

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS  
Centro de Estudios Educativos Enrique Lacordaire  
Maestría en Pedagogía



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS  
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Leer bien para argumentar,  
Pedagogía para las competencias comunicativas escritas

Preparado por:

Sandra Milena Figueredo Bolívar

José Alfredo Herrera González

Asesor

Fray Andrés Arguello, Ph.D.

Tunja, Colombia

2015

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios, por permitirnos llegar a este momento tan especial en nuestras vidas, por llenarnos de perseverancia y fe en este proyecto tan importante para nuestra carrera profesional.

A nuestras familias, fuente de apoyo constante e incondicional en estos años de estudio, que con paciencia acompