

HACIA LA FORMACIÓN DE LECTORES AUTÓNOMOS EN ESTUDIANTES DE
GRADO DÉCIMO DE LOS COLEGIOS COLSUBSIDIO TORQUIGUA I.E.D. Y LICEO
EDAD DE ORO, MEDIANTE ESTRATEGIAS QUE FORTALECEN LA COMPRENSIÓN
LECTORA

MÓNICA VICTORIA PEÑA MALDONADO

ERICK RAMÍREZ JIMÉNEZ

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PROCESOS LECTO-ESCRITURALES
BOGOTÁ, D.C
2012.

HACIA LA FORMACIÓN DE LECTORES AUTÓNOMOS EN ESTUDIANTES DE
GRADO DÉCIMO DE LOS COLEGIOS COLSUBSIDIO TORQUIGUA I.E.D. Y LICEO
EDAD DE ORO, MEDIANTE ESTRATEGIAS QUE FORTALECEN LA COMPRENSIÓN
LECTORA

MÓNICA VICTORIA PEÑA MALDONADO

ERICK RAMÍREZ JIMÉNEZ

ASESOR:

ALEXANDER CASTILLO

JURADO:

LIZ LOREN APONTE MORENO

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PROCESOS LECTO-ESCRITURALES
BOGOTÁ, D.C
2012

HOJA DE ACEPTACIÓN

Firma Jurado

Firma Jurado

Dedicado a todos nuestros compañeros docentes que trabajan arduamente por el avance y la transformación de la educación en nuestro país.

AGRADECIMIENTOS

Extendemos un especial agradecimiento a nuestros estudiantes que motivaron este trabajo de investigación con su disponibilidad, compromiso e interés en realizar las actividades propuestas, lo que nos permitió como docentes proponer nuevas estrategias para la comprensión de lectura, logrando despertar en ellos lectores autónomos.

A nuestras familias por apoyarnos y darnos ánimo en el desarrollo de la especialización, y sobre todo, por tenernos la paciencia necesaria para lograr llevar a buen término nuestro proyecto.

RESÚMENE ANALÍTICO DE ESTUDIO

(RAES)

Tipo de documento: Trabajo de grado

Acceso al documento: Corporación Universitaria Minuto de Dios

Título del documento: Hacia la formación de lectores autónomos en estudiantes de grado décimo de los colegios Colsubsidio Torquigua I.E.D. y Liceo Edad de Oro, mediante estrategias que fortalecen la comprensión lectora.

Autor(s): PEÑA MALDONADO, Mónica Victoria, RAMÍREZ JIMÉNEZ, Erick

Publicación: Bogotá, 2012, 203 p.p

Unidad Patrocinante: Corporación Universitaria Minuto de Dios

Palabras Claves: *comprensión, lectura, metacognición, lectores autónomos*

Descripción:

El proyecto de grado parte de una serie de problemáticas respecto a la comprensión de textos en el aula y la autonomía que tienen los estudiantes para abordar los mismos, por lo tanto se pretende dar solución por medio de cuatro herramientas como son; la macroestructura, el mapa conceptual, el resumen y la reseña, aplicadas en los colegios Edad de Oro y Colsubsidio Torquigua I.E.D en los grados décimos. Se analizan los resultados de la aplicación en los dos colegios y se concluye que la propuesta favoreció la comprensión lectora en la medida que el acompañamiento del docente a un lector pasivo fue cambiando progresivamente por un lector activo, competente de su propio proceso lector.

Fuentes: 16 fuentes bibliográficas

Contenido: para el desarrollo de la propuesta se tiene en cuenta los siguientes capítulos:

Capítulo I se hace la descripción del problema y el planteamiento.

Capítulo II se retoma los referentes teóricos para sustentar la propuesta.

Capítulo III se revisa el tipo de investigación, la caracterización de los dos colegios y los instrumentos.

Capítulo IV se describe el desarrollo de la propuesta teniendo en cuenta el concepto de taller, herramienta y rejilla.

Capítulo V aplicación de tres talleres: macroestructura, mapa conceptual y resumen. Se presenta la interpretación y análisis de resultados.

En el capítulo VI se revisan las conclusiones y hallazgos de la investigación.

Metodología:

La propuesta a desarrollar se enmarca en un enfoque de investigación - acción, donde a partir del contexto situacional y su diagnóstico específico, los participantes y colaboradores trabajan conjuntamente, haciendo parte de la solución o cambio.

Conclusiones:

La elaboración de la propuesta favoreció la comprensión lectora en la medida que se fueron aplicando herramientas que exigían mayor autonomía en el proceso de comprensión de cada texto que partía de un lector pasivo y se requería el acompañamiento del docente para

orientarlo y poco a poco dar responsabilidades que dieran cuenta de la lectura, y cómo al realizar una reflexión del proceso en cada herramienta, donde se fueron adquiriendo elementos para avanzar en la comprensión del texto.

La propuesta deja planteada como prospectiva la aplicación de dos talleres que pretenden abordar la lectura interpretativa y crítica que cambian el diseño de las rejillas de autoevaluación, teniendo en cuenta que los estudiantes logran una apropiación que va a depender de la necesidad de cada asignatura, algo que ayudaría a la construcción de seres críticos que parten de un conocimiento previo y puede llegar a ser significativo.

Fecha Elaboración resumen 12 de junio de 2011

TABLA DE CONTENIDO

	PÁGINA
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZACIÓN, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN	14
1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	14
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
1.3. FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA INVESTIGATIVA	17
1.4 ELEMENTOS PROBLEMA	18
1.4.1 SÍNTESIS DE LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA: ÁRBOL DE PROBLEMAS	20
1.5 OBJETIVOS	21
1.5.1 OBJETIVO GENERAL	21
1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
1.6 JUSTIFICACIÓN	21
1.7 HIPÓTESIS DE TRABAJO	23
CAPÍTULO 2: MARCO DE REFRENCIA	24
2.1 ANTECEDENTES	24
2.2 ESQUEMA JERÁRQUICO	32
2.3 MARCO DE TEÓRICO	32
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO	58
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	58
3.2 INSTRUMENTOS	59

Hacia la formación de lectores autónomos	10
3.3 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN	60
3.4 ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN	63
CAPITULO 4: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE LA PROPUESTA INVESTIGATIVA	66
4.1 DISEÑO DE LA PROPUESTA	66
4.2 NEGOCIACIÓN DEL PROYECTO	161
4.3 CRONOGRAMA	161
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	162
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	187
REFERENCIAS	192
ANEXOS	195

INTRODUCCIÓN

La presente investigación hace referencia al fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado décimo. La comprensión lectora, como proceso cognitivo, radica en la manera como se ponen en práctica los conocimientos previos en función de crear sentido a partir de la interacción que se establece con el texto. Para que esto sea posible, es necesario revisar la concepción de lectura y lector autónomo encargado de darle vida a un texto. “Leer exige decodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra. Puesto que la sociedad y la cultura evolucionan, también cambian los significados, el valor de la palabra de cada texto” (Cassany, 2006:21).

Para desarrollar el proceso de comprensión lectora adecuadamente, se requiere de un lector autónomo que responda a los planteamientos realizados en la lectura, tomando una posición frente a la información que transita en el texto. Para que el lector llegue a este punto requiere haber estado atento a los índices o marcas que maneja el texto, tales como hacer hipótesis, la relación con lo social, identificar palabras claves, intenciones, entre otras, lo cual le permite desentrañar todo el sentido de lo que condensa el texto. De esta manera, la metacognición interviene hace parte del proceso de autonomía del estudiante al poder realizar una reflexión, reconociendo sus fortalezas y debilidades.

Se habla constantemente en los medios y contextos educativos acerca de la baja comprensión textual que afecta la producción escrita, así pues, éste se convierte en el punto de partida para el desarrollo de la propuesta en la formación de lectores autónomos, como eje central en procesos metacognitivos.

El interés en realizar el trabajo de investigación parte de revisar en qué punto se encuentran los estudiantes dentro del proceso de comprensión lectora y de qué manera se puede fortalecer la misma, teniendo en cuenta, claro está, que las poblaciones seleccionadas son diferentes, de ahí que sea oportuno realizar un contraste identificando las fortalezas y debilidades al aplicar las herramientas metacognitivas.

En el ámbito profesional como docentes de Lengua, el interés nace de buscar alternativas de trabajo que corten la brecha que surge en las instituciones educativas, aunque siendo conscientes de que esta situación no se va a resolver de un momento a otro. Se espera que poco a poco se dé una apropiación por parte de los estudiantes en el caso de la comprensión lectora, dando cuenta de su proceso de manera reflexiva.

La propuesta aborda la comprensión lectora desde cuatro herramientas metacognitivas (macroestructura, mapa conceptual, resumen y reseña), que dan cuenta del contenido textual a partir de una rejilla sobre autoevaluación dependiendo de la herramienta aplicada; en este sentido, se revisa el proceso de los estudiantes de los colegios Liceo Edad de Oro y Colsubsidio Torquigua IED. De igual manera, se hace una descripción de cada herramienta con su respectivo taller de ejemplificación y aplicación donde se analizan las rejillas y el producto final, que en este caso es la elaboración de la herramienta con el fin de verificar el trabajo realizado.

Durante la aplicación de las herramientas se presentaron algunas dificultades, generadas por las actividades que se programan en las instituciones educativas, lo que implica posponer las fechas relacionadas con la ejemplificación y aplicación de talleres.

El trabajo está organizado de la siguiente manera:

En el capítulo I se hace la descripción del problema y el planteamiento ¿Qué estrategias permiten fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de grado décimo en los colegios COLSUBSIDIO TORQUIGUA I.E.D. y LICEO EDAD DE ORO que contribuyan con la formación de lectores autónomos?

En el capítulo II se retoma la metacognición teniendo en cuenta la importancia de la comprensión lectora que conduce a la formación de lectores autónomos, desde un enfoque de la pedagogía praxeológica. Este punto permite tomar los referentes teóricos para sustentar la propuesta.

En el capítulo III se revisa el tipo de investigación cualitativa, la caracterización de los dos colegios y los instrumentos, como la encuesta, observaciones asistemática y rejillas de autoevaluación.

En el capítulo IV se describe el desarrollo de la propuesta teniendo en cuenta el concepto de taller, herramienta y la elaboración de talleres para trabajar la comprensión lectora en una fase comprensiva, interpretativa y crítica.

En el capítulo V se halla la aplicación de tres talleres: macroestructura, mapa conceptual y resumen, y se da paso a la realización del análisis correspondiente para revisar si fue eficaz o no la herramienta. Se presenta la interpretación y análisis de resultados.

En el capítulo VI se revisan las conclusiones y hallazgos de la investigación, lo cual permite reconocer las fortalezas y debilidades de las herramientas seleccionadas, planteando la prospectiva de la investigación.

Hacia la formación de lectores autónomos en estudiantes de grado décimo de los colegios COLSUBSIDIO TORQUIGUA I.E.D. y LICEO EDAD DE ORO, mediante estrategias que fortalecen la comprensión lectora

CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZACIÓN, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Los siguientes elementos sirven como fuente de información para identificar los tópicos a trabajar en la investigación. Cabe resaltar que estos tópicos se seleccionaron a partir de las observaciones realizadas en clase.

Lectura /Texto (imagen, afiche, cine)

La falta de adquisición de textos, dificulta los procesos de lectura, debido a que los recursos son mínimos. Además, conciben el texto solamente como “libro”, lo que impide una interpretación global de las diferentes lecturas.

Para Massone y González, “la lectura es una actividad múltiple. Cuando leemos, y comprendemos lo que leemos, nuestro sistema cognitivo identifica las letras, realiza una transformación de letras en sonidos, construye una representación fonológica de las palabras, accede a los múltiples significados de ésta, selecciona un significado apropiado al contexto, asigna un valor sintáctico a cada palabra, construye el significado de la frase para elaborar el sentido global del texto y realiza inferencias basadas en su conocimiento del mundo. La mayoría de estos procesos ocurren sin que el lector sea consciente de ellos; éstos son muy veloces, pues la comprensión del texto tiene lugar casi al mismo tiempo que el lector desplaza

su vista sobre las palabras”. Para lograr que esto sea óptimo, se requiere que el lector demuestre capacidades apropiadas que le permitan hacer uso de las herramientas que le conduzcan a una correcta interpretación de diversos tipos de textos, entendiendo su sentido más allá de lo meramente anecdótico.

Hay que tener en cuenta, además, que muchas veces las problemáticas relacionadas con la comprensión lectora van más allá de lo gramatical, ya que “existe consenso en que una proporción significativa de estudiantes tiene dificultades para leer y escribir, no se trata de déficit inherentes al reconocimiento de palabras sino de dificultades asociadas a movilizar conocimientos previos implícitos, y al tipo de procesamiento implicado” (Piacente, 2003:290), situación que es necesario tener en cuenta al momento de llegar a un adecuado reconocimiento del texto.

Rol del docente /Desmotivación hacia la lectura

Los docentes, en algunas ocasiones, utilizan la lectura de textos como castigo y obligación para los estudiantes, lo que ha provocado desmotivación hacia la lectura como goce. No obstante, existe un condicionamiento generado por la cantidad de estudiantes en el aula de clase y el hecho de descargar la responsabilidad del proceso lector y escritor en el docente de Lengua Castellana.

Es importante entender el papel del docente dentro del aula, al guiar al estudiante hacia el gusto y la comprensión lectora, algo que debe llevarse a cabo en todas las etapas académicas y personales del estudiante, siendo “conscientes de la necesidad de no limitar la problemática de la enseñanza/ aprendizaje de la lectura al momento de su inicio y de su posterior desarrollo en los años de la escolaridad básica (...). Por tal causa, debemos reclamar la implicación de todos los profesores en los distintos niveles y materias, para el desarrollo de los hábitos que

conforman al auténtico lector, al dominador consciente de técnicas y poseedor de los recursos que le facilitarán su desarrollo personal a través del ejercicio libre de la lectura” (García, 2005, p. 42). Así pues, se trata de un trabajo conjunto del cuerpo docente, que lleve a potencializar las competencias del estudiante desde diferentes áreas para que éste identifique la lectura como herramienta de conocimiento interdisciplinario.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Teniendo en cuenta la baja comprensión lectora que presentan los estudiantes de grado noveno, se hace indispensable generar estrategias que superen esta problemática que afecta la construcción de seres críticos. Esta situación se evidencia en cada uno de los estudiantes al momento de realizar una lectura que les exige desentrañar el significado global de los textos que circulan, algo que se determina por razones tales como poseer un vocabulario restringido, enciclopedia personal frágil, escasos espejos culturales familiares, indiferencia intelectual, debida a la falta de crítica, y auge de medios electrónicos, cuyo uso se debe realizar en compañía de los padres de familia, supervisando los contenidos y dejando a un lado la idea de simple entretenimiento.

En este sentido, para el estudiante el entorno que va más allá de sus pequeños vínculos personales, muchas veces transitorios, le es indiferente dado el exiguo conocimiento que suma una lectura crítica casi nula, algo que no le permite avizorar de manera importante las diversas unidades de sentido que se mueven a su alrededor y que desde allí van creando nuevas visiones de mundo.

Otro fenómeno que va en detrimento del adecuado proceso lector es una competencia comunicativa carente de bases sólidas, teniendo en cuenta que la capacidad que en este sentido

posee una persona está determinada por el conocimiento y habilidad en el uso de la lengua. Así pues, su adquisición es guiada por experiencias sociales, motivaciones y necesidades que van transformándose y evolucionando hacia nuevas maneras de ganar habilidades lingüísticas y extralingüísticas. Pero cuando este proceso no es llevado de manera eficiente, se convierte en factor desencadenante de bajos procesos analíticos, especialmente en los relacionados con la lectura.

Ante tales hechos, se entiende que la formación de lectores autónomos y responsables de su proceso de aprendizaje se ve obstaculizada, lo cual es necesario superar desde aspectos relacionados con la metalingüística - que conlleva hechos como razonar sobre el propio lenguaje escrito y su contexto-, y la metacognición –como manera de saber aplicar el lenguaje escrito de acuerdo a determinados momentos comunicativos.

Por otro lado encontramos estudiantes que tienen múltiples posibilidades económicas y provienen de familias lectoras, pero no aprovechan los beneficios que se les brinda y simplemente se limitan a la clase.

Lo anterior ha sido el resultado de observaciones en clases, que ha tenido como instrumentos lecturas y análisis para conocer el nivel de comprensión lectora.

1.3 FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA INVESTIGATIVA

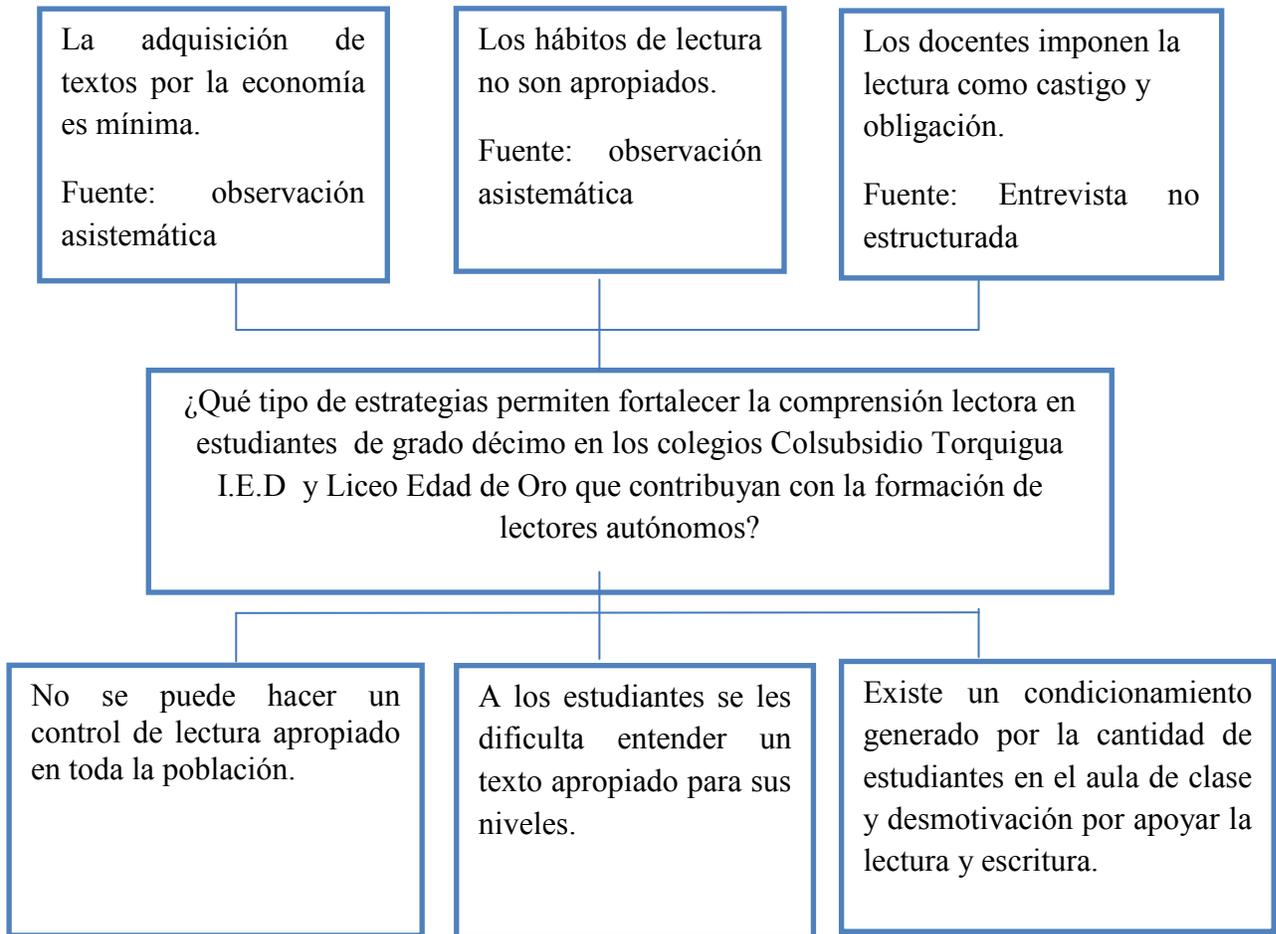
¿Qué tipo de estrategias permiten fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de grado décimo en los colegios Colsubsidio Torquigua I.E.D. y Liceo Edad de Oro que contribuyan con la formación de lectores autónomos?

1.4 ELEMENTOS PROBLEMA

DESCRIPCIÓN DE LOS ELEMENTOS	AUTORES Y BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA
<p>1. Comprensión lectora</p> <p>Interacción generada entre el texto y el lector, reconociendo dificultades a la hora de la lectura y elaborando un proceso de análisis utilizando estrategias como predecir, verificar y construir una interpretación de la cual también hace parte el contexto.</p>	<p>Daniel Cassany. <i>Tras las líneas</i>.</p>
<p>2. Procesos de Metacognición</p> <p>Capacidad de cada persona para reflexionar sobre el proceso de cognición que requiere, utilizando estrategias para evaluar, modificar y generar lectores autónomos.</p>	<p>Linda Baker. <i>Metacognición, lectura y educación científica</i>.</p> <p>Avaro Galvis, Myriam Castillo y Jaime Ruiz. <i>Lectura, Metacognición y Evaluación</i>.</p>
<p>3. Lectores autónomos</p> <p>El lector debe recurrir a un tipo particular de estrategias, las cuales utiliza antes, durante y después de la lectura, considerando el texto como</p>	<p>Fabio Jurado. <i>Lector in fabula, Umberto Eco</i>.</p>

<p>un ser vivo con el que se construye sentido.</p>	
<p>4. Enfoque pedagógico</p> <p>Representaciones que se hacen con el fin de generar cambios con los estudiantes y parte de determinado constructo, y posibilitan revisar aspectos como maestro -estudiante- escuela.</p>	<p>Modelo praxeológico y activo.</p>

1.4.1 SÍNTESIS DE LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA: ÁRBOL DE PROBLEMAS



1.5 OBJETIVOS

1.5.1 OBJETIVO GENERAL

Desarrollar estrategias en el aula de clase que favorezcan la comprensión lectora en los estudiantes de noveno grado del colegio Colsubsidio Torquigua I.E.D y Liceo Edad de Oro que contribuyan con la formación de lectores autónomos.

1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Diseñar estrategias adecuadas para favorecer la comprensión lectora.
2. Fortalecer diversas destrezas relacionadas con el lenguaje, que lleven a los estudiantes a asimilar las herramientas requeridas para una adecuada comprensión de diferentes textos.
3. Comprobar que las estrategias implementadas permiten la construcción de los procesos metacognitivos involucrados en la formación de lectores autónomos.

1.6 JUSTIFICACIÓN

La siguiente investigación pretende implementar estrategias sobre comprensión lectora en estudiantes de grado décimo en los colegios COLSUBSIDIO TORQUIGUA IED y LICEO EDAD DE ORO, debido a las falencias que continuamente presentan al realizar diversas lecturas que se proponen al interior del aula y exigen un desenvolvimiento en la competencia comunicativa.

Por esto, para un correcto análisis y comprensión de un texto debe saber utilizarse cierto tipo de herramientas que sin duda son imprescindibles en este ejercicio. Se trata de

reconocer contextos desde lo cotidiano, para llevar la lectura hacia una actualización histórica, social y cultural que demuestra su esencia como organismo vivo. Aquí es donde textos literarios, científicos, analíticos y críticos se hacen esenciales para generar cadenas de pensamiento.

Se requiere el proceso de intertextualidad como un instrumento que permite hacer dialogar los textos¹ (imagen, afiche, cine, es decir todo lo que produce sentido), lo cual, sin duda alguna, enriquece la lectura y la hace más intensa y lúcida. No hay que olvidar que la lingüística permite comprender adecuadamente los textos, de lo contrario se pierde la riqueza implícita y explícita de los mismos.

En el caso que nos ocupa, podemos decir que es así como la reflexión, cuestionamiento, formación y la exigencia sobre los procesos de aprendizaje permitirán que los estudiantes sean conscientes de la construcción progresiva del sentido en diferentes textos, mediante signos que el lector haya registrado a largo plazo, poniendo de manifiesto la capacidad para leer de manera crítico-inferencial pues, de lo contrario, se vería obligado a la transmisión únicamente del sentido literal del texto.

El lector debe estar activo en la creación de sentido, pues va generando expectativas y conocimientos que van a ser confrontados con los contenidos del texto y su enciclopedia personal. Por lo tanto, las estrategias de metacompreensión le van a permitir identificar debilidades y fortalezas, teniendo una solución a las diferentes dificultades que propone el texto para comprenderlo e interpretarlo y obteniendo una mayor construcción del sentido.

¹De acuerdo a Fabio Jurado (1997: 90) se entiende el “*texto como un tejido orgánico cuya urdimbre nos revela diversos estratos. Pero, también podemos hablar de estos niveles por la manera como los lectores operan con los textos y establecen con ellos sus transacciones*”.

Por lo anterior, se espera que los estudiantes se apropien de las estrategias metacognitivas de manera significativa y así lograr una comprensión lectora para el nivel de escolaridad en el que se encuentran.

1.7 HIPÓTESIS DE TRABAJO

Las estrategias metacognitivas favorecen el proceso de aprendizaje en los estudiantes de décimo grado del colegio COLSUBSIDIO TORQUIGUA I.E.D. y LICEO EDAD DE ORO para dar cuenta de la comprensión e interpretación de un texto, para así llevarlos a formarse como lectores autónomos.

CAPÍTULO 2: MARCO DE REFERENCIA

2.1 ANTECEDENTES

RESEÑA

AUTOR: CRISTINA SÁNCHEZ ABRIL Y MARCELA MALDONADO CLAVIJO

TÍTULO: COMPRENSIÓN DE LECTURA Y METACOGNICIÓN EN JÓVENES, UNA HERRAMIENTA PARA EL ÉXITO EN LA COMPRENSIÓN DE LECTURA. ESTUDIO DESCRIPTIVO EXPLORATORIO EN NIÑOS DE ONCE A TRECE AÑOS DE EDAD QUE CURSAN PRIMERO DE BACHILLERATO, PERTENECIENTES AL COLEGIO GIMNASIO LOS ROBLES DE BOGOTÁ D.C.

EDITORIAL: UNIVERSIDAD DEL ROSARIO

Bogotá. 2008. 107 Págs.

El presente trabajo de investigación, que fue realizado por Cristian Sánchez y Marcela Maldonado de la Universidad del Rosario, tuvo como propósito mejorar la comprensión lectora basándose en la teoría de la metacognición, haciendo una reflexión sobre las estrategias y operaciones para interiorizarlas y aplicarlas en las diferentes tareas relacionadas con la lectura, para lograr así una trascendencia a nivel social y cultural. Además de convertir la metacomprensión en una estrategia, buscaban concientizar al estudiante en su proceso lector, -algo que a la vez genera autorregulación-, a partir de una investigación cualitativa con un estudio descriptivo exploratorio.

El trabajo de investigación estuvo apoyado en estudios realizados sobre metacognición de la Universidad de Valparaíso –Chile-, y la Universidad Nacional de Colombia, donde se tenía como punto de partida la idea de que a mayor edad mayor desempeño en la comprensión lectora, teniendo en cuenta que se afrontan situaciones con la falta de estrategias de lectura quedándose simplemente en la decodificación, motivo por el cual se habla de buenos y malos lectores que circulan en el texto y aún carecen de tomar conciencia sobre el proceso lector.

Para llevar a cabo el proyecto, se trabajó en el Colegio Gimnasio los Robles tomando como población seis estudiantes de grado sexto, quienes tenían características especiales al afrontar problemas de comprensión, atención y muchos de ellos recibiendo tratamientos psicológicos. Es de resaltar que la institución maneja un modelo pedagógico terapéutico, por lo que se atiende al estudiante de manera particular e interdisciplinaria.

El instrumento utilizado para evaluar la metacompreensión fue ESCOLA (Escala de Conciencia Lectora), con el fin de medir el nivel de conciencia lectora del estudiante, la cual contempla la evaluación de los 3 subprocesos metacognitivos en lectura (planeación, supervisión y evaluación) y sus 3 variables (persona, tarea, y texto). Además se les aplicó dos lecturas que se comprendían en el pre-test (*Los esquimales*) y el post-test (*Los papúes australianos*).

El resultado del análisis sobre metacompreensión se hizo de manera individual, evidenciando que había una relación proporcional entre la comprensión de lectura y la conciencia lectora, dándole al estudiante herramientas para seleccionar, interiorizar y lograr una ejecución exitosa de su plan de acción. Aquí, todos los elementos intervienen en la Metacognición y a la vez se integran para abordar la lectura haciendo al estudiante consciente

del proceso que debe tener, pero para lograrlo el docente siempre tuvo que involucrarse desde los primeros grados.

Por lo anterior, la investigación permite dar una visualización al trabajo de la lectura en relación con la Metacognición y más aún cuando los estudiantes presentan dificultades de aprendizaje, sin perder el papel que juega la conciencia lectora y cómo se puede lograr la apropiación de las diferentes lecturas. No basta con decodificar las palabras si no se reconoce la cultura en la que se encuentra inmersa la sociedad, reflejo de lo que emanan los textos. Se evidencia un conocimiento total de los estudiantes con quienes se trabajó, por lo que el proyecto fue asertivo, teniendo en cuenta que es una institución de estrato 5 y 6, por lo que el proceso fue personalizado, a diferencia de un institución de carácter público donde en cada salón se tienen mínimo 40 estudiantes.

Se concluye que la Metacognición contribuye como un instrumento de gran valor para mejorar el proceso lector, enfrentándose a las demandas del medio social y adquisición de nuevos conocimientos, por lo cual el rol del docente es indispensable.

RESEÑA

AUTOR: PAULA ALEJANDRA PARRA CHINGATÉ

LIBRO: PROPUESTA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN PROCESOS DE LECTURA CON LAS ESTUDIANTES DE GRADO SÉPTIMO DEL COLEGIO COOPERATIVO UNIÓN SOCIAL

EDITORIAL: UNIVERSIDAD DE LA SALLE

Bogotá. 2006. 93 Págs.

La siguiente monografía presentada por Paula Parra, es una propuesta de estrategias metacognitivas en procesos de lectura con las estudiantes de grado séptimo del Colegio Cooperativo Unión Social. La primera etapa consiste en la aplicación de una prueba de carácter cognitivo para evidenciar el nivel de comprensión lectora, en la segunda etapa se reconocen las falencias por cada una de las estudiantes y luego se aplica la segunda prueba de metacompreensión, que contribuye al diseño de estrategias para lograr lectores efectivos y exitosos, innovando estrategias cognitivas actuales.

En la descripción del problema se parte de una serie de encuestas a los padres y estudiantes del Colegio Cooperativo donde se evidencian algunas dificultades. Se deben tener en cuenta los intereses del lector dentro y fuera del aula, luego se procede al análisis de la prueba diagnóstica sobre hábitos lectores y se realizan quince preguntas. La primera pregunta trata sobre la posición al leer, la segunda pregunta es sobre el lugar donde leen, la pregunta número tres pretende detectar las costumbres de las estudiantes al leer, en la pregunta número cuatro se busca identificar otras costumbres al leer, es decir, se buscaba identificar si las

alumnas tienen otra costumbre paralela a sus hábitos de lectura, como por ejemplo el murmurar mientras leen, costumbre que para algunas niñas sirve como forma de ubicar el texto sin perderse, a otras les ayuda a no dormirse durante la lectura, mientras que otras más, por el contrario, creen que es una maña muy fastidiosa e incómoda que distrae a los demás.

Con respecto a la pregunta número cinco, pretendía identificar si las alumnas se distraen con facilidad dándole más importancia a otros medios de comunicación u otras actividades que a la lectura. En la pregunta número seis se buscaba identificar si las niñas se percataban de identificar en un texto el vocabulario que no conocían, ya sea subrayando, resaltando o simplemente encerrándolo para más adelante tal vez preguntar o buscar por su propia cuenta.

La pregunta número siete pretendía identificar si las niñas recurren a algún tipo de búsqueda de información anexa, como diccionarios, preguntas a otros, ayuda de enciclopedias o Internet, etc. Con respecto a la pregunta número ocho, se pretendía identificar si las estudiantes tenían en cuenta en el momento de leer un texto las ideas importantes de cada párrafo para poder obtener una mayor comprensión del texto en general. Con relación a la pregunta número nueve, se buscaba identificar si en los procesos de lectura que las niñas normalmente llevan, entienden las ideas de cada párrafo y frase que les cueste trabajo o simplemente leen sin tener en cuenta las ideas específicas de cada uno.

La pregunta número diez quería indagar si las estudiantes tienen en cuenta algunas ayudas bibliográficas, pie de página o notas en un texto determinado en el momento de la lectura, para poder así ampliar la información. En cuanto a la pregunta número once, se esperaba identificar si las niñas de séptimo grado en su proceso lector toman apuntes mientras leen como herramienta para poder sintetizar por medio de frases, ideas o párrafos la idea central

del texto. La pregunta número doce, por su parte, trataba de detectar si en desarrollo de su proceso lector, realmente las estudiantes de grado séptimo logran identificar dentro de un texto las ideas o puntos en desacuerdo con los cuales ellas podrían entrar a opinar, discutir o tal vez sugerir según su propio criterio.

La pregunta número trece buscaba identificar si las alumnas mencionadas en el momento de leer desarrollan procesos de análisis mediante la relación de párrafos o ideas dentro de un texto. Con respecto a la pregunta catorce, buscaba detectar si las niñas en el momento de leer se distraen con facilidad interrumpiendo el proceso lector para dedicarse a hacer otras actividades como ir al baño, pintarse las uñas, escuchar música, ver televisión, etc. Y por último, la pregunta número quince pretendía indagar sobre los procesos de lectura en cuanto al aprendizaje personal de reflexión acerca de lo leído.

El problema en sí se define como la falta de apreciación y valoración real de la lectura en las niñas referidas del Colegio Cooperativo Unión Social, ya que se han descuidado los hábitos y procesos de lectura y escritura, y tal vez es esa la razón por la cual las estudiantes manifiestan apatía por la lectura y demuestran tener dificultad con los procesos de escritura. La pregunta problema queda constituida de la siguiente forma; ¿Qué estrategias metacognitivas permiten a las estudiantes del Colegio Cooperativo Unión Social desarrollar procesos autónomos de lectura?

Como referente teórico toman en cuenta a los autores Lovett y Pillow (1995), Solé y Wellman, quienes definen las estrategias metacognitivas como estrategias de memorización, comprensión, activación de conocimientos previos, hipótesis y verificación.

El objetivo de la monografía fue el de lograr involucrar a las estudiantes en el proceso metacognitivo de lectores-receptores autónomos y capacitados para la formación intelectual, valorativa y crítica como propuesta de un proceso de interacción cognitiva que permita la solución de problemas relacionados al proceso de lectura en las niñas de séptimo grado.

En el marco teórico se destacan los siguientes tópicos: lenguaje y comunicación, lenguaje y pensamiento, lecturas por edades, el proceso de lectura, lectura mental, habilidades cognitivas y metacognición.

El desarrollo del proceso de la investigación se basa en un enfoque cualitativo, por la presencia de factores que influyen en los procesos de cognición y metacognición de la lectura.

El proceso de investigación se desarrolló de la siguiente manera: en primer lugar, se aplicó una prueba de habilidades cognitivas en clase de español con el fin de detectar en las niñas del grado ya mencionado, las estrategias de pensamiento que normalmente utilizan en el desarrollo de una prueba de comprensión de lectura.

Se escogió un texto relacionado con el tema de la salud, el cual inicialmente las niñas, de forma individual, leerían para luego responder un cuestionario de tipo de pregunta abierta que pretendía desarrollar habilidades cognitivas mediante la lectura “*DIME QUÉ COMES Y TE DIRÉ COMO VIVES*”. Consistía en hacer primero una lectura mental, luego una alumna leía en voz alta el texto y luego de forma individual nuevamente se responderían las preguntas asignadas en la hoja de respuestas que contemplaba tres criterios: de comprensión, estructura y crítico.

La guía con la cual se aplicó la estrategia metacognitiva en la lectura “*AUNQUE ERA CIEGA VEÍA*” (tomado de la revista Selecciones noviembre 1991) (ANEXO N° 6) Por JUDYTAYLOR, estaba dividida en tres partes o capítulos de los cuales cada uno tenía su propio cuestionario de pregunta de tipo abierta que indagaba por lo que cada estudiante recordaba o pudiera anticipar de la lectura según su criterio personal.

Los tres momentos a desarrollar en la lectura eran:

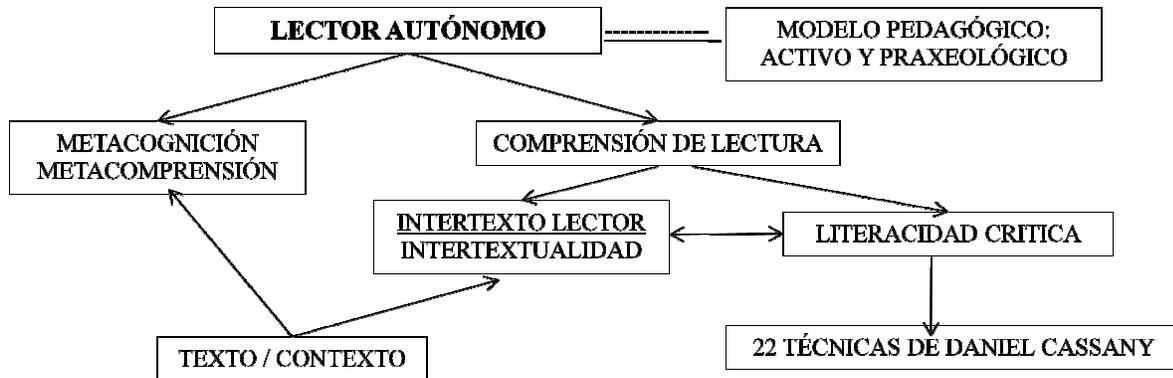
PLANIFICAR, en el que cada estudiante puede planear su trabajo haciendo predicciones antes de leer (control ejecutivo).

MONITOREO: evaluación de los objetivos y metas o de la realización de una actividad; la apreciación de la eficacia de las estrategias utilizadas o la modificación del plan de acción en función de los resultados obtenidos (auto monitorearse).

CONTROLAR: Cada estudiante hará una revisión del proceso de su tarea resolviendo problemas y comprendiendo algo que no se entienda (autoevaluación).

La monografía parte de preguntas como diagnóstico y su análisis; el propósito del trabajo es formar estudiantes lectores autónomos, y para ello se valen de las estrategias cognitivas y metacognitivas como una herramienta en todo el proceso de aprendizaje, si no hay un monitoreo permanente en todo el proceso se puede llegar a perder de los propósitos iniciales.

2.2 ESQUEMA JERÁRQUICO DE CONCEPTOS



2.3 MARCO TEÓRICO

La propuesta de investigación tiene como punto de partida la metacognición en relación con la lectura y el papel del lector como sujeto autónomo en la interacción con el texto. A continuación, se conceptualiza el esquema jerárquico, teniendo en cuenta las estrategias cognitivas encaminadas hacia la ejecución de la metacognición.

METACOGNICIÓN

La metacognición se podría definir como “El pensar lo pensado”, o como un proceso mental regulado por el propio pensamiento. Según González (1996), el término griego *metá* es un prefijo que denota cambio, traslación, posteridad, transformación, se tienen varios términos que se le pueden atribuir a dicho prefijo, está el de “posterior a” o “que acompaña”. Uno de los rasgos característicos de la metacognición es tener memoria de su propia memoria, es decir, cada ser humano está en la capacidad de someter a examen sus propios procesos.

Otra definición sobre la metacognición se encuentra en García y La Casa (1990), la cual dice que ésta tiene que ver con el conocimiento que una persona posee de las

características y limitaciones de sus propios recursos cognitivos, y con el control y regulación que ella puede ejercer sobre esta. Al comparar las definiciones, tenemos pues que en la metacognición el individuo controla las operaciones mentales intelectuales propias y es llevado a evaluar su propio pensamiento por medio de su conciencia y regulación.

La metacognición no solo requiere de la plena conciencia de los procesos cognitivos, asimismo las fortalezas y debilidades de nuestro propio pensamiento intelectual, sostiene Backer (1982). Los déficits metacognoscitivos que exhibe una persona en un dominio particular de conocimiento, es probable que al incrementar el nivel de metacognición del individuo, se mejore también su aprendizaje o ejecución, es decir, la secuencias de procedimientos y actividades cognitivas que se integran con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento o utilización de información.

