos; los seres humanos cuando interactuamos con el contenido de un texto de cualquier área de conocimiento, se da un intercambio de ideas, se construyen nuevos conocimientos, entonces comparto, estoy de acuerdo con lo que dice la corriente constructivista afirma que para ejercitar continuamente el pensamiento de los alumnos en las diferentes áreas del currículo para que adquieran

Asunto

variedad de habilidades de pensamiento, un papel muy importante en la formación de estas habilidades lo desempeña la lecto-escritura, puesto que leer y escribir son habilidades básicas para aprender.

De acuerdo con mi experiencia en la realización de lecturas con mis estudiantes, lo he venido haciendo desde siempre y como una de las estrategias que utilizo como conducta de entrada para lograr una buena motivación, presento situaciones cotidianas o problemáticas, relacionadas con el tema de la lectura a tratar, sin descuidar la edad, el nivel, e interés de los estudiantes.

Para verificar y desarrollar la capacidad de comprensión, lo hago a través de la formulación de

07:00  
preguntas, e identificación de ideas principales, manejo del vocabulario, construcción de resúmenes, coherencia entre las oraciones al expresar ideas entre otras.

La docente María Deyanira Londono hizo observaciones de clases, antes de impartir información sobre lectura crítica. Después de la capacitación, volvió a observar clases. En la capacitación se realizaron cuatro talleres en los cuales adquirimos conocimientos en temas relacionados a los elementos y competencias que hacen parte de la lectura crítica.

Para la observación de las clases no se pudo acordar con los estudiantes un encuentro sincrónico en una plataforma, debido,

Asunto

a las limitaciones que estos tienen, pero sin embargo se pudo realizar con ellos clase a contacto por whatsapp donde se interactuó la lectura a través de mensajes de textos y audios. La última práctica de lectura realizada con los estudiantes fue un tema relacionado con el área de Ciencias naturales "Viaje de un átomo de calcio por los seres vivos". El objetivo de la lectura fue hacer un análisis y una interpretación del texto donde se evidencien las competencias de la lectura crítica y los momentos de esta.

Se pudo verificar & constatar, a través de la formulación de preguntas, observación de imágenes entre otras actividades durante el desarrollo de la lectura la comprensión del texto, se

Asunto

07:00  
 evidenciamos el desarrollo de competencias de la lectura crítica, entre las que menciono identificación de contenidos locales del texto, comprensión, articulación de las partes del texto, se hizo recopilaciones, expresión de experiencias personales, construcción de textos entre otras.

## Reflexión

Mi apreciación personal y por mi experiencia, soy una convencida de que la lectura en el proceso de enseñanza aprendizaje se convierte en un eje indispensable en la adquisición de conocimientos, pues, leer es comprender y para comprender es necesario desarrollar procesos cognitivos.

Después de recibir el apoyo brindado por la docente

Asunto

María Deyanira Londoño,  
representado en Cuatro sesio-  
nes, en las cuales se aportó  
conocimientos fundamentos  
teóricos sobre la lectura  
Crítica, y a pesar de que  
en mis prácticas antes  
de recibir la formación,  
las actividades que desa-  
rollaba en las lecturas,  
muchas estaban acordes  
con las exigencias de la  
lectura crítica, pues  
hoy más que nunca me  
motiva sobre manera, el ha-  
ber recibido esta forma-  
ción, ya que he complemen-  
tado y fortalecido los cono-  
cimientos que tenía, lo  
cual me ha hecho sentir  
una transformación en  
mis prácticas pedagógicas  
en el proceso de enseñanza  
de la lectura.

Pues en mi sentir, es im-  
portante compartir esta  
experiencia con el grupo

Asunto

07:00  
de compañeros. Es muy  
valioso, fundamental,  
conveniente que se  
implemente la lectura  
crítica como competen-  
cia transversal en  
cada una de las áreas  
del saber, y de esta ma-  
nera, contribuir al  
mejoramiento y desarro-  
llo de competencias en  
lectura crítica.

Agradecimientos a la com-  
pañera docente María  
Peyanira Londoño Pérez.