Cabe resaltar que la metacognición se ocupa del conocimiento y regulación de sus procesos y la cognición de procesos como; la percepción, atención, memoria, lectura, escritura y comprensión. Es decir, la metacognición es el conocimiento que tenemos de todas estas operaciones mentales que interfieren en su operatividad, tales como la metamemoria, meta-atención, metalectura, metaescritura, entre otros. De acuerdo con los planteamientos de (Burón, 1966), la actividad metacognitiva implica los siguientes aspectos:

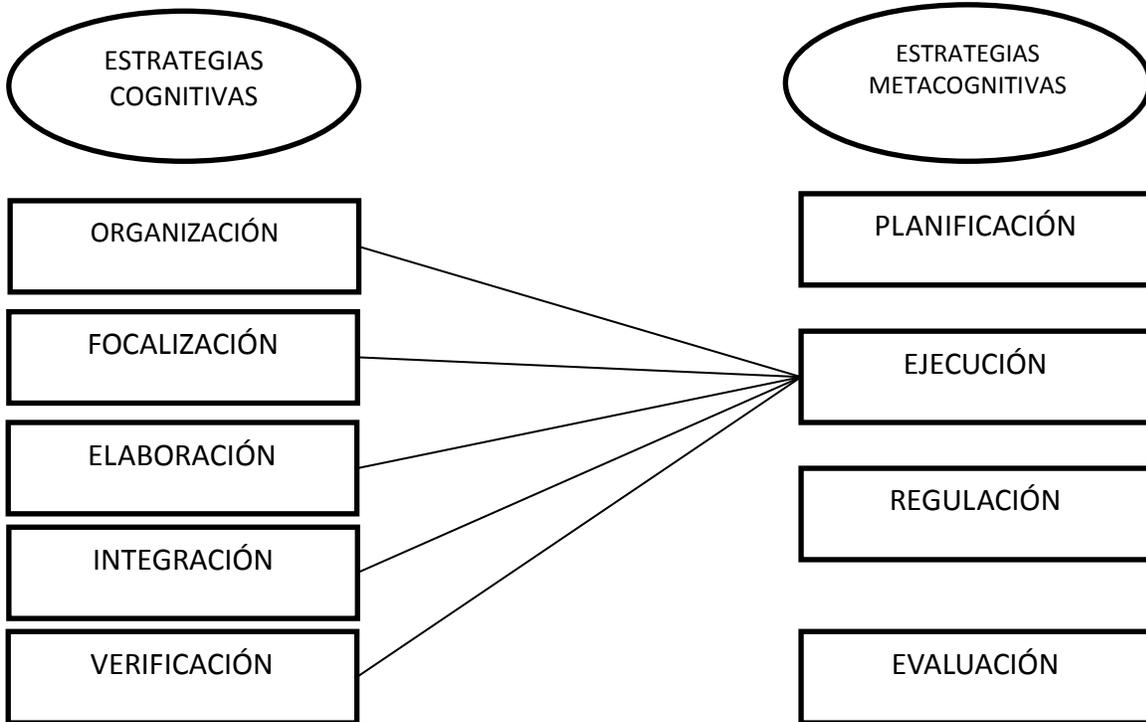
- Conocimiento de los objetivos que se persiguen con la actividad mental.
- Elección de estrategias para cumplir con los objetivos.
- Auto observación de la ejecución con el fin de verificar si las estrategias elegidas son las adecuadas.

- Evaluación de los resultados.

Para que la actividad metacognitiva sea un éxito, se debe fijar un propósito y cómo se puede conseguir, es decir, poseer estrategias de auto regulación. Esto a su vez lleva a mejorar el saber aprehender, y en la formación lectora implica un estudiante autorregulado. Donde, la metalectura está relacionada con el conocimiento que tiene con la misma lectura y los procesos que implican; el para qué leer, la diferencia entre un texto y otro, y que se debe hacer para comprender. Atendiendo a lo anterior, un buen lector es el que desarrolla el proceso metalector, tiene claro para qué lee y regula su acción mental con base en la naturaleza del texto.

Con lo anterior, la metacompreensión es entendida como “la conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y la habilidad para controlar las acciones cognitivas durante ésta mediante el empleo de estrategias que faciliten la comprensión de un determinado tipo de textos, en función de una tarea determinada” (Santiago, Castillo y Ruiz 2005:41), algo que se refiere a comprender los procesos que interactúan entre la lectura y su propia comprensión.

Para alcanzar las metas en la metacompreensión, se requiere de estrategias metacognitivas como son: planificar la tarea lectora, ejecutar, regular y evaluar el proceso. Para que éste sea efectivo se requiere que haya interacción entre las estrategias cognitivas y metacognitivas como se muestra a continuación:



(Santiago, Castillo & Ruíz, 2005, P. 44)

Según la gráfica anterior se podrían definir las estrategias de metacompreensión de la siguiente manera:

1. Tener presente el propósito de la lectura.
2. Planificar el proceso lector.
3. Centrar la atención en los aspectos esenciales.
4. Tomar notas.
5. Elaborar resumen del contenido.

6. Decidir acerca de las conveniencias de adelantar acciones correctivas o compensatorias en caso de tener problemas.
7. Preguntarse sobre lo que se está leyendo para verificar si se está comprendiendo.
8. Evaluar todo el proceso y sus resultados.

Por lo tanto, la lectura es un proceso en el que el lector asume el papel central y este a su vez se enfoca hacia la comprensión y significación del texto, pero este proceso podría llegar a ser mejor si se toma conciencia sobre el nivel de lectura, seguido de estrategias para incrementar su nivel de comprensión y por lo tanto la apropiación significativa del texto.

COMPRENSIÓN DE LECTURA

Se hace necesario, revisar los procesos de comprensión de lectura y la manera cómo el estudiante establece los diferentes momentos que conlleva el texto.

La comprensión no se encuentra en el texto: surge en la mente del lector. El lector usa su conocimiento de las palabras, la sintaxis, el contexto y el tópico para interpretar e integrar el texto. Las conexiones dentro de la representación mental del lector se construyen sobre la base de los elementos que hay en el texto, combinados con las habilidades cognitivas y la intencionalidad que se tenga. Mientras que la cohesión de un texto se refiere a los elementos presentes en el mismo, la coherencia textual se refiere al grado de comprensión que el lector logra de las relaciones entre las ideas contenidas en el texto y a la medida en que puede construir una representación mental coherente de él. La coherencia, por lo tanto, es el resultado de una interacción entre la cohesión del texto y el lector. Por eso, los lectores que poseen un bajo nivel de conocimiento no pueden llenar con facilidad los vacíos en los textos de baja

cohesión, porque carecen del conocimiento para generar las inferencias necesarias. En consecuencia, requieren textos de alta cohesión para entender y recordar el contenido. Por el contrario, los lectores que tenían un alto nivel de conocimiento se beneficiaban con el texto de baja cohesión, pero esto solamente según las medidas de comprensión del modelo situacional. Se busca “desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está o no de acuerdo con las representaciones y con la distribución del poder establecido” (Cassany, 2006:83).

Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros saberes previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender (...), construir un significado (Cassany, 2006:21). La interacción generada entre el texto y el lector debe darse reconociendo dificultades a la hora de la lectura, elaborando un proceso de análisis, utilizando estrategias como predecir, verificar y construir una interpretación de la cual también hace parte el contexto, sin olvidarse del compromiso y exigencia que cada cual se haga frente a una lectura.

Se presentan los procesos de comprensión en referencia con los lineamientos curriculares para clarificar las tareas propias de cada proceso con el fin de revisar cada uno de los elementos que intervienen en los niveles de lectura, que deben ser desarrollados por el propio lector a lo largo de su experiencia con diferentes textos como se muestra:

Procesos de comprensión	Tareas de lectura
<p>Identificar información formulada explícitamente y recuperarla (Localizar y recuperar los contenidos explícitos en el texto para responder a la pregunta formulada)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar información pertinente para un objetivo específico de lectura. • Buscar ideas específicas • Buscar definiciones de palabras o frases • Identificar el contexto de un relato

(Nivel literal)	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar la oración que enuncia el tema o la idea principal
<p>Hacer inferencias directas</p> <p>(Ir más allá de la superficie del texto para hacer inferencias acerca de ideas que no se encuentran explícitamente formuladas en el texto)</p> <p>(Nivel interpretativo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir que un evento fue la causa de otro • En una serie de argumentos, concluir cuál es el principal • Determinar el referente de un pronombre • Identificar generalizaciones • Describir la relación entre dos personajes
<p>Interpretar e integrar ideas e información</p> <p>(Construir una comprensión más específica o más completa del texto, a partir de la integración de los conocimientos y experiencias previas)</p> <p>(Nivel interpretativo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discernir el mensaje o un tema general del texto • Considerar alternativas a la acciones de los personajes • Comparar y contrastar información del texto • Inferir el ambiente o tono de un relato • Interpretar una aplicación de la información del texto al mundo real
<p>Examinar y evaluar contenido, lenguaje y elementos textuales</p> <p>(El lector se distancia del texto y lo examina o evalúa con base en su conocimiento del mundo o en lecturas anteriores)</p> <p>(Nivel crítico)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar la probabilidad de que los eventos descritos hayan ocurrido en realidad • Describir cómo el autor inventó un final sorpresivo • Juzgar si la información del texto es completa y clara • Determinar la perspectiva del autor sobre el tema central • Explicar cómo el uso de los adjetivos incide sobre el significado <p>(Castillo, 2005, p. 4)</p>

De esta manera, Cassany propone veintidós técnicas para fomentar la comprensión crítica, que va desde los indicios de las palabras hasta la relación social que estas tienen, es

decir sobre la concepción de literacidad con que los estudiantes abordan los diferentes textos, la importancia que se debe tener al leer no solo el texto sino su ideología o punto de vista del autor, debido a que en la actualidad se tiene acceso a cualquier tipo de texto, ya sea denominado “basura textual” o no, y es en este punto donde la literacidad juega un papel importante en cada lector, a aprender y reconocer el texto de diversas formas por medio de conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito.

Desde luego, estas técnicas se pueden alternar en los diferentes textos, ya que estos depende de la lectura que se esté realizando, asimismo se utilizar algunas técnicas, la cuales se clasifican en:

El mundo del autor

El autor se presenta en una línea de tiempo por medio de un texto que recoge aspectos sociales, íntimos, entre otros y ante todo la perspectiva del contexto en el que se encuentra, para sentar una posición, por lo que es importante conocer al autor teniendo en cuenta el constructo social que ha generado en un texto, producto de su imaginario y contexto como se evidencia en las técnicas:

1. Identifica el propósito

¿Qué se propone el autor?, ¿qué espera del lector?, ¿qué quiere cambiar? Es importante reconocer la intención del texto, para entenderlo y conocer lo que propone.

2. Descubre las conexiones

¿Dónde se sitúa el texto?, ¿cuándo?, ¿a quién se refiere?, ¿qué menciona? Identifica el mundo del autor y delimitar sus fronteras al revisar las referencias de la realidad.

3. Retrata el autor

¿Qué sabes del autor?, ¿por qué escribe?, ¿cómo? Al conocer el autor el texto se hace cercano, lo que permite comprender las ideas que subyacen como las ideologías. Pero cuando sucede lo contrario, se queda simplemente en palabras sueltas.

4. Describe su idiolecto

¿Cómo utiliza la escritura el autor?, ¿detectas alguna variedad geográfica, social o generacional?, ¿hay rastros de algún registro lingüístico? Hace parte del estilo que propone cada autor, marcado por el contexto y formación que tenga.

5. Rastrea la subjetividad

¿Qué puedes inferir del discurso?, ¿qué nos dice de sí mismo su autor?, ¿cómo puede ser la persona que ha elegido estas palabras?, ¿cómo te lo imaginas? El lenguaje empleado como la modalidad enunciativa, permite conocer al autor.

6. Detecta posicionamientos

¿El autor es sexista?, ¿xenófobo?, ¿Qué palabras ha elegido para referirse a las controversias? Hace referencia a las posturas que plantea el autor de un tema en particular.

7. Descubre lo oculto

Es fijarse en los silencios, los saltos, las elipsis, todo lo que quede presupuesto, ilícito o tácito. Barre el texto oración por oración y párrafo a párrafo. Se busca desentrañar lo relevante dentro de lo escondido, poniendo en práctica una mirada aguda.

8. Dibuja el “mapa sociocultural”

Hacer un listado de lo que dice el texto y otra sobre lo que se conoce para compararlas ¿Qué expone el texto y qué calla?, ¿en qué pone el acento?, ¿a quién favorece esta selección de datos? y ¿por qué? Indispensable contrastar lo que dice el texto con lo que se conoce del tema, para reconstruirlo.

El género discursivo

El texto al establecer una relación con otros textos se denomina intertextualidad y polifonía, es decir, las diferentes voces que circulan y a la vez propone el texto, como mecanismo discursivo para tomar conciencia de lo que quiere decir el autor, donde el lector decide si lo toma o lo deja. Aquí se manejan las siguientes técnicas:

9. Identifica el género y descríbelo

¿Qué tipo de texto estamos leyendo?, ¿utiliza los estilos convencionales de cada género?, ¿sigue la tradición establecida? Los diferentes géneros manejan su propia estructura y recursos lingüísticos. Cuando se identifica lo anterior, se puede evaluar el discurso conociendo sus particularidades.

10. Enumera a los contrincantes

¿Contra quién escribe el autor?, ¿qué personas se oponen a sus deseos?, ¿qué propósitos tienen?, ¿por qué? Si se reconoce la intención y los intereses del autor se descubrirán los contrincantes que puede tener, valorando sus alcances.

11. Haz un listado de voces

Releer el texto y hacer una lista de citas literales, directas o encubiertas. Identificando las palabras que se refieren a lo que dijeron otras personas, las palabras todas de otros textos. Es revisar qué voces transitaron en la construcción del texto, pero sólo las que favorecen, pues de lo contrario aparecen en el olvido.

12. Analiza las voces incorporadas

Se entiende por voces a las referencias utilizadas, ya sea de manera directa e indirecta. Pero, más allá de utilizar voces, no se reproducen las intenciones que dependen del contexto.

13. Lee los nombres propios

¿Cómo se denominan los protagonistas?, ¿qué lugares se mencionan?, ¿qué épocas históricas? Los nombres de lugares geográficos y de épocas históricas se sitúan en el texto, por lo que también depende del contexto y el punto de vista.

14. Verifica la solidez y la fuerza

Hacer énfasis en los argumentos y los razonamientos ¿de qué tipo son?, ¿son lógicos?, ¿apelan a los sentimientos, a las emociones?, ¿los ejemplos son pertinentes? Cada

género y ámbito tienen sus propios razonamientos para transmitir el conocimiento, además de los argumentos que se utilizan.

15. Halla las palabras disfrazadas

La manera como se utiliza el lenguaje ¿hay algún vocablo particular?, ¿alguna palabra adquiere un significado diferente al corriente?, ¿hay metáforas, comparaciones, sentidos figurados?, ¿hay ironía o humor?, ¿sarcasmo o parodia? Las palabras tienen un significado denotativo, que es literal, y el connotativo, que depende del contexto y la intención.

16. Analiza la jerarquía informativa

¿Cuáles son los datos destacados y los que se presentan como detalles?, ¿los datos centrales y los marginales?, ¿los indiscutibles y los matizados? Los parámetros de cada género son las convenciones discursivas que utiliza el autor para comunicar las intenciones e ideas.

Las Interpretaciones

Para hallar el significado del texto se necesita poner en juego los saberes del lector, independientemente del género que se le presente. En este apartado se toma las interpretaciones del lector con relación al contexto, lo que permite encontrar la información implícita que maneja el texto.

17. Define tus propósitos

¿Qué se busca en el texto?, ¿por qué se lee?, ¿qué se espera encontrar en él? Antes de empezar a leer se formula en pocas palabras lo que se quiere saber, tener o sentir. Al terminar la lectura preguntarse ¿qué he conseguido?, ¿cómo?, ¿por qué? El lector define los propósitos en la lectura para dar las interpretaciones y discusiones, teniendo en cuenta que se puede hacer de varias maneras pero dependiendo de lo que se busque.

18. Analiza la sombra del lector

¿A quién se dirige el texto?, ¿qué presupone que el lector sabe o no sabe?, ¿qué datos expone?, ¿qué perfil del destinatario se expone? Cada lectura propone un lector, teniendo en cuenta el estilo, para llegar con más profundidad en las intenciones.

19. Acuerdos y desacuerdos

Releer el texto oración por oración y compararlo que se dice con lo que cree del lector. Para llegar a un juicio valorativo es necesario reconocer cada parte del texto que incluye los diferentes discursos y la crítica.

20. Imagina que eres...

¿Qué personas te importan más?, ¿en casa, el trabajo, en tu comunidad?, ¿cómo van a leer el texto?, ¿cómo lo interpretarían?, ¿en qué puntos estarían de acuerdo y en cuáles no? Cada texto maneja diversas interpretaciones, pero sólo se puede llegar a comprenderlo si se sabe cómo lo entienden las personas.

21. En resumen

¿Cuáles son los temas más controvertidos del texto?, ¿cuál es la impresión general teniendo en cuenta todas sus varias posibles interpretaciones?, ¿qué efecto causa en su conjunto? Es factible integrar diferentes interpretaciones en un todo para reconocer los efectos que estas pueden tener.

22. Medita tus reacciones

Después de leerlo, ¿Qué se va hacer con el texto?, ¿se replicará o responderá el autor u otra persona?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿por qué? Valorar cuál puede ser la reacción más apropiada según los intereses. Cada lectura debe tener una finalidad que se asocia con la escritura como un todo que no se despegar para no perder el sentido, pues no es leer por leer o escribir por escribir.

Es de resaltar que estas técnicas permiten profundizar en el discurso para descubrir las intenciones que estos contienen y que muchas veces se desconocen por parte de los lectores que no están preparados al abordar diferentes tipos de textos. Esta “se desarrolla en gran medida en función de las habilidades lecto-receptoras del individuo y de sus aplicaciones en múltiples casos de recepción, y a la vez es la llave que abre el acceso a la interacción entre el texto y el lector, pero también al goce estético” (Mendoza, 1999:17), así se une el término de literacidad crítica que integra habilidades cognitivas como; la organización, focalización, elaboración, integración y verificación, para hallar el sentido del texto y su discurso. Para desarrollarlo, se requiere un proceso escritural que exige comprender el lenguaje, utilizando estilos y técnicas que sólo se logran por medio de la lectura, porque es la base fundamental en la recepción y producción textual.

Por lo anterior, se requiere que el estudiante adquiera saberes previos, por medio de las lecturas que va realizando en su proceso de alfabetización, algo que le permite establecer relaciones y diálogos con otros textos, denominada Intertexto, que para el lector debe ser un propósito en la educación.

El intertexto hace parte de un componente básico de la competencia lectora, Según Mendoza (1999) “el intertexto personal se apoya, en parte, en los conocimientos lingüísticos del receptor y se compone, por acumulación integradora, de saberes discursivos, pragmáticos y metaliterarios y de estrategias receptoras” Hay que entender el mensaje porque, como se sabe, el medio, el mensaje y el destinatario no hacen nada por sí solos. Es decir, cada uno de los agentes que intervienen en la lectura y producción de textos requieren de una cooperación; sólo de esta manera se puede intervenir en los mensajes dados y transformar las circunstancias que pueden variar las distintas emisiones. Es decir, el lector aporta adecuadamente un ámbito; cultural, enciclopédico, discursivo y estratégico, y ante los diferentes textos el lector no siempre responde como lector implícito o ideal, esto conllevaría a que su experiencia como lector ideal sea constante durante toda una vida de lecturas.

Según lo anterior, el lector ideal es el que logra un nivel de literacidad crítica, reevaluando sus procesos como lector empírico, pero no sin antes abordado diferentes textos, así pues, es en este punto donde cabe resaltar el “texto y contexto” como concepciones teóricas que continuación se hace referencia.

TEXTO -CONTEXTO

El texto, como producto verbal de la comunicación humana, puede tener las más diversas formas: conversación, exposición, entrevista, disertación, informe, narración, descripción, entre otras. Estas unidades están constituidas por la integración de varios elementos verbales que se relacionan de manera explícita o implícita, formando entonces una estructura especial, aspecto que conlleva a concluir que el texto está compuesto por oraciones, pero no se puede reducir a frases porque tiene una estructura propia.

Lo anterior se entiende según Van Dijk (1980), como una serie de enunciados relacionados entre sí, de esta forma, el texto se torna en una unidad comunicativa integrada por una dimensión semántica, una sintáctica y una pragmática. De esto podemos deducir que una de las propiedades que precisan la estructura del texto es la interrelación, el texto se asume como una unidad de significado estructural, estas propiedades corresponden a las dos características básicas que posee cualquier texto: la coherencia y la cohesión.

Con base en las teorías de Van Dijk la coherencia es la propiedad semántica global del texto, que tiene que ver con el contenido de éste, con su significado y se puede analizar en dos niveles: global y local. La coherencia global caracteriza al texto como un todo, mientras la coherencia lineal tiene que ver con las relaciones lógico-semánticas. Asimismo, la coherencia global apunta al significado general y se asocia con los conceptos tradicionales del tema, asunto o tópico; dicho contenido global lo podemos hacer explícito en términos de un tipo particular de estructura semántica como la macroestructura, y la entendemos como la representación estructural del tema del texto, que tiene como función reducir, organizar y categorizar la información semántica de las secuencias como un todo.

EL PAPEL DEL LECTOR

Hablar de comprensión global y profunda del texto no es solamente referirse a un instrumento más en la consecución de resultados cuando de leer se trata; es en realidad una de las bases sólidas para enriquecer los mensajes que un texto trae implícitos. Pero para que esto resulte satisfactorio, se requiere de un lector preparado para enfrentar los textos a los que se acerque, de otra manera todo quedará rodeado de confusión.

En *Lector in fabula*, de Umberto Eco, se nos dice que “El lector, como principio activo de la interpretación, forma parte del marco generativo del propio texto” (Eco, 1981:16). Así pues, entendemos que el texto es un ser vivo al que el lector tiene la posibilidad de dar un movimiento armónico, porque es este lector quien genera la evolución del texto. No es posible, por tanto, hablar por separado de los efectos que puede producir un escrito y de la capacidad de quien se acerca a él.

En este sentido, es necesario poder inferir cada idea no dicha en el texto, aquellas que están en una estructura profunda a la cual no muchos son capaces de llegar, es decir, a aquello que no está mencionado en el texto pero que es sugerido por el autor. Eco afirma que:

No dicho significa no manifiesto en la superficie, en el plano de la expresión: pero precisamente son esos elementos no dichos los que deben actualizarse en la etapa de actualización del contenido. Para ello, un texto (con mayor fuerza que cualquier otro tipo de mensajes), requiere ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes, por parte del lector. (Eco, p. 74)

Lo anterior, permite comprender hasta donde llega la comprensión textual de quien se acerca al escrito. Esto nos habla de una complicidad que debe existir entre texto y lector, la cual

resulta muy importante si se entiende desde el ámbito personal, íntimo y definitivamente profundo.

Cuando se da el paso hacia una relación de este tipo, es cuando el lector deja de ejercer una labor rutinaria para pasar a una dinámica. Fabio Jurado (1997) plantea que hay un momento en que el lector empírico avanza en la lectura y su comprensión hasta convertirse en lector ideal ya que se ha dejado modelar por las estrategias discursivas ofrecidas por el texto, en la propuesta se ha denominado lector autónomo.

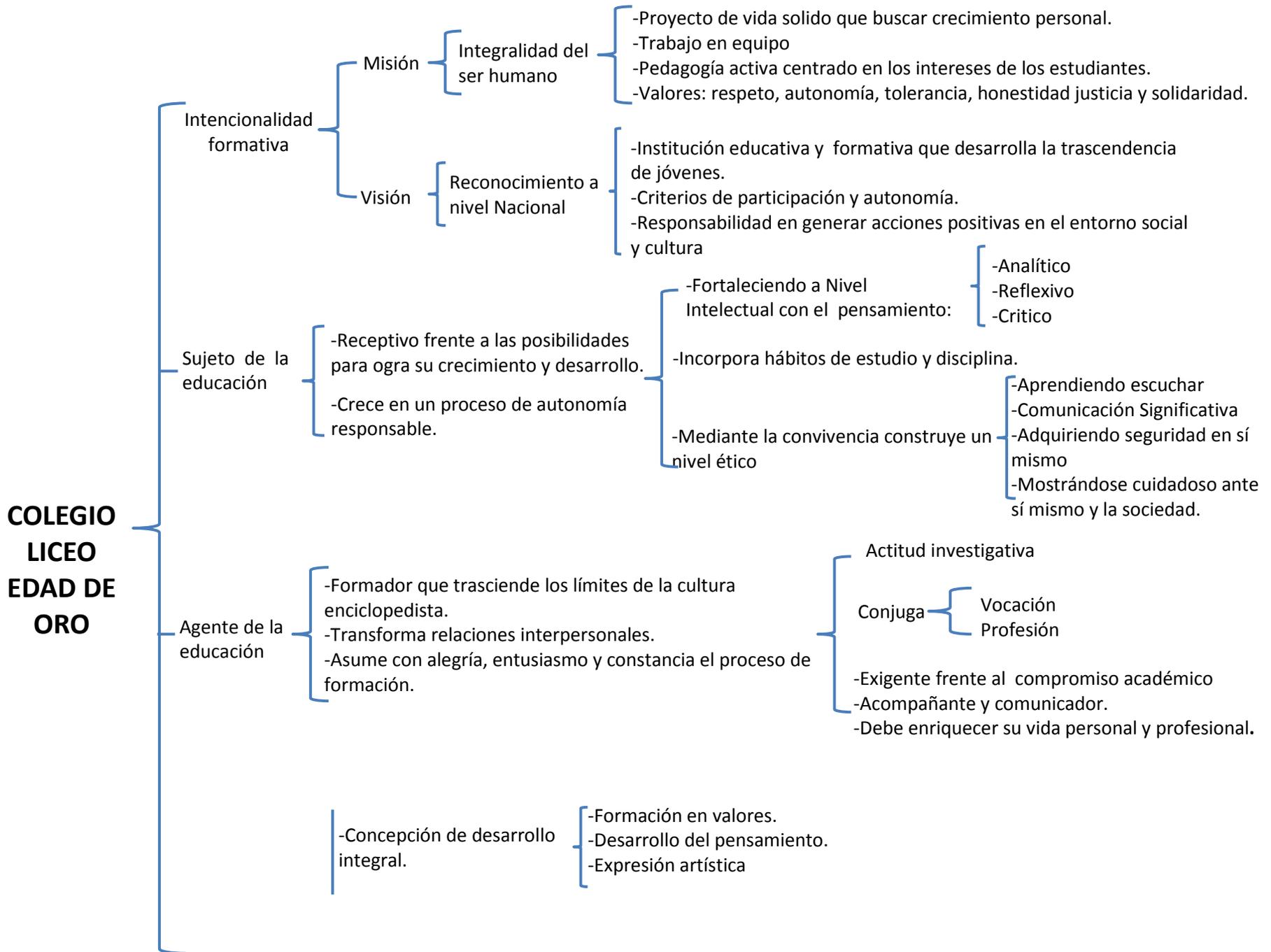
Así pues, para que un maestro logre transmitir la necesidad e importancia de la comprensión lectora a sus estudiantes, tiene que haber dado ese paso hacia la conformación de dicho lector autónomo, porque de otra manera, no conseguirá ofrecer y enseñar las pautas que conduzcan a los estudiantes a la obtención plena del conocimiento presente en un escrito determinado.

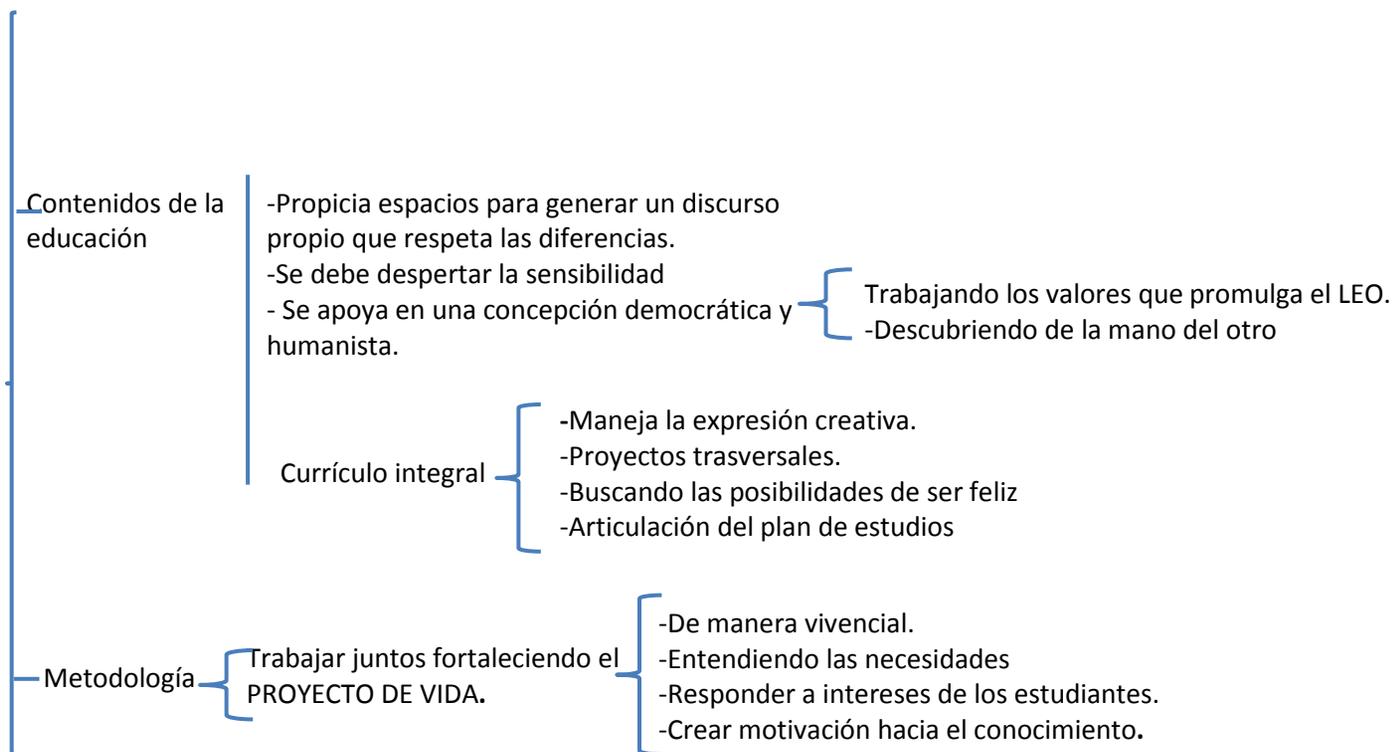
Por último, es necesario mencionar que la lectura y la escritura van de la mano, ya que, cuando se es un buen lector comúnmente se es un buen escritor y viceversa; en este sentido, la escritura creativa, crítica, analítica o argumentativa es un ejercicio que resulta conveniente para convertirse en buen lector.

ENFOQUE PEDAGÓGICO

La investigación se enmarca revisando el modelo pedagógico del colegio Liceo Edad de Oro y Colsubsidio Torquigua I.E.D, para entablar una relación con la pedagogía praxeológica.

En primer lugar, encontramos que el colegio Liceo Edad de Oro (ver esquema), está orientado a trabajar el proyecto de vida por medio de una pedagogía alternativa que busca brindar herramientas que aporten en la formación de niños y adolescentes. Por ello, se basa en un enfoque activo que busca atender necesidades, intereses y a la vez motivar la parte creativa, algo propuesto desde el PEI que se intenta cumplir, pero los estudiantes presentan desinterés hacia la lectura lo que genera bajos procesos de comprensión.

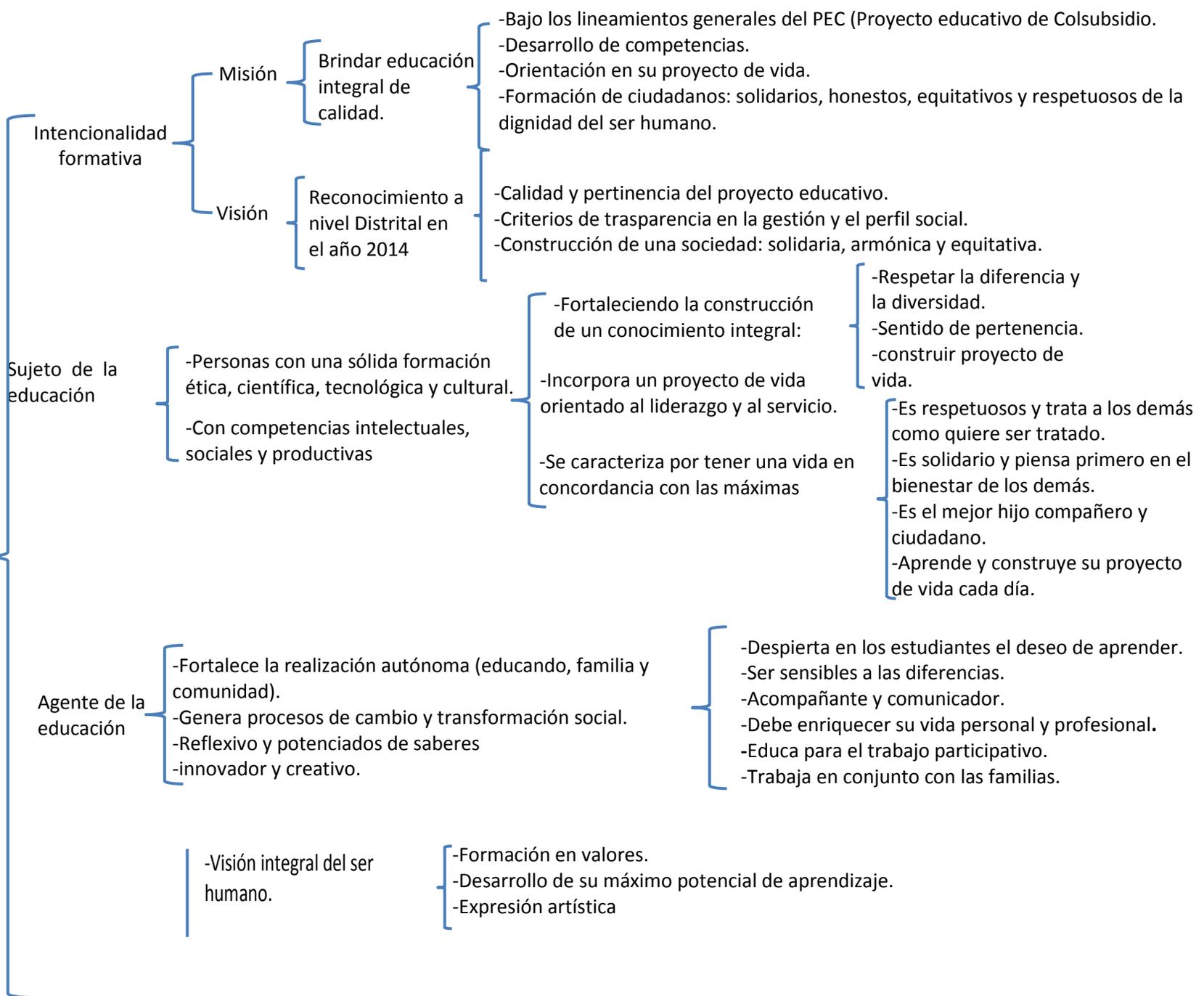


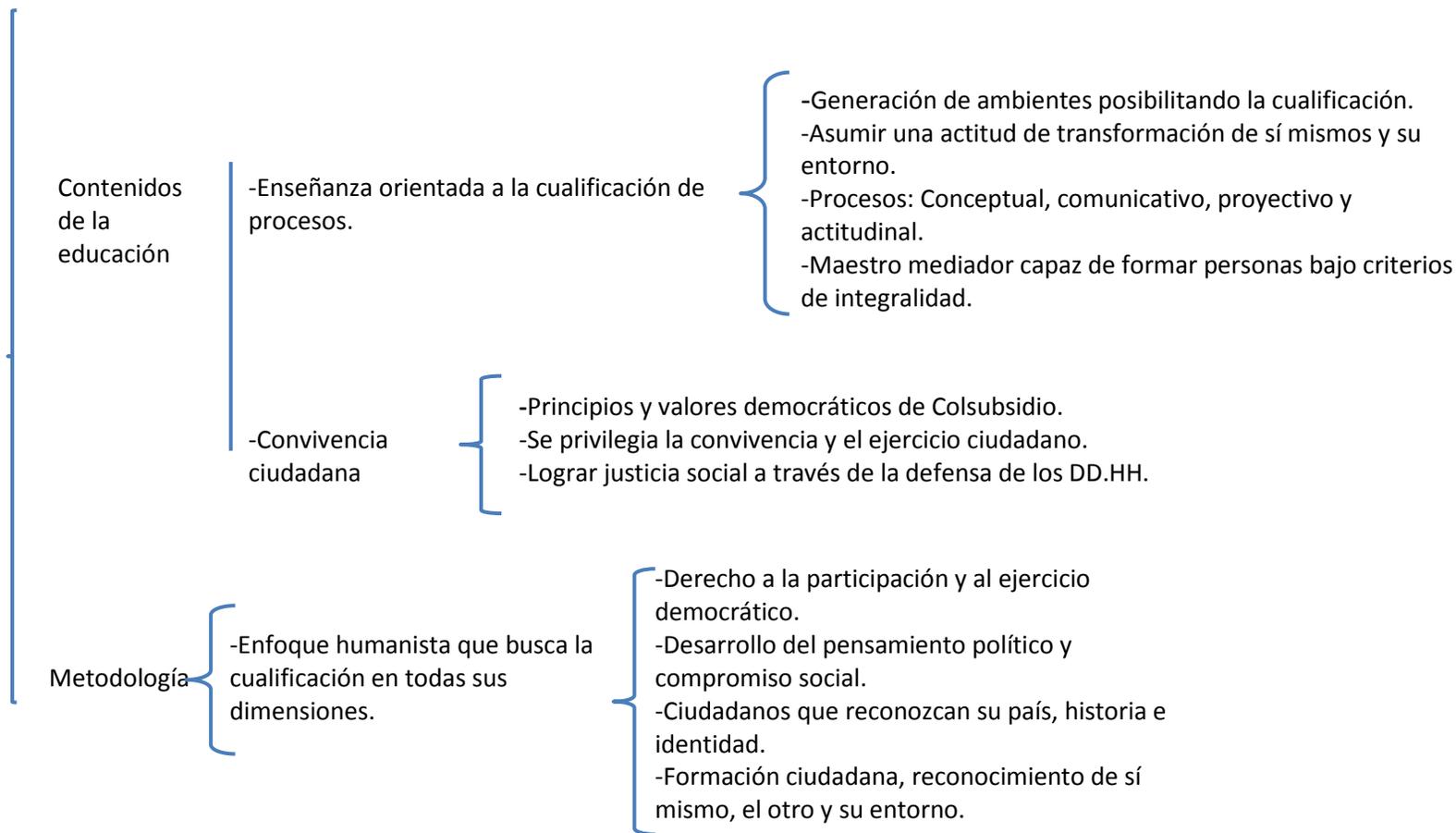


En segundo lugar, el Colegio Colsubsidio Torquigua IED (ver esquema), tiene como objetivo un modelo alternativo, el cual se fundamenta en el enfoque humanista que busca la cualificación de los seres humanos en todas sus dimensiones, y el mejoramiento de sus condiciones de vida como meta fundamental de su proyecto personal. Y es por ello que la pedagogía praxeológica se evidencia en la institución cuyo fin mismo es la devolución creativa, aportando a la transformación cultural de manera proactiva y dinámica.

Por lo anterior, se pretende hilar la propuesta que hace la Universidad Minuto de Dios sobre la pedagógica praxeológica entendida como, “un logos sobre la praxis; pero un “logos” que no busca teorizar sobre lo que las cosas sean con independencia de nuestra “praxis” sino solamente analizar los actos que la integran, los cuales son hechos primordiales dotados de una verdad simple” (JULIAO: 1999). Esto con el fin de que tanto la sistematización como la reflexión del proceso educativo, generen cambios en los estudiantes de una manera consciente y equilibrada, teniendo en cuenta las siguientes fases: ver, juzgar, actuar y la devolución creativa.

**COLEGIO
COLSUBSIDIO
TORQUIGUA
I.E.D.**





HACIA UN LECTOR AUTÓNOMO

La Metacognición es el conocimiento que tenemos de las operaciones mentales que son: metamemoria, metalectura, meta-atención, metaescritura, entre otras. Para entender su papel en la enseñanza y para ser precisos en la comprensión de un texto, cabe señalar los siguientes aspectos esenciales que requiere la metacognición: definir los objetivos, autorregular o determinar estrategias y autorregulación, esto conlleva a un estudiante autorregulado a seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias lectoras.

En cuanto a la comprensión lectora, el lector debe estar en la capacidad de construir esquemas referente al contenido del texto, con lo cual reconstruye significados de éste, no obstante, debe ser competente al identificar la intención del texto y de poner en dialogo sus saberes, expectativas e intereses, con el fin de expresar una valoración personal en relación al texto, y así juzgarlo y valorarlo.

El texto el texto se torna como una unidad semántica, sintáctica y pragmática, así pues, se asume como una unidad de significado y estructura, esto a su vez posee dos características esenciales en cada texto; la coherencia y la cohesión. En este caso nos centraremos en la coherencia cuyo análisis se divide en dos niveles: global y local, la global caracteriza el texto como un todo y la local tiene que ver con las relaciones lógico-semánticas, por lo tanto la coherencia global apunta a la representación estructural del tema, y es de esta forma como el estudiante al adquirir la habilidad para identificar la estructura de un texto, constituye esta habilidad en un recurso cognitivo al apropiarse del contenido del texto, y es de esta forma como la comprensión de un texto en especial en la lectura de estudio.

En este punto, las estrategias en el aula se orientaron a generar conciencia en el lector, de su propio proceso como ser autónomo, es decir, teniendo en cuenta las siguientes acciones: al definir el propósito de su lectura, al planificar el proceso y al centrar la atención en lo esencial del texto, entre tanto, la supervisión y la evaluación tienen que ver con el control y regulación del proceso, lo cual implica las acciones correctivas, el preguntarse sobre lo que se va leyendo y autoevaluarse el proceso y sus resultados. Para así lograr llegar a ser un lector autónomo frente a cualquier texto que aborde.

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado se revisa el tipo de investigación, caracterización de los instrumentos, población con la cual se va a trabajar y las etapas de la propuesta como se muestra a continuación:

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación a desarrollar es de tipo cualitativo, cuya pertinencia para el desarrollo de los procesos posibilita trabajar en torno a la comprensión lectora. Según Cerda (1993, p. 47), las propiedades de un objeto son reveladas por su “cualidad”, esto a su vez engloba en un concepto al objeto y se caracteriza por:

-La interpretación que se da a las cosas y fenómenos no pueden ser captados o expresados plenamente por la estadística o las matemáticas.

-Utiliza preferentemente la inferencia inductiva y el análisis diacrónico en los datos.

-Utiliza los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad como formas de hacer creíbles y confiables los resultados de un estudio.

-Maneja múltiples fuentes, métodos e investigadores para estudiar un solo problema o tema, los cuales convergen en torno a un punto central del estudio (principio de triangulación y convergencia).

-Recurre a la observación y entrevista como técnicas de recolección de información.

-Centra el análisis en la descripción de los fenómenos y cosas observadas.

Cabe resaltar que al no ser medible según su cantidad, se podrían suscitar variables, por tal motivo se requiere realizar ajustes antes, durante y después de la investigación, y es por ello que algunos investigadores tradicionalistas no comparten el hecho que se dé por la observación, pero al ser propia del investigador este puede realizar un mapa de procedimientos y técnicas que buscan en sí alcanzar sus objetivos.

No obstante la investigación genera un cambio social, y es en este momento donde se enfoca en un área donde se identifica el problema y por ello se trabaja a partir de los cambios en los mismos, como: el analizar acciones humanas y situaciones sociales, su propósito es descriptivo, donde se busca profundizar para realizar un buen diagnóstico, se analiza el contexto para comprender la realidad y como resultado se interpreta más que explicar (aquí entra la subjetividad).

La propuesta a desarrollar se enmarca en un enfoque de la investigación - acción, donde a partir del contexto situacional y su diagnóstico específico, los participantes y colaboradores trabajan conjuntamente, haciendo parte de la solución o cambio. Las modificaciones se evalúan constantemente como un objetivo que llega a generar un cambio, luego se reflexiona sobre el proceso y la evidencia adquirida por diversos instrumentos..

En la investigación acción(Cerda 1993), se destacan las siguientes características para buscar soluciones a problemas de grupo, comunidad, escuela, aula, entre otros; aquí participan investigadores y personas que son directamente afectadas por problemas sociales o educativos; en este caso la baja comprensión lectora, donde se busca estrategias que permitan fortalecer el proceso lector y así generar una propuesta.

3.2 INSTRUMENTOS

Para fines del proyecto y el cumplimiento de los objetivos, se utilizarán los siguientes instrumentos de recolección de información:

Encuesta: hace parte de un conjunto de preguntas dirigidas a una población específica para conocer el punto de vista de un tema determinado. En esta oportunidad se realizan preguntas abiertas y cerradas con el fin de identificar los gustos de los estudiantes y tener algunas referencias en la selección de lecturas para diseñar los talleres a implementar.

Observación asistemática: hace referencia a la observación que no ha sido planeada, donde el observador encuentra de manera reiterada la misma situación en una población específica que se convierte en objeto de estudio. Esta oportunidad permite detectar los problemas relacionados con la comprensión lectora.

Rejilla de autoevaluación: como instrumento de evaluación., permite establecer criterios que se tienen en cuenta para la elaboración de un trabajo escrito u oral. En el trabajo de investigación es un instrumento fundamental para que los estudiantes realicen un seguimiento de su proceso y así generar una reflexión que conlleva a un proceso metacognitivo y a su vez un lector autónomo.

3.3 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

Para el proyecto se seleccionó como muestra a estudiantes entre los 14 y 16 años de edad de grado décimo del colegio Colsubsidio Torquigua y Liceo Edad de Oro quienes presentan dificultades en la comprensión de textos, por lo que se busca implementar estrategias metacognitivas. A continuación detalles de cada una de las instituciones a trabajar.

Colegio Liceo Edad De Oro

Para el proyecto se seleccionó como muestra a estudiantes entre los 14 y 16 años de edad de grados noveno del colegio Colsubsidio Torquigua y Liceo Edad de Oro quienes presentan dificultades en la comprensión de textos, por lo que se busca implementar estrategias metacognitivas. A continuación detalles de cada una de las instituciones a trabajar.

Colegio Liceo Edad De Oro

El colegio Liceo Edad de Oro es una institución de carácter privado que surge en 1979 en la ciudad de Bogotá, pero actualmente se encuentra ubicada en la finca el Recuerdo, Lote No. 7, vereda Bojacá sector tres esquinas en Chía (Cundinamarca) y limita con la variante Cajicá. En la Institución se manejan niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media, que tienen como énfasis los valores, el arte y la música, acogiendo estudiantes de la sabana.

El grado seleccionado para trabajar es noveno. Está constituido por 27 estudiantes, 17 mujeres y 10 hombres quienes oscilan entre los 14 y 16 años de edad, provienen de familias de estrato medio-alto con padres profesionales y estables a nivel laboral.

Al revisar el observador de estudiantes y dialogar con la directora de grupo, Paula Vélez, se manifiesta que a nivel académico el grupo es participativo, lo que permite un buen desarrollo de las clases por su cumplimiento y disposición para realizar las actividades encomendadas al tener un ritmo de estudio constante. Además, los estudiantes provienen de familias lectoras, lo que favorece este proceso y sus intereses van mucho más allá de los contenidos.

La coordinadora académica, Gloria Becerra, argumenta que los estudiantes cuando están motivados logran generar actividades y trabajos de excelente calidad, pues son estudiantes con un alto nivel académico, resultado de la exigencia y negociación a la que se llega con ellos.

A nivel actitudinal, la psicóloga Sandra Bonilla los define como un grupo que maneja preferencias de género que aunque se integra evidencia rivalidad, desaprovechando los líderes positivos. Es un grupo que identifica fácilmente sus dificultades, pero se conforman con esta situación que se manifiesta en la apatía por buscar soluciones, a menos que generen beneficios a corto plazo.

Por un lado, encontramos que las niñas tienen un proyecto de vida más claro que los niños, quienes se dejan llevar por actitudes desafiantes y rebeldes, por lo cual las normas se convierten en amenaza. Los estudiantes conciben el trato entre iguales de manera grosera, algo reflejado en las expresiones que utilizan, por lo cual de manera constante se les llama la atención.

Actualmente, varios estudiantes reciben tratamiento psicológico por pautas de crianza, ausentes por la falta de normas y el poco tiempo que tienen con sus padres, generado por los compromisos laborales.

Colegio Colsubsidio Torquigua

El colegio Colsubsidio Torquigua está ubicado en la calle 62 #127-70 localidad de Engativá, limita con el parque la Florida y el humedal Jaboque. La Institución es en concesión con el distrito, donde manejan niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media, que tiene como énfasis la logística o ventas dirigida por el SENA.

El grado seleccionado para trabajar es noveno A, conformado por 39 estudiantes de estrato 1 y 2, entre los 14 y 16 años de edad, con 26 mujeres y 13 hombres, caracterizados por ser unidos y académicamente sobresalir, atentos a escuchar alternativas de trabajo y mostrar la mejor disposición para sacar a delante lo que se proponen. Una de las dificultades que presentan algunos de ellos es su actitud pasiva frente a la clase y la lectura. Dos estudiantes del grado pertenecen a programa Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá, que forma y capacita en la mediación de conflictos.

Según Catalina Sabogal, trabajadora social de la institución; a nivel familiar encontramos que algunas son monoparentales con jefatura femenina, muchas de ellas extensas que conviven en una unidad habitacional. A nivel cultural algunos tienen poco acceso a textos, a la web y a espacios de recreación como parques o centros culturales. En la localidad se presentan riñas entre pandillas, inseguridad y alto consumo de sustancias psicoactivas.

A nivel de lectura el docente de Lengua castellana de grados novenos de la institución, Erick Ramírez, afirma que según su experiencia de trabajo con los estudiantes a la mayoría les gusta leer textos de aventura como: *Viaje al centro de la tierra* de Julio Verne, *La máquina del tiempo* de H. G. Wells y otros como *Crónica de una muerte anunciada* y *12 cuentos peregrinos* de Gabriel García Márquez.

3.4 ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Diagnóstico: se define el problema existente, resultado de observaciones realizadas en clase que permiten delimitar el campo de estudio. Para iniciar la propuesta de

investigación se tiene en cuenta las clases de lenguaje, donde se encuentran dificultades relacionadas con el proceso de comprensión lectora.

2. Selección de la muestra: teniendo en cuenta la población con la que se va a trabajar y la formulación de la pregunta, se plantean los objetivos que tendrá la propuesta para darle el horizonte. De acuerdo con las dificultades presentadas se selecciona el grado décimo del Colegio Colsubsidio Torquigua y Liceo Edad de Oro, para fortalecer la comprensión lectora creando estrategias que contribuyan a formar lectores autónomos,

3. Revisar los teóricos para apoyar la pregunta de investigación: se identifican los tópicos a trabajar en la propuesta de investigación que ha salido del árbol de problemas para buscar los teóricos que sustenten lo anterior, revisando las alternativas de trabajo además de los referentes que respaldan lo que se está planteando en la pregunta y los objetivos.

4. Diseño de la propuesta: parte de elementos como el tipo de investigación e instrumentos para recolectar la información. En primer lugar, se aplica una encuesta sobre los hábitos de lectura, y a partir del análisis se seleccionan las herramientas a trabajar junto con ellos; así se diseñan los talleres con las respectivas rejillas de autoevaluación.

5. Selección de los instrumentos de medición y evaluación: teniendo en cuenta las características de la propuesta y el propósito. En este punto se seleccionan todos los instrumentos que permitan recolectar la información, en este caso la encuesta, observación asistemática y rejillas de autoevaluación para verificar el proceso de comprensión.

6. Implementación de la estrategia: en esta etapa se aplican los talleres diseñados para revisar si la propuesta planteada es viable. Se busca implementar la propuesta

sobre comprensión lectora donde participa un solo grado, teniendo la oportunidad de hacer un contraste con otra institución, con el fin de conocer la posibilidad de la propuesta.

7. Resultados y discusión: se busca el sentido de la propuesta, al relacionarse con el marco teórico y los planteamientos que se han realizado. Tiene como propósito analizar las fortalezas y debilidades de la propuesta, dejando planteada la perspectiva del trabajo desarrollado. Se realizará un análisis individual de cada uno de los estudiantes para conocer los resultados de las estrategias metacognitivas. Una vez se tenga éste, se presentaran las conclusiones y observaciones.

CAPÍTULO IV: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

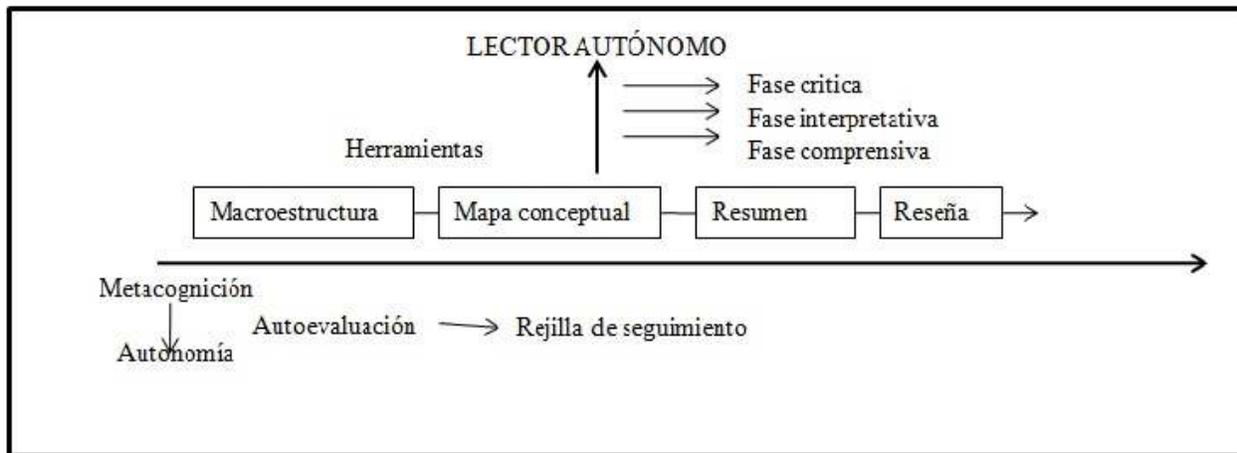
La propuesta que busca fortalecer los procesos de comprensión lectora y lector autónomo, según se ha planteado en la pregunta investigativa. De esta manera se presenta el diseño de la propuesta y las herramientas a trabajar.

4.1 DISEÑO DE LA PROPUESTA

El estudiante, al realizar la lectura debe poner en juego conocimientos de orden cognitivo (lingüísticos, comunicativos, letrados, enciclopédicos), asimismo los conocimientos metacognitivos (metalectura y metacompreensión). Estos conocimientos se afirman en el uso de estrategias cognitivas (predicción, anticipación, inferencia, verificación de hipótesis, corrección, organización, focalización, elaboración, integración y verificación) y metacognitivas (planificación, ejecución y evaluación). Estas estrategias se pueden emplear antes de iniciar la tarea lectora, durante la realización de ésta o al finalizarla.

Teniendo en cuenta lo anterior se presentan seis herramientas con las cuales se puede dar cuenta del grado de comprensión e interpretación de un texto y se pueden emplear durante la ejecución de la tarea lectora o después de ella. Las seis herramientas son: la macroestructura referencial, el mapa conceptual, el resumen, la reseña, el artículo de opinión y el ensayo crítico. Las dos primeras corresponden a textos de tipo gráfico, mientras que las restantes conciernen a textos de tipo escrito. Cabe señalar que el resumen, la reseña, el artículo de opinión y el ensayo crítico, los asumimos fundamentalmente como herramientas de pos lectura; asimismo, tanto la macroestructura, como el mapa conceptual y el resumen son herramientas relacionadas al proceso de comprensión, mientras que la reseña, el artículo de opinión y el ensayo crítico, tienen que ver con la comprensión y la interpretación crítica.

Al aplicar estas herramientas el lector deberá ser autónomo capaz de planificar y tomar conciencia del proceso lector, es decir, con las acciones de definir el propósito de lectura, planificar el proceso y centrar la atención en lo esencial del texto; entre tanto, la supervisión y la evaluación tienen que ver con el control y regulación del proceso, lo cual implica las acciones correctivas, preguntarse sobre lo que se va leyendo y autoevaluar el proceso y sus resultados.



Cabe resaltar que la herramienta es diseñada para realizar y mejorar la capacidad de ciertas tareas, que responden al contenido y organización del texto. En este caso la herramienta que aquí se plantea es de carácter cognitivo, donde facilita los procesos antes, durante y al finalizar la tarea lectora. Por tanto se hace descripción de cada herramienta a utilizar:

HERRAMIENTAS

Para fortalecer la comprensión lectora se ha acudido a la implementación de cuatro herramientas, las cuales se definen a continuación con su respectiva rejilla.

Se propone iniciar con la aplicación de la Macroestructura, porque maneja un tipo de gráfico y una forma particular en la organización del contenido, lo que permite identificar y

representar dicha información. Además, es un recurso cognitivo que da continuidad a las siguientes herramientas a trabajar.

En segundo lugar el mapa conceptual se aplica porque permite identificar los conceptos y proposiciones claves.

En tercer lugar el resumen retoma la macroestructura, ya que un proceso complejo que requiere una composición textual compleja que implica tanto la lectura como la escritura.

Para finalizar, se presenta la reseña como herramienta de una postlectura que le brinda al lector la posibilidad de emitir juicios valorativos, es decir que no basta con dar cuenta de la organización del texto, sino que debe presentar una posición crítica frente al texto.

También se han elaborado dos talleres adicionales sobre lectura interpretativa y crítica con el fin de completar el proceso de comprensión, teniendo en cuenta que vas allá de un nivel textual y semántico para lograr un nivel pragmático como lo propone el Ministerio de Educación Nacional. Lo particular en estos talleres es que los estudiantes deben revisar su proceso metacognitivo, a partir de los hallazgos que ha realizado en la lectura y escritura, por lo que no habrá una rejilla determinada sino el mismo hará un registro de lo que le acontece desde luego en relación con la lectura y escritura.

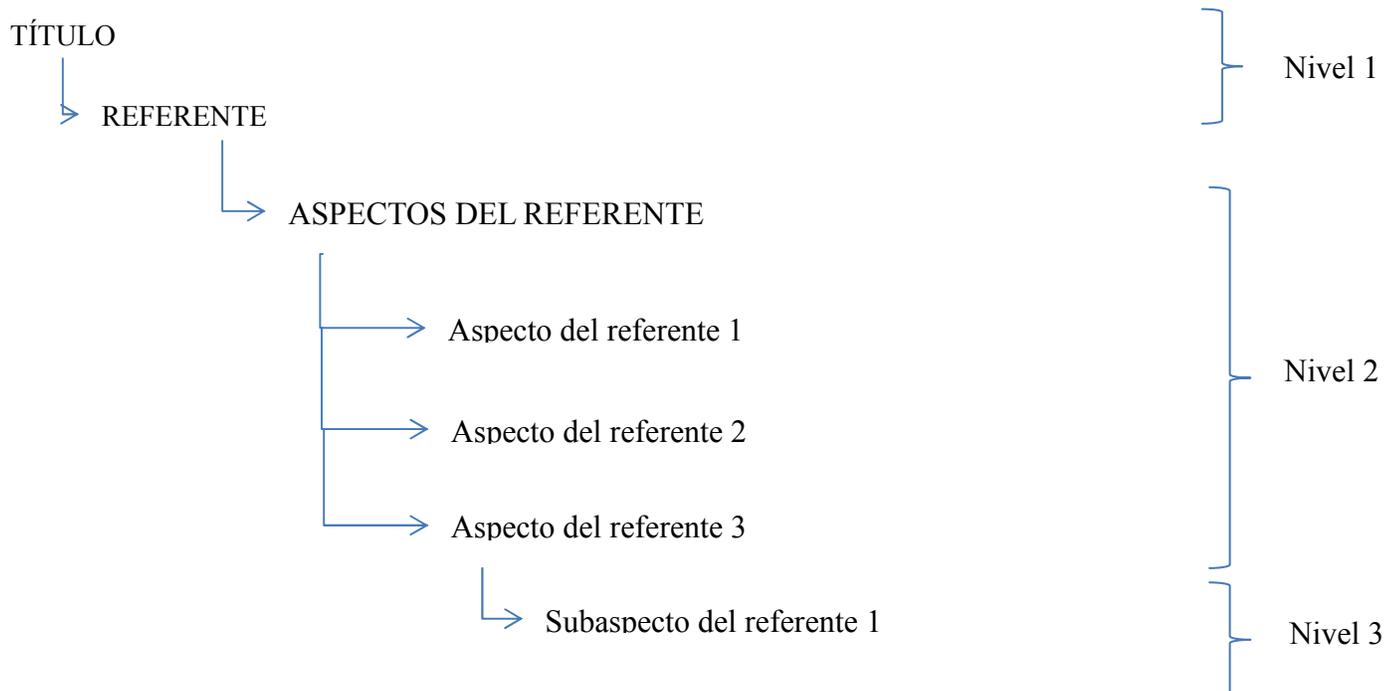
Es de aclarar que las preguntas que han sido elaboradas tienen en cuenta los saberes de los estudiantes, donde se avanza hasta obtener preguntas de mayor exigencia.

Macroestructura

Todo texto posee una organización estructurada, al identificar dicha estructura el lector se apropia del contenido del escrito y a su vez se constituye en un recurso cognitivo importante. Así pues, captar la macroestructura es un aspecto fundamental en los procesos de comprensión, almacenamiento y reproducción del contenido textual (Arboleda 1989.p28).

Nos referimos con macroestructura de un escrito, a la estructura u organización del contenido en forma esquemática, donde se muestra gráficamente las temáticas abordadas en el texto. El concepto de macroestructura proviene de la lingüista Van Dijk, donde afirma; que el texto se organiza en un plano global en dos tipos de estructuras: la macroestructura y superestructuras, la primera se compone por una estructura semántica del texto en su composición, y la superestructura constituye la organización de la información en el texto

Arboleda (1989), plantea sobre la macroestructura lo siguiente: “(...) estructura que presenta el escrito, formada por el referente y los aspectos del referente; también el esquema que la representa”, así bien, el referente corresponde a tópico o tema central, y los aspectos del referente a los subtópicos o subtemas planteados por el texto.



Representación de la macro estructura referencial (Santiago, castillo & Ruíz. P. 59).

FICHA DE AUTO EVALUACIÓN PARA LA MACROESTRUCTURA

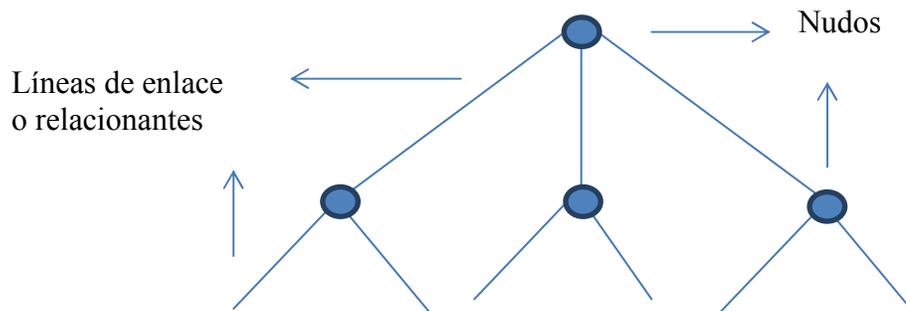
ASPECTOS PARA EVALUAR	SI	NO
1. Realicé una lectura analítica del texto base.		
2-Determiné el número de párrafos del discurso.		
3. Identifiqué las afirmaciones de cada uno de los párrafos que conforman el texto.		
4. Identifiqué el referente del texto.		
5. Establecí los aspectos del referente.		
6. Representé esquemáticamente la relación entre el referente y los aspectos del referente, con lo cual di cuenta de los contenidos fundamentales del texto base.		
7. Establecí la relación entre parros y aspectos del referente.		

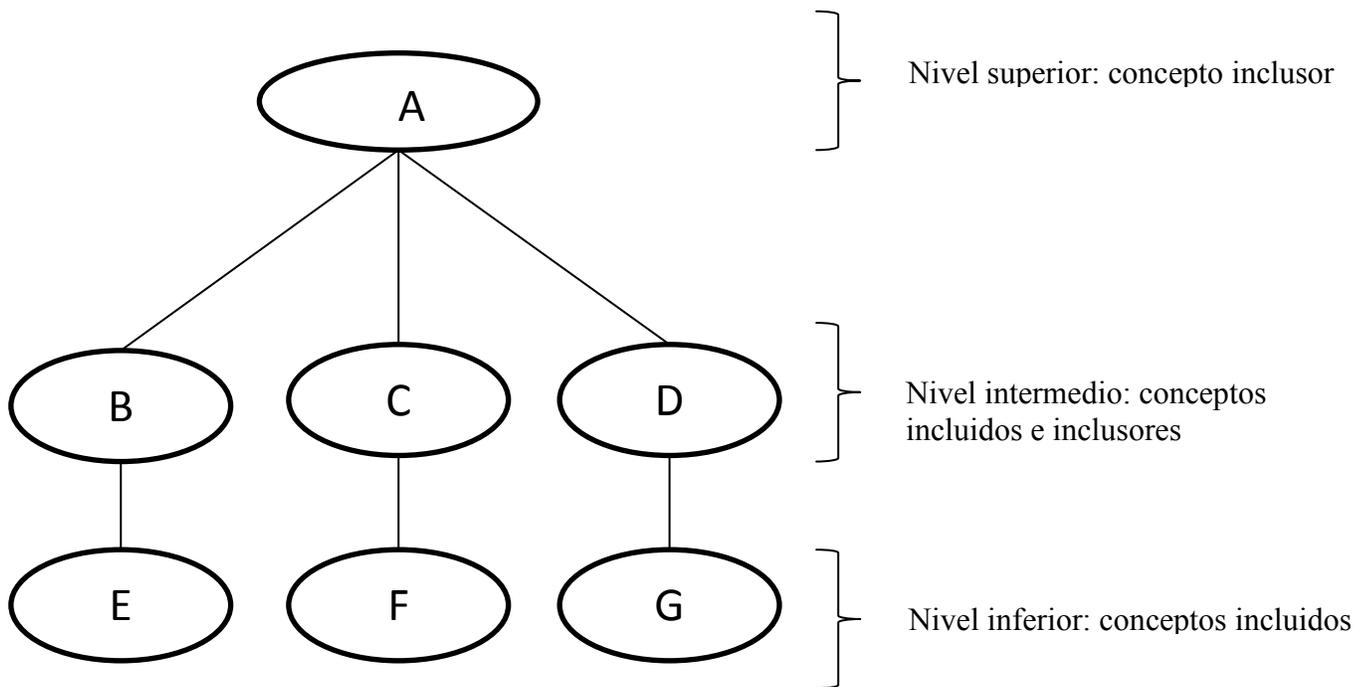
Mapa Conceptual

El mapa conceptual surge en los años 60 con Novak, donde se explica que es como una “proyección práctica de la teoría del aprendizaje de D. Ausubel”, al centrarla en la teoría del aprendizaje significativo establece una relación entre los conceptos, lo que sabe el individuo frente a los que está adquiriendo, supone la reacomodación o reestructuración y la activación de los conceptos que el lector posee en su estructura cognitiva.

La comprensión obedece a la capacidad de entretrejer los conocimientos nuevos con los previos, desde este punto de vista una forma de concretar y asimilar ideas la conforman los mapas mentales, de esta forma son un recurso que brinda la posibilidad de evidenciar, de manera grafica, las relaciones significativas que se establecen entre los conceptos que integran una unidad de aprendizaje (Santiago, castillo & Ruíz. P. 88).

Los mapas mentales se constituyen primero en esquemas que son entramado de líneas que se unen en un punto o nudo, en el que el elemento dominante es un concepto; segundo, una jerarquía, en el que el orden encima-debajo que muestra el mapa se constituye en la formalización de una jerarquía, lo cual significa que el mapa representa una pirámide conceptual; tercero, la relación de los conceptos, las palabras enlace y las proposiciones. “El concepto corresponde a las unidades con las que hacemos referencia, a hechos, objetos, seres, cualidades” (Santiago, castillo & Ruíz. P. 90), las palabras enlace se utilizan para unir los conceptos y su relación, que pueden estar representadas por verbos, conjunciones, preposiciones y adverbios. Las proposiciones son una unidad con significado completo; y por último, una representación gráfica que utiliza elipses, líneas y aspectos tipográficos; los elipses encierran los conceptos, las líneas conectan las elipses entre sí y las palabras enlace, escritas en minúsculas, la relación que hay entre conceptos.





Representación de la *jerarquía* (Santiago, castillo & Ruíz. P. 89)

FICHA DE AUTO EVALUACIÓN PARA EL MAPA CONCEPTUAL

ASPECTOS PARA EVALUAR	SI	NO
1. Leí el texto e identifiqué las afirmaciones de éste		
2. Logré determinar cuál es el concepto inclusor		
3. Establecí una relación jerárquica entre los conceptos, determinando cuáles son inclusores y cuáles incluidos		
4. Utilicé palabras enlace pertinentes para las relaciones conceptuales que establecí		
5. Elaboré una representación esquemática clara y organizada, utilizando para ello los recursos gráficos y tipográficos pertinentes.		
6. Realicé un mapa conceptual que da cuenta de los contenidos del texto.		

Resumen

Así como hay herramientas de tipo esquemático, encontramos de tipo escrito: el resumen. La información que circula se va recolectando para realizar diferentes actividades que tienen en cuenta la selección y clasificación, con el fin de almacenar, representar y recuperar lo que se consideramos esencial y adecuado en un texto. Es de aclarar que el proceso de elaboración es complejo y por lo tanto, se desarrolla una fase de comprensión y producción textual.

Según Serafini (1997), el resumen se puede definir como un texto que reelabora el texto de origen reduciendo su longitud, en el que el autor se mantiene en un segundo plano y se esfuerza en ser objetivo, en un intento de crear una síntesis coherente y comprensible del texto origen. Por lo tanto, resumir hace parte de una habilidad cognitiva para formalizar un constructo que implica una fase de comprensión textual y producción escrita. De ahí, que el resumen se convierta en una selección de actividades básicas, generadas por una lectura rigurosa del texto base (Tb) que se desencadena en la creación de un texto.

En el resumen intervienen las siguientes variables que fueron propuestas por Hare (1992: 130-140):

- Persona que lo elabora (punto de vista acerca de la tarea de resumir, nivel de habilidad para abordar la tarea y grado de conocimiento del contenido del texto que se ha leído y se quiere resumir).
- El tipo de texto que se resume (género y complejidad).
- La forma como se asume la tarea de resumir (acceso al texto base, propósito del resumen, y restricciones en la longitud del resumen).

- Las opciones que brindan al lector/escritor para resumir la tarea (resumir después de la lectura).

Además, se busca que el lector/escritor muestre apropiación temática y objetividad a la hora de realizar el resumen, pues se ha considerado que hacer un resumen es recortar ideas, cuando este proceso requiere de una lectura crítica y analítica para identificar las ideas esenciales y representarlas de manera escrita.

A continuación se retoma el proceso de resumir

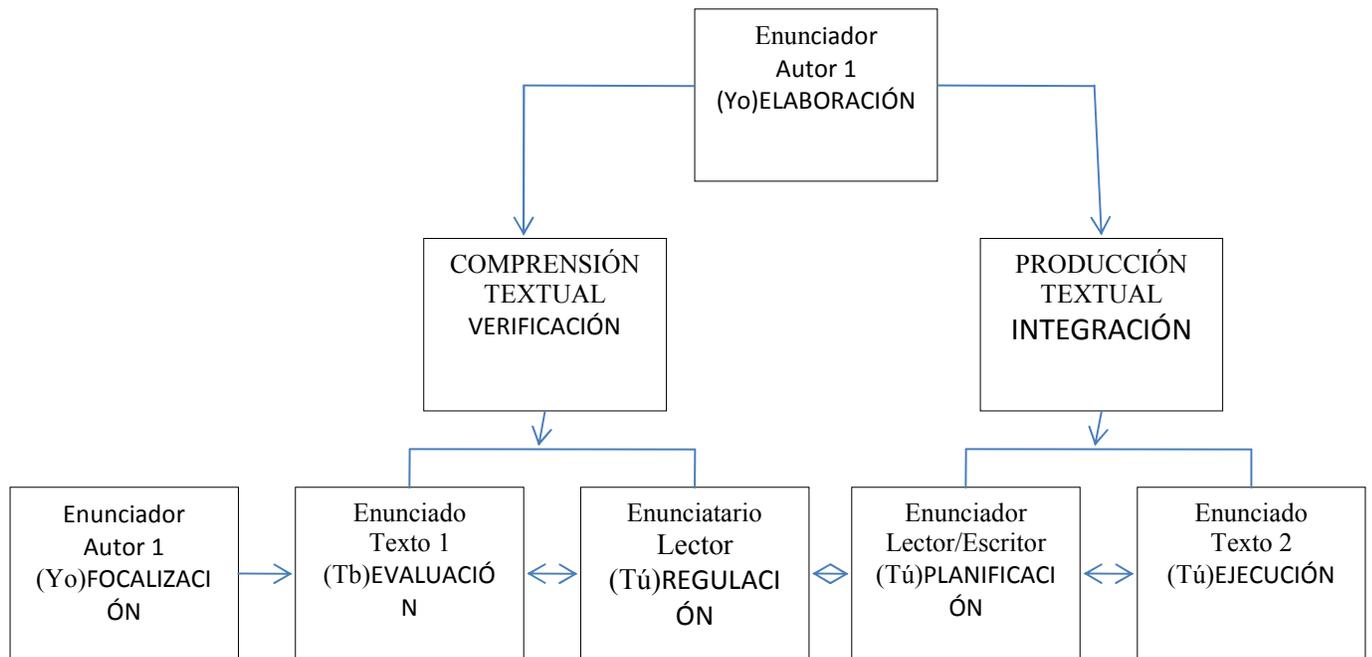


Figura. Fases del proceso de resumir

Para hacer un seguimiento y revisión a la hora de realizar el resumen encontramos las siguientes fichas que tienen en cuenta la fase de comprensión y producción textual.

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN PARA EL RESUMEN

FASE DE COMPRENSIÓN TEXTUAL		
ASPECTO A TENER EN CUENTA	SI	NO
1. Realicé una lectura analítica del texto base		
2. Identifiqué las afirmaciones presentes en el texto		
3. Suprimí las informaciones (ejemplificaciones, explicaciones, paráfrasis, ilustración) presentes en el texto		
4. Elaboré la macroestructura referencial del texto		
5. Preparé un listado de las afirmaciones		

FASE DE PRODUCCIÓN TEXTUAL		
ASPECTO A TENER EN CUENTA	SI	NO
1. Estructuré el texto a partir del listado de afirmaciones		
2. Preparé un borrador del texto		
3. Realicé una revisión constante y correcciones pertinentes a este borrador.		
4. Elaboré una versión definitiva del resumen		
5. Escribí un texto que respeta las características de contenido y formales y que definen el resumen (brevedad, objetividad, claridad, coherencia, cohesión, adecuación y corrección gramatical)		

Reseña

La reseña hace parte de un tipo de texto que permite orientar a lector, al ofrecer una visión general de los contenidos del texto base (reseña descriptiva), y una valoración (reseña crítica), emitiéndose un juicio en el que sustentan los diferentes elementos que maneje el texto como lo negativo y positivo. De acuerdo con Parra (1994: 54), este tipo de texto informa y convence sobre los méritos o fallas del texto reseñado.

El acudir a utilizar la reseña, permite dar cuenta de la comprensión e interpretación de un texto, donde no sólo se extraen las ideas, sino que se da un juicio crítico sobre el texto en general, diferenciándola del resumen.

La reseña descriptiva hace una sinopsis de los contenidos de un texto de manera básica y tiene en cuenta los siguientes elementos:

- Un encabezamiento que corresponde a la ficha bibliográfica
- Presentación del texto
- Síntesis de los contenidos de manera objetiva
- Conclusión que retoma los fundamentales del texto

La reseña crítica es el resultado de una lectura rigurosa que incluye la valoración, que muestra una lectura global al informar y argumentar los fundamentos principales. Maneja:

- Lectura general para buscar una aproximación.
- Lectura comprensiva y analítica, es decir, una segunda lectura que pone en juego estrategias de recolección de información.
- Lectura crítica, teniendo en cuenta la primera lectura y la confrontación de sus conocimientos, puede realizar su juicio valorativo.

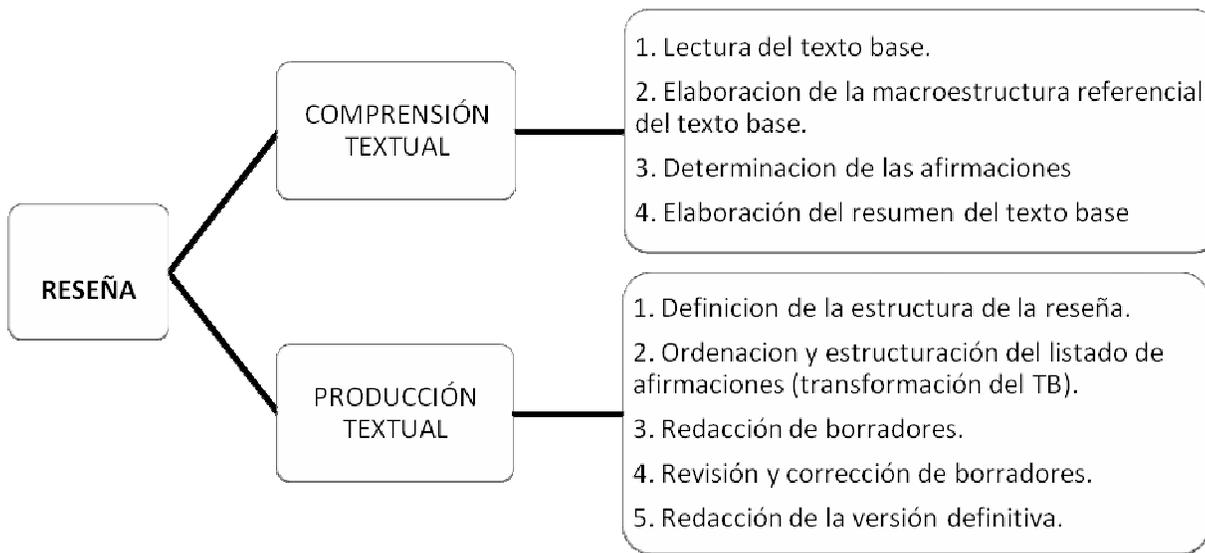


Figura 2. Proceso para la elaboración de la reseña.

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN PARA LA RESEÑA

Para hacer un seguimiento y revisión a la hora de realizar la reseña encontramos las siguientes fichas que tienen en cuenta la fase de comprensión y producción textual.

FASE DE COMPRESIÓN TEXTUAL		
ASPECTO A TENER EN CUENTA	SI	NO
1. Realicé una lectura analítica del texto base:		
2. Elabore la macroestructura referencial		
3. Elabore el resumen		
4. Realicé una lectura crítica del texto base:		
5. Escribí comentarios relacionados con los distintos contenidos que presenta		
6. Preparé un listado que señala ventajas y desventajas del texto base		

FASE DE PRODUCCIÓN TEXTUAL		
ASPECTO A TENER EN CUENTA	SI	NO
1. Preparé una macroestructura para la elaboración de la reseña.		

2. Realice: síntesis descriptiva de los contenidos y los organicé en unidades temáticas.			DIS EÑ O DE TA LL ER
3. Emití juicios valorativos acerca del texto base			
4. Preparé una primera versión de la reseña.			
5. Realicé los ajustes, revisiones y correcciones necesarios a esa primera versión.			
6. Elaboré la versión definitiva.			
7. Escribí un texto que respeta las características de contenido y forma y que definen la reseña (síntesis de los contenidos del texto base y emisión de un juicio sustentado sobre éste)			

ES

El Taller proviene del francés “atelier” y hace referencia al lugar en que se trabaja principalmente con las manos. En la educación se tiene como una metodología de la enseñanza que combina la teoría y la práctica, que permite la interacción de estudiantes y docentes a partir de un tema particular.

El taller se caracteriza por:

- El acompañamiento de todos en cada actividad.
- La colaboración de los miembros del grupo.
- La participación horizontal de los estudiantes en la construcción del conocimiento.
- La autodeterminación para el desarrollo del taller.
- La elaboración de una agenda, en cuanto al tiempo y al contenido.