4:00  
con Aprecio:  
Carmen C Calderín  
Brango.

## Anexo 11

### Validación de instrumentos



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOPELAGOGÍA

Septiembre 19 de 2020

Estimado validador Jéssica Lorea Casarrubia Ruíz.

Mi nombre es María Deyanira Londoño Pérez, identificada con cédula de ciudadanía N° 32608839, docente de básica secundaria y media, de la Institución educativa Camilo Torres del municipio de Montería, Córdoba. Actualmente me encuentro cursando el módulo, proyecto de investigación 4 de la Maestría en Educación en la Universidad de Córdoba, SUE Caribe.

Mi trabajo de investigación lleva como título: La interdisciplinariedad, una alternativa para el desarrollo de la lectura crítica, de los estudiantes de grado 9° en la IE. Camilo Torres, Montería, municipio de Córdoba.

Me es grato dirigirme a usted, a fin de solicitar su valiosa colaboración como experta para validar la entrevista y guía de observación de clases, que se encuentran en el documento que lleva por nombre Instrumentos, los cuales serán aplicados a docentes (matemáticas, ciencias naturales e inglés) de grado noveno de básica secundaria de la Institución Educativa Camilo Torres del municipio de Montería, Córdoba.

Para efecto de este análisis envío lo siguiente:

- Objetivos y cuadro de triple entrada.
- Instrumentos

Quedo atenta a sugerencias y observaciones. Mi correo es [Deyanira-lon@hotmail.com](mailto:Deyanira-lon@hotmail.com) y mi número de celular es 3107080966.

Agradeciendo su atención y colaboración.

María Deyanira Londoño Pérez

Estudiante de Maestría en Educación. Universidad de Córdoba.



## Constancia de validación



UNIVERSIDAD DE CORDOBA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

### CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Jessica Lorea Casarrubia Ruiz, titular de la cédula de ciudadanía N° 50.930.007 . De profesión docente, ejerciendo actualmente como docente en la Institución Educativa Besito Volao.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación del instrumento, entrevista semiestructurada, a los efectos de su aplicación a los docentes de grado noveno, de básica secundaria que laboran en la Institución Educativa Camilo Torres del municipio de Montería, Córdoba.

Destaco la claridad en la redacción de cada pregunta, lo que facilita la total comprensión para los entrevistados. Así mismo, la pertinencia de cada ítem para el objetivo perseguido por el instrumento.

Por otro lado, recomiendo llevar a cabo las siguientes consideraciones para ser llevadas a cabo antes de la aplicación del instrumento:

-Al inicio de la entrevista, se debe formular una (s) pregunta (s) previas que busque la identificación y descripción de la labor del entrevistado para que quede el registro en el audio; aunque este se haga por escrito en el instrumento.

-En la pregunta 2 de este instrumento, se debe especificar al entrevistado a qué se hace referencia con el término "clases de lecturas", es posible que los docentes desconozcan tal clasificación.

-En la pregunta 6, se da por hecho que el docente realiza verificación, restándole el carácter neutral a la entrevista.

-Se recomienda el envío del cuadro de preguntas y objetivos atendiendo a las diferentes categorías que persigue la investigación para una mayor eficacia en la validación del presente instrumento.

OBJETIVO:		DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Analizar las prácticas de enseñanza de la lectura, realizadas por los docentes de las diferentes áreas de la IE. Camilo Torres, antes y después de la aplicación de un programa interdisciplinar, para el desarrollo de la lectura crítica.	Amplitud de contenido				X
	Claridad y precisión			X	
	Pertinencia			X	

Dado en Montería, a los 23 días, del mes de septiembre del 2020.