En el taller se compone de tres fases: de acercamiento, aplicación y evaluación. La primera corresponde a la formulación de interrogantes para conocer los saberes previos de los estudiantes, desde luego los interrogantes parten de la lectura que se va a trabajar. En la segunda

fase se realiza la lectura correspondiente y nuevamente se formulan interrogantes relacionados con la el punto de vista del lector en relación con la lectura. Y en la última fase se da paso a la elaboración de la herramienta y el uso de la rejilla de autoevaluación sobre el trabajo realizado.

Cabe mencionar que en la fase uno y dos se trabajan algunas de las 22 técnicas propuestas por Daniel Cassany relacionadas con el autor y la subjetividad del lector, teniendo que la propuesta se centro en una fase de comprensión literal, pero se han diseñado dos taller para trabajar la fase de interpretación y la crítica.

Los talleres tienen como objetivo desarrollar diferentes lecturas que permitan integrar aspectos como el aprender, el ser y hacer, por lo que no solo se queda en la elaboración de una herramienta sino que reúne la teoría y práctica.

De acuerdo con lo expuesto, se presentan los talleres de ejemplificación y aplicación con sus respectivas rejillas de autoevaluación. EL taller de ejemplificación corresponde a la explicación teórica que comprende conceptualización, características y elementos de elaboración de la herramienta que maneja tres fases. La fase de acercamiento parte de preguntas sobre el tema (saberes previos), la fase de aplicación donde explica el tema y se realiza una lectura y la fase de evaluación pone en práctica lo visto y se acompaña de una rejilla de autoevaluación. Este tipo de taller tiene como objetivo ejemplificar la herramienta desde una forma colectiva antes de realizar el taller de aplicación. Por lo que se realizará una lectura compartida que permita revisar como entendieron los estudiantes la herramienta y que dudas se ha generado.

Una vez se ha realizado la ejemplificación, se da paso al taller de aplicación que consiste en retomar lo visto en la explicación y ponerlo en práctica, realizando un trabajo individual. Al culminar su elaboración se hace una retroalimentación que permite escuchar a los estudiantes

sobre su proceso, en esta oportunidad lector para reconozca su fortalezas y debilidades. Este taller tiene como propósito revisar la apropiación de la herramienta.

Inicialmente se propuso la aplicación de seis talleres, cuatro son herramientas que trabajan el contenido textual como lo es la macroestructura, el mapa conceptual, el resumen y la reseña este último no se pudo aplicar porque las fechas acordadas se postergaron debido a actividades externas que comprometían las horas de clase. Los talleres restantes hacen referencia a la interpretación y crítica, por lo que rompen con lo trabajo hasta el momento al busca la interacción de los estudiantes y complementar la comprensión desde el nivel pragmático

TALLER DE EJEMPLIFICACIÓN # 1

Tema: La macroestructura

Objetivo

- Identificar los elementos para la elaboración de la macroestructura.

Tipo de texto: Argumentativo

Duración: 30 minutos

Fase de acercamiento

Para introducir el tema, se parte de los siguientes interrogantes:

- ¿Has escuchado hablar de superestructura, macroestructura y microestructura?, ¿a qué hace referencia?
- ¿Qué es una preposición, coherencia y cohesión?
- ¿Sabes cuándo un texto es cohesivo?

Fase de aplicación

- Se explica qué es la macroestructura y sus elementos

MACROESTRUCTURA

Patrón organizacional de un texto, ideas, planteamiento del autor, las unidades de información, es decir, el contenido es desarrollado en ideas y proposiciones.

Contiene:

Referente: elemento temático que recorre todo el texto.

Aspectos del referente: unidades temáticas de menor grado que desarrolla al referente y que pueden incluir subaspectos de éste tanto específicos como particulares.

Para ello se deben tener en cuenta las *macrorreglas*:

Supresión: se eliminan toda aquella información que no sea necesaria para comprender lo esencial del texto.

Generalización: hace referencia a la posibilidad de que una expresión o una palabra contengan la idea.

Construcción: producción de un nuevo texto que se da a partir de otro.

- Además, se hace entrega de una lectura para descomponerla y hallar la macroestructura como se muestra:

LA BÚSQUEDA DE LA INMORTALIDAD

Los avances de la investigación biomédica han sido muy grandes en las últimas décadas. La expectativa de vida de las personas ha aumentado considerablemente, más allá de las fantasías de muchos expertos en prospectiva y futurología. Mientras que al comienzo del siglo XX, era muy poco frecuente que una persona viviera más de los 60 años, hoy, abundan las personas mayores de 100, y ese porcentaje de ancianos tiende a crecer. La tendencia es clara en el mundo: cada día hay más ancianos y menos niños en términos relativos y comparando con datos demográficos recientes.

Todos estamos de acuerdo en que el aumento en la cantidad de vida que una persona puede tener, debe ir de la mano con la calidad de vida que le espera. No tiene sentido una vida prolongada pero llena de enfermedades, carencias, pobreza, abandono y soledad. La meta es vivir una vida de calidad y prolongada. Es probable que una persona con sus capacidades físicas y mentales en excelente estado desee vivir largo tiempo. Pero la pregunta importante es, ¿qué tanto tiempo podemos llegar a vivir?

Muchas especies animales viven siete veces la cantidad de tiempo que les toma llegar a la vida adulta. Si consideramos que un ser humano es adulto a los 20 años, esto significaría que nuestra expectativa de vida es de 140 años. En muchos países, hoy, la experiencia de vida es de 75 años y más, mientras que unos pocos, siguen rondando los 50 años, como era a comienzos del siglo XX. Pero en ninguna parte es de 140 o 150 años. Los especialistas consideran que esto se debe a la genética y al estilo de vida, de modo que nuestras potencialidades de larga vida no se alcanzan por tales razones.

Los avances de la medicina hacen que la vida se prolongue, que se controlen los males tradicionales (enfermedades agudas y, especialmente crónicas). Cada día vivimos más años y esto cambia el sentido del tiempo, la urgencia de tener hijos y de controlar la reducida expectativa de vida que poseemos. No es preciso casarnos demasiado pronto, como se hacía hace pocas

generaciones, ni engendrar hijos inmediatamente. Podemos considerar que la expectativa de vida va a seguir aumentando y aumentando... ¿llegaremos a ser inmortales?, ¿a vivir para siempre?

Esta pregunta que parece carecer de sentido en el contexto de la ciencia, la contesta afirmativamente un número grande de científicos. Al prolongar la vida, al controlar las enfermedades, la posibilidad de muerte es cada vez menor. Los accidentes parecen seguir siendo un riesgo importante de muerte en todo el mundo y lo mismo la violencia, que en nuestro país hace que muchos colombianos no se den el gusto de morir de “muerte natural”.

Pero, a pesar de tales factores, se sigue considerando la posibilidad de la inmortalidad biológica. Las personas que desean vivir para siempre son muchas más de lo que se cree generalmente. Uno de los principales biólogos de nuestro tiempo, Edward O. Wilson, el creador de la psicología, una de las figuras más influyentes de la ciencia contemporánea, dijo en mayo de 1999: “no veo razón alguna para que la humanidad y la especie como en todo no pueda ser inmortal, al menos hasta que muera la última de las estrellas que se encuentra a distancias alcanzables” (Wilson, E. O., “thequestforinmortality”. Esquire. Mayo de 1999, p.14.) Insiste, además, en que, aunque eso parezca remoto y quimérico, él desea vivir, al menos hasta el límite de los 150 años, siempre que su cuerpo y su mente estén activos.

Aceptando que los avances de la ciencia lo permitan y el número de personas de 100 años continúe aumentando, incluso con alta calidad de vida, las objeciones a la posibilidad de ser inmortales biológicamente no se han hecho esperar: se centran en la necesidad de renovar la población, en los recursos que se gastarían para mantener a las grandes proporciones de ancianos, en el acceso diferencial a las nuevas tecnologías de prolongación de la vida (al ser tecnologías muy costosas solamente las personas –y los países-, con altos recursos económicos podrían costárselas). Se dice, además, que la evolución biológica se centra en la transmisión de los genes de una generación a otra y que la muerte es “evolutivamente conveniente”. Morir temporalmente, ayudaría a que se renovara la especie. Sin embargo, si este argumento se acepta en forma estricta, nosotros deberíamos morir tan pronto como nuestros genes se han transmitido a la siguiente generación y cuando nuestros descendientes puedan sobrevivir sin nuestra ayuda; la “edad correcta” para morir sería los 30 años y no los 150.

La posibilidad de una larga vida es una realidad y lo es cada vez más para millones de personas. Morir a los 30, a los 60 ó a los 100 años no depende de nuestro destino biológico, sino de una completa interacción de factores genéticos, psicológicos, culturales y de otra índole. El autor de estas líneas, siempre tuvo la fantasía de que había personas que nunca iban a morir; una de ellas era Bertrand Russell, quien murió a los 97 años, en pleno uso de sus facultades psicológicas. Otra era su padre, quien murió a los 84 años, tan alerta al mundo como lo fue durante toda su vida.

La novela de Simón de Beauvoir “Tous les hommes sont mortels” (1946), es una impactante presentación de la angustia existencial de un hombre que es realmente inmortal. Los lectores de esta obra concluyen considerando que la muerte es una bendición y la inmortalidad una maldición. El subtítulo del libro “todos los hombres son mortales” debería ser: afortunadamente.

En el siglo XXI, este tema de la posibilidad de ser inmortales biológicamente con seguridad se va a considerar desde la perspectiva científica y muchas personas van a coincidir con la importancia de prolongar la vida en cantidad y en calidad mucho más allá de lo que pensaron los hombres y mujeres del siglo XX, ¿hasta cuándo?... ¿hasta que se extinga la última de las estrellas cercanas.

ARDILA, Rubén. En: *Innovación y ciencia*. Vol. IX, No. 4 (2000); pp. 4-10.

Fase de evaluación

- Además, al terminar la macroestructura se copiará en el tablero la siguiente rejilla para realizar con todo el grupo de estudiantes y se dirá la manera como se debe calificar.

FICHA DE AUTO EVALUACIÓN PARA LA MACROESTRUCTURA

ASPECTOS PARA EVALUAR	SI	NO
1. Realicé una lectura analítica del texto base.		
2. Determiné el número de párrafos del discurso.		
3. Identifiqué las afirmaciones de cada uno de los párrafos que conforman el texto.		

4. Identifiqué el referente del texto.		
5. Establecí los aspectos del referente.		
6. Representé esquemáticamente la relación entre el referente y los aspectos del referente, con lo cual di cuenta de los contenidos fundamentales del texto base.		

APLICACIÓN MACROESTRUCTURA
TALLER # 1

Tema: La macroestructura

Objetivo

- Identificar los elementos de la macroestructura para la comprensión e interpretación de textos.

Tipo de texto: Argumentativo

Fase de acercamiento

Preguntas previas sobre:

- ¿Conoces algún medio de transporte que no contamine?

- ¿Sabes de algún tipo de energía ecológica que contribuya con el medio ambiente? ¿Cuál?

- ¿Has escuchado acerca de los carros eléctricos y su funcionamiento?

Fase de aplicación

- Se realiza la siguiente lectura:

NUEVA MEZCLA QUÍMICA OPTIMIZA BATERÍAS ELÉCTRICAS

Mar. 10 de 2012

Por: Ana María Escobar Jiménez, Unimedios

El óxido de rutenio se utiliza para alimentar las celdas de energía de los carros eléctricos; sin embargo, es costoso y tiene riesgos en su manipulación. Un desarrollo tecnológico creado en

el país permite modificar sus componentes activos y hacerlo más económico y amigable con el ambiente. El secreto está en un agente llamado óxido de manganeso. En la comunidad científica se ha generado un ‘boom’ en torno a las energías alternativas, a partir de fuentes renovables como la solar, la eólica (generada por molinos de viento), la undimotriz (producida por las olas del océano) y los biocombustibles.

El rápido avance en estos campos despertó el interés de investigadores de la Universidad Nacional de Colombia en Manizales, quienes dirigen sus esfuerzos científicos hacia la creación de métodos eficientes para guardar dichas energías.

“Los procesos para obtenerlas tienen momentos que oscilan entre picos de alta y baja producción durante el año; buscamos que cuando esa energía se consiga en exceso pueda ser almacenada y utilizada en momentos de escasez; además de ser más eficiente, esto se convierte en una posibilidad alterna al uso de los combustibles fósiles como el petróleo”, dice el ingeniero Diego Reinaldo Guerrero González, magíster en Ingeniería Química de la UN.

Como parte de su trabajo de grado, el investigador fabricó un óxido de manganeso cuya estructura contiene variedades de un elemento químico llamado rutenio. El nuevo material, por ser poco nocivo, puede contribuir ambientalmente si se implementa como pieza clave para el almacenamiento de energía en artefactos, así como en procesos representativos del progreso de la humanidad. Uno de ellos, que ahora se destaca por su nueva versión más ecológica, es el automóvil eléctrico.

Los carros son las máquinas más contaminantes de nuestra era, pero difícilmente la sociedad podría prescindir de ellos. Retornar a épocas en las que no había artefactos contaminantes y el único medio de transporte era el caballo, definitivamente no es una opción.

En la actualidad, los autos eléctricos surgen como propuesta para contrarrestar la contaminación atmosférica. En Colombia, la tecnología ya es una realidad; en la Feria Internacional del Sector Eléctrico 2011, realizada en Medellín, se presentó el primer modelo para el país como parte de un proyecto que EPM, Codensa y la alianza Renault – Nissan promueven como otra elección para la movilidad. Como medida ecológica de transporte, esta innovación requiere de unos componentes denominados “supercapacitores” (o supercondensadores), similares a baterías o pilas, que también sirven para el acopio de la electricidad.

La investigación desarrollada por el ingeniero Guerrero, al interior del Laboratorio de Materiales Nanoestructurados y Funcionales de la Sede Manizales, se adapta a la perfección a las necesidades de la industria. Según explica, los dispositivos de acopio pueden contener en su fabricación el óxido de manganeso con especies de rutenio, que él creó.

Dando continuidad a los proyectos ideados por el profesor Óscar Hernán Giraldo Osorio, director de la tesis de Diego Guerrero, se experimentó con algunas modificaciones en la técnica de obtención del nuevo material, apuntando hacia su uso potencial en los dispositivos de reserva. Este se obtiene a través de métodos de química suave, los cuales se enfocan a desarrollar procedimientos amigables con el ambiente y se caracterizan por no requerir equipos costosos, sofisticados o muy especializados. Simplemente, los ingredientes se mezclan en los tradicionales recipientes de vidrio de laboratorio y, de allí, se obtiene la sustancia base: óxido de manganeso con especies de rutenio.

El procedimiento se inicia mezclando una sal de manganeso y una de magnesio con hidróxido de sodio; a la solución resultante se le agrega permanganato de potasio y se deja cuatro días en reposo a 40 °C. Luego se realiza un proceso de filtración para lavar el material, el cual es conocido como “torta húmeda” por su apariencia.

Cuando está lista, se introduce en un recipiente especial (un agitador magnético) con agua destilada durante dos días a temperatura ambiente; enseguida se realiza un nuevo lavado y se agrega una solución de cloruro de rutenio. Se agita nuevamente por un día; es en este momento cuando las estructuras de los dos agentes químicos se ensamblan molecularmente produciendo el material deseado. Para finalizar, se realiza una última filtración y se deja secar por dos días a 40 °C.

El óxido de rutenio, principal material utilizado en el mundo para la construcción de los supercapacitores, es costoso, no es bueno ambientalmente y, por su toxicidad, tiene problemas de manejo durante la fabricación.

“Precisamente, la innovación consiste en que al óxido de manganeso logramos incluirle rutenio, disminuyendo los riesgos y costos ocasionados por su uso en grandes cantidades. Conseguimos también un efecto sinérgico, porque al complementarse, el material obtenido incrementa sus propiedades capacitivas; es decir, alcanza un mayor almacenamiento de la energía y, por tanto, su uso es más eficiente”, explicó el ingeniero Guerrero.

Con la innovación tecnológica alcanzada en las instalaciones de la UN en Manizales, la naciente industria nacional de ensamblaje de autos eléctricos tendrá ahora a su disposición un nuevo recurso tecnológico creado en el país.

Edición: *UN Periódico* Impreso No. 153

Responde:

- a. ¿Qué opinión le das a la lectura?

- b. ¿Utilizarías carros eléctricos o de gasolina? Justifica

- c. Identifica las palabras claves
 d. Señala los conectores utilizados en el texto

Fase de evaluación

- Realiza la macroestructura sobre el texto dado.
- Completa la rejilla sobre la autoevaluación de la herramienta utilizada.

FICHA DE AUTO EVALUACIÓN PARA LA MACROESTRUCTURA

ASPECTOS PARA EVALUAR	SI	NO
1. Realicé una lectura analítica del texto base.		
2. Determiné el número de párrafos del discurso.		
3. Identifiqué las afirmaciones de cada uno de los párrafos que conforman el texto.		
4. Identifiqué el referente del texto.		
5. Establecí los aspectos del referente.		
6. Representé esquemáticamente la relación entre el referente y los aspectos del referente, con lo cual di cuenta de los contenidos fundamentales del texto base.		

TALLER DE EJEMPLIFICACIÓN # 2

Tema: El mapa conceptual

Objetivo

- Reconocer y aplicar los elementos del mapa conceptual.

Tipo de texto: Expositivo

Duración: 40 minutos

Fase de acercamiento

Para introducir el tema, se parte de los siguientes interrogantes:

- ¿Para qué te sirve un mapa conceptual?
- De acuerdo a tu experiencia ¿qué tienes en cuenta para elaborar un mapa conceptual?
- Cómo diferencias el mapa conceptual de otros esquemas (cuadro sinóptico, mapa mental, macroestructuras, mentefactos, red de ideas)

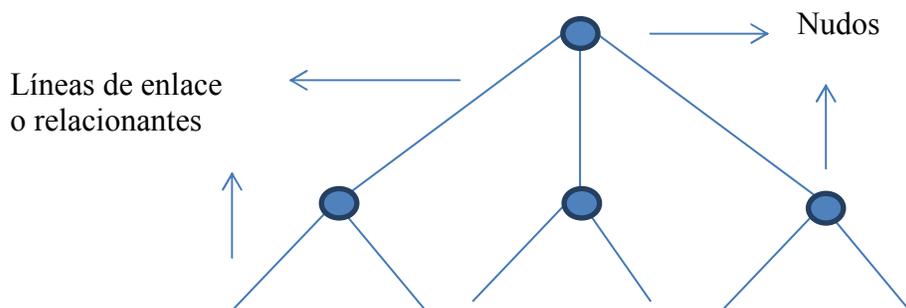
Fase de aplicación

- Se explica qué es el mapa conceptual y sus elementos para la elaboración.

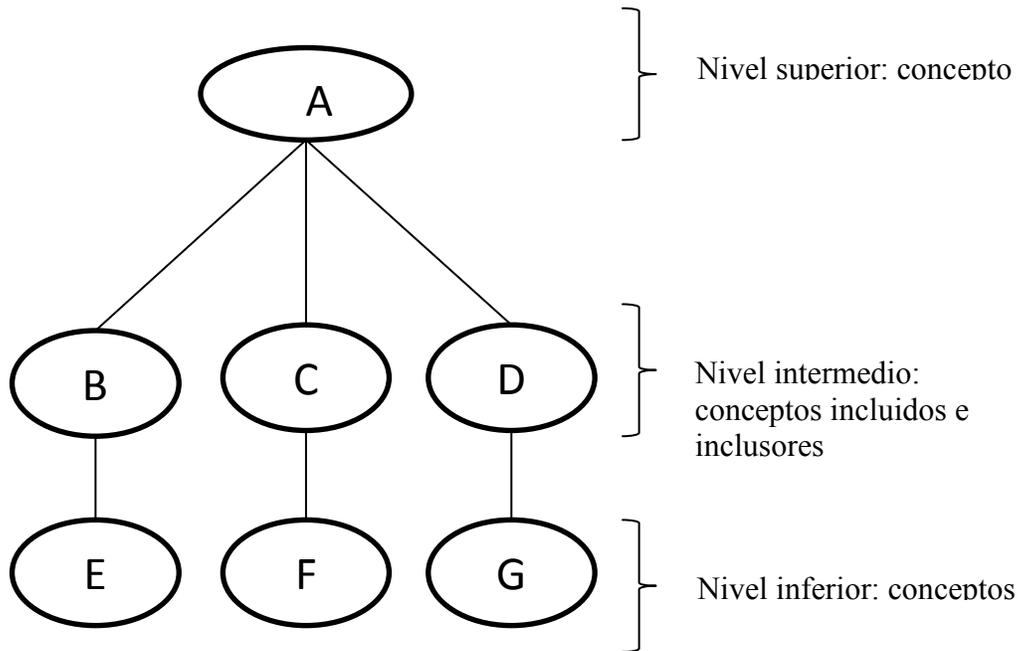
El MC es un instrumento que nos permite hacer una representación de un texto donde se hacen una jerarquización entre conceptos y relaciones.

Para ello se debe tener en cuenta:

1. Entramado en líneas que se unen en un punto o nudo donde se tiene en cuenta un elemento dominante (conceptos)



2. Se hace una jerarquía que representa una pirámide conceptual donde se van ubicando los conceptos empleados, es decir de mayor importancia, hasta llegar a los de menor generalización.

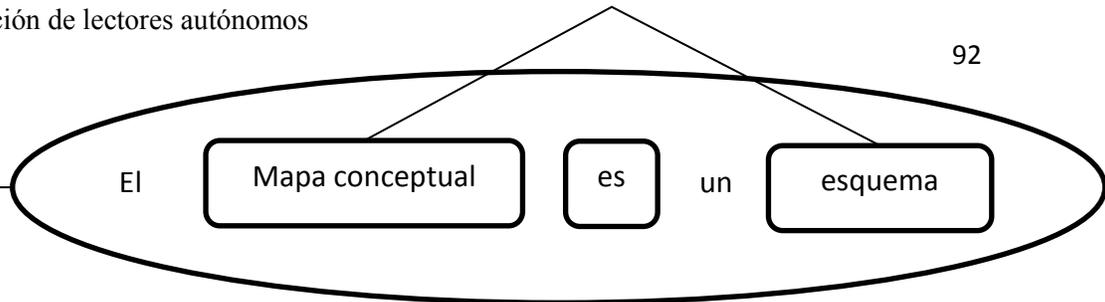


3. Tiene en cuenta tres elementos:

- conceptos: hace referencia a hechos cualidades que se expresan por medio de sustantivos o nombres, verbos, adjetivos o expresiones conceptuales.

- palabras enlace: permiten unir los conceptos empleados y dar una relación. Se pueden emplear conjunciones, preposiciones y adverbios.

Proposición



Palabra

4. Representación gráfica, tiene como recursos:

- elipses: encierra los conceptos y se escribe con letras mayúsculas.
- líneas: conectan las elipses entre sí y las palabras enlace las cuales deben estar en letra minúscula y no se encierran.
- representación tipográfica: es la unión de los pasos anteriores.

Para ejemplificar la herramienta, se entregará la siguiente lectura donde se aplicaran las

fases mencionadas en la elaboración del MC.



Caracterización del mapa conceptual

DISCRIMINACIÓN RACIAL POR EPSY CAMPBELL

La discriminación racial es la práctica social del racismo. Dicho modo es la forma práctica como se institucionaliza culturalmente el racismo. La discriminación racial es ejercida por todas aquellas personas e instituciones que se colocan desde la perspectiva del grupo racial dominante blanco y que defienden sus intereses y la forma en que se organizan las relaciones humanas entre las personas para perpetuar la supremacía blanca. Una supremacía que se fundamenta en el poder del hombre blanco, por lo cual la discriminación racial parte del menosprecio de lo no blanco junto con el de lo no masculino.

La discriminación racial pasa entonces desde las bromas "bien intencionadas" hasta por las políticas socioeconómicas que colocan a las personas de determinado grupo racial y étnico en una condición de marginación política y pobreza, sin los canales correspondientes para que de manera colectiva puedan salir de esa condición. Pero también la discriminación racial es la forma en que se menosprecian y se subvaloran la organización cultural, social y religiosa de un determinado grupo racial, como es el caso de los y las afrodescendientes. Ya que su cultura se mide a partir de la cultura occidental -blanca- que se convierte en el prototipo de cultura.

Queda evidente entonces que la discriminación racial puede tener manifestaciones evidentes o solapadas y que de igual manera lo que trata de sostener es una estructura racista de poder y de relaciones. La discriminación racial es una realidad social, económica, cultural y política que se manifiesta a lo largo y ancho del Continente Americano, su erradicación implica un cambio estructural en el modelo de desarrollo imperante y la cultura predominante. El racismo como ideología y doctrina crea entonces una serie de valores que trascienden las diferencias físicas e imponen un modelo o forma de organización social a partir de la historia, la educación,

la religión y todas las instituciones de organización social, garantizando de este modo la perpetuidad en el tiempo.

Al ser el racismo una construcción histórica que forma parte de la ideología dominante e intrínseca en todo el orden social y económico dominante, las manifestaciones del racismo se van transformando o empiezan a presentarse nuevas formas, de acuerdo al desarrollo mismo de las sociedades. Debido a la universalización de los derechos humanos, de la importante lucha por los derechos civiles de afrodescendientes en Norteamérica en las décadas de los sesenta y setenta, y a las importantes presiones ejercidas por afrodescendientes de América Latina, cada vez son más sofisticadas las manifestaciones de discriminación racial.

No obstante lo anterior, se siguen presentando hoy en día las típicas formas históricas de discriminación racial. Solo en la historia relativamente reciente, en donde se empiezan a ver algunos cambios en las estructuras raciales y culturales del poder, la diversidad se empieza a reconocer como una situación dada, y plantea al etnocentrismo como una perspectiva limitada. Sin embargo todavía el concepto de derechos iguales y equidad supone en el inconsciente social y en la institucionalidad características idénticas o muy parecidas a la blanca.

Aunque es imposible ahondar en todas las expresiones, es importante abordar las formas de racismo contemporáneo que de manera particular y de forma estructural están colocando a pueblos, comunidades y personas afrodescendientes, de manera especial y profunda a las mujeres, en una situación de absoluta exclusión y continúa de manera acelerada hasta abrir al infinito la brecha de desarrollo que les coloca como últimas para el pleno disfrute de sus derechos humanos.

Fase de evaluación

- Además, al terminar el mapa conceptual se copiará en el tablero la siguiente rejilla, que incluye nuevos aspectos para su elaboración.

FICHA DE AUTO EVALUACIÓN PARA EL MAPA CONCEPTUAL

ASPECTOS PARA EVALUAR	SI	NO
1. Leí el texto e identifiqué las afirmaciones de éste		
2. Logré determinar cuál es el concepto inclusor		
3. Establecí una relación jerárquica entre los conceptos, determinando cuáles son inclusores y cuáles incluidos		
4. Utilicé palabras enlace pertinentes para las relaciones conceptuales que establecí		
5. laboré una representación esquemática clara y organizada, utilizando para ello los recursos gráficos y tipográficos pertinentes.		
6. Realicé un mapa conceptual que da cuenta de los contenidos del texto.		

APLICACIÓN MAPA CONCEPTUAL

TALLER # 2

Tema: El mapa conceptual

Objetivo

- Reconocer y aplicar los elementos del mapa conceptual.

Tipo de texto: Expositivo

Duración: 40 minutos

Fase de acercamiento

Antes de realizar la lectura responde:

- ¿La edad influye en la pérdida de la memoria? Justifica la respuesta

- ¿Qué haría si alguna persona cercana padece demencia?

- ¿Cuáles pueden ser las causas de perder la memoria?

Fase de aplicación

Realiza la siguiente lectura:

DEMENCIA

La demencia es una de las enfermedades más temidas y caras de la sociedad actual. Se define como un síndrome clínico de deterioro cognitivo adquirido que determina disminución de la capacidad intelectual suficiente como para interferir en el funcionamiento social y funcional

del individuo y en su calidad de vida. Muchas patologías pueden causar demencia, y algunas de ellas pueden ser reversibles.

La demencia afecta al 5- 10% de la población de 65 años o más en USA, y su prevalencia se duplica cada 5 años después de los 65 años. A pesar de su prevalencia, el diagnóstico puede ser difícil en las etapas iniciales, por lo que sensibilizar y educar tanto al personal de salud como a la población en general, es de vital importancia. La educación es la base para lograr un diagnóstico más precoz y un mejor manejo de la enfermedad. La importancia de un diagnóstico precoz radica en la posibilidad de darle al paciente un mejor tratamiento e información acerca del pronóstico y a la familia la oportunidad para planificar el futuro.

La Enfermedad de Alzheimer es la principal causa de demencia, correspondiendo al 70% del total de los casos, la sigue en frecuencia la demencia vascular con una frecuencia de 10- 20%. Menos del 10% de las demencias se consideran reversibles.

Evaluación inicial

En todo paciente con deterioro cognitivo se debe investigar la patología de base y evaluar su repercusión funcional. Para determinar si los síntomas de un paciente son suficientes como para hacer el diagnóstico de demencia, se debe combinar información de diferentes fuentes. Es necesario hacer una anamnesis y examen físico dirigidos, examen mental, evaluación funcional y conocer el estado mental y funcional previo del sujeto.

En la anamnesis, es importante preguntar por síntomas sugerentes de deterioro cognitivo y/o alteración del comportamiento, como son la pérdida de la memoria, desorientación en el tiempo o el espacio, confusión, dificultad para resolver problemas, cambios de carácter o

personalidad, desinhibición, etc. Se debe detallar la evolución de los síntomas en el tiempo y diferenciar si estos han aparecido en forma súbita o lentamente progresiva, y si se han asociado o no a otros síntomas como caídas, incontinencia urinaria, alteraciones motoras (temblor, rigidez, focalización neurológica, etc.). También se debe preguntar por la existencia de síntomas sugerentes de enfermedades médicas, neurológicas o psiquiátricas. Drogas como anticolinérgicos, analgésicos, psicotrópicos y sedantes pueden producir deterioro cognitivo. El antecedente de alcoholismo crónico también es importante, pues puede causar deterioro cognitivo, el cual es frecuentemente multifactorial (encefalopatía crónica de Wernicke por déficit de tiamina, neurotoxicidad alcohólica, mayor frecuencia de traumatismo encefalocraneano, déficits nutricionales, etc).

La información dada por el paciente debe corroborarse con datos obtenidos del cuidador o un familiar cercano, ya que el enfermo muchas veces no es capaz de darse cuenta de lo que le está ocurriendo.

Algunos síntomas considerados de “alarma” o sugerentes de demencia son:

1. Dificultad para aprender y retener nueva información. Se vuelve repetitivo, le cuesta recordar una conversación reciente, eventos, citas; pone los objetos en lugares incorrectos.
2. Dificultad para realizar tareas complejas. Le cuesta realizar una labor que requiere varios pasos, tal como cocinar, balancear una chequera, etc.
3. Deterioro en la capacidad de razonar. Es incapaz de responder con un plan para enfrentar problemas en la casa o en el trabajo. Han dejado de importarle las reglas de conducta social.

4. Desorientación espacial. Tiene problemas para manejar, se pierde en la calle, aún en lugares familiares.
5. Deterioro en el lenguaje. Aparece dificultad creciente para encontrar las palabras adecuadas en una conversación.
6. Alteraciones en el comportamiento. Aparece pasividad, o más irritabilidad que lo habitual; puede malinterpretar estímulos visuales o auditivos.
7. Otros: observar si ha cambiado su hábito de vestirse, puede verse desaseado, desordenado; llega tarde a la hora de la consulta, etc.

El examen físico debe ir dirigido a detectar enfermedades sistémicas que pudiesen dar deterioro cognitivo, y debe realizarse un examen neurológico cuidadoso buscando signos de focalización, reflejos arcaicos, alteraciones motoras o sensitivas, alteraciones del tono muscular, y pares craneanos pensando en descartar otras causas menos frecuentes de demencia.

El examen mental debe incluir una evaluación en las áreas cognitiva y afectiva. Se recomienda usar instrumentos estandarizados como el Mini-Mental de Folstein que es ampliamente aceptado en el mundo, es fácil de usar y puede ajustarse por edad y educación. El Mini Mental es una escala de 11 ítems, que evalúa orientación, atención y concentración, registro, memoria, lenguaje escrito y oral, capacidad de realizar una orden de 3 pasos y organización visuoespacial. El puntaje va de 0 a 30, siendo 30 normal y 0 deterioro cognitivo muy severo; en general, un puntaje menor de 24 en un sujeto con educación completa, sugiere deterioro cognitivo. Para una mejor comprensión de los resultados hay tablas para ajustar el puntaje según edad y educación. Antes de realizar cualquier examen cognitivo destinado a

evaluar una demencia debe evaluarse la capacidad de atención y concentración, pues si el sujeto tiene severamente afectada la atención va a fallar en el resto de las pruebas por esta causa. En el delirio o síndrome confesional agudo el principal síntoma es el déficit de atención. Además de la evaluación cognitiva, se recomienda hacer un tamizaje para depresión (un instrumento útil es la Escala de Depresión Geriátrica) ya que esta puede estar jugando un rol importante en el déficit cognitivo.

Para el diagnóstico diferencial de las demencias en algunos casos es útil hacer una evaluación neuropsicológica más detallada.

Disponible en: <http://escuela.med.puc.cl/publ/manualgeriatria/PDF/Demencia.pdf>

Responde:

- ¿Qué opinión le das a la lectura?

- ¿Por qué la demencia se convierte en el reto del siglo presente?

- ¿Conoces a alguien que sufra de demencia? ¿Cómo se comporta?

- ¿Conoces a alguien que sufra de demencia? ¿Cómo se comporta?

- Señala los conceptos manejados

Fase de evaluación

- Realiza un mapa conceptual sobre la lectura anterior (Anéxalo)

Una vez realizado el mapa conceptual completa la rejilla sobre la autoevaluación de la herramienta

FICHA DE AUTO EVALUACIÓN PARA EL MAPA CONCEPTUAL

ASPECTOS PARA EVALUAR	SI	NO
1. Leí el texto e identifiqué las afirmaciones de éste		
2. Logré determinar cuál es el concepto inclusor		
3. Establecí una relación jerárquica entre los conceptos, determinando cuáles son inclusores y cuáles incluidos		
4. Utilicé palabras enlace pertinentes para las relaciones conceptuales que establecí		
5. Elaboré una representación esquemática clara y organizada, utilizando para ello los recursos gráficos y tipográficos pertinentes.		
6. Realicé un mapa conceptual que da cuenta de los contenidos del texto.		

TALLER DE EJEMPLIFICACIÓN # 3

Tema: El resumen

Objetivo

- Reconocer y aplicar los elementos del resumen.

Tipo de texto: Expositivo

Duración: 60 minutos

Fase de acercamiento

Para introducir el tema, se parte de los siguientes interrogantes:

- ¿Para qué te sirve realizar un resumen de una lectura?
- De acuerdo a tu experiencia ¿qué tienes en cuenta para elaborar un resumen?

Fase de aplicación

- Se explica qué es el resumen y sus elementos para la elaboración.

El Resumen es una tarea que consiste en tomar un texto base que puede ser de diversa naturaleza, y mediante un proceso de análisis y síntesis, reducir las dimensiones de aquél, de tal forma que se obtenga un nuevo texto que condense los componentes significativos fundamentales del texto base, es decir, que respete el contenido de este.

Para ello se debe tener en cuenta el proceso de comprensión y de producción escrita.

1. Fase de comprensión que consiste:

- En la lectura atenta del texto base.
- Identificar la macroestructura referencial.

- Aplicar la regla de supresión.
- Determinar lo relevante.

2. Fase de producción textual que consiste:

- Incluir palabras o enunciados en una o unos más universales que los engloben.
 - Sustituir proposiciones por otras.
 - El texto debe ser breve, coherente, cohesivo, adecuado y correcto gramaticalmente.
 - Escribir en tercera persona.
 - Evitar citas textuales y referencias particulares.
- Para ejemplificar la herramienta, se entregará la siguiente lectura donde se aplicaran las fases mencionadas en la elaboración del resumen.

El '3sP4ÑoL' en la era de Internet

Cuando Juanes escribió en su cuenta de Twitter ‘Ahí les va: H1J0D3PU7A’, refiriéndose a un supuesto PIN del presidente venezolano Hugo Chávez, muchos puristas del idioma se rasgaron las vestiduras.

Pero no se trataba de un mensaje gramaticalmente INCORRECTO. Era sólo un reflejo de nuestro cambiante idioma español.

Antes del apogeo de redes sociales (RS para estar a tono con el tema) como Facebook y Twitter, otras herramientas ya iban transformando el idioma. Es el caso del Messenger, que se ideó con el afán de volver la comunicación más rápida, instantánea. Con él, llegaron dos modas: la contracción de las palabras y los emoticones.

Pero las RS no necesariamente violentan el idioma que con tanto esmero cultivó Miguel de Cervantes Saavedra, sostienen los twiteros: “Nos obliga a escribir en pocas palabras, con lenguaje limpio y sentido completo”, dice una fanática de esta red.

El periodista y blogger Víctor Solano, señala como una de las tendencias más marcadas el uso de los ‘hashtag’ o etiquetas en Twitter: una palabra o frase precedida del carácter # (numeral) para agrupar a los twiteros que opinan en torno a un tema. Pero los colombianos le han dado usos muy particulares, graciosos o coloquiales.

Por ejemplo, bajo el rótulo de #calisinagua o #yonomebañe, los caleños criticaron en Twitter o comentaron todas sus peripecias del pasado miércoles, día en que la ciudad se quedó sin servicio de agua. Todo en 140 palabras, porque si a algo han contribuido las RS es a abreviar las formas de comunicación.

Con acento crítico o irónico crearon ‘hashtags’ como #silosminerosfuerancolombianos, #colombiaespoison (Colombia es veneno) o #paisinviable.

El de hoy es un lenguaje pragmático, con menos variedad de sinónimos y más vocablos propios de la web. “Es que de ahora en adelante no todo va a ser texto. En lugar del lenguaje oral, la gente se comunica con mensajes mucho más cortos, pero más profundos”, dice Solano Franco.

Germán Alberto Gallego, director del plan de Comunicación Social de la Universidad Autónoma, piensa que la mayor modificación que las RS le están causando al idioma es en la sintaxis: “Por la tendencia de ir a lo más directo, las frases se reducen, los textos se comprimen con ideas que van al grano”.

La contracción de las palabras es la regla entre los jóvenes de hoy, que intercambian palabras como ‘Tkro’ (te quiero), ‘bn’ (bien), ‘ps’ (pues), ‘pls’ (please), ‘dsknc’ (descanse), ‘xq’ (porque).

Es casi un retorno a la primigenia del jeroglífico. Y qué decir de la costumbre moderna de reemplazar las vocales por números, una obsesión ‘supergeek’.

¿Llegó el Apok-lipsis?

El fenómeno no debe atemorizar ni a los más ortodoxos de la Academia de la Lengua.

“Simplemente, dice Gallego, estamos frente a un nuevo formato de escritura que apenas emerge, de la misma manera que existe la carta, el reportaje, la crónica”.

Para Solano, es prematuro hacer juicios sobre esta metamorfosis idiomática: “Hoy lo vemos como negativo, pero es posible que en el futuro ésta sea considerada una época de transición para la transformación del lenguaje”.

Gallego, especialista en tecnologías ‘on line’ y ‘off line’, lo ratifica: “No estamos ante un escenario apocalíptico del idioma. Simplemente estamos en un momento en que se bifurcan las formas de expresión del ser humano”.

María Juliana Soto, comunicadora y conferencista, dice que Cervantes Saavedra “se sentiría maravillado frente a la efectividad que ha logrado la humanidad para condensar y ahorrar tiempo en los procesos de comunicación de hoy”.

A quienes ven una amenaza en los nuevos lenguajes, Gallego les da parte de tranquilidad. “Seguirán existiendo los formatos que conservan esa rigurosidad del idioma como el ensayo, la crónica, el reportaje y las RS simplemente nos llevan a otro formato donde se organizan de manera diferente las palabras”.

Igual opina Solano. Los 80.000 vocablos del idioma de El Quijote se usarán menos. “Como el idioma es un organismo vivo, el ser humano le da vida: aparecerán nuevas palabras que combinen no sólo dos idiomas –como ocurre hoy con la mezcla inglés y español (spanglish)– sino muchos más lenguas y vocablos de la tecnología informática”.

María Juliana presume que en el futuro “las lenguas van a condensar la verdadera intención comunicativa que tanto nos ha inquietado durante siglos. El aspecto formal (ortografía, gramática, morfología, sintaxis, fonética) quedará reducido a una mera anécdota histórica. Y será el sentido y el peso de nuestras ideas lo que determine la forma de comunicarnos”.

Esta generación se ‘habla’ con siglas como FTW (muy bueno) o WTF (qué m... es esto). O #FF (Follow Friday), que es el saludo de viernes. “Es una cortesía que sólo se envía a quien se admira o se respeta mucho. Por ello, es símbolo de estatus, recibir bastantes #FF”, dice un joven.