JESSICA LOREA CASARRUBIA RUIZ

C.C. No. 50930.007



UNIVERSIDAD DE CORDOBA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

**CONSTANCIA DE VALIDACIÓN**

Yo, Jessica Lorea Casarrubia Ruiz, titular de la cédula de ciudadanía N° 50.930.007 . De profesión docente, ejerciendo actualmente como docente en la Institución Educativa Besito Volao.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación del instrumento, guía de observación de clases, a los efectos de su aplicación a los docentes grado noveno, de básica secundaria que laboran en la Institución Educativa Camilo Torres del municipio de Montería, Córdoba.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones: el instrumento cumple con las características necesarias para registrar los hechos a observar; sin embargo es necesario la identificación de las categorías en cada uno de estos ítems. Se recomienda el envío del cuadro de preguntas y objetivos atendiendo a las diferentes categorías que persigue la investigación para una mayor eficacia en la validación del presente instrumento.

OBJETIVO:		DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Analizar las prácticas de enseñanza de la lectura, realizadas por los docentes de las diferentes áreas de la IE. Camilo Torres, antes y después de la aplicación de un programa interdisciplinar, para el desarrollo de la lectura crítica.	Amplitud de contenido			X	
	Claridad y precisión				X
	Pertinencia		X		

Dado en Montería, a los 23 días, del mes de septiembre del 2020.

JESSICA LOREA CASARRUBIA RUIZ

C.C. No. 50930.007



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

Septiembre 19 de 2020

Estimado validador Melissa Quirós Muñoz.

Mi nombre es María Deyanira Londoño Pérez, identificada con cédula de ciudadanía N° 32808839, docente de básica secundaria y media, de la Institución educativa Camilo Torres del municipio de Montería, Córdoba. Actualmente me encuentro cursando el módulo, proyecto de investigación 4 de la Maestría en Educación en la Universidad de Córdoba, SUE Caribe.

Mi trabajo de investigación lleva como título: La interdisciplinariedad, una alternativa para el desarrollo de la lectura crítica, de los estudiantes de grado 9° en la IE. Camilo Torres, Montería, municipio de Córdoba.

Me es grato dirigirme a usted, a fin de solicitar su valiosa colaboración como experta para validar la entrevista y guía de observación de clases, que se encuentran en el documento que lleva por nombre Instrumentos, los cuales serán aplicados a docentes (matemáticas, ciencias naturales e inglés) de grado noveno de básica secundaria de la Institución Educativa Camilo Torres del municipio de Montería, Córdoba.

Para efecto de este análisis envío lo siguiente:

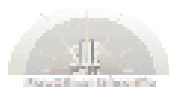
- Objetivos y cuadro de triple entrada.
- Instrumentos

Quedo atenta a sugerencias y observaciones. Mi correo es [Deyanira-lon@hotmail.com](mailto:Deyanira-lon@hotmail.com) y mi número de celular es 3107080966.

Agradeciendo su atención y colaboración.

María Deyanira Londoño Pérez

Estudiante de Maestría en Educación. Universidad de Córdoba.



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

**CONSTANCIA DE VALIDACIÓN**

Yo, Melissa Quiros Muñoz, titular de la cédula de ciudadanía N° 1064990077. De Gerente Profesión Magister en Didáctica, ejerciendo actualmente como docente en la Institución educativa Mogambo de la ciudad de Montería y docente catedrática de la Universidad de Córdoba.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de validación del instrumento, entrevista semiestructurada, a los efectos de su aplicación a los docentes de grado noveno, de básica secundaria que laboran en la Institución Educativa Camilo Torres del municipio de Montería, Córdoba.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

En los documentos se realizaron diversos comentarios al respecto del orden de los enunciados para la guía de observación y en la entrevista se relacionaron propuestas de preguntas que pueden apoyar la indagación.

Si es muy importante tener claro lo siguiente: La comprensión lectora no se verifica por parte del maestro con una actividad al final de la lectura; teniendo en cuenta que la comprensión responde a un proceso es necesario que el maestro la evalúe y determine en cada parte de este proceso, al respecto se amplía el comentario en los documentos.

Objetivo: Analizar las prácticas de enseñanza de la lectura, realizadas por los docentes de las diferentes áreas de la IE. Camilo Torres, antes y después de la aplicación de un programa interdisciplinar, para el desarrollo de la lectura crítica.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Amplitud de contenido			X	
Claridad y precisión			X	
Pertinencia				X

Dado en Montería, a los 24 días, del mes de septiembre del 2020. |

Firma