Pero, ¿se escandalizaría Cervantes con ésto? Gallego responde: Qué habrán pensado cuando la humanidad pasó de la oralidad a la imprenta, ¿que dejaríamos de hablar? Qué habrán pensado cuando apareció la radio: ¿que dejaríamos de leer?

Todas esas formas de comunicación están vivas hoy. Así que no hay que andar invitando a la defunción del español por las RS. La lengua se transforma como el camaleón, pero no está en vía de extinción como el reptil.

Trinos

El 'spanglish' impone vocablos como day, party, beauty, please, nice, ugly, true, lie, porque son más cortos.

El especialista en periodismo electrónico Germán Gallego, dice que los lenguajes electrónicos son formatos que llevan a otras unidades de sentido como los hipervínculos o links, porque los nuevos medios están hechos para ser visibles, no legibles; sus textos son para ser vistos, no leídos como el impreso.

Gallego opina que la tendencia es a “un proceso de construcción de ‘lexia’ (unidad de sentido) cada vez más corta, en las que debemos expresar una idea completa, con sentido total sin sobrepasar un número de vocablos”.

María Juliana pregunta es por la construcción de sentido. ¿Qué huella estamos dejando, de qué hablamos, qué compartimos o comentamos? Es la narración de nuestros días, la que se teje con los hilos de cada uno y no con los grandes acontecimientos que reseña la historia”.

Por: Alda Mera | Reportera de El País. Domingo, Abril 17, 2011

Fase de evaluación

- Además, al terminar el resumen se copiará en el tablero la siguiente rejilla, que sirve como guía para su correcta elaboración.

FICHA DE AUTO EVALUACIÓN PARA EL RESUMEN

FASES DE COMPRESIÓN TEXTUAL	SI	NO
1. Realicé una lectura analítica del texto base.		
2. Identifiqué las afirmaciones presentes en el texto.		
3. Suprimí las informaciones (explicaciones, ejemplificaciones, paráfrasis, ilustraciones) presentes en el texto.		
5.Elaboré la macroestructura referencial del texto		
6.Preparé un listado de las afirmaciones		

FASES DE PRODUCCIÓN TEXTUAL	SI	NO
1.Estructuré un texto a partir del listado de afirmaciones		
2.Prepare un borrador del texto		
3.Realicé una revisión constante y correcciones pertinentes a este borrador		
4.Elaboré la versión definitiva del resumen		
5. Escribí un texto que respeta las características de contenido y formales y que definen el resumen (brevedad, objetividad, claridad, coherencia, cohesión, adecuación y corrección gramatical)		

APLICACIÓN RESUMEN

TALLER # 3

Tema: El resumen

Objetivo

- Reconocer y aplicar los elementos para la realización del resumen.

Tipo de texto: Expositivo

Fase de acercamiento

Antes de realizar la lectura responde:

- ¿Sabes a qué generación perteneces?

- ¿Te consideras un aficionad@ a la tecnología? Argumenta la respuesta

- ¿Si te dieran a escoger entre comprar una muda de ropa completa o un ipad 3 cual sería tu elección?

Fase de aplicación

Realiza la siguiente lectura:

Dos frutos de la era cibernética: la generación *net* y los *hackers*

YoonBong Seo

Universidad de Guadalajara

El año 2000 inicia, sin duda alguna, consolidando la comunicación cibernética que ha puesto en línea a todos los habitantes del planeta. La velocidad del Internet permite que un

mensaje le dé la vuelta al mundo en un tiempo récord antes nunca imaginado y de sobra son conocidas las múltiples ventajas que en todos los niveles de la sociedad --cultural, política y económicamente-- ha significado este medio de comunicación.

En este mundo cibernético destacan dos fenómenos de los que nos ocuparemos en las siguientes líneas: la aparición de una generación *net*, y el surgimiento y trabajo de los llamados *hackers*. Ambos tienen en común el comprender a las generaciones más jóvenes, con el deseo irrefrenable de aventurarse sin importar los límites en la navegación en Internet.

La generación *net*

En tiempos pasados, hablábamos de la generación *X* con mucha preocupación por sus actitudes diferentes y "llamativas". Ahora nos encontramos ante el nacimiento de otra nueva, la generación *N*; es decir, la generación *net*. Se habla de ellos constantemente y con mucha curiosidad por sus peculiaridades y por su estrecha relación con las computadoras y el *network*.

La generación que apareció después de la segunda Guerra Mundial (y que comprendió aproximadamente de 1946 a 1963), recibía toda la información a través de la radio y la televisión, conocida en algunos medios como generación *baby boom*. La radio y la televisión eran la ventana para ellos.

Después de la generación *baby boom* apareció la generación *X* cuyo nombre obedecía a tres principales razones:

1. *X* de la palabra eXclusión: símbolo de la exclusión social y psicológica. Una generación en la que abundan los desempleados. No hay más lugar para ellos. Se sienten excluidos, enajenados y rechazados.
2. Invisible, sin identidad propia, difícil de definir, por eso se llama la generación *X*.
3. También se llaman *PANTS*: tendencia *Personal*, *Amusement* (diversión), *Natural*, *Trans-border* (unisex, no hay distinción de sexo), *Self-love*, de 23 a 35 años de edad, usan computadora e Internet.

¿Y cómo es la generación *net*?

- Prefieren la computadora a la televisión.
- Crecieron junto a la computadora desde la infancia.
- Nacieron después de 1977.
- Están armados con la *Digital Literacy* (literariedad digital) que es una capacidad en otro nivel para descifrar las informaciones.
- Pueden "sobrevivir" conectándose con *network* aunque no tengan el apoyo de sus padres ni de sus maestros.
- Son muy creativos. Odian el estilo estereotipado. Odian copiar la vida de otros, mucho menos copiar la vida de los adultos.
- Sólo existen dos respuestas a toda pregunta: sí o no, con toda la claridad. Están acostumbrados al sistema de computación *bit* 0 y 1: encendido o apagado.
- En el ambiente de *network* se está en igualdad. Es horizontal, no resiste el sistema vertical del orden.
- Hacen los trabajos que ellos quieren.
- Trabajan con varias ventanas de trabajo abiertas al mismo tiempo.
- Están dirigiendo la revolución digital en el escenario de *network*.
- Sus lemas: independencia, variedad, creatividad, personalidad propia, participación en *network*.
- Por lo tanto, son muy hábiles para manejar la computadora, el *network* y la comunicación digital.

Net es la generación que creció con Internet. La clave para "descifrarlos" es Internet. Prefieren la comunicación recíproca (al estilo de Internet) a la comunicación unilateral --como la que funciona con la televisión-- que ofrece la información sin dar la oportunidad de una participación activa del público. A la generación *net* le encanta usar los signos de "emoticon": *emotion* + *icon* (emoción + icono): por ejemplo, ^ ^, -_- , *_* , J ... Es una manera para expresar los sentimientos a través de las letras de teclado.

Por supuesto, el desarrollo de la tecnología de las computadoras y de la comunicación influyó definitivamente en las actitudes de la generación *net*. También el mejoramiento económico y el bajo precio de la computadora personal de alta capacidad (el desarrollo del microprocesador de

alta velocidad de INTEL y AMD, ahora hasta con una *giga hertz* de velocidad) hicieron posible el acceso de este tipo de tecnología a esa generación. Aparecieron los programas de buena calidad a precio accesible (antes eran un sueño).

Con el desarrollo del sistema operativo de *Windows 2000* y *Linux* se va a acelerar más el cambio de carácter de los más jóvenes. Además, el gobierno y las empresas están instalando cables de transferencia digital con alta velocidad para Internet II. En unos años, el sistema de Internet sin cable va a ser popular.

Varios países están desarrollando el IMT-2000 (*International Mobile Telecommunications System 2000*). Este sistema hará posible la comunicación multimedia con un aparato portátil en cualquier parte del mundo. Realmente vamos a saborear la revolución digital de la comunicación en pocos años. Especialmente los jóvenes de la generación *net* serán los protagonistas en el uso de este sistema porque son los que tienen la capacidad suficiente y necesaria para utilizar este sistema con la eficiencia máxima.

Pero, hay aspectos negativos y positivos de la generación *net* que tienen fuerte impacto tanto en los individuos que forman parte de dicha generación como en la sociedad en la que están insertos (y con el Internet, podríamos decir que en la sociedad de todo el mundo). Hablaremos de algunos de ellos.

La generación *net* lleva en sí misma el vicio de *web*: *Webaholism* (*webaholismo*: vicio de *web*), *webaholics* (*webahólicos*: la persona con vicio de *web*). Los jóvenes *net* a veces no pueden dormir por preocuparse por los *e-mails* que puedan llegar durante la noche. Trabajan de 5 a 10 horas sin parar con la computadora sin fijarse en el horario. Se desvelan muy frecuentemente trabajando con la computadora (por cierto, ya aparecieron varios *homepage* de terapia para este vicio de Internet).

No están protegidos contra la información antisocial: pornografía, armas, violencia, informaciones falsas, violencia verbal en la comunicación en Internet. Para los padres preocupados, ya salieron varios programas que hacen imposible el acceso a las páginas de *web* de pornografía.

Por otra parte, tienen el conocimiento y la habilidad suficientes para manejar la computadora y las informaciones tanto técnicas como de tecnología. Tienen amigos y vecinos a través de Internet. No les interesa tanto el que vive al lado de su casa como los amigos del espacio cibernético. Admiran a los héroes del *cyberspace*; por ejemplo, los campeones de los torneos de juego, los *hackers* que manejan técnicas increíbles y hasta los *crackers* que hacen actividades ilegales en el mundo cibernético.

Quieren competir con otros para mostrar su capacidad y conocimiento sobre la computación. Aunque algunos de ellos producen los virus cada vez más fuertes para ver si alguien puede producir el programa de antivirus en contra. Compiten con los *hackers* de otros países. La tentación de entrar al *network* de defensa nacional y de los grupos de inteligencia es muy fuerte, ya que es una oportunidad que ellos ven de burlarse de las instituciones y de su autoridad. Son muy inteligentes.

Antes, las palabras en la conversación o en los escritos eran la ventana para adquirir cualquier información. Después apareció la radio, fue una ventana favorita durante mucho tiempo y luego la televisión, como dijimos antes. Pero actualmente para los jóvenes su ventana es la computadora conectada con Internet. Además ahora están armados con vídeo cámara, fax de alta velocidad, computadora potente, multimedia, teléfono con monitor...

En el área de las oficinas apareció un grupo muy particular de la "tribu" de SOHO (*Small Office, Home Office*). Hoy en día, muchas compañías tienen sólo oficinas pequeñas con pocos o ningún empleado. En ocasiones, el presidente de la compañía es el único empleado. Algunas más han prescindido de las oficinas. Solucionan todos los asuntos de negocios desde la casa en donde tienen todas las informaciones necesarias. No se necesita andar en la calle sufriendo el tráfico ni gastando el tiempo en desplazarse. Otros más entregan sus encomiendas a la oficina matriz a través de Internet. Todo ello está cambiando la estructura y el concepto básico de las compañías.

Esta revolución informática que ha llegado hasta crear nuevos estilos de trabajo, nuevos conceptos de empresa se presenta como el lugar ideal para los jóvenes de la generación *net*, ya sea como empleados o dueños. En los últimos años, han aparecido dueños y empleados muy

jóvenes que manejan su capacidad creativa sin límite. En esta área, los miembros de la generación *net* son unas estrellas.

Los *net* no quieren a los jefes que no saben de computación. Además entre los jefes ignorantes de computación y ellos no se puede dar una buena comunicación por falta de un lenguaje común. Manejan "otros lenguajes"; es decir, otros conceptos. De alguna manera ellos están exigiendo el cambio y el desarrollo social de otras generaciones. No quieren que sus actividades se vean limitadas por algún obstáculo. Quieren aprender, actuar, desarrollar y realizar sus planes sin límite. Por ejemplo, los *net* prefieren usar los programas de mensajería más rápidos, como el ICQ (icq: *I seekyou*; www.icq.com). El *e-mail* y el servicio de FTP tienen un límite de capacidad, pero el *icq* ofrece una comunicación sin límite de capacidad.

Los jóvenes *net* no se sienten contentos ni satisfechos con el *word* procesador y el *webbrowser* nada más. Prefieren manejar varios tipos de programa para navegar en el mundo de *network*. A veces llegan a inventar los programas que consideran necesarios para sus actividades. También ensamblan sus computadoras según su gusto y hasta participan en los torneos de ensamblaje de computadoras.

Pasan mucho tiempo dedicados a los juegos electrónicos en la computadora. Entre ellos, el juego "*Stacraft*" y "*Age of empires*" son los más famosos. Quieren participar en el MUD (*multi-userdungeon*: juego con varios jugadores en *network*). Incluso existe el torneo de nivel mundial de "*Starcraft*" y hay numerosos competidores profesionales del juego de este tipo. Además ya apareció el departamento de juegos electrónicos en algunas universidades en Asia. Por supuesto, los estudiantes de este departamento estudian la computación y saben programar una nueva serie de juegos. Ellos compiten torneos locales, nacionales e internacionales. En unos años muy posiblemente va a aparecer otro tipo de juego aplicando el sistema de "*Holography*". Se va a disfrutar con los movimientos de tres dimensiones que se pueden producir con este sistema.

Muchos contenidos de Internet (*website*, *homepage*) son efímeros, programas de juego electrónico, noticias..., se necesita construir una estructura confiable que resguarde contenidos e informaciones valiosos para la cultura de los países. La generación *net* tiene en el Internet un aparato poderoso con que puede tener acceso a la cultura universal. Por eso, ellos mismos se

nombran como la Generación de la Cultura. Ellos mismo generan los grupos que cultivan la manía de la computación, el deseo de conocer más de las culturas y del deporte. Y realmente funcionan muy bien.

Conclusiones

Las generaciones mayores tienen que compartir la vida con la generación *net*. Deben mostrarle y enseñarle las tradiciones culturales y sociales. Son nuestros hermanos, amigos y vecinos. Recordemos que son solitarios. Tenemos que estar más cerca de ellos.

Para que haya prosperidad se necesita una vida armónica entre las generaciones. Si no se comprenden las actitudes de otras generaciones habrá peleas, discusiones, malentendimientos. Todos deben tratar de entender a ambos lados. A las generaciones que les falta el conocimiento de la computación tienen que asumir el reto de estudiar más y conocer otros idiomas. Ahora en cualquier lugar hay instrumentos conectados con la computadora. Si no sabe manejar nada de esos instrumentos, las generaciones mayores se quedarán cada vez más lejos de los *net*. Ellos no quieren ni respetan a los jefes incapaces. Además ellos quieren que se les reconozcan sus capacidades.

Ahora bien, las generaciones *X* y *net* deben respetar también a los de generaciones mayores. Ellos vivieron una vida dura para poder ofrecerles lo que ahora tienen. Fueron los que establecieron y colaboraron en mayor o menor medida a sentar las bases para llegar al nivel actual de ciencia y tecnología que disfrutamos.

Fuente: <http://fuentes.csh.udg.mx/CUCSH/Sincronia/joon.htm>

Responde:

- ¿Qué opinión le das a la lectura?

- ¿Por qué es necesario reconocer los pros y los contras de la generación Net?

- ¿Si te evaluaras frente a la lectura a qué generación perteneces y a cuál tus padres? Justifica tu respuesta.

- Señala los conceptos manejados.

Fase de evaluación

- Realiza un resumen de la lectura anterior en hojas blancas tamaño carta (anexa el borrador y la versión definitiva).
- Completa la rejilla sobre el resumen.

FICHA DE AUTO EVALUACIÓN PARA EL RESUMEN

FASES DE COMPRENSIÓN TEXTUAL	SI	NO
1. Realicé una lectura analítica del texto base.		
2. Identifiqué las afirmaciones presentes en el texto.		
3. Suprimí las informaciones (explicaciones, ejemplificaciones, paráfrasis, ilustraciones) presentes en el texto.		
4. Elaboré la macroestructura referencial del texto		
5. Preparé un listado de las afirmaciones		

FASES DE PRODUCCIÓN TEXTUAL	SI	NO

1.Estructuré un texto a partir del listado de afirmaciones		
2.Prepare un borrador del texto		
3.Realicé una revisión constante y correcciones pertinentes a este borrador		
4.Elaboré la versión definitiva del resumen		
5.Escribí un texto que respeta las características de contenido y formales y que definen el resumen (brevedad, objetividad, claridad, coherencia, cohesión, adecuación y corrección gramatical)		

TALLER DE EJEMPLIFICACIÓN # 4

Tema: La reseña

Objetivo

- Identificar los elementos para la elaboración de la macroestructura.

Tipo de texto: Artículo de opinión

Duración: 40 minutos

Fase de acercamiento

Para introducir el tema, se parte de los siguientes interrogantes:

- ¿Qué sabes sobre la reseña?
- Cuánto te piden elaborar una reseña ¿Qué tienes en cuenta?
- Para ti ¿Qué es emitir un juicio valorativo?

Fase de aplicación

- Se explica qué es la reseña y sus elementos para la elaboración.

La reseña hace parte de un tipo de texto que permite orientar a lector, al ofrecer una visión general de los contenidos del texto base (reseña descriptiva) y una valoración (reseña crítica), emitiéndose un juicio en el que sustenta los diferentes elementos que maneje el texto como lo negativo y positivo, cumpliendo una función comunicativa.

La reseña descriptiva hace una sinopsis de los contenidos de un texto, de manera básica y tiene en cuenta los siguientes elementos:

- Un encabezamiento que corresponde a la ficha bibliográfica
- Presentación del texto
- Síntesis de los contenidos de manera objetiva

- Conclusión que retoma los fundamentales del texto

La reseña crítica es el resultado de una lectura rigurosa que incluye la valoración, que muestra una lectura global al informar y argumentar los fundamentos principales. Maneja:

- Lectura general para buscar una aproximación.
- Lectura comprensiva y analítica, es decir una segunda lectura que pone en juego estrategias de recolección de información.
- Lectura crítica, teniendo en cuenta la primera lectura y la confrontación de sus conocimientos, puede realizar su juicio valorativo.

Además, se hará entrega de la siguiente lectura para realizar la respectiva reseña.

POR QUÉ ES TAN MALO PAULO COELHO
HÉCTOR ABAD FACIOLINCE

Traducido a 56 idiomas, publicado en 150 países, con más de 54 millones de libros vendidos, a Paulo Coelho hay que reconocerle al menos una virtud: es una mina de oro para sí mismo y para las editoriales. En su libro de mayor éxito, *El alquimista* (1988), un pastor de ovejas andaluz viaja hasta las pirámides de Egipto en busca de un tesoro. Antes de llegar a su destino se encuentra con el gran mago que posee los dos pilares de la sabiduría alquímica, es decir, sabe destilar *el elixir de la larga vida* y ha fabricado un huevo amarillo, la *piedra filosofal*, con cuya ralladura se puede convertir en oro cualquier otro metal.

En su viaje hacia las tumbas de los faraones el alquimista le ha revelado al muchacho otro secreto: “Cada hombre sobre la faz de la tierra tiene un tesoro que lo está esperando”. Luego le explica que si no todos encontramos este tesoro personal, es porque “los hombres ya no tienen interés en encontrarlo”. Sospecho que muchos desgraciados se consuelan creyendo semejante ingenuidad. Vista descarnadamente, es sólo una simpleza o una pía ilusión. Sin embargo hay algo que tenemos que conceder, y es que sin duda Paulo Coelho encontró su propio tesoro, en cierto sentido su *piedra filosofal*: la ralladura sosa y rosa y empalagosa de su prosa se convierte —como por arte de magia— en oro editorial, en millones de copias de consumo masivo de mediocridad. Pero ¿cómo lo hace? ¿Y por qué, siendo un escritor tan rudimentario en el uso del lenguaje, tan

pobre en el pensamiento y tan elemental en sus recursos estilísticos, consigue tocar la sensibilidad de tanta gente?

No voy a dar la respuesta más obvia e inmediata, la que todos dan: Si Coelho vende por sí solo más libros que todos los demás escritores brasileños juntos, esto se debe precisamente a que sus libros son tontos y elementales. Si fueran libros profundos, complejos literariamente, con ideas serias y bien elaboradas, el público no los compraría porque las masas tienden a ser incultas y a tener muy mal gusto. Claro que en los millones de ejemplares vendidos hay algo de esto. Pero también existen muchísimos libros tan malos como los de Coelho que no tienen ningún éxito y, al contrario, hay unos cuantos libros excelentes y literariamente impecables que se venden por millones. En vez de tranquilizarnos con respuestas facilistas y tautológicas (el vulgo es vulgar, el mercadeo vende), conviene examinar con cuidado los libros de Coelho y no desdeñarlos de entrada con altivo esnobismo. Me he impuesto el ejercicio de leerlos para tratar de descubrir en qué estrategias temáticas y narrativas podría residir su extraordinario éxito editorial.

La primera respuesta que me di, apenas empezando la lectura de algunos de sus libros, fue que quizá Coelho disfrazaba de misterio y asombro las puras tonterías. Oigan esta, por ejemplo: “Era un día caluroso y el vino, por uno de estos misterios insondables, conseguía refrescar un poco su cuerpo”. De verdad, qué misterio insondable que un líquido quite la sed. Después me di cuenta de que sus técnicas narrativas no se agotan en la simple estupidez; son algo más hábiles y algo menos burdas.

Para empezar, los libros de Coelho explotan hábilmente un universal humano: nuestra fascinación por los poderes de adivinación y conocimiento sobrenaturales. Ya Thomas Hobbes en su clásico *Leviatán* (1651) señalaba la irresistible atracción (y por lo tanto el fácil engaño) que padecemos los seres humanos ante todo tipo de presagios. Es una tradición muy antigua (una socorridísima mina de oro, una *piedra filosofal*) explotar esta debilidad de nuestra psicología. Copio el resumen que hace Hobbes de estos engaños, el cual es preciso y exhaustivo, y parece a su vez un resumen de las técnicas de seducción esotérica que Coelho utiliza en sus libros:

“Así se hizo creer a los hombres que encontrarían su fortuna en las respuestas ambiguas y absurdas de los sacerdotes de *Delfos*, *Delos*, *Ammon* y otros famosos oráculos, cuyas respuestas se hacían deliberadamente ambiguas para que fueran adecuadas a las dos posibles eventualidades de un asunto (...). A veces en las frases desprovistas de significado de los locos, a quienes se suponía poseídos por un espíritu divino: a esta posesión se la llamaba entusiasmo, y a estos modos de predecir acontecimientos se les denominaba *teomancia* o profecía. A veces en el aspecto que presentaban las estrellas en su nacimiento, a lo cual se llamaba *horoscopia*. A veces en sus propias esperanzas y temores, en lo llamado *tumomancia* o presagio. A veces en las predicciones de los magos, que pretendían conversar con los muertos, a lo cual se llamaba *nigromancia*, conjuro y hechicería, y no es otra cosa sino impostura y fraude. A veces en el vuelo casual o en la forma de alimentarse las aves, lo que llamaban *augurio*. A veces en las entrañas de los animales sacrificados, a lo que llamaban *aruspicina*. A veces en los sueños; a veces en el graznar de los cuervos o el canto de los pájaros. A veces en las líneas de la cara, a lo que se llamaba *metoposcopia*; o en las líneas de la mano, *palmisteria*; o en las palabras casuales, *omina*. A veces en monstruos o accidentes desusados, como eclipses, cometas, meteoros raros, temblores de tierra, inundaciones, nacimientos prematuros y cosas semejantes, lo que se llamaba *portenta* y *ostenta*, porque parecían predecir o presagiar alguna gran calamidad venidera. A veces en el mero azar, como en el acertijo de cara y cruz, en el juego de elegir versos de Homero y Virgilio, y en otros vanos e innumerables conceptos análogos a los citados. Tan fácil es que los hombres crean en cosas a las cuales han dado crédito otros hombres; con donaire y destreza puede sacarse mucho partido de su miedo e ignorancia”.

Veamos de qué manera, “con donaire y destreza”, Paulo Coelho le saca partido a nuestra credulidad, a nuestras debilidades y a nuestra ignorancia. Me limitaré inicialmente a *El alquimista*, su obra más leída, pero el mismo procedimiento se puede rastrear en otros libros suyos. El pastor de ovejas andaluz, al principio del cuento, tiene un sueño y va donde una adivina para hacérselo interpretar. Qué deleite; la gitana no sólo le interpreta el sueño (“los sueños son el lenguaje de Dios”) sino que también le lee la mano. Los sueños del protagonista son el leitmotiv del libro, y es a través de ellos como poco a poco se acerca a su tesoro en el periplo Andalucía-Pirámides-Andalucía.

Para que un mago cobre prestigio como persona capaz de predecir el futuro, mucho le conviene obrar el prodigio de adivinar el pasado. Éste es el paso siguiente en el libro de Coelho: un adivino escribe sobre la arena los episodios más significativos del pasado del joven protagonista, incluyendo la primera vez que se hizo la paja. Cabe aclarar que esta íntima revelación se expresa con palabras mucho más recatadas: “Leyó cosas que jamás había contado a nadie, como (...) su primera y solitaria experiencia sexual”.

El tono sapiente (de una sapiencia falsa, pero en fin) y el ambiguo lenguaje oracular se van soltando en pequeñas dosis a lo largo del libro. Les copio algunos ejemplos: “Cuando deseas alguna cosa, todo el Universo conspira para que puedas realizarla”; “La vida quiere que tú vivas tu Leyenda Personal”; “Todo es una sola cosa”; “Existe un lenguaje que va más allá de las palabras”; “Dios escribió en el mundo el camino que cada hombre debe seguir: sólo hay que leer lo que Él escribió para ti”; “Cualquier cosa en la faz de la tierra puede contar la historia de todas las cosas”. Pero además de este tipo de enseñanzas baratas, de seducción infalible a pesar de su pésimo gusto intelectual, el uso de la magia tradicional también va apareciendo capítulo tras capítulo. Así, el protagonista, al promediar el libro, “acompaña con los ojos el movimiento de los pájaros”. Mira las aves: “De repente, un gavilán dio una rápida zambullida en el cielo y atacó al otro. Cuando hizo este movimiento, el muchacho tuvo una súbita visión: un ejército, con las espadas desenvainadas, entraba en el oasis”. Es el clásico *augurio*, aunque bastante tosco, pues en vez de descifrar el acertijo del vuelo de los pájaros, al pastor le basta verlo para tener visiones.

Hay un ingrediente adicional que hace más eficaz el recurso al pensamiento esotérico. Para volverlo doctrinalmente inofensivo, para despojarlo de todo peligro satánico, Coelho lo combina con dosis adecuadas de cristianismo tradicional: citas de la Biblia, cuadros del Sagrado Corazón de Jesús, rezos del Padrenuestro... El público mayoritario no se siente en pecado porque lee herejías, y el narrador, al tiempo que se hace pasar por alguien dotado de poderes paranormales (capaz incluso de telepatía), deja saber que él es también un buen cristiano, a pesar de sus coqueteos con la magia.

Hasta aquí algunos elementos temáticos que ayudan a entender, en parte, el favor de Coelho entre los lectores. Pero además de lo temático, conviene señalar también algunas estrategias narrativas del autor brasileño. Sus técnicas para ir tejiendo la trama son tan elementales que me recordaron de inmediato el estudio clásico sobre las formas canónicas del cuento infantil. Vladimir Propp, uno de los padres de la narratología, publicó en Leningrado su monumental *Morfología del cuento infantil* (1928). El principal mérito de este gran trabajo consiste en haber hallado, por encima de los argumentos superficiales de cada cuento, una serie de elementos formales repetitivos. Mirados al microscopio, es posible descubrir que en todos los cuentos de hadas los personajes, por distintos que sean, acometen siempre las mismas acciones, se ven envueltos en situaciones o “motivos” análogos. Como señala Propp, “cambian los nombres de los personajes, pero no sus acciones, o funciones, por lo que se puede concluir que el cuento le atribuye operaciones idénticas a personajes distintos”.

No voy a decir que Coelho leyó a Propp, estudió cuáles son las “funciones” más elementales del relato tradicional descubiertas por el ruso, y con esta receta se dedicó a escribir el oro en polvo de sus novelas. Eso sería muy sofisticado. La cosa es más simple: Coelho usa, intuitivamente y con alguna destreza, las estructuras más primitivas del cuento infantil. Tomen ustedes cualquiera de los libros de Coelho y verán lo fácil que resulta identificar situaciones como las siguientes, señaladas por Propp en su *Morfología*: “El héroe abandona la casa”; “el héroe es puesto a prueba o interrogado”; “el héroe se pone en contacto con alguien que le dará un don”; “el héroe recibe un objeto mágico”; “el héroe cae en desgracia”; “el héroe se traslada o es llevado al lugar donde está el objeto de su búsqueda”; “el héroe lucha con un antagonista”; “el héroe regresa”; “el antagonista es castigado”; “el héroe se casa y sube al trono (u obtiene grandes riquezas)”.

Es inútil cansarlos con los ejemplos detallados en que las historias de Coelho parecen calcar literalmente estos esquemas elementales. Les puedo asegurar que, al menos en sus primeros libros, el brasileño repite paso a paso las estructuras narrativas reveladas por el gran formalista ruso hace casi un siglo (y éstos sí que son pronósticos: Propp no sólo describió la tradición popular, sino que anticipó las recetas de un gran éxito editorial).

Los libros más recientes de Coelho, por ejemplo el último, *Once minutos* (2003), son un poco menos rudimentarios que aquellos primeros títulos que lo lanzaron a la fama. En este caso la trama, nutrida por algunos elementos realistas (para esta novela Coelho usó el testimonio de prostitutas existentes), es menos infantil, menos predecible. En todo caso es posible que el inevitable desencanto que viene con los años haya hecho que este último libro de Coelho sea menos ingenuo. Pero el buen gusto estético e intelectual es muy difícil de adquirir, y por lo mismo *Once minutos* (el cálculo de Coelho de lo que dura un coito), aunque menos esquemático, es un libro incluso más cursi que los anteriores. No quiero afirmar nada que no pueda demostrar con citas textuales. ¿Cuántos ejemplos necesitan para convencerse de la irremediable cursilería de *Once minutos*? Podría usar un número mágico, de esos que les encantan a los autores de cuentos infantiles, siete, o tres. Para no exagerar, me voy a limitar a tres momentos:

1. La protagonista (prostituta brasileña que trabaja en Suiza, y la sola situación es ya de un sentimentalismo telenovelesco), se encuentra con un pintor joven que la invita a su casa. Ella observa que la casa es grande y está vacía. Entonces concluye: “Debía de tener dinero de verdad. Si estuviese casado no osaría hacer aquello porque siempre había gente mirando. Entonces era rico y soltero”.

2. En el final feliz de la novela este mismo pintor se le aparece a la muchacha con flores: “Ralf llevaba un ramo de rosas, y los ojos llenos de luz que ella había visto el primer día, cuando la pintaba”.

El rico y soltero que en la última página se aparece con un ramo de rosas y se lleva a la muchacha a conocer París es una situación tan perfectamente cursi que, por kitsch, creo que ni Corín Tellado se atrevería a ponerla en una fotonovela. Pero al promediar el libro hay otro momento todavía peor:

3. La prostituta le hace un regalo al pintor del que se empieza a enamorar. Abre el bolso y busca su bolígrafo. Dice: “Tiene un poco de mi sudor, de mi concentración, de mi voluntad, y ahora te lo entrego. (...) Tú tienes mi tesoro: el bolígrafo con el que he escrito algunos de mis sueños”.

Fuera de la ridiculez de la frase, que es única, hay algo todavía más perturbador: al leerla uno se imagina que el autor está copiando aquí su propia vida. Me parece ver la escena; el multimillonario que ha vendido 54 millones de ejemplares con tantas revelaciones de su estro poético, le muestra a una muchacha el objeto mágico (y fálico) con que la va a conquistar. Le dice, pensando ya en el colchón de la suite que los espera: “Te entrego mi tesoro: el bolígrafo con el que he escrito algunos de mis sueños”. Debe tener un bolígrafo para cada día, cada hotel y cada viaje. Y algo más triste: seguramente algunas víctimas, igual que miles de lectores, se dejarán conquistar con semejante frase y semejante halago. Claro que esto último es lo único que no puedo demostrar de todo lo que he dicho sobre Coelho en este artículo. Esta última situación tan sólo la supongo y es sólo una hipótesis sin fundamento, producto de una mente malpensada; todo lo demás lo he tomado directamente de sus libros.

Disponible en:

http://www.elmalpensante.com/index.php?doc=display_contenido&id=1413&pag=2&size=n

Fase de evaluación

- Además, al terminar la reseña se copiará en el tablero la siguiente rejilla, pues incluye la fase de comprensión y producción textual.

FICHA DE AUTO EVALUACIÓN PARA LA MACROESTRUCTURA

FASE DE COMPRENSIÓN TEXTUAL		
ASPECTO A TENER EN CUENTA	SI	NO
1.Realicé una lectura analítica del texto base:		
2.Elaboré la macroestructura referencial		
3.Elaboré el resumen		

4. Realicé una lectura crítica del texto base:		
5. Escribí comentarios relacionados con los distintos contenidos que presenta		
6. Preparé un listado que señala ventajas y desventajas del texto base		

FASE DE PRODUCCIÓN TEXTUAL		
ASPECTO A TENER EN CUENTA	SI	NO
1. Preparé una macroestructura para la elaboración de la reseña.		
2. Realicé: síntesis descriptiva de los contenidos y los organicé en unidades temáticas.		
3. Emití juicios valorativos acerca del texto base		
4. Preparé una primera versión de la reseña.		
5. Realicé los ajustes, revisiones y correcciones necesarios a esa primera versión.		
6. Elaboré la versión definitiva.		
7. Escribí un texto que respeta las características de contenido y forma y que definen la reseña (síntesis de los contenidos del texto base y emisión de un juicio sustentado sobre éste)		

APLICACIÓN RESEÑA

TALLER # 4

Tema: La reseña

Objetivo

- Aplicar las herramientas vistas en la elaboración de una reseña.

Tipo de texto: Argumentativo

Duración: 60 minutos

Fase de acercamiento

Antes de comenzar la lectura responde:

- Denomina ¿Qué es el “desencanto”?

- ¿Cómo llegas al conocimiento y qué haces cuando lo “obienes”?

Fase de aplicación

- Lee el siguiente texto.

FIGURAS DEL DESENCANTO

Por: Jesús Martín Barbero

¿No habrá documentos de barbarie que constituyen documentos de cultura?

El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural, pues la tecnología remite hoy no sólo a la novedad de unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. Lo que la trama comunicativa de la revolución tecnológica introduce en nuestras sociedades no es tanto una cantidad inusitada de nuevas máquinas sino un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos —que constituyen lo cultural— y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios. Escribe Manuel Castells en su última obra, *La era de la información*: «Lo que ha cambiado no es el tipo de actividades en que participa la humanidad, lo que ha cambiado es su capacidad tecnológica de utilizar como fuerza productiva directa lo que distingue a nuestra especie como rareza biológica, eso es, su capacidad de profesar símbolos»¹. La «sociedad de la información» no es sólo aquella en la que la materia prima más costosa es el conocimiento sino también aquella en la que el desarrollo económico, social y político, se hallan estrechamente ligados a la innovación, que es el nuevo nombre de la creatividad sociocultural.

Pero frente a esa constatación sociológica se acumulan los relatos del desencanto, que ven en la cultura no el espacio de la producción y la creatividad sino el escenario de la degradación más profunda de lo humano, erosionado justamente por aquellas mutaciones tecnológicas que llevarían a su extremo el fracaso de la creencia secular en el progreso moral y político, esto es, en el paso natural del cultivo de la inteligencia a un comportamiento social constructivo. ¿Adónde nos llevan hoy esos relatos del desencanto? ¿Puede su lúcido pesimismo ayudarnos a afrontar las contradicciones que la globalización envuelve, o sus argumentos son la legitimación de un nihilismo escapista? Ya T.S. Eliot en sus *Notas para la definición de la cultura* (1948) concluía diciendo «Ha dejado de ser posible hallar consuelo en el pesimismo profético»². Para los que

vivimos el desencantamiento del mundo sin que ello nos convierta automáticamente en seres desencantados, hay una frase de Benjamin que nos sigue desafiando e iluminando: «Todo documento de cultura es también un documento de barbarie». Un buen ejemplo de ello se halla en el dictamen de barbarie que Adorno, Steiner y Kundera han proferido sobre uno de los más expresivos modeladores culturales de estos tiempos: el rock, que para Adorno no es más que «un pretexto para la barbarie y los intereses de la industria cultural»³, para G. Steiner una nueva esfera sonora identificada con «un martilleo estridente, un estrépito interminable que, con su espacio envolvente, ataca la vieja autoridad del orden verbal»⁴, y para M. Kundera el rock es «el aullido extático en que quiere el siglo olvidarse de sí mismo (...) La imagen acústica del éxtasis ha pasado a ser el decorado cotidiano de nuestro hastío»⁵.

Leyendo esos tres textos me pregunto si la idea de W. Benjamin no sería reversible: en estos oscuros tiempos, ¿no habrá documentos de barbarie que constituyen documentos de cultura, y en un sentido bien preciso, documentos por los que atraviesan movimientos que minan y subvierten, desde sus bajos fondos, la cultura con que nuestras sociedades se resguardan del sinsentido? Así, más que al éxtasis, el aullido del rock remitiría a la rabia y la desazón de unas generaciones que han encontrado en esa música el único idioma en el cual expresar su rechazo a una sociedad hipócritamente empeñada en esconder sus miedos y zozobras. Lo que habla —o mejor grita— en esos documentos es la profunda desubicación que sufren actualmente los saberes escolar-letrados y la des-figuración de las condiciones y el sentido del trabajo. Ahí remiten algunas de las figuras en que se dibujan las más hondas razones del desencanto intelectual.

1. DESUBICACIÓN DE LOS SABERES

La «crisis de identidad» del conocimiento en una sociedad de la información se halla ligada estructuralmente a la sociedad de mercado, pues es de ésta de donde proviene la dinámica de fondo a la que responden el valor y el modo actual de producción y circulación del conocimiento.

DESCENTRAMIENTO Y DISEMINACIÓN

Desde una perspectiva histórica encontramos que el conocimiento está pasando a ocupar el lugar que tuvieron, primero la fuerza muscular humana y después las máquinas. Lo que introduce dos cambios estratégicos: el descentramiento y la deslocalización / diseminación de los saberes⁶. En el estrato más profundo de la actual revolución tecnológica lo que encontramos es una mutación en los modos de circulación del saber, que fue siempre una fuente clave de poder, y hasta hace poco había conservado el doble carácter de ser a la vez centralizado territorialmente, controlado a través de determinados dispositivos técnicos y asociado a muy especiales figuras sociales. De ahí que las transformaciones en los modos como circula el saber constituyan una de las más profundas mutaciones que una sociedad puede sufrir. De ahí que sea disperso y fragmentado cómo el saber escapa de los lugares sagrados que antes lo contenían y legitimaban, y de las figuras sociales que lo detentaban y administraban. Cada día más estudiantes testimonian una simultánea y desconcertante experiencia: la de reconocer lo bien que el maestro se sabe su lección, y al mismo tiempo el desfase de esos saberes-lectivos por relación con los saberes-mosaico que —sobre biología o física, filosofía o geografía— circulan por fuera de la escuela⁷. Y frente a un alumnado cuyo medio ambiente comunicativo lo «empapa» cotidianamente de esos saberes-mosaico que, en forma de información, circulan por la sociedad, la escuela como institución tiende mayoritariamente a atrincherarse en su propio discurso, puesto que cualquier otro tipo de discurso es resentido como un atentado a su autoridad.

Examinemos esos dos cambios claves. Descentramiento significa que el saber se sale de los libros y de la escuela, entendiendo por escuela cualquier sistema educativo desde la primaria hasta la universidad. El saber se sale ante todo del que ha sido su eje durante los últimos cinco siglos: el libro. Un proceso que no había tenido casi cambios desde la invención de la imprenta sufre hoy una mutación de fondo, especialmente con la aparición del texto electrónico. Que no viene a remplazar al libro sino a descentrar la cultura occidental de su eje letrado, a relevar al libro de su centralidad ordenadora de los saberes, centralidad impuesta no sólo a la escritura y la lectura sino al modelo entero del aprendizaje por linealidad y secuencialidad, implicadas en el movimiento de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo que aquéllas estatuyen⁸. Es sólo puesto en perspectiva histórica que ese cambio puede dejar de alimentar el sesgo apocalíptico con que la escuela, los maestros, y muchos adultos, miran la empatía de los adolescentes con los medios audiovisuales, los videojuegos y el computador. Estamos ante un descentramiento culturalmente desconcertante, pero cuyo desconcierto es disfrazado por buena parte del mundo escolar moralistamente, esto es, echándole la culpa a la televisión de que los adolescentes no lean. Actitud que no nos ayuda en nada a entender la complejidad de los cambios en los lenguajes, las escrituras y las narrativas. Que es lo que verdaderamente está en la base de que los adolescentes no lean en el sentido en que los profesores siguen entendiendo el leer, o sea únicamente libros. Si fuera un tecnólogo o un tecnócrata, nos sonaría a puro bluff lo que ha afirmado ese gran historiador de la lectura y la escritura en Occidente que es Roger Chartier: que la revolución que introduce el texto electrónico no es comparable con la de la imprenta, que lo que hizo fue poner a circular textos ya existentes —lo que Gutenberg buscaba era la difusión de la Biblia—, pues con lo que debe asociarse es con la mutación que introdujo la aparición del alfabeto. Y es que hasta las etapas de formación de la inteligencia en el niño se replantean hoy al

poner en cuestión la visión secuencial que conservó la propuesta de Piaget: los psicólogos constructivistas develan hoy en los niños y adolescentes inferencias cognitivas —«saltos en la secuencia»— que replantean tanto la unicidad atribuida a la inteligencia como a su proceso de formación. Yo estaba en París a finales de los años sesenta y principios de los setenta, cuando se introdujo en la enseñanza primaria la matemática de conjuntos. Y al constatar que niños de primaria aprendían y resolvían problemas de logaritmos que maestros ya mayores enseñaban en los últimos de secundaria, hubo varios suicidios de maestros que sintieron que ese salto dejaba sin sentido su trabajo: ¿cómo era posible que niños de primaria pudieran siquiera plantearse ese tipo de inferencias lógicas?

Segundo, deslocalización / destemporalización: los saberes escapan de los lugares y los tiempos legitimados socialmente para la distribución y aprendizaje del saber. Desde los faraones hasta los señores feudales, «la morada de los sabios» o estaba cerca del palacio / castillo o se comunicaban entre ellos secretamente. Y también el tiempo de aprender se hallaba acotado a una edad, lo que facilitaba su inscripción en un lugar y su control vital. No es que el lugar escolar vaya a desaparecer, pero las condiciones de existencia de ese lugar se están transformando radicalmente no sólo porque ahora tiene que convivir con un montón de saberes-sin-lugar-propio, sino porque el aprendizaje se ha desligado de la edad y ahora se ha tornado continuo, esto es, a lo largo de la vida. Los miles de ancianos que estudian en la universidad a distancia hoy en Europa son la prueba más clara del desanclaje que viven los saberes tanto en su contenido como en sus formas.

La des-localización implica la diseminación del conocimiento, esto es, el emborronamiento de las fronteras que lo separaban del saber común. No se trata sólo de la intensa divulgación

científica que ofrecen los medios masivos sino de la devaluación creciente de la barrera que alzó el positivismo entre la ciencia y la información, pues ciertamente no son lo mismo pero ya no son tampoco lo opuesto en todos los sentidos. La diseminación nombra el movimiento de difuminación tanto de las fronteras entre las disciplinas del saber académico como entre ese saber y los otros, que ni proceden únicamente de la academia ni se imparten en ella ya exclusivamente. Una pista clave para evaluar esto es la trazada por el sociólogo alemán Ulrich Beck⁹ cuando liga a la expansión ilimitada del conocimiento especializado el paso de los peligros que conllevaba la modernización industrial a los riesgos que entraña la sociedad actual. No hay salida del mundo del riesgo con base en puros conocimientos especializados, y más bien sucede al revés: a mayor cantidad de conocimiento especializado, mayores riesgos para el conjunto de la humanidad desde la biología ambiental a la genética. La única salida se halla en la articulación de conocimientos especializados con aquellos otros conocimientos que provienen de la experiencia social¹⁰ y las memorias colectivas.

NUEVAS FIGURAS DE RAZÓN

Un segundo plano de cambios a los que estamos asistiendo es la aparición de nuevas figuras de razón¹¹ que replantea al racionalismo de la primera modernidad. No hay una sola racionalidad desde la que sean pensables las dimensiones de la mutación civilizatoria que atravesamos. Uno de los más claros avances apunta hoy a la creciente conciencia de la complejidad¹², de la multiplicidad de razones que se entrecruzan cuando hablamos hoy de conocimiento. Esbozo un mapa: desde Platón, y durante siglos, la imagen fue identificada con la proyección subjetiva y con la apariencia, lo que la convertía en obstáculo estructural del conocimiento. Ligada al mundo del engaño la imagen fue, de un lado, asimilada a instrumento de manipulación, de persuasión religiosa o política, y de otro, expulsada del campo del conocimiento y confinada al campo del

arte. Hoy día nuevas formas de concebir y producir el conocimiento liberan a la imagen de su estatuto de «obstáculo epistemológico» para recuperarla como ingrediente clave de la nueva relación entre simulación y experimentación científica.

La revaloración cognitiva de la imagen pasa paradójicamente por la crisis de la representación que examinó Michael Foucault en *Las palabras y las cosas*. El análisis se inicia con la lectura de un cuadro de Velázquez, *Las meninas*, lectura que nos propone como pista el que «la relación del lenguaje a la pintura es infinita. No porque la palabra sea imperfecta sino porque son irreductibles la una a la otra. Lo que se ve no se aloja, no cabe jamás, en lo que se dice»¹³. El fin de la metafísica da la vuelta al cuadro: el espejo en que al fondo de la escena se mira el rey, al que el pintor mira, se pierde en la irrealidad de la representación. Y en su lugar emerge el hombre vida-trabajo-lenguaje, trama significativa a partir de la que se tejen las figuras y los discursos (las imágenes y las palabras), y aparece la eficacia operatoria de los modelos.

Es justamente en el cruce de los dos dispositivos señalados por Foucault —economía discursiva y operatividad lógica— donde se sitúa la nueva discursividad constitutiva de la visibilidad y la nueva identidad lógico-numérica de la imagen. Estamos ante la emergencia de otra figura de la razón que exige pensar la imagen desde su nueva configuración sociotécnica: el computador no es un instrumento con el que se producen objetos, sino un nuevo tipo de tecnicidad que posibilita el procesamiento de informaciones, cuya materia prima son abstracciones y símbolos, inaugurando una nueva aleación de cerebro e información que sustituye a la del cuerpo con la máquina de la modernidad industrial. Esta nueva figura de razón rehace las relaciones entre el orden de lo discursivo (la lógica) y de lo visible (la forma), de la inteligibilidad y la sensibilidad. El nuevo estatuto cognitivo de la imagen se produce a partir de su

informatización —de su inscripción en el orden de lo numerizable—, pero eso no borra ni las muy diferentes figuraciones, ni los efectos estéticos o eróticos de la imagen.

El proceso que ahí llega entrelaza un doble movimiento. Uno, el que prosigue y radicaliza el proyecto de la ciencia moderna —Galileo, Newton— de traducir / sustituir el mundo cualitativo de las percepciones sensibles por la cuantificación y la abstracción lógico-numérica; y dos, el que reincorpora al proceso científico el valor informativo de lo sensible y lo visible. Un nuevo modo de conocer abre la investigación a la intervención constituyente de la imagen en el proceso del saber: arrancándose a la sospecha racionalista, la imagen se percibe como posibilidad de experimentación / simulación que potencia la velocidad del cálculo y permite inéditos juegos de interfaz, esto es, de arquitecturas de lenguajes. Virilio denomina «logística visual»¹⁴ a la remoción que las imágenes informáticas hacen de los límites y funciones maniqueamente asignados a la discursividad y la visibilidad, a la dimensión operatoria (control, cálculo y previsibilidad), a la potencia interactiva (juegos de interfaz) y a la eficacia metafórica (traslación del dato cuantitativo a una forma perceptible: visual, sonora, táctil). La visibilidad de la imagen deviene legibilidad ¹⁵, permitiéndole constituirse en mediación discursiva de la fluidez (flujo) de la información y del poder virtual de lo mental.

2. DESFIGURACIÓN DE LAS CONDICIONES DE TRABAJO Y LA IDENTIDAD DEL TRABAJADOR

El trabajo se identificó, durante la primera modernidad —la industrial—, con la capacidad de ejecución de tareas fijadas de antemano y delimitadas de una vez para toda la vida, esto es, con pocos cambios a lo largo del día y de la vida. En la tardomodernidad que configuran la era de la

información y la sociedad de mercado se ponen en marcha profundos cambios en el sentido del trabajo y la identidad social del trabajador. 16

UNA FLEXIBILIDAD TRAMPOSA

Las condiciones comienzan a erosionar el sentido moderno del trabajo¹⁷ y del trabajador cuando a mediados de los años setenta se cierra el ciclo de los «30 gloriosos años:1945-1975» que siguen al fin de la Segunda guerra mundial y, con la crisis del petróleo, hacen su aparición los primeros dos movimientos: el aumento en la tercerización del empleo y de su precariedad. De una sociedad industrial, salarial, manual, conflictual pero solidaria y negociadora se comienza a pasar a otra terciarizada, informatizada y menos conflictual pero fracturada, dual, desregulada y excluyente. De explotado pero incluido en el sistema, un buen sector de trabajadores pasa a ser llanamente excluido. Desciende drásticamente el número de trabajadores en los ámbitos de la gran industria tradicional —minería, acerías, metalmecánica, agrícola, etc.—, se acrecientan los puestos de trabajo en los campos de la educación, la salud, la seguridad, el comercio, y se abren o potencian otros campos: la informática, la asesoría, la investigación, la gestión. Sólo que los empleos creados en los últimos cuatro campos no pasan a ser ocupados por los desocupados de las industrias tradicionales, ya que se trata de nuevos oficios.

La muy ambigua —o mejor, tramposa— palabra con la que, desde el ámbito de la gestión empresarial, se denomina a estos cambios, la flexibilidad laboral, junta y confunde dos aspectos radicalmente diferentes del cambio. Uno, eminentemente positivo en principio aunque muy recortado en la práctica: el paso de un trabajo caracterizado por la ejecución mecánica de tareas repetitivas al de un trabajo con un claro componente de iniciativa de la parte del trabajador, que desplaza el ejercicio de la predominancia de la mano a la del cerebro: nuevos modos del hacer que exigen un saber-hacer y el despliegue de destrezas con un mayor componente mental. La

trampa que el uso de la palabra flexibilidad encierra al ser identificada únicamente con esa dimensión positiva es lo que oculta; en primer lugar, que esa capacidad de iniciativa, de innovación y creatividad en el trabajo es férreamente controlada por la lógica de la rentabilidad empresarial, que la supedita en todo momento a su «evaluación de los resultados»; y en segundo término, que la flexibilidad incluye otro componente radicalmente negativo: la precarización del empleo tanto en términos de la duración del contrato de trabajo como en las prestaciones salariales en salud, pensión, educación, vacaciones, etc. La flexibilidad se convierte así en el dispositivo de enganche del trabajo en las nuevas figuras de empresa. Pues, de un lado, al trabajador o empleado no se le permite la creatividad, no se le deja libre para que haga lo que quiera y de veras invente, sino sólo para que tenga la posibilidad de competir mejor con sus propios compañeros de trabajo; y de otro, la competitividad es elevada al rango de condición primera de existencia de las propias empresas.

El resultado ya palpable de esos cambios es la mengua o desaparición del vínculo societal — espacial y temporal— entre el trabajador y la empresa, afectando profundamente la estabilidad psíquica del trabajador: se acabó la posibilidad de hacer proyectos de vida¹⁸. La crisis de identidad del trabajador tiene una de sus figuras más expresivas en ese paso del sujeto ejecutor de tareas trazadas por otros a la del individuo abocado a una permanente reconversión de sí mismo, obligado a tener iniciativa, a innovar, justo en un momento en el cual no solamente el mundo del trabajo sino la sociedad en su conjunto hace del individuo un sujeto inseguro, lleno de incertidumbre, con tendencias muy fuertes a la depresión, al estrés afectivo y mental. Al dejar de ser un ámbito clave de comunicación social, del reconocimiento social de sí mismo, el trabajo pierde también su capacidad de ser un lugar central de significación del vivir personal, del sentido de la vida.

NUEVAS FIGURAS DE PROFESIONAL

Y cambian también las figuras del ejercicio profesional, cambio de formas en las que lo desfigurado es el fondo, como lo atestiguan los grupos / proyecto, los «círculos de calidad», en los que cada individuo es puesto a competir con otros individuos dentro de un grupo-proyecto, y cada grupo compite con otros grupos, no sólo fuera sino aun dentro de la misma empresa. En la estructura profesional de la empresa «tradicional» no había dos equipos haciendo lo mismo en situaciones que permitieran evaluar permanentemente cuál de ellos es el más competitivo. Ahora podemos afirmar que la libertad de hacer, la inventiva y la creatividad son incentivadas y a la vez puestas a prueba permanentemente bajo el baremo de la competitividad. Y en condiciones de competitividad cada vez más fuerte, la creatividad se transforma, se traduce en fragmentación no sólo del oficio sino de las comunidades de oficio. El nuevo capitalismo¹⁹ no puede funcionar con sindicatos fuertes, a los que vuelve no solamente innecesarios sino imposibles. ¿Por qué? Porque la verdadera iniciativa ahora otorgada al individuo consiste en responsabilizarlo en cuanto tal de las actividades que antes asumía la empresa: desde la formación o adquisición de competencias y destrezas hasta de la duración del contrato de trabajo. Al ser puesto a competir con sus propios colegas y perder la seguridad del trabajo indefinido en la empresa, el sentimiento de pertenencia a un gremio, de solidaridad colectiva, sufre una mengua inevitable.

Resulta bien significativo que en español competencia nos sirva para hablar a la vez de los saberes/destrezas, y también de la lucha a muerte entre las empresas. Hoy esa con-fusión es aún más significativa, pues sus ingredientes nunca estuvieron tan inextricablemente mezclados. De la nueva enseñanza por competencias se empieza a hablar en la academia justo en el mismo momento en que la empresa ha hecho estallar el oficio de administrador o de ingeniero industrial para transformarlo en un número determinado de actividades desempeñables por competencias

individuales. En la actual sociedad de mercado la nueva empresa, organizada por las competencias de los grupos-proyecto, hace imposible el largo tiempo, tanto el de la pertenencia a una colectividad empresarial como el de la carrera profesional, dejando sin sentido a la empresa como comunidad y a la carrera profesional como temporalidad individual. En Silicon Valley, que no es nuestra sociedad pero constituye la punta de lanza de los cambios en este campo, el promedio de contratación de profesionales es de ocho meses, y aunque no sea nuestra realidad, ya lo están viendo como modelo no pocas de las transnacionales ubicadas en nuestros países, pues el nivel salarial tiene que ver cada vez menos con los años de trabajo en la empresa. Amigos en Colombia, en España y Francia, que llevan muchos años en la compañía, son desalojados rápidamente de su empleo por jovencitos que acaban de entrar a trabajar ganando el doble que ellos. El valor del trabajo se divorcia así también del largo plazo y el largo tiempo de la solidaridad, para ligarse a una creatividad y una flexibilidad uncidas a la férrea lógica de la competitividad.

Una vez leído responde:

- ¿Cuál es la posición del autor con el texto?

- ¿Estás en acuerdo o desacuerdo con el autor? Justifica la respuesta

- Señala las palabras que son nuevas para ti.

Fase de evaluación

- Realiza una reseña de la lectura anterior en hojas blancas tamaño carta.

- Completa la rejilla sobre reseña.

FICHA DE AUTO EVALUACIÓN PARA LA MACROESTRUCTURA

FASE DE COMPRESIÓN TEXTUAL		
ASPECTO A TENER EN CUENTA	SI	NO
1. Realicé una lectura analítica del texto base:		
2. Elaboré la macroestructura referencial		
3. Elaboré el resumen		
4. Realicé una lectura crítica del texto base		
5. Escribí comentarios relacionados con los distintos contenidos que presenta		
6. Preparé un listado que señala ventajas y desventajas del texto base		

FASE DE PRODUCCIÓN TEXTUAL		
ASPECTO A TENER EN CUENTA	SI	NO
1. Preparé una macroestructura para la elaboración de la reseña.		
2. Realicé: síntesis descriptiva de los contenidos y los organicé en unidades temáticas.		
3. Emití juicios valorativos acerca del texto base		
4. Preparé una primera versión de la reseña.		
5. Realicé los ajustes, revisiones y correcciones necesarios a esa primera versión.		
6. Elaboré la versión definitiva.		
7. Escribí un texto que respeta las características de contenido y forma y que definen la reseña (síntesis de los contenidos del texto base y emisión de un juicio sustentado sobre éste)		

TALLER LECTURA INTERPRETATIVA Y CRÍTICA

La elaboración del taller en esta oportunidad hace un giro al cambiar las fases por una dinámica interactiva, a partir de una lectura los estudiantes se reúnen en diferentes grupos, discuten la pregunta y llegan a una respuesta. Desde luego las preguntas apuntan a la comprensión desde lo crítico e interpretativo.

En el taller se manejará de la siguiente manera:

1. Explicación del taller a los estudiantes
2. Asignar a cada estudiante una hoja con un número correspondiente para que conozca en que mesa debe participar (VER ANEXO 3)
3. Organizar de las mesas de trabajo en esta oportunidad son 8 mesas. Se debe ubicar la pregunta y rejilla de autoevaluación.
4. Lectura grupal de “Nuestra extraña época” de William Ospina
5. Cada vez que los estudiantes realicen la rotación deben delegar funciones para dar respuesta y llevar la rejilla.
6. Los movimientos hacen parte de las rotaciones que los estudiantes deben realizar con un intervalo de 5 minutos, donde podrán discutir y responder el interrogante realizado. El docente debe informar el cambio de cada movimiento.
7. EL movimiento número 8 maneja las conclusiones, donde los estudiantes deben leer las respuestas que sus compañeros han realizado y a partir de los hallazgos, sacar una conclusión. Una vez se tenga la conclusión se socializará con todo el grupo de estudiantes y docente.
8. En cada mesa habrá una rejilla metacognitiva la cual se llevará por uno de los integrantes, donde se deleguen funciones. La rejilla maneja tres objetivos del proceso metacognitivo,

con el fin de revisar la manera como llegan al interrogante y qué hacen para generar un proceso reflexivo. A continuación el ejemplo de la rejilla:

	PLANIFICAR (Es la manera como el grupo se organizó para atender el propósito de la tarea asignada)	CONTROLAR (tiene en cuenta la manera como se recupera, organiza, almacena o comprende la información)	EVALUACIÓN Aquí se mira la coherencia y pertinencia entre la respuesta y la pregunta a resolver.
Movimiento 1			
Movimiento 2			
Movimiento 3			
Movimiento 4			
Movimiento 5			
Movimiento 6			
Movimiento 7			
Movimiento 8			

TIPO DE PREGUNTAS E INTENCIONALIDAD:

1. Según el autor, ¿cuál es la función que cumple lo virtual en la sociedad actual?

Esta pregunta se relaciona con la capacidad que posee el estudiante para descubrir en el texto la marca literal que le permita dar una respuesta adecuada. El estudiante debe

dirigirse al párrafo once y allí observar el planteamiento que se hace con respecto a lo virtual, luego responder la interrogante captando el sentido de los elementos enumeradores que aparecen allí y que dan cuenta de las características de esa virtualidad en el mundo. De esta manera, interactúa con el texto comenzando a comprender y descubrir lo que éste le quiere decir desde el aspecto literal.

2. De acuerdo con el texto, la cultura en la actualidad es frívola y superficial, ¿qué crees que ha determinado esta transformación del concepto de cultura?

Mediante la enunciación previa que se hace a la pregunta de este punto dos, se le da al estudiante la posibilidad de tener un punto de partida para que genere un diálogo con el texto. Para poder lograrlo de manera eficiente, debe dirigirse al texto y entender el mensaje que le brinda en este sentido; por ejemplo, en el párrafo cuatro, donde se señala que, “Vivimos en la edad del espectáculo, en la edad de la satisfacción inmediata, ya quieren que nadie se pregunte de dónde viene ni para dónde va sino sólo cuál es el próximo movimiento, cuál es el último acontecimiento. Las modas han reemplazado a las costumbres, las noticias a las tradiciones, los fanatismos a las religiones, la farándula a la política”. De esta forma, el pensamiento del estudiante se potencia al verse enfrentado a la necesidad de plantear nuevas ideas desde el texto que ha leído, lo que lo lleva a comprenderlo de forma más profunda.

3. El autor habla de una “conspiración contra la lucidez” ¿Quiénes podrían estar interesados dentro de la sociedad en promover esta situación?

En el párrafo siete se encuentra la frase relativa a la conspiración contra la lucidez. El estudiante debe entender la pregunta desde el texto y luego generar relaciones basadas en sus conocimientos previos acerca del tema, lo cual le conduce a generar relaciones más profundas con el artículo, y le permite entender que el texto va más allá de la primera lectura, ya que, por el contrario, se liga con la actualidad y características de la sociedad contemporánea en la que vive.

4. ¿Qué razones hacen que la felicidad sea concebida sin esfuerzo y responsabilidad?

Esta pregunta se relaciona con el párrafo siete señalado en la pregunta anterior. La respuesta que debe dar el estudiante enfatiza la comprensión de esta parte del texto y le lleva a identificar la profundidad que se maneja desde el mismo, ya que el diálogo que entabla con él en este momento conlleva esfuerzo intelectual y de alguna forma le permite enlazar ideas importantes que hasta ese momento hubiera podido pasar por alto en una primera lectura.

5. ¿Cuál crees que es el objetivo de los noticieros e informativos al tener una sección de farándula?

Aquí el estudiante debe leer el párrafo 10, donde se menciona el tema de los noticieros y la farándula, y generar a partir de dicho fragmento una respuesta basada en los conocimientos que tenga alrededor del tema y desde sus experiencias propias. La capacidad crítica comienza aquí a ser vital para desentrañar la complejidad del texto y entenderlo de forma más directa, momento en el cual el lector no sólo dialoga con el

escrito sino que comienza a proponer ideas desde sí mismo, dando cuenta de sus puntos de vista críticos acerca del tema en particular.

6. ¿Qué consecuencias a largo plazo puede tener que vivamos en un mundo en el que nuestros actos no tengan implicaciones morales?

El párrafo nueve le sirve de punto de partida al estudiante para comenzar a realizar una reflexión que en este caso va más allá del mismo texto, y lo lleva a identificar en su entorno las implicaciones que un comportamiento de este tipo acarrea en la sociedad actual. Es claro que en aquí el lector hace relaciones más profundas con su realidad y es capaz de comprender los argumentos del autor no sólo para ponerse a favor o en contra de ellos, sino para asociarlos de manera reflexiva y crítica a sus vivencias cotidianas y al conocimiento previo con respecto al tema del que se le ha interrogado.

7. ¿Por qué piensas que el ser humano ha sido fácilmente seducido por la “felicidad sin esfuerzo” y “un orden de la realidad puramente lúdico”?

Nuevamente la idea parte del párrafo nueve. El estudiante no sólo debe entender lo que el fragmento le señala al respecto, sino que ya debe relacionarlo con todas las ideas que ha podido desentrañar del texto en su totalidad. La respuesta está dada por la capacidad analítica del lector para descubrir la forma en que el autor ha ligado su escrito con una serie de ideas que enfatizan su punto de vista. Términos como “felicidad sin esfuerzo” y “un orden de la realidad puramente lúdico” conducen al estudiante a dar una mirada a su entorno social, cultural, educativo, político, económico, comunicativo, etc., para que a

partir de éstos genere una respuesta que afiance su punto de vista acerca de la idea propuesta en la interrogante que se le ha hecho.

8. ¿Cuál es el punto de vista del autor con el texto?

Esta pregunta hace que el estudiante enlace todos los argumentos del texto y elabore a su vez una respuesta que le permita dar cuenta del sentido total del mismo, entendiendo sus características, los temas que propone, las inferencias que nacen a partir de él y las relaciones que se generan con la realidad contemporánea tanto social como individual. Además, el lector identifica la marca ideológica del autor, relacionándolo con otros del mismo género y entendiendo el texto como parte de un discurso muy amplio que habla sobre la modernidad y su carácter propio.

TALLER SOBRE LECTURA INTERPRETATIVA Y CRÍTICA # 6

Tema: El artículo de opinión

Objetivo

- Revisar el proceso metacognitivo a partir de lecturas dadas atendiendo a la comprensión crítica.

Tipo de texto: Argumentativo

1. Realiza la siguiente lectura:

Nuestra extraña época

Por: William Ospina (julio 19/2008)

Borges decía que la democracia, tal como hoy la entendemos, es “ese curioso abuso de la estadística”.

La estadística, que sin duda es un instrumento valioso para entender ciertos fenómenos, se ha vuelto en nuestra época la piedra filosofal. Antes todo querían convertirlo en oro, ahora todo lo convierten en cifras. Todos los días nos llevan y nos traen con cifras que nos producen la ilusión de que todo es medible, de que todo es contable, y a veces perdemos la visión de la complejidad de los hechos gracias a la ilusión de que entendemos el mundo sólo porque conocemos sus porcentajes.

Cifras llenas de importancia que, por lo demás, cambian de día en día. Los gobernantes suben y bajan en popularidad como en una montaña rusa al empuje de los acontecimientos, y están aprendiendo que a punta de escándalos, de riesgos y alarmas, es posible mantener el interés y hasta la aprobación de la comunidad.

Nadie parece preguntarse si detrás de esas cifras hay hechos profundos y datos verdaderos, si detrás de esas alarmas cotidianas hay cambios reales, si detrás de esos éxitos atronadores hay verdaderas transformaciones históricas.

Roma creyó que era posible gobernar con pan y circo. El mundo contemporáneo le está demostrando que en esa fórmula sobraba el pan. Vivimos en la edad del espectáculo, en la edad de la satisfacción inmediata, ya quieren que nadie se pregunte de dónde viene ni para dónde va sino sólo cuál es el próximo movimiento, cuál es el último acontecimiento. Las modas han reemplazado a las costumbres, las noticias a las tradiciones, los fanatismos a las religiones, la farándula a la política.

Paul Valery decía que llamamos civilización a un proceso cultural por el cual la humanidad tiende a ponerse de acuerdo sobre valores cada vez más abstractos. Y es verdad que allí donde las sociedades primitivas luchan por la tierra, por el oro, por la acumulación personal, las sociedades organizadas luchan por la libertad, por la justicia, por la igualdad de oportunidades, por la dignidad, por la legalidad.

En una sociedad primitiva, si la ley es un estorbo para alcanzar un fruto concreto, se viola la ley con arrogancia y con descaro. Ello permite logros inmediatos pero vulnera ampliamente el pacto social, deja a algunos protagonistas más fuertes pero a la comunidad inevitablemente más débil.

Hay una conspiración en el mundo contra la lucidez, contra la lentitud, contra las serenas maduraciones, contra los ritmos naturales, contra el esfuerzo, contra la responsabilidad. La inteligencia, por ejemplo, es estorbosa a la hora de lograr la unanimidad: es mucho mejor la disciplina y la sumisión.

Las cosas profundas maduran lentamente, pero ahora se quiere que todo sea útil enseguida, no viajar sino llegar, no aprender sino saber, no estudiar sino graduarse, y terminamos creyendo que vale más el resultado que el proceso. Si las semillas tardan en retoñar, piensan que hay que intervenir los procesos para que las semillas revienten antes, para que la planta brote más pronto, para que la tierra extreme su trabajo y las cosechas se multipliquen.

La tradición nos enseñó que todo logro requería un esfuerzo, esta sociedad nos soborna con la ilusión de metas sin caminos, de felicidades sin méritos, de placeres sin contradicciones, de paraísos sin serpiente. Quieren hacernos creer que es posible vivir en un mundo donde nuestros actos no tengan implicaciones morales ni consecuencias prácticas, una felicidad sin esfuerzo y sin responsabilidad, un orden de la realidad puramente lúdico donde nada tiene graves consecuencias.

La gran seducción de las pantallas de nuestro tiempo nace tal vez de que en ellas todo pasa y nada permanece, de que allí todo lo vemos y nada parece comprometer nuestra responsabilidad. La función seguiría aunque no estemos allí para verla, no estamos personalmente implicados en ella. Los noticieros traen datos alarmantes, crímenes, guerras, accidentes, pero enseguida nos dan el postre frívolo que facilite la digestión: aunque acaben de morir cien mil personas por un sismo en la China el juego en el estadio sigue invariable, por la pasarela fluye el desfile sin interferencia... nada ha pasado. Y es que en la pantalla todo equivale a todo, no hay escala de valores, orden de prioridades, un bombardeo es igual a un chisme de farándula, un acto de gobierno es casi lo mismo que la voltereta de un funámbulo.

Como en los dibujos animados, como en los juegos electrónicos, como en los cuentos de hadas, nadie muere realmente, nadie se equivoca, nadie fracasa. La realidad virtual es la única, mientras todo ocurra en la pantalla nada es verdaderamente conmovedor, ni aterrador, ni fatal.

Basta pulsar el control remoto y un juego de tenis reemplaza los campos de muerte, un conejo animado sustituye los crímenes, una Venus de Yves Saint Laurent borra los rehenes que languidecían en sus selvas. Por eso no es extraño que la pantalla guste más que la vida: en la vida hay problemas reales, dificultades que exigen decisiones, dramas sociales que reclaman criterio, espíritu crítico, esfuerzo y responsabilidad.

¿Podrá llegar a alguna parte una sociedad que cada vez más busca sólo el pacto lúdico del placer inmediato, el terror virtual de las inmolaciones sin consecuencias, la adrenalina de las catástrofes interrumpidas por la pausa publicitaria? No es de extrañar que el único criterio que sobreviva sea la tenue capacidad de decidir entre marcas, entre fanatismos, entre colores, entre ornamentos.

No es de extrañar que escojamos a los gobernantes por la fotografía, las profesiones por su virtual éxito económico, las amistades por la ropa que usan, las ideas por cuán fácil sea obedecerlas y aplaudirlas. Y que no le queden a una juventud desorientada, enfrentada de repente a los dramas verdaderos de la vida verdadera, más opciones que la desesperación, la impaciencia, la neurosis, las evasiones narcóticas, el consumo compulsivo, el aullido y la nada.

(En: <http://www.elespectador.com/opinion/columnistasdelimpreso/william-ospina/columna-nuestra-extrana-epoca?page=0,1>)

2. Una vez leído el texto.
3. Dar inicio a los movimientos:

DINÁMICA INTERACTIVA
LECTURA CRÍTICA

PREGUNTA 01

¿Según el autor ¿Cuál es la función que cumple lo virtual en la sociedad actual?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. CONCLUSIONES

PREGUNTA 02

De acuerdo al texto la cultura en la actualidad es frívola y superficial, ¿Qué crees que ha determinado esta transformación con la cultura?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. CONCLUSIONES

PREGUNTA 03

El autor habla de una “conspiración contra la lucidez” ¿Quiénes podrían estar interesados dentro de la sociedad en promover esta situación?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. CONCLUSIONES

PREGUNTA 04

¿Qué razones hacen que la felicidad sea concebida sin esfuerzo y responsabilidad?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. CONCLUSIONES

PREGUNTA 05

¿Cuál crees que es el objetivo de los noticieros e informativos al tener una sección de farándula?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. CONCLUSIONES

PREGUNTA 06

¿Por qué piensas que el ser humano ha sido fácilmente seducido por la “felicidad sin esfuerzo” y un orden de la realidad puramente lúdico?

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8. CONCLUSIONES

PREGUNTA 07

¿Qué consecuencias a largo plazo puede tener que vivamos en un mundo en el que nuestros actos no tengan implicaciones morales? Propositiva

1.

2.

3.

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. CONCLUSIONES

PREGUNTA 08

Cuál es el punto de vista del autor con el texto?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. CONCLUSIONES

Una vez finalicen los movimientos por grupos se realiza la lectura de las conclusiones de cada pregunta, lo que permite socializar la lectura y conocer el punto de vista de los estudiantes.

REJILLA DE AUTOEVALUACIÓN

	PLANIFICAR	CONTROLAR	EVALUACIÓN
Movimiento 1			
Movimiento 2			
Movimiento 3			
Movimiento 4			
Movimiento 5			
Movimiento 6			
Movimiento 7			
Movimiento 8			

El siguiente se trabajará a partir del foro, donde los estudiantes irán resolviendo los diferentes interrogantes para participar en foro de discusión. El cual tendrá las siguientes características:

- Permite presentar un punto de vista de cualquier tema, exponiendo opiniones e ideas de los participantes.
- Se realiza luego de haber leído y atendido a los interrogantes.
- Se formulan preguntas para la discusión, generando interacción ente el grupo.
- Existe la delegación de un moderador y los participantes.
- El moderador inicia el foro explicando con precisión sobre cuál es el problema para discutir y se presentan las reglas del foro.

Además, cada estudiante llevará la rejilla de autoevaluación:

	PLANIFICAR	CONTROLAR	EVALUACIÓN
Estudiante			

TALLER SOBRE LECTURA INTERPRETATIVA Y CRÍTICA # 2

Tema: El artículo de opinión

Objetivo

- Revisar el proceso metacognitivo a partir de lecturas dadas atendiendo a la comprensión crítica.

Tipo de texto: Argumentativo

Duración: 60 minutos

Fase de acercamiento

Antes de realizar la lectura responde:

- ¿Qué tipo de violencia conoces?
- Para ti ¿qué factores generan violencia dentro de la sociedad?
- ¿Crees que te encuentras en una sociedad violenta? Argumenta la respuesta

Fase de aplicación

- Realiza la siguiente lectura:

VIOLACIONES, ÁCIDOS, CANIBALISMO

Por: Héctor Abad Faciolince

Decenas de jóvenes —mujeres en su mayoría— han sido atacadas este año con ácido en varias regiones de Colombia, sobre todo en Antioquia. Dos policías le queman vivos los perros a un indigente. En Canadá un actor porno descuartiza frente a una cámara a su víctima y manda por correo pedazos de su cuerpo. En Estados Unidos un estudiante confiesa que se comió el hígado de su compañero de cuarto. Y, para no citar más casos que acabarían por revolverle el estómago al espíritu más indiferente, en la Florida un tipo, posiblemente bajo los efectos de una nueva droga, se come a mordiscos un ojo y el 80% de la cara de otro.

“¿Qué está pasando aquí?”, me pregunta un amigo; “se está acabando el mundo”, me dice Rosa; “ya no hay valores”, hipotiza un cuñado; “es por culpa de Santos y porque no estoy yo”,

parece decir Uribe. Responder a estas apreciaciones con cifras y con comparaciones geográficas e históricas es muy antipático. No hace mucho tiempo, con cifras confiables en la mano, Mauricio Rubio se atrevió a decir en su blog de La Silla Vacía, que en violencia sexual contra las mujeres (a diferencia de muchas otras violencias) Colombia no estaba en los puestos de adelante del mundo. Una editora lo trató de mentiroso y casi se lo come vivo; tuvo que renunciar.

Es verdad que a Rosa Elvira Cely y a sus adoloridos familiares no les sirve de nada saber que las estadísticas de estupro en Colombia no son tan altas. Y si a mi hija le quemaran la cara con un ácido no me consolaría nada saber que quizá sea peor la situación de las mujeres en Pakistán. A los perros quemados no les quita el ardor saber que en Corea los sirven en picadillo en restaurantes. Y al pobre tipo al que se le comieron la cara a mordiscos no le interesaría mucho que un erudito antropólogo le recordara que en tiempos de los aztecas el canibalismo no era una excepción sino una política de Estado aprobada además por la jerarquía religiosa de esa venerada cultura centroamericana.

A mí me parece bien que ante hechos así se haga mucho escándalo; que las feministas pongan el grito en el cielo; que en el Congreso aumenten las penas a los violadores y a quienes cometen agresiones con ácidos; que se obligue a llevar un registro de quienes compran ácido nítrico o sulfúrico; y que a los asesinos de Cely se les aplique todo el peso de la ley. Hay que hacerlo.

Lo que no hay que afirmar (ni negar a priori) es que el mundo de hoy es mucho peor que el mundo de ayer. En vez de afirmarlo o negarlo sin pruebas, hay que tratar de reunir datos, cifras, estadísticas. Y tener en cuenta que el mundo de la información contemporáneo (radio, tv, redes sociales, videos y cámaras al alcance de todos) nos vuelve accesible al instante cualquier horror que se cometa en todos los rincones del planeta. Considerar también que documentar el horror del pasado es mucho más difícil, pues de los imperios antiguos quedan intactas y en pie las pirámides —tan hermosas— pero la sangre de los sacrificios se borra con el tiempo y de ella apenas si queda algún vestigio o algún testimonio que no pudo ser tuiteado en su momento.

La información de hoy es como un descenso cotidiano a un cuadro de El Bosco o a un nuevo círculo del infierno dantesco. Quizá incluso el horror imaginado por esos dos genios sea inferior a las infinitas posibilidades del horror real. Hoy en día las aberraciones del mundo están al alcance de un clic, y a la vista de todos. No hay duda de que el espanto es cada vez más visible. Pero no se puede dejar de considerar que quizá hace cien y mil y diez mil años, este valle de horrores no era tampoco el paraíso. Al menos eso nos dicen las momias y los textos antiguos.

Fuente: <http://www.elespectador.com/opinion/columna-350513-violaciones-acidos-canibalismo>

Responde:

- ¿Qué opinas sobre el tema de la lectura de Faciolince?
- ¿Estás de acuerdo con las ideas planteadas por el autor?
- Haz una lista de todo lo que dice el texto y otra de lo que tú sabes del mismo tema, que no menciona.

Fase de evaluación

- Participar en un foro sobre la lectura “violaciones, ácidos, canibalismo”, teniendo en cuenta las preguntas anteriores y cómo se puede relacionar con la lectura de William Ospina “Nuestra extraña época”

	PLANIFICAR	CONTROLAR	EVALUACIÓN
Estudiante			

4.2 NEGOCIACIÓN DEL PROYECTO

Para la aplicación de las herramientas se les informa a los estudiantes sobre el trabajo que se va a desarrollar en las próximas semanas, donde el eje central es la comprensión lectora y su formación como lectores autónomos. Se explica el mecanismo de cada taller, empezando con el uso de la herramienta y de la rejilla de autoevaluación por medio de un taller de ejemplificación y en un segundo momento se entrega el taller aplicación para que lo realicen de forma individual.

Desde luego los talleres que se realicen tendrán su evaluación que se verá reflejada en las notas parciales de cada institución.

4.3 CRONOGRAMA

Para la aplicación de los talleres planteados en la propuesta de investigación se tendrá en cuenta el siguiente cronograma:

FECHA DE APLICACIÓN HERRAMIENTAS	9 al 13 Abril	16 al 20 Abril	23 al 27 Abril	30 de Abril a Mayo 4	7 al 11 de mayo	6 al 9 de agosto	13 al de agosto
Aplicación de la Macroestructura							
Aplicación del Mapa conceptual							
Aplicación del Resumen							
Aplicación de la Reseña							

Análisis e interpretación de resultados							
Aplicación taller lectura crítica #1							
Aplicación taller lectura crítica #2							

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Para analizar los resultados, se revisó la autoevaluación de la rejilla resuelta por los estudiantes y se contrastó con una heteroevaluación por parte del docente, para confrontar la aplicación de los elementos vistos en cada herramienta y la manera como comprendían la información. Así se mide el seguimiento del proceso metacognitivo para verificar que la información se esté diligenciando de forma correcta con el objetivo de evitar falseamientos por incomprensión o descuido. Se realizó un acompañamiento con el que se buscaba usar la autonomía y la apropiación de la herramienta respectiva.

Las gráficas se han clasificado en respuestas afirmativas y negativas frente a cada herramienta utilizada. Además, para cada gráfica se han ubicado todos los criterios evaluados con el fin de presentar una curva de comportamiento general, ya que para cada criterio se han promediado las respuestas.

Las respuestas afirmativas significan si los estudiantes aplicaron los elementos de cada herramienta y las respuestas negativas si faltó algún elemento. Estas respuestas están con color rojo para el estudiante y color azul para el docente.

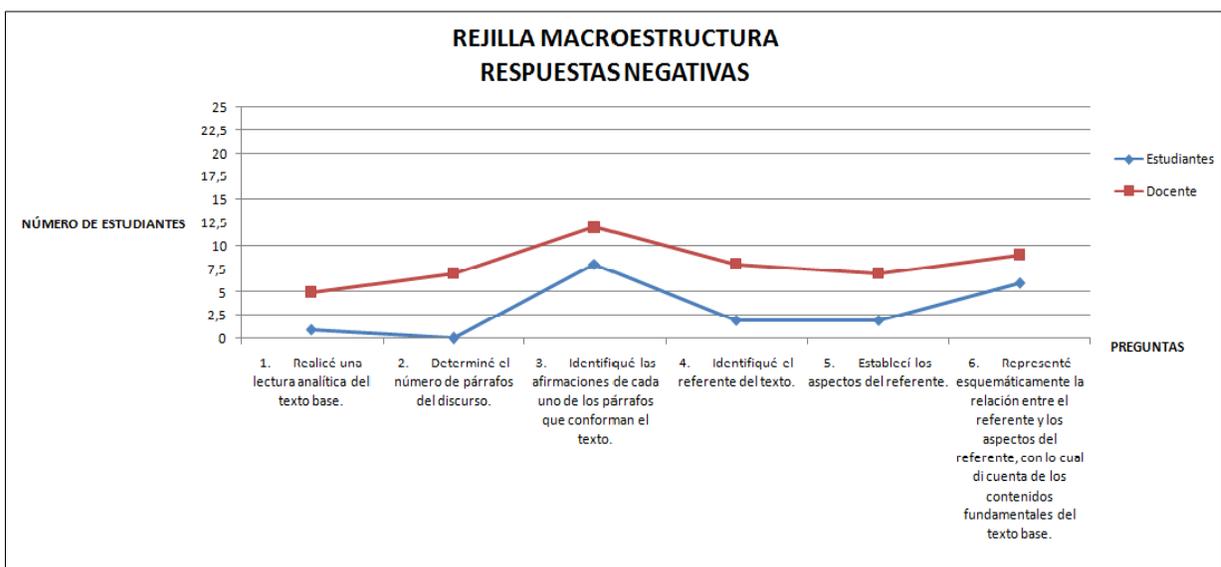
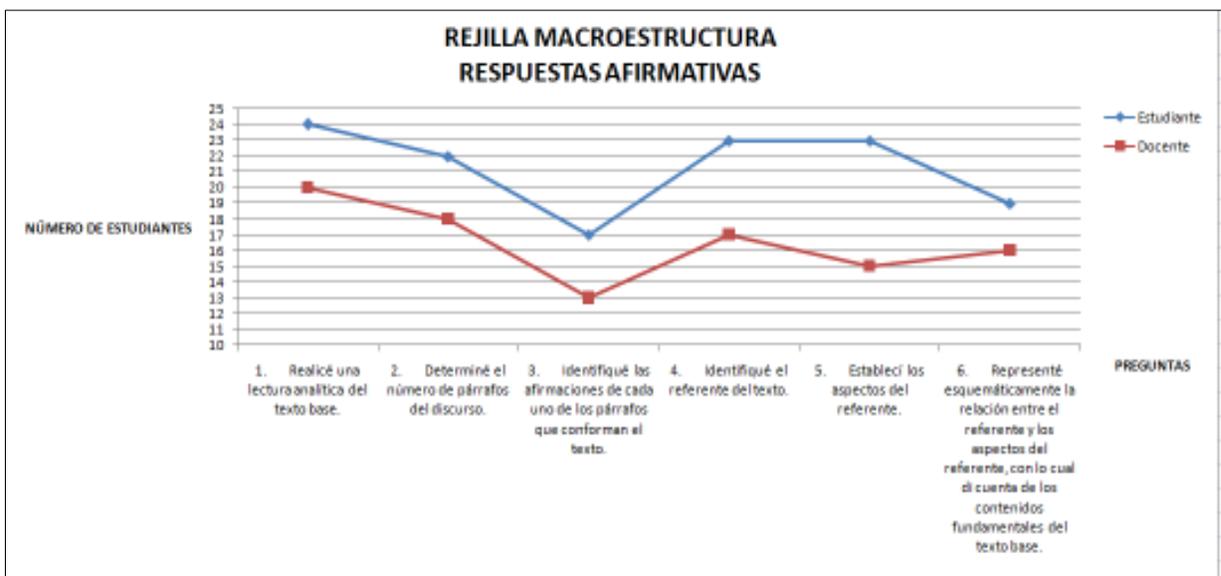
Además, para cada herramienta se seleccionó tres talleres resueltos por los estudiantes. En la selección de los talleres se revisó: un nivel alto donde se cumplió con todos los criterios presentes en la rejilla que incluía los elementos de elaboración que dan cuenta del proceso de comprensión. El segundo hace referencia a un nivel medio, donde faltó revisar aspectos de las herramientas y nivel bajo, el cual no cumplió con el propósito de las herramientas, encontrando trabajos incompletos que desde luego no cumple con los requisitos mínimos.

COLEGIO LICEO EDAD DE ORO

Las herramientas fueron aplicadas a 25 estudiantes de grado décimo del colegio Liceo Edad de Oro, jornada única.

MACROESTRUCTURA

El taller se aplicó el 22 de marzo de 2012.



Los estudiantes responden a cada uno de los ítems presentados, algunos logran apropiarse de la herramienta.

Al revisar el primer ítem a 24 estudiantes, éstos afirman haber realizado una lectura analítica y un estudiante responde de manera negativa. Al comprobarlo se encuentra que 20 estudiantes realizaron una lectura rigurosa al indagar por las palabras desconocidas, subrayar, mientras 5 estudiantes hacen una lectura rápida y sin mayor detalle, la cual se ve reflejada en el producto final de la macroestructura.

Con relación al segundo ítem, a 22 estudiantes no se les dificulta identificar el número de párrafos presentes en el texto, 3 responden de manera negativa porque no consideran necesarios identificar la cantidad de párrafos para la elaboración de la macroestructura, pues hay a quienes se les dificulta seguir instrucciones. Al comprobar si se habían identificado los párrafos, se evidencia que algunos marcan de manera afirmativa pero en el texto directamente no se señala, sólo 18 estudiantes lo realizan y 7 no.

Al tercer ítem 17 estudiantes responden de manera afirmativa y 8 de manera negativa. Aquí reconocen la dificultad para identificar las afirmaciones de cada uno de los párrafos, pero no lo consideran impedimento para el desarrollo de la macroestructura, hay quienes subrayan todo un párrafo o simplemente se quedan con las palabras claves. Al realizar el contraste sólo 13 estudiantes lo hacen de manera acertada y 12 no lo tienen en cuenta.

Al cuarto ítem 23 estudiantes responden de manera afirmativa y 2 negativos. Al comprobar se encuentra que 17 estudiantes logran identificar el referente, desde luego muchos no emplean las mismas palabras, pero llegan al referente que trabaja la lectura, y 8 estudiantes marcan el título o

presentan una idea extensa que consideran el referente, donde se continúa evidenciando la lectura inicial.

Al quinto ítem, 23 estudiantes consideran haber relacionado el referente con el aspecto y 2 estudiantes responden de manera negativa. Al realizar el contraste, 16 estudiantes hacen la asociación al ítem anterior y logran establecer los aspectos del referente y 9 estudiantes escriben aspectos que no corresponden, pues subrayan la idea con la que inicia cada párrafo y la consideran central, asociándola con lo preguntado.

En el último ítem, 19 estudiantes responden de manera afirmativa, se observa la elaboración de la macroestructura, algunas con todas las características del proceso, atentos a cada uno de los pasos de elaboración, mientras que 6 estudiantes reconocen no haberla realizado. Al hacer el contraste algunos estudiantes simplemente realizaron enumeración de ideas sin mayor detalle o esfuerzo. Es de resaltar que 9 estudiantes respondieron todo con un sí y al momento de revisar no concordaban. Otros estudiantes reconocieron sus dificultades, siempre marcaban algo negativo, como resultado 16 estudiantes lograron aplicar los elementos vistos y obtener la macroestructura, desde luego como se dijo anteriormente no se emplean las mismas palabras pero sí coinciden en la idea.

CONCLUSIÓN

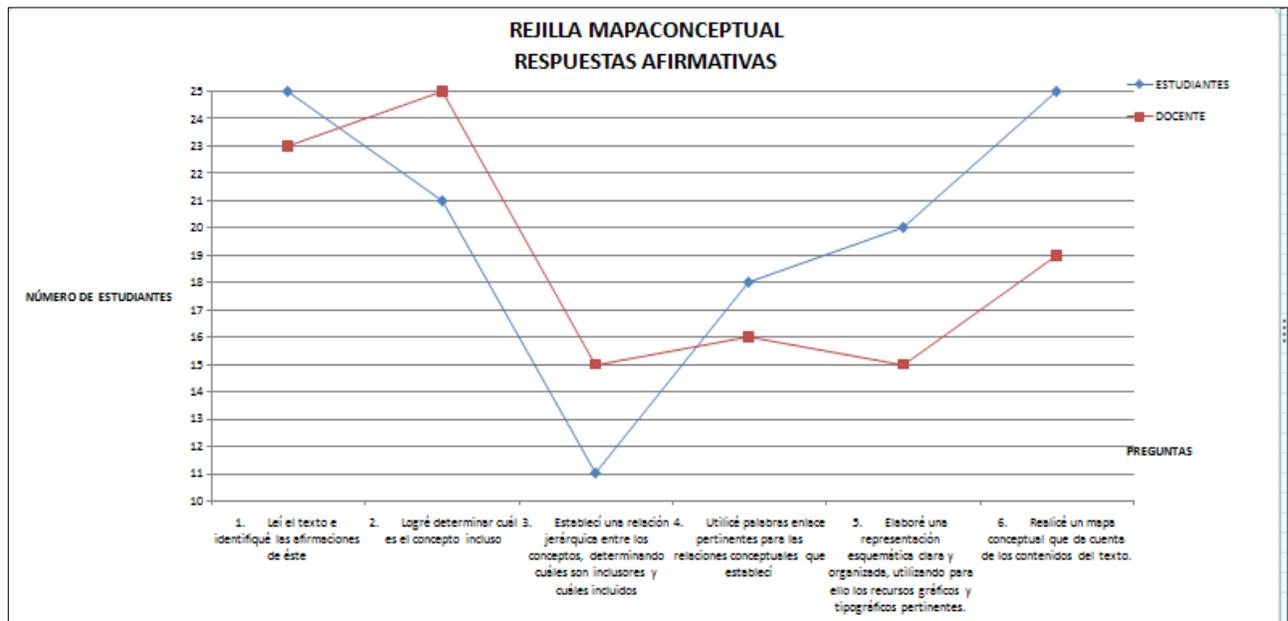
- A algunos estudiantes se les dificulta el manejo de instrucciones al omitir pasos dados, y realizarlos como a ellos les parece conveniente. Esta situación está dada por la lectura inicial de los textos, si no se lee de manera atenta no se podrá responder a los planteamientos que se realicen. Si no existe el desarrollo de un elemento o se pasa por

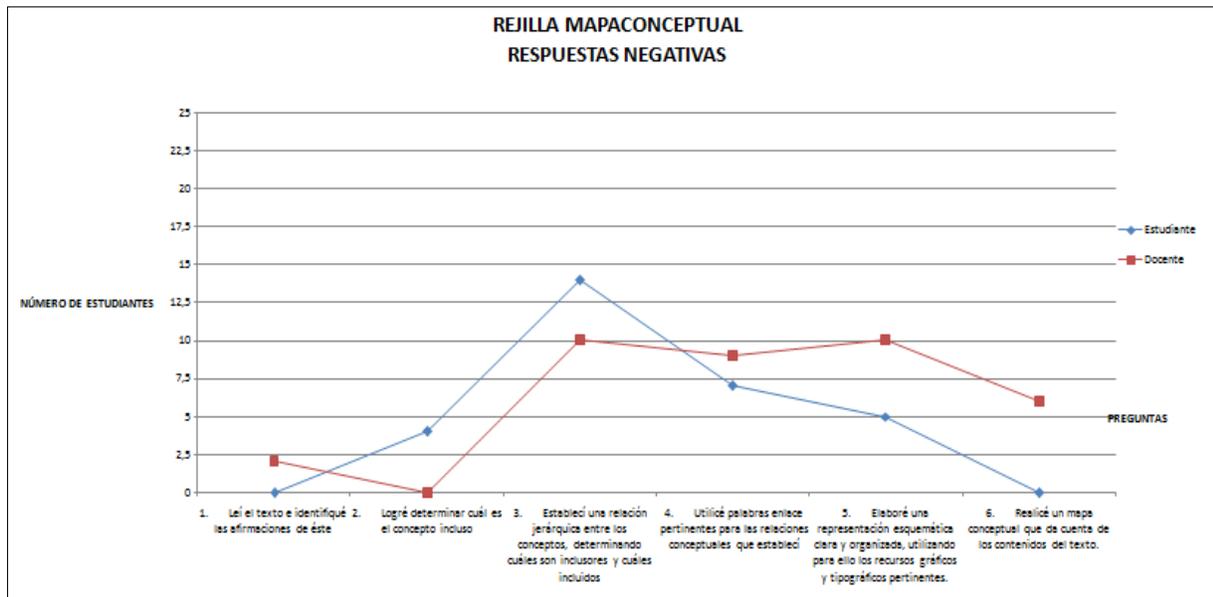
alto, la herramienta carecerá de sentido y su objetivo no se cumplirá, porque la comprensión del texto es el resultado de la representación esquemática. Es de aclarar que como proceso metacognitivo requiere lapsos de tiempo para que los estudiantes se apropien poco a poco de la herramienta y la rejilla.

- Al culminar la implementación de la rejilla sobre macroestructura, se evidencia que algunos estudiantes tuvieron en cuenta el propósito de esta herramienta para su elaboración, mientras los otros estudiantes sólo realizaron el trabajo por entregar sin detenerse a realizar una reflexión del proceso.

MAPA CONCEPTUAL

La segunda herramienta aplicada fue el Mapa Conceptual, el 12 de abril de 2012, donde se obtuvieron los siguientes resultados:





Al revisar los resultados de la segunda herramienta, los estudiantes responden de manera autocrítica, pues reconocen sus fallas en el proceso de elaboración del mapa conceptual e incluso en algunos ítems responde de forma negativa cuando han aplicado la instrucción.

Al primer ítem 25 estudiantes responden de manera afirmativa haber leído el texto e identificado las afirmaciones. Al revisar, 22 estudiantes cumplen con el ítem y 3 estudiantes no identifican las afirmaciones, al no encontrar ninguna huella como el subrayado o marcas en el texto que permitieran reconocer la instrucción.

Al segundo ítem 21 estudiantes marcan haber identificado el concepto incluyente y aunque 4 contestan de forma negativa, debido a la duda que se ha generado al identificar los elementos del mapa conceptual, quienes no lo logran es porque no saben organizar la información presentada, no hay seguridad del concepto incluyente. Aunque desde la perspectiva del docente todos cumplen con el concepto para ellos no, esto puede estar generado por la cercanía con la herramienta.

Al tercer ítem 11 estudiantes contestan de manera afirmativa al lograr establecer una relación jerárquica entre los conceptos, determinando cuáles son inclusores y cuáles incluidos, mientras 14 consideran no haber logrado haber establecido la relación, al considerar que hay complejidad que parte de identificar las palabras claves. Al realizar el contraste 15 estudiantes si logran la relación, donde se evidencia que los estudiantes son autocríticos, porque marcan de manera negativa cuando se evidencia la realización del ítem.

En el cuarto ítem 18 estudiantes utilizan palabras enlaces pertinentes para las relaciones conceptuales establecidas y 7 personas responden de manera negativa. Al realizar el contraste 16 estudiantes emplean conectores lógicos para enlazar las ideas, atendiendo a la elaboración, al escribir a un lado de las líneas en minúscula, mientras 9 estudiantes olvidan lo explicado y no logran hacer distinción de la palabras claves, al encerrar las palabras e incluso no establecer la relación.

Al quinto ítem, 20 estudiantes responden de manera afirmativa y 5 negativa, relacionado con la representación esquemática clara y organizada, utilizando para ello los recursos gráficos y tipográficos pertinentes. En el contraste se evidencia que 15 estudiantes logran atender al propósito de elaboración del mapa conceptual que incluye las recomendaciones realizadas en el taller de ejemplificación, mientras que 10 estudiantes no manejan los elementos de forma y algunos carecen de contenido, porque no existe una organización del texto y simplemente acomodan la información sin jerarquización y relación de conceptos.

Al sexto ítem, 25 estudiantes responden de manera afirmativa sobre la elaboración del mapa conceptual que atendía a los contenidos del texto. En el contraste 19 estudiantes logran el objetivo del mapa conceptual al dar cuenta en su elaboración y 6 no lo alcanzan, porque

olvidaron replantar diferentes aspectos relacionados con la organización y el contenido del texto, simplemente realizaron el ejercicio por hacerlo.

CONCLUSIÓN

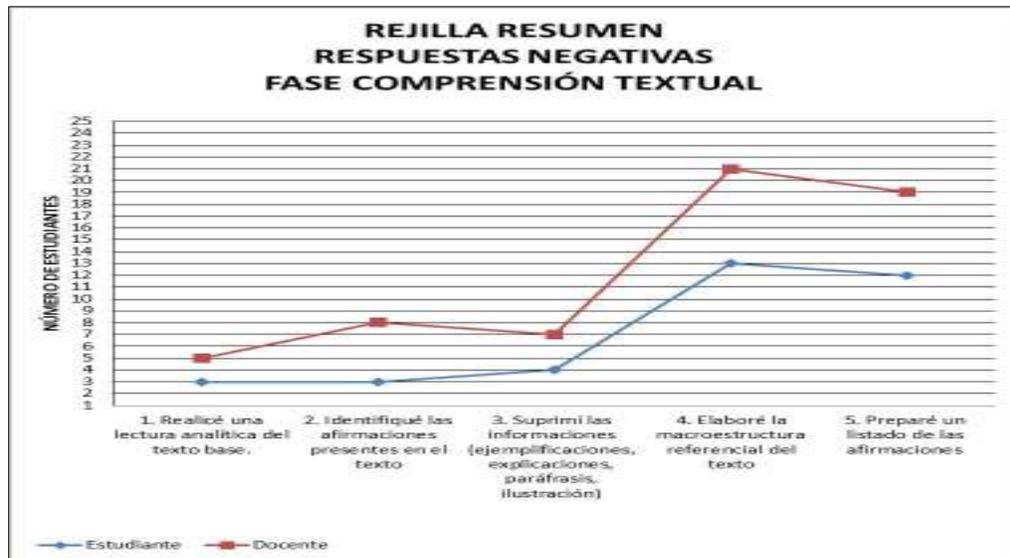
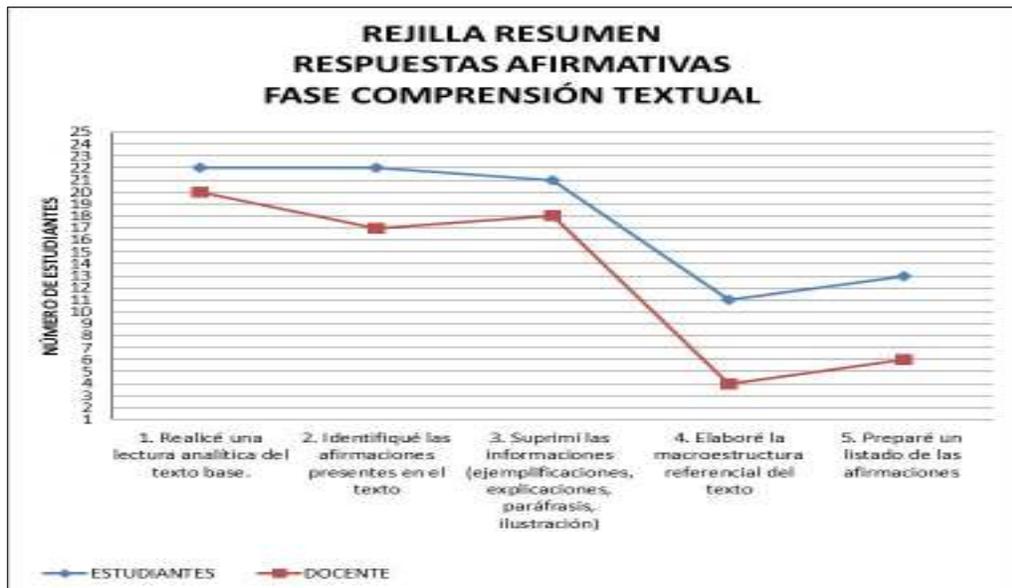
- Se deja ver que si lectura inicial es superficial el resto del trabajo tendrá la misma calidad y se les dificultará hallar el sentido de la herramienta y revisar los procesos de comprensión. Se evidencia apropiación por parte de los estudiantes para elaborar el mapa conceptual aplicando cada elemento de manera precisa como se evidencia (VER ANEXO).
- La segunda herramienta se recibe con receptividad, atendiendo a las instrucciones dadas, aunque el número de estudiantes que no atienden es pequeño. Existe cercanía con la herramienta, ya que la han utilizado, tal vez de la manera como se indicó no, pero sí han tenido alguna relación a diferencia de la macroestructura.
- Los estudiantes atendieron a las indicaciones dadas en clase y se evidencia que más de la mitad de ellos logran cumplir el objetivo del mapa conceptual, al apropiarse de la herramienta y generar un proceso autocritico en la elaboración.

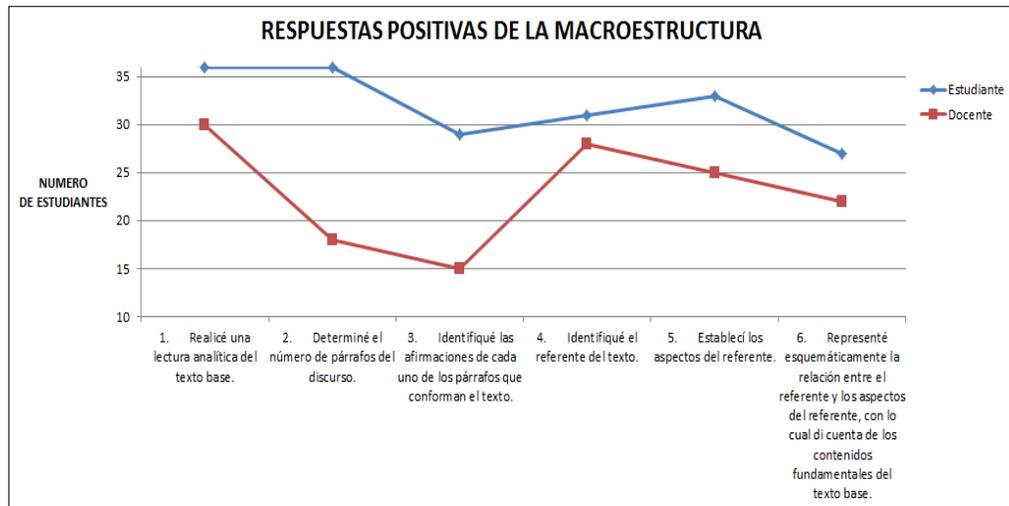
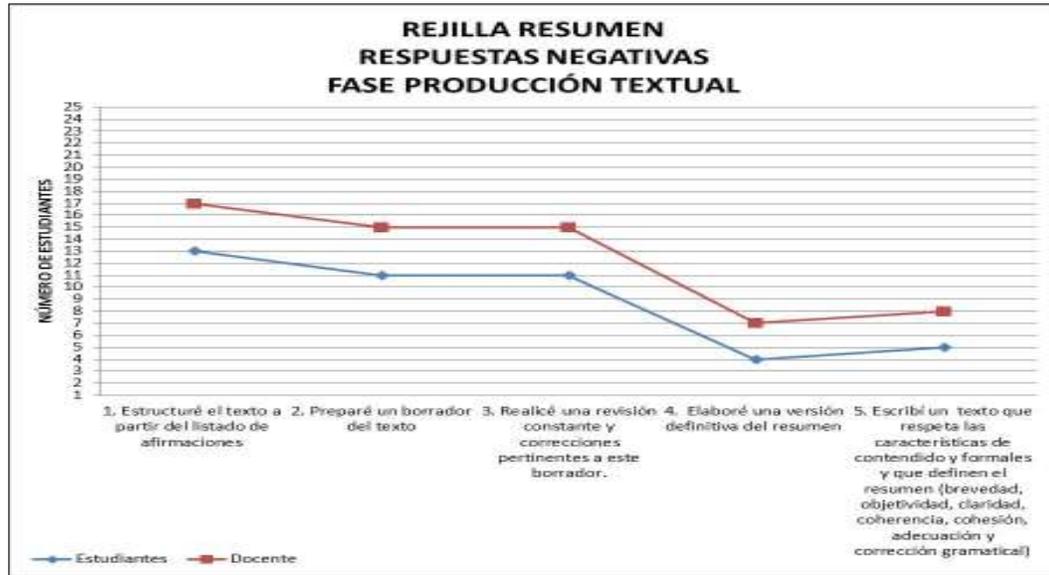
RESUMEN

La tercera herramienta aplicada fue el resumen, el 3 de mayo de 2012, donde se obtuvieron los siguientes resultados:

Para la aplicación de la herramienta sobre resumen se tuvieron en cuenta dos fases. La primera corresponde a la comprensión del texto e identificación de aspectos utilizados en las herramientas

anteriores. Y la segunda fase corresponde a la producción del resumen y la aplicación de los pasos dados.





Fase de comprensión

Al primer ítem 22 estudiantes responden de manera afirmativa y 3 negativas donde se les preguntaba si habían realizado una lectura analítica del texto base. Al contrastar, se evidencia que 20 estudiantes hacen una lectura pertinente, porque responden a los interrogantes planteados después de la lectura, mientras que cinco 5 estudiantes responden con poca calidad.

Al segundo ítem 22 estudiantes marcan haber identificado las afirmaciones presentes en el texto y 3 responden de manera negativa. Al contrastar sólo 17 estudiantes atienden al ítem, porque se puede comprobar en el trabajo entregado, y 8 estudiantes se muestran indiferentes y pasan por alto este punto.

Al tercer ítem 21 estudiantes responden de manera afirmativa haber suprimido información como ejemplificaciones, explicaciones, paráfrasis entre otros y 4 estudiantes consideran que lo realizaron. Al contrastar se evidencia que sólo 18 estudiantes atendieron a la aplicación de las macrorreglas al tachar la información secundaria. Mientras tanto, 7 estudiantes no logran suprimir la afirmación, debido al ítem anterior relacionado con las afirmaciones.

En el cuarto ítem 11 estudiantes consideran haber elaborado la macroestructura referencial del texto y 14 señalan no haberla realizado. Al contrastar la información brindada sólo 4 estudiantes elaboraron la macroestructura que se encuentra anexa al trabajo final y 21 aunque no la realizaron, no les fue impedimento para realizar el resumen.

Al quinto ítem 13 estudiantes responden de manera afirmativa haber preparado un listado de las afirmaciones y 12 marcan de manera negativa. Al contrastar la información, sólo 6 estudiantes prepararon las afirmaciones presentes el texto para identificar los conceptos manejados en la lectura y así más adelante elaborar el resumen.

Fase de producción

Al primer ítem 12 estudiantes responden de manera afirmativa haber estructurado el texto a partir del listado de afirmaciones y 13 contestan de manera negativa. Al contrastar las respuestas se

encuentra la relación con el ítem anterior, por lo que sólo 8 estudiantes logran estructurar el texto, porque a partir de este punto se realizara la construcción del resumen.

Al segundo ítem 14 estudiantes responden de manera afirmativa y 11 de manera negativa donde se les preguntaban si habían preparado un borrador del texto. Contrastando la información sólo 10 estudiantes anexan el borrador del texto como se les había indicado en las instrucciones, 15 estudiantes no presentaron ningún anexo que permitiera corroborar la información marcada. Se continúa evidenciando la falta de atención al manejo de instrucciones.

Al tercer ítem 14 estudiantes responden de manera afirmativa y 11 de manera negativa haber realizado la revisión constante y correcciones pertinentes del borrador para el producto final. Si se revisa el ítem anterior estaba ligado a este, pues si no realizaron el borrador difícilmente podían realizar correcciones, por lo tanto sólo 10 estudiantes atendieron al ítem, lo que se evidencia porque han señalado y tachado ideas, mientras que 15 estudiantes continúan el proceso sin atender a las recomendaciones realizadas.

Al cuarto ítem 21 estudiantes responden de manera afirmativa haber elaborado una versión definitiva del resumen y 4 de manera negativa. Al contrastar se encuentra que sólo 18 estudiantes atendieron a las características del resumen y a su proceso de elaboración, aunque es de resaltar que algunos estudiantes no realizaron un borrador pero el producto final cumplía con los elementos. Los estudiantes restantes olvidaron omitir la primera persona y dar un comentario de la lectura o simplemente transcribieron la información sin un proceso receptivo.

Al quinto ítem 20 estudiantes respondieron de manera afirmativa haber escrito un texto que respeta las características de contenido y formales y que definen el resumen (brevedad,

objetividad, claridad, coherencia, cohesión, adecuación y corrección gramatical y 4 señalaron no cumplir con este criterio. Aquí se buscaba que el estudiante evaluara todo su proceso tanto en la forma como en contenido, por lo que sólo 17 estudiantes revisan los aspectos mencionados y 8 estudiantes olvidan aspectos como la ortografía, dejando como resultado enumeración de ideas sin conexión.

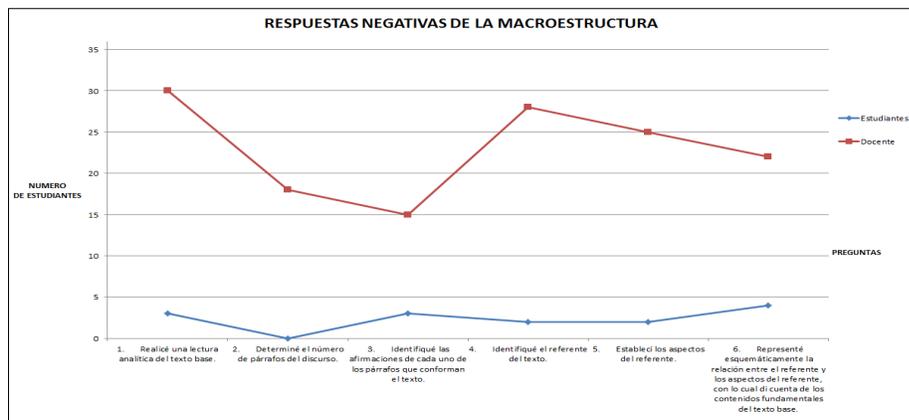
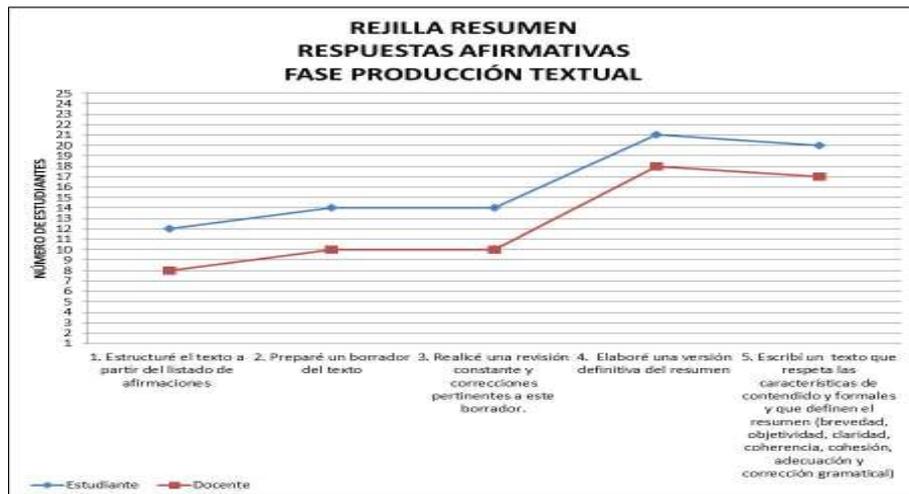
CONCLUSIÓN

- Algunos estudiantes no realizan cada uno de los pasos dados, como la elaboración de la macroestructura, esto no impide que el resumen no tenga las características esenciales.
- En esta herramienta se recogen los pasos de la macroestructura, por lo que se vuelve repetitivo y se pasa por alto atender determinados aspectos para la elaboración del resumen. Se evidenció desenvolvimiento por parte de los estudiantes, mejorando el proceso de comprensión, gracias al compromiso y familiarización con la herramienta.

COLEGIO COLSUBSIDIO TORQUIGUA I.E.D

Las herramientas metacognitivas fueron aplicadas a 35 estudiantes de grado décimo del Colegio Colsubsidio Torquigua I.E.D, donde se obtuvieron los siguientes resultados:

MACROESTRUCTURA



En el primer ítem se evidencia que sólo 30 estudiantes realizaron la lectura analítica, frente a los 35 que respondieron positivamente por la forma como desarrollan la macroestructura, algo evidenciado en los ítems restantes. En el segundo ítem sólo 18 estudiantes realizaron correctamente la numeración de los párrafos.

Para el segundo ítem a los estudiantes no se les dificulta identificar el número de párrafos presentados en el texto, hay un porcentaje mínimo que no consideran necesario identificar la cantidad de párrafos para la elaboración de la macroestructura, pues hay a quienes se les dificulta seguir instrucciones.

En el tercer ítem los estudiantes reconocen la dificultad para reconocer la afirmación de cada párrafo, pero no lo consideran impedimento para el desarrollo de la macroestructura, hay quienes subrayan y extraen apartes textuales de cada párrafo.

En el cuarto ítem hay un gran número de estudiantes que logra identificar el referente, desde luego muchos no emplean las mismas palabras pero sí llegan al referente que trabaja la lectura, y quienes no lo cumplen se evidencia desde la lectura que realizaron inicialmente.

En el cuarto y quinto ítem a algunos estudiantes se les dificulta establecer una relación entre el referente y los aspectos del mismo, debido a la lectura realizada, pues no responden los planteamientos de texto y se quedan con la información literal interrumpiendo el proceso metacognitivo.

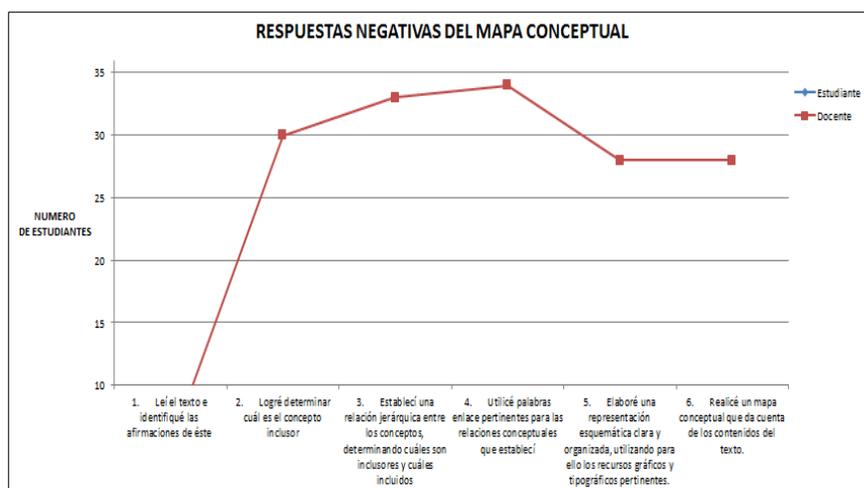
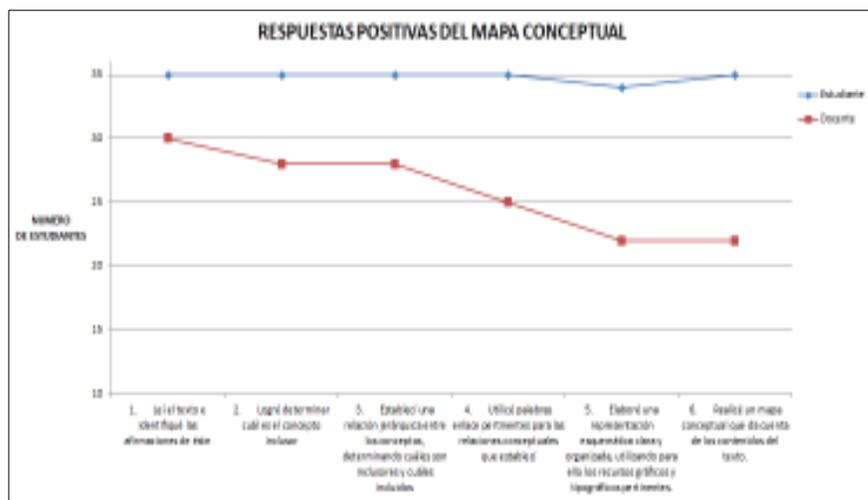
En el último ítem, se observa la elaboración de la macroestructura, algunas con todas las características del proceso donde los estudiantes siguen cada uno de los pasos de elaboración, mientras que el otro porcentaje simplemente realizó la enumeración de ideas sin mayor detalle o esfuerzo. Cabe resaltar que en la rejilla todo lo respondieron con un sí y quienes no lo realizaron y reconocían sus dificultades siempre marcaban algo negativo.

Conclusión

Al implementar la esta rejilla se evidencia que no todos los estudiantes realizaron con un propósito específico el taller, sino que lo hicieron por entregar y no hay reflexión del conocimiento, no obstante la mayoría realizó un trabajo en el cual se puede evidenciar un aprendizaje al utilizar la herramienta, la mayoría contestó en la rejilla positivamente pero al revisar el taller y sus resultados se evidencia que no es verdadero, por la forma como está expuesta la macroestructura. (Ver anexo)

MAPA CONCEPTUAL

La segunda herramienta aplicada fue el mapa conceptual, donde se obtuvieron los siguientes resultados:



En el primer ítem se observa que 30 estudiantes realizan una lectura de estudio y logran identificar las afirmaciones del texto, no obstante se evidencia que cinco de ellos no realizan adecuadamente la lectura por la forma como organizaron y desarrollaron el mapa conceptual.

En el segundo y tercer ítem a algunos se les complica determinar el concepto inclusor y por consiguiente establecer la relación jerárquica entre los conceptos al determinar cuáles son inclusores y cuáles incluidos, debido a la lectura de estudio y su comprensión.

El cuarto ítem fue el que más se les complicó al buscar y organizar las palabras de enlace, ya que en algunos casos no se encuentra ni una sola palabra en el MC, por lo tanto su elaboración e interpretación es confusa.

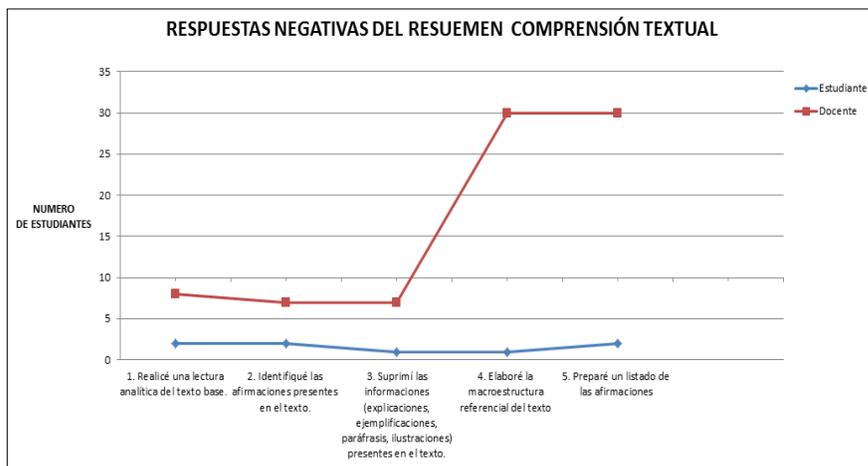
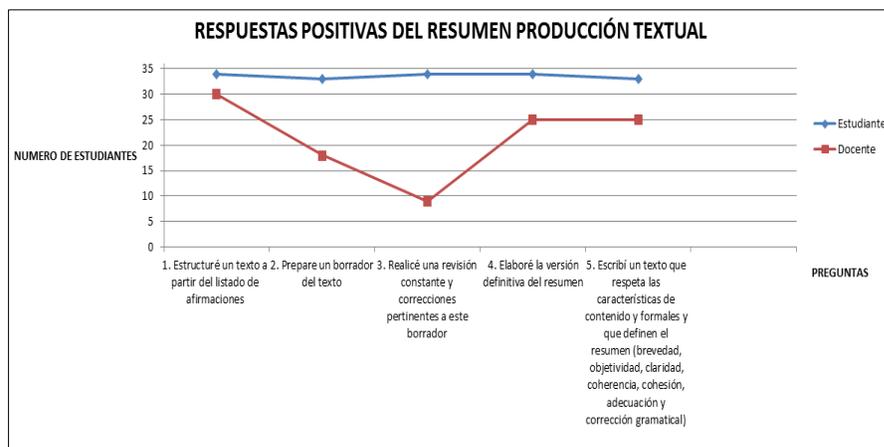
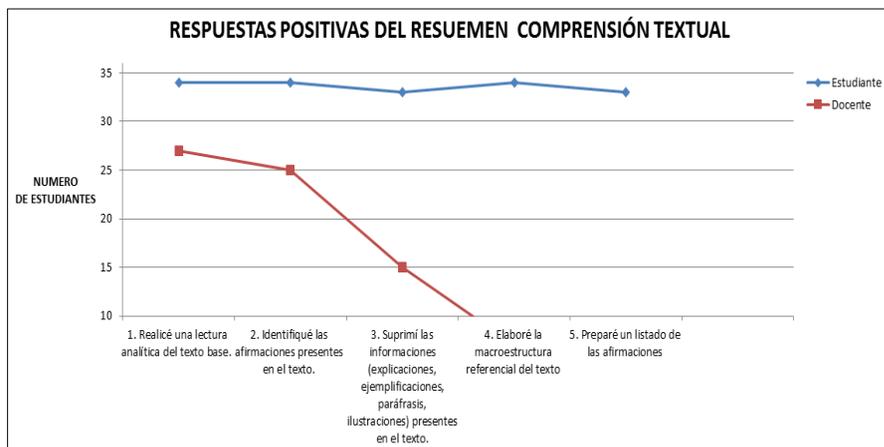
En el quinto y sexto ítem algunos estudiantes no lograron esquematizar con gráficas claras, fallando en la construcción precisa según los contenidos, utilizando líneas de enlace y nudos representados por figuras ovaladas que contienen el concepto.

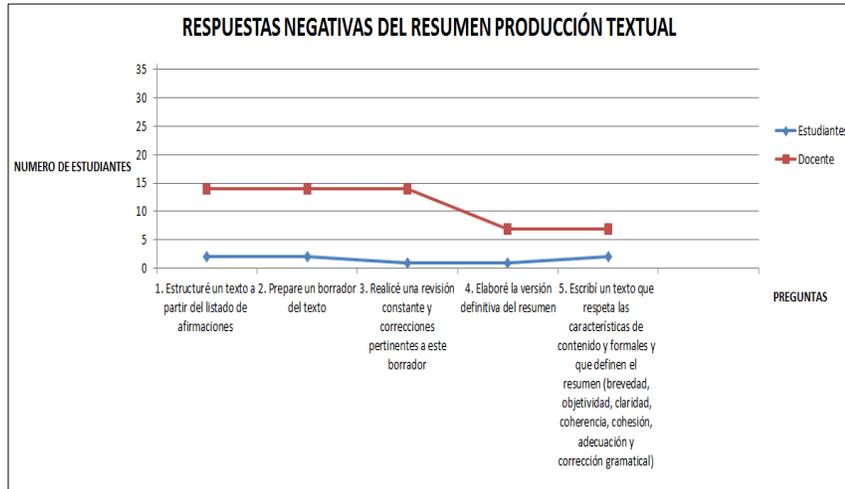
Conclusión

En el MC se evidencia que el cien por ciento de los estudiantes respondieron “sí” en la rejilla, pero al revisar el MC se puede concluir que hay fallas en todos los ítems. Donde más se evidencia la falla es en el cuarto ítem, en el cual se solicita la utilización de palabras enlaces. Algunos estudiantes realizaron el trabajo conscientemente ya que se puede evidenciar la forma como organizan su MC y su resultado final, así no cumplan con todos los parámetros de la rejilla. (Ver anexo...)

EL RESUMEN

La segunda herramienta aplicada fue el Resumen, donde se obtuvieron los siguientes resultados:





En el primer ítem se observa que los estudiantes a nivel de comprensión textual realizaron la lectura analítica aunque algunos de ellos no lograron realizar una lectura de estudio, debido a que su resultado escrito no cumple con los para metros establecidos para la realización del resumen final. Cabe resaltar que la mayoría de ellos marcaron la rejilla como positiva.

En el segundo ítem la mayoría de los estudiantes evidencian la identificación de afirmaciones, dando cuenta de ello por la forma como estructuran cada párrafo y extraen la información afirmativa en hojas aparte.

En el tercer ítem la mayoría no realiza la supresión debido a que la mayoría no ven necesario este paso ya que tienen las afirmaciones y con esto es necesario para ellos realizar el resumen.

En el cuarto y quinto ítem la mayoría no realiza la elaboración de la macroestructura ni preparan las afirmaciones, para ellos no es necesario este paso debido a que para la realización del resumen con las afirmaciones iniciales es suficiente para la construcción del mismo.

En cuanto a la rejilla de construcción textual del resumen, en el primer ítem donde se debía preparar un texto con el listado de las afirmaciones, la mayoría realizó el texto porque previamente tenía el borrador de las afirmaciones.

En el segundo ítem algunos prepararon el borrador del texto, debido a que al tener la lista y el texto a partir de las afirmaciones, tomaron este como un borrador final.

En el tercer ítem la mayoría no cumple con la revisión constante, debido al resultado final del resumen donde la gran mayoría evidencian problemas gramaticales, de coherencia y cohesión, entre otros.

En el cuarto y quinto ítem donde como resultado final se obtiene un resumen que cumple con las características de contenido y formales que definen el texto como la brevedad, objetividad, claridad, coherencia y cohesión, adecuación y corrección gramatical, la mayoría de estudiantes logro el resultado esperado pero con fallas en su composición.

Conclusión

Los estudiantes estuvieron receptivos y motivados al realizar la herramienta del resumen debido a que la temática del texto fue pertinente a sus afinidades y gustos, al revisar los resultados en general, se evidencia que la primera rejilla no se completo y excluyeron el ítem cuarto y quinto donde deberían realizar la macroestructura y el listado de afirmaciones, ya que no era necesario para la construcción del resumen, pues al revisar el resultado del nivel alto la mayoría de estudiantes excluyeron estos ítems, cabe resaltar que algunos solo realizaron la rejilla de construcción textual. Otros utilizaron el subrayado para extraer las afirmaciones y no realizaron una lista de las mismas, sino que se guiaron por lo subrayado y luego realizaron el

borrador del resumen, donde su resultado en la construcción final del texto no fue la esperada. Ya para finalizar este ejercicio fue entregado a los estudiantes sin ninguna explicación previa, para observar la autonomía y manejo de las rejillas.

En cuanto al taller como medio de trabajo:

Característica	¿Cómo se desarrolló en la implementación?
El acompañamiento de todos en cada actividad.	<p>Antes de aplicar el taller se explicó los elementos que se van a trabajar y cuál va a ser su articulación en la elaboración de la herramienta. Siempre se realiza un acompañamiento que esta dado por la retroalimentación que se hace al culminar el taller tanto de ejemplificación como de aplicación.</p> <p>En este punto la debilidad esta dada por el tiempo para realizar un seguimiento a cada estudiante, debido a que surgen bastes inquietudes en el proceso de elaboración. Aunque esta situación se da el primer taller, mientras los estudiantes se familiarizan con su implementación.</p>

<p>La colaboración de los miembros del grupo.</p>	<p>Los estudiantes son asertivos ante las instrucciones dadas, lo que les permitió poco a poco un aprendizaje progresivo regulado por el papel como lector.</p> <p>Se tiene como debilidad que algunos estudiantes no asumen el papel como autónomo, sino que siempre estaban esperando a que sus compañeros realizaran el trabajo.</p>
<p>La participación horizontal de los estudiantes en la construcción del conocimiento.</p>	<p>En la aplicación de cada herramienta los estudiantes no solo atendían a taller, sino que realizan una autoevaluación de su proceso que dependió de la apropiación de cada lectura.</p> <p>Algunos estudiantes se les dificultaron realizar un trabajo constante, porque debía exigirse consigo mismo.</p>
<p>La autodeterminación para el desarrollo del taller.</p>	<p>Los talleres realizados apuntaban a un propósito definido que era la comprensión lectora y lectores autónomos, dado por la proceso metacognitivo que se generó a partir de una autoevaluación.</p> <p>Algunos estudiantes no fueron responsables</p>

	con su proceso, porque vieron como un obstáculo el reconocer sus fortalezas y debilidades.
La elaboración de una agenda, en cuanto al tiempo y al contenido.	Al comenzar la ejecución de los talleres se dio un cronograma para trabajar, teniendo en cuenta el orden en que se iban a desarrollar y cuanto tiempo se tenía para cada uno. Aunque se realizó un cronograma, no se llevo a cabo por actividades extraescolares que posponían la aplicación de los talleres.

El taller resultó apropiado para la aplicación de la propuesta, al servir como medio de trabajo, porque permitió realizar seguimiento a los estudiantes frente a cada herramienta, qué dudas surgían y cómo se avanzaba.

Para que lo anterior fuera posible, se tuvo en cuenta el diagnóstico de lectura, por lo que se decidió buscar lecturas relacionadas con temáticas sociales, tecnología y medio ambiente para que los estudiantes, al ser las temáticas cercanas permite que los estudiantes sientan cercanía, teniendo en cuenta que algunas de las herramientas aplicadas no eran conocidas por parte de los estudiantes. Por lo tanto, el hecho de abordarlas permite que los estudiantes mientras aprenden las herramientas, se informen y construyan sus propias opiniones.

La estrategia utilizada en el proyecto es tan solo un esbozo para lograr estudiantes autónomos y generar una buena comprensión de lectura. En este caso las que mejores resultados proyectaron en la formación de lectores autónomos fueron: el mapa Conceptual y el resumen, cabe resaltar que en primer lugar ubicamos; El resumen, esto se debe a que fue la última herramienta que se aplicó, en este punto los estudiantes estaban familiarizados con la estrategia de autoevaluación, así pues, había mayor conciencia crítica al enfrentarse a un texto. La de menor resultado fue; la Macroestructura debido a que fue la primera herramienta que se aplica con ellos y esto conlleva a su vez la familiarización de la rejilla de auto evaluación, cabe resaltar que el proceso de apropiación de las herramientas se adquirió en la mayoría de estudiantes.

No obstante se deben realizar ajustes en la rejilla de autoevaluación, como en el proceso, para llegar a que sea aun más eficaz y pertinente frente a la autonomía del lector. Es de destacar que la implementación de la propuesta se llevo a cavo la primer fase y se debe dar paso a una siguiente, que trate sobre la criticidad de los estudiantes, por tal razón se deja diseñado dos herramientas más que son: la reseña, la Opinión, que apuntan a generar una interpretación critica a cada lector.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La propuesta de trabajo se dirigió al desarrollo de estrategias en el aula de clase que favorecieran la comprensión lectora en los estudiantes de décimo grado del colegio Colsubsidio Torquigua I.E.D. y Liceo Edad De Oro, y que contribuyeran a la formación de lectores autónomos. Con respecto a lo anterior, se desarrolló una estrategia que da cumplimiento parcial al objetivo de la propuesta para que el lector obtenga habilidad cognitiva, la cual consistió en trabajar la metacognición de herramientas de organización de información como elemento que permite apreciar la cualificación comprensiva del texto en el camino de la autonomía lectora.

Aunque la propuesta no es la única forma de fortalecer la comprensión lectora, no deja de tener un valor consistente en que el proceso metacognitivo hace que el estudiante tenga conciencia de los procesos cognitivos al recuperar y organizar la información que se lleva a través de la herramienta.

Para el desarrollo de la propuesta se diseñaron cuatro herramientas metacognitivas: la macroestructura, el mapa conceptual, resumen y reseña; esta última no se aplicó debido a la falta de tiempo en las instituciones, algo que obedeció a las actividades programadas. Se tuvo en cuenta un diagnóstico de lectura para conocer el tiempo dedicado a la lectura y si esta era impuesta o por iniciativa propia. Es de resaltar que se preguntó por categorías literarias, pero no se utilizaron lecturas de este tipo, debido a que estas herramientas son de carácter textual y se requería un contenido sobre un concepto específico, es decir, lecturas de estudio que se encontraron en textos argumentativos y expositivos.

La primera herramienta que se aplicó fue la macroestructura, en la cual los estudiantes presentaron un desconocimiento total de la misma, lo cual obligó a realizar una explicación detallada de cada uno de los elementos y su proceso de elaboración, que culminaba en la autoevaluación por medio de una rejilla; esta última, a su vez, sirvió como guía instructiva para la realización de la herramienta como tal.

Antes de aplicar el taller correspondiente, se realizó un ejercicio de ejemplificación que pretendía aclarar dudas y así dar paso a la aplicación de la herramienta. Cabe resaltar que el docente desempeñó el papel de mediador sin intervenir directamente sobre el ejercicio planteado. Allí se pudo observar que los estudiantes hicieron una lectura analítica del texto base, que requería realizar una lectura de estudio para poder identificar el referente, aspectos y subaspectos, donde se presentó la mayor dificultad porque algunos estudiantes querían realizar la macroestructura sin releer párrafo por párrafo, determinando las afirmaciones de cada uno. Esto conllevó a que el manejo de instrucciones dado en la rejilla fue indiferente al inicio de la aplicación, por eso algunas macroestructuras no lograron el objetivo que era comprender el texto tanto en su contenido como en su estructura.

La segunda herramienta fue el mapa conceptual sobre la cual, a diferencia de la anterior herramienta, existía un saber previo acerca del manejo de mapas conceptuales, lo que facilitó el ejercicio de ejemplificación, aunque se realizaron ajustes en el proceso de elaboración topográfica y jerarquización de conceptos. A los estudiantes, al estar familiarizados con el instructivo de la rejilla, se les facilitó su elaboración y se observó mayor autonomía de parte suya para comprender el texto. Se entiende por lector autónomo aquel capaz de dar cuenta del proceso lector sin intervención del docente y a partir de planteamiento de la lectura, para lo cual se utilizan técnicas de extracción de ideas como lo es el subrayado y las glosas. También encontramos estudiantes que no fueron

consecuentes al desarrollar la herramienta, porque faltó que se fijaran un propósito personal, razón por la cual no lograron realizar una reflexión sobre la implementación de la herramienta. El mapa conceptual permitió que los estudiantes lograran conceptualizar y jerarquizar la información explícita en el texto, aportando una forma de organizar la relación de conceptos en un texto y generando un lector hábil para detectar los contenidos de un texto.

La tercera herramienta que se aplicó fue el resumen, que retomó la macroestructura y a su vez incluyó dos fases de comprensión y producción textual para dar cuenta de todo lo anterior. Aquí se presentó apropiación por parte de los estudiantes en el uso de la herramienta, acerca de la cual cabe resaltar que no se enfatizó en su explicación y desarrollo. Ésta se entregó a cada estudiante observando que se lograba un desenvolvimiento que fortaleció la autonomía desde el proceso de metacomprensión, donde cada estudiante se analizó como lector frente al proceso que realizó para extraer información pertinente del texto dado. En esta herramienta algunos estudiantes excluyeron el ítem sobre la construcción de la macroestructura, algo que no fue impedimento para la elaboración del resumen en forma adecuada, lo que deja ver que este tipo de pasos repetitivos se podrían suprimir para una próxima elaboración.

La elaboración de la propuesta favoreció la comprensión lectora, en la medida que se fueron aplicando herramientas que exigían mayor autonomía en el proceso de comprensión de cada texto. Cada uno de éstos, partía de un lector pasivo que requería el acompañamiento del docente para orientarlo, asignando poco a poco responsabilidades que dieran cuenta de la lectura y guiando a realizar una reflexión del proceso en cada herramienta, con el objetivo de ir adquiriendo elementos para avanzar en la comprensión del texto.

La propuesta tiene como fortaleza crear espacios que permitan revisar procesos de lectura como autoformación de cómo se adquiere conocimiento siendo lectores activos, lo que se consigue con un acompañamiento progresivo que puede comenzar desde el trabajo constante en clase hasta la utilización de la herramienta cuando se presente una necesidad de contenidos específicos, donde el lector es conscientemente activo de lo que hace y de que está en la capacidad de recuperar la información. La herramienta adquirida no sólo se aplica al área del leguaje sino en donde se requiera dar cuenta de la comprensión de un texto.

Hay que tener en cuenta que antes y después de cada texto se manejaron preguntas relacionadas con las 22 técnicas propuestas de Daniel Cassany, para conocer el punto de vista de los estudiantes frente al contenido de las lecturas; aunque no se trabajaron todas, sí se tomaron algunas técnicas para abordar los textos.

La propuesta cumple con los procesos metacognitivos que dan cuenta del abordaje de una lectura donde se planifican las metas de lecturas y los conocimientos sobre el tema. El monitoreo realizado permitió eficiencia y pertinencia frente a lo planificado, y por consiguiente se pudo llevar un control y regulación del proceso.

Al revisar la propuesta, una de las debilidades radica en que los estudiantes se limitaron a la comprensión textual y organización del contenido, dejando de lado la crítica que implica la percepción individual desde los saberes del individuo frente al conocimiento adquirido. Cabe resaltar que hay una herramienta que implica el desarrollo del proceso crítico, esta es la reseña, que da un juicio valorativo a partir de la lectura planteada; ésta herramienta conserva una función comunicativa que permite ser propositivo ante lo expuesto. Además, faltó que los estudiantes

diseñaran su propia rejilla de autoevaluación, aunque esto implicaba comprender en qué consiste la herramienta para luego diseñarla.

En el desarrollo de la propuesta, el papel del docente fue fundamental dada la importancia de la regulación externa, que facilitó que el estudiante fuera gradualmente interiorizando las diferentes habilidades, generando a su vez la regulación de algunos procesos. Hay que tener en cuenta que la presentación de las herramientas fue progresiva, mientras los estudiantes asumían la ejecución de la tarea encomendada y la concientización de la estrategia.

La autonomía se presentó de manera progresiva, en la medida que los estudiantes se apropiaron de las herramientas y atendieron a la planificación y ejecución de la lectura logrando revisar su proceso lector como se muestra en las rejillas de autoevaluación. En los dos colegios se evidenció la relación entre el lector y la estructura del texto para hallar su organización, aunque otros estudiantes simplemente no hicieron una reflexión adecuada al considerar que lo más importante era cumplir sin revisar los medios, porque aún no están acostumbrados a manejar un ritmo autónomo y esperaban que el docente los motivara de manera extrínseca, mientras el resto de sus compañeros lograron un proceso de aprendizaje autónomo e hicieron usos del control y la motivación intrínseca. Cabe aclarar que las herramientas apuntaban a los elementos base de la lectura, como lo son lo semántico y textual, pues si estos son frágiles difícilmente se podrá formar lectores críticos.

Lo positivo del trabajo fue dar los primeros pasos para la formación de lectores autónomos que requieran un acompañamiento mientras entienden el mecanismo que se desarrolla, para luego irlos soltando poco a poco en la lectura. Entre lo que se debe hacer luego de este proceso, está el desarrollar la lectura crítica luego de construir una base sólida, por lo que

sólo nos enfocamos en este último punto y descuidamos el resto; entonces, se trata de dar continuidad al proceso de autonomía y ser constante en su proceso. Para el trabajo de la mencionada lectura crítica, se plantean dos talleres que manejen lo específico para hallar lo complejo del proceso lector, es decir, poder reflexionar y tomar conciencia del proceso como lector y escritor.

Para finalizar, la propuesta deja planteada como prospectiva la aplicación de dos talleres que pretenden abordar la lectura interpretativa y crítica que cambian el diseño de las rejillas de autoevaluación, teniendo en cuenta que los estudiantes logran una apropiación que va a depender de la necesidad de cada asignatura. Esto último, ayudaría a la construcción de seres críticos que partan de un conocimiento previo que pueda llegar a ser significativo. Desde luego, los talleres aplicados requieren ajustes que dependen de la población con la que se vaya a trabajar y la capacidad de autorregulación. Hay que decir que el diseño de la rejilla cada vez es más complejo, ya que antes había que responder de manera específica mientras ahora se ha pasado a cualificar el trabajo, al llevar el registro de lo que se hace y cómo se hace. La propuesta es el inicio para fortalecer la comprensión lectora, al trabajar como base la parte textual, pero a la vez se dejan planteados talleres relacionados con lo pragmático.

Como docentes de lengua castellana, la invitación queda abierta para fortalecer desde el aula los procesos de comprensión donde se tengan en cuenta las herramientas trabajadas en esta propuesta, con miras a preparar lectores capaces de comprender los textos de manera profunda y acertada.

REFERENCIAS

- Ardila, H. (2007) *El taller educativo*. Recuperado el 30 de mayo de 2012 en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-164715.html>
- Cassany, Daniel (2004). *Una estrategia global para fomentar hábitos de lectura y escritura en los centros de educación primaria*. Barcelona: Planeta.
- Castillo, Alexander (2005). *Orientaciones prácticas para el abordaje del texto literario: tips metodológicos que facilitan el quehacer del promotor de lectura*. Bogotá: Fundalectura.
- Cerda, H. (1993). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: El Búho.
- Eco, Umberto. (1981). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Traducción de Ricardo Pochtar. Barcelona: Lumen
- Galvis Álvaro, Castillo Myriam y Ruiz Jaime (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Santafé de Bogotá: Alejandría serie Pedagógica.
- Gantus, Viviana (2005). *La importancia de la mediación docente en los procesos de lectura de niños, adultos y jóvenes*. Cuyo: Universidad Nacional de Cuyo.
- García Padrino, Jaime. “La promoción de la lectura: Una permanente tarea educativa”. En: *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, pp. 37-51.
- Juliao Vargas, Carlos. *Acerca del concepto de praxeología educativa: una contribución a la comprensión de la praxeología pedagógica*. N° 1 Enero- Junio de 1999.
- Jurado Valencia, Fabio. “La lectura: los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos”. En: *Entre la lectura y la escritura*. Santafé de Bogotá: Magisterio, Mesa Redonda, 60, 1997, pp. 85 - 97.
- Massone, Alicia y González, Gloria. “Evaluación diagnóstica de lectura comprensiva, y retención de información en egresados de polimodal”. En: *Psicología para América Latina*. Revista electrónica Internacional de la unión latinoamericana de entidades de psicología. Mar del Plata: Universidad de Mar del Plata. Recuperado el 1 de junio de 2011 en: <http://www.psicolatina.org/11/evaluacion.html>
- Mendoza, Antonio (1999). *Función de la literatura infantil y juvenil de la competencia literaria*. Recuperado el 9 de noviembre de 2011 en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-0/>

Piacente, T. Titarelli, A. (2003) *¿Alfabetización Universitaria?* UBA X Jornadas de Investigación, p. 290.

Riesco Terrero, Ángel. “Función social de la escritura”. En: *Revista General de Información y Documentación*. Universidad Complutense de Madrid, Vol. 12 Núm. 2 (2002) pp. 393-428.

Van Dijk, T. *Estructuras y funciones del discurso*. México, Siglo Veintiuno, 1980.

_____ *Texto y Contexto*. Madrid, Cátedra, 1995.

ANEXOS

ANEXO 1

DIAGNÓSTICO DE LECTURA
GRADO NOVENO

Explórate...

A continuación encontrarás una serie de preguntas de selección múltiple, para conocer tu gusto y expectativas como lector. Marca con X la de mayor aceptación.

1. **¿Cuándo lees lo haces cómo?**
 - a. requisito
 - b. iniciativa propia

 2. **¿Qué cantidad de tiempo le dedicas a la lectura diariamente?**
 - a. Más de dos horas
 - b. Más de una hora
 - c. Sólo media hora
 - d. Nada

 3. **¿Habla con alguien sobre las lecturas que realiza?**
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. A veces
 - d. Nunca

 4. **De las siguientes categorías literarias ¿Cuál es de tu gusto? Puedes seleccionar dos**

a. Terror	f. Romántico
b. Aventura	g. Policiaco
c. Urbano	h. Ciencia ficción
e. Clásicas	i. Autoayuda

 5. **¿Qué sitio frecuentas para realizar las consultas?**
 - a. Internet
 - b. Bibliotecas
 - c. Libros en casa

 6. **En internet ¿Qué es lo que más visitas?**
 - a. Blogs
 - b. Bibliotecas virtuales
 - c. Buscadores
 - d. Redes sociales

 7. **Sugiere un blog o una página para visitar**
-

ANEXO 2

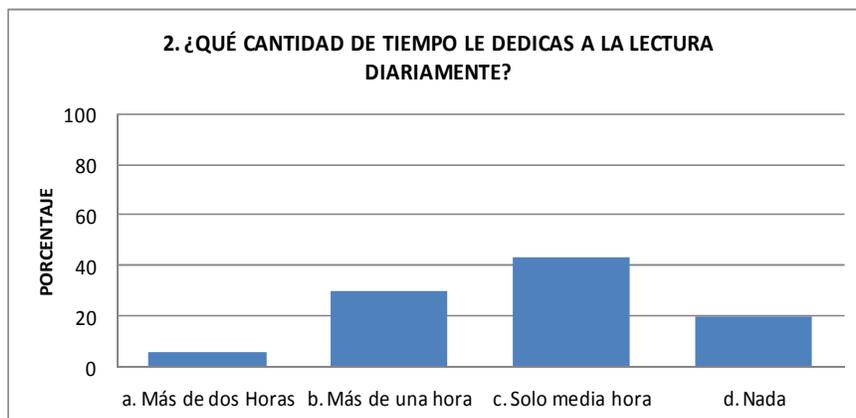
DIAGNÓSTICO DE LECTURA Y ANÁLISIS

Los siguientes datos se obtuvieron de la encuesta que se realizó a los 30 estudiantes de grado noveno del Colegio Colsubsidio Torquigua I.E.D, para conocer los gustos e intereses por la lectura:

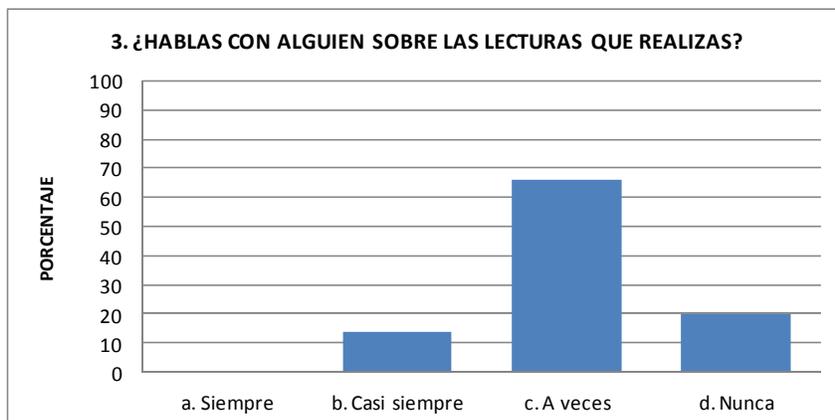
A la pregunta: 1. ¿Cuándo lees lo haces como requisito o iniciativa propia? Las respuestas fueron:



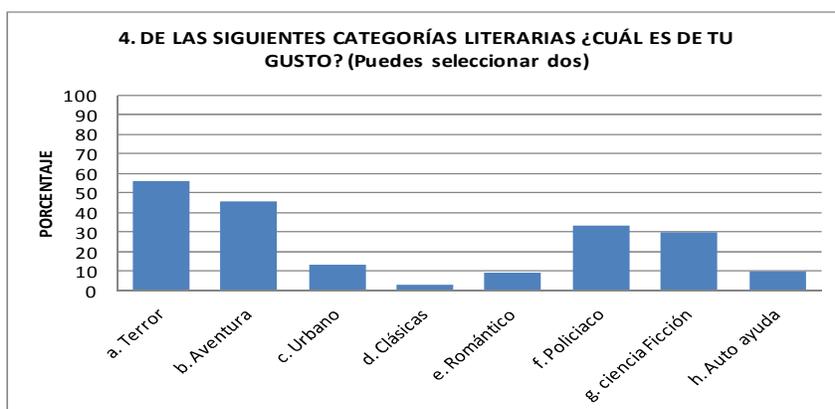
A la pregunta: 2. ¿Qué cantidad de tiempo le dedicas a la lectura diariamente? Las respuestas fueron:



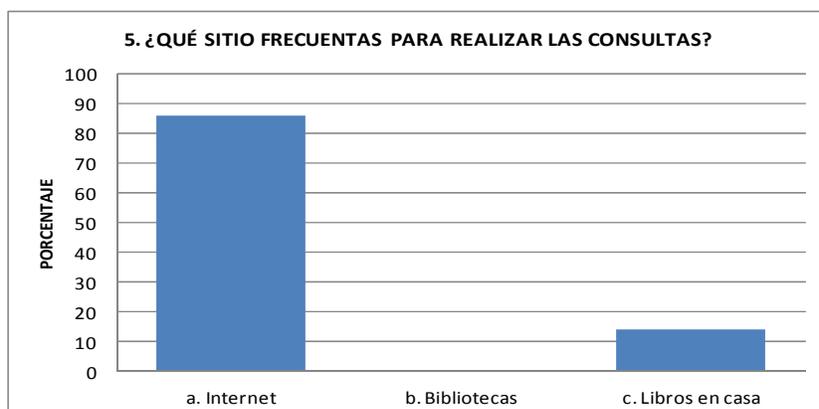
A la pregunta: 3. ¿Hablas con alguien sobre las lecturas que realizas? Las respuestas fueron:



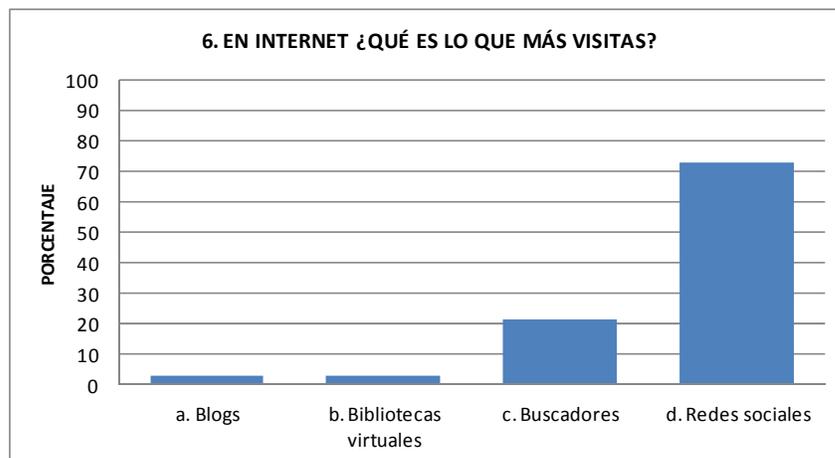
A la pregunta: 4. De las siguientes categorías literarias ¿cuál es de tu gusto? (Puedes seleccionar dos). Las respuestas fueron:



A la pregunta: 5. ¿Qué sitio frecuentas para realizar las consultas? Las respuestas fueron:



A la pregunta: 6, En internet ¿qué es lo que más visitas? Las respuestas fueron:



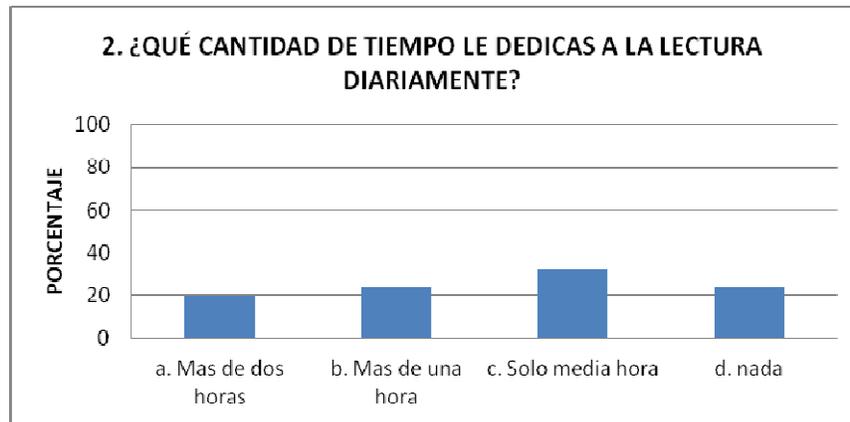
DIAGNÓSTICO DE LECTURA Y ANÁLISIS

Los siguientes datos se obtuvieron de la encuesta que se realizó a los 25 estudiantes de grado noveno del colegio Liceo Edad de Oro el 10 de noviembre de 2011, para conocer los gustos e intereses por la lectura.

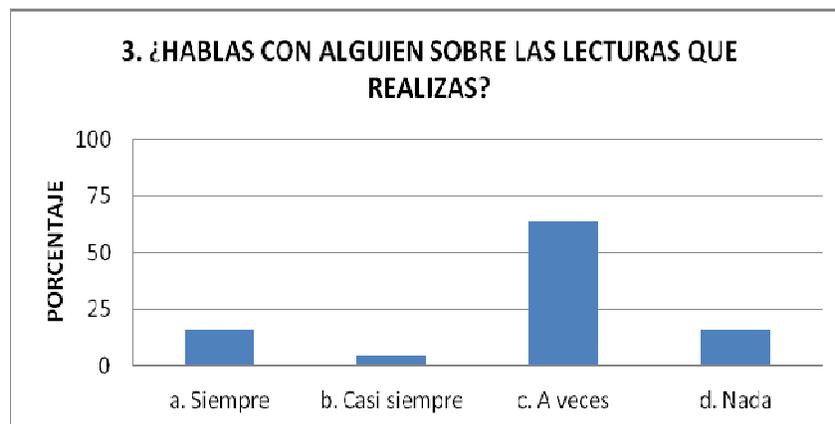
A la pregunta: 1 ¿Cuándo lees lo haces como requisito o iniciativa propia Las respuestas fueron:



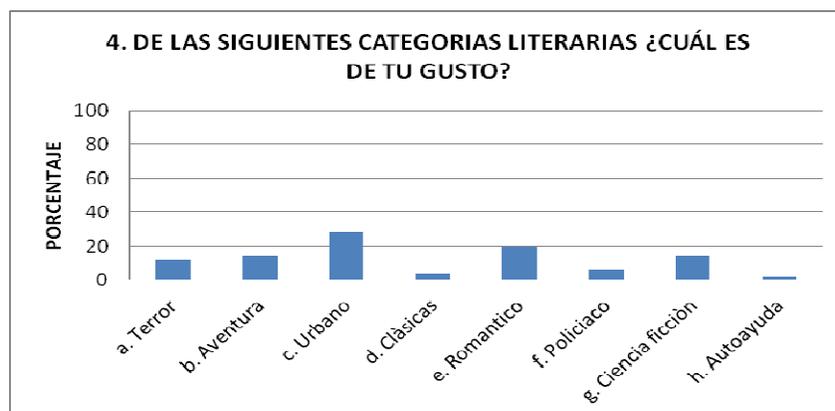
A la pregunta: 2, ¿Qué cantidad de tiempo le dedicas a la lectura diariamente? Las respuestas fueron:



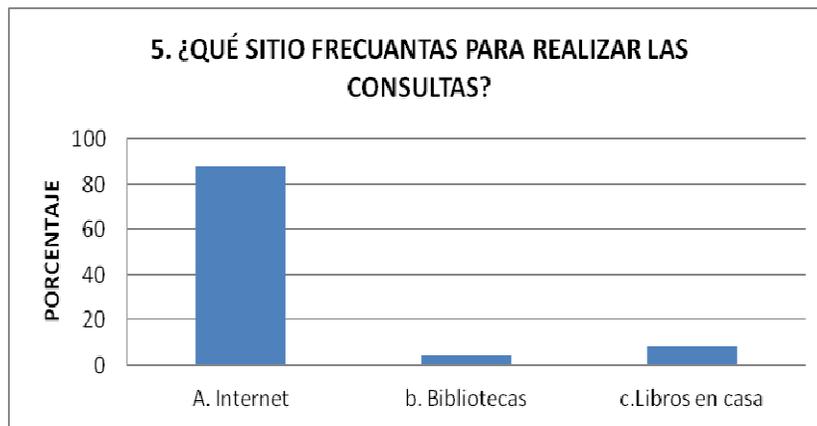
A la pregunta: 3. ¿Habras con alguien sobre las lecturas que realizas? Las respuestas fueron:



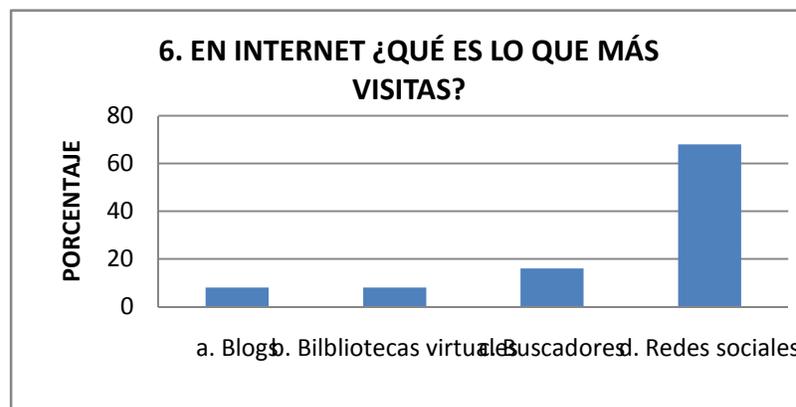
A la pregunta: 4. De las siguientes categorías literarias ¿cuál es de tu gusto? (Puedes seleccionar dos). Las respuestas fueron:



A la pregunta: 5. ¿Qué sitio frecuentas para realizar las consultas? Las respuestas fueron:



A la pregunta: 6. En internet ¿Qué es lo que más visitas? Las respuestas fueron:



ANÁLISIS DE LA PRUEBA:

1. A la pregunta ¿cuándo lees lo haces cómo requisito o iniciativa propia? se evidencia que los estudiantes de ambas instituciones lo hacen con iniciativa propia con un 70% y 90%, mostrando interés por leer. Aun así, en la lectura de textos complejos el interés disminuye porque la mayoría de textos que leen son artículos relacionados con temas triviales.

2. A la pregunta ¿qué cantidad de tiempo le dedicas a la lectura diariamente?, se muestra que en el colegio Liceo Edad de oro el tiempo dedicado es proporcional con las opciones dadas, mientras en el otro colegio 42 % dedican solo media hora a la lectura.
3. A la pregunta ¿hablas con alguien sobre las lecturas que realizas?, se evidencia que en los dos colegios los estudiantes a veces comentan los textos que leen, pero cabe resaltar que estos textos son de su interés y no académicos.
4. A la pregunta ¿cuál es la categoría literaria de mayor gusto?, se encuentra que en el colegio Colsubsidio sobresale la categoría “terror” y “aventura” con más de un 50%, mientras que en el colegio Liceo Edad de Oro es lo “urbano” con 35 % y “romántico” con 20%.
5. A la pregunta ¿qué sitio frecuentas para realizar las consultas?, en ambas instrucciones se evidencia que los estudiantes prefieren realizar consultas en internet con una frecuencia del 85 % y el resto busca libros en casas, aunque las visitas a las bibliotecas son nulas por desplazamiento e incluso por falta de hábitos en frecuentar estos sitios, pues el uso de internet es rápido y se puede dar en cualquier momento.
6. A la pregunta en internet ¿qué es lo que más visitas?, en ambas instituciones coinciden en las redes sociales, pues consideran que les permite estar “actualizados” sobre sus amigos, cuando es asignado en alguna asignatura utilizan los buscadores y el error esta en emplear la información que primero aparece.

ANEXO 3

ORGANIZACIÓN GRUPOS DE TRABAJO PARA TALLER # 4

Mesa de trabajo	1	2	3	4	5	6	7	8
Grupo								
MOVIMIENTO I	1	2	3	4	5	6	7	8
	9	10	11	12	13	14	15	16
	17	18	19	20	21	22	23	24
	25	26	27	28	29	30	31	32
MOVIMIENTO II	4	5	6	7	8	1	2	3
	14	15	16	9	10	11	12	13
	23	24	17	18	19	20	21	22
	27	28	29	30	31	32	25	26
MOVIMIENTO III	7	8	1	2	3	4	5	6
	11	12	13	14	15	16	9	10
	21	22	23	24	17	18	19	20
	32	25	26	27	28	29	30	31
MOVIMIENTO IV	2	3	4	5	6	7	8	1
	16	9	10	11	12	13	14	15
	19	20	21	22	23	24	17	18
	29	30	31	32	25	26	27	28
MOVIMIENTO V	5	6	7	8	1	2	3	4
	15	16	9	10	11	12	13	14
	20	21	22	23	24	17	18	19
	26	27	28	29	30	31	32	25
MOVIMIENTO VI	8	1	2	3	4	5	6	7
	10	11	12	13	14	15	16	9
	22	23	24	17	18	19	20	21
	28	29	30	31	32	25	26	27
MOVIMIENTO VII	6	7	8	1	2	3	4	5
	13	14	15	16	9	10	11	12
	24	17	18	19	20	21	22	23
	31	32	25	26	27	28	29	30
MOVIMIENTO VIII	3	4	5	6	7	8	1	2
	12	13	14	15	16	9	10	11
	18	19	20	21	22	23	24	17
	30	31	32	25	26	27	28	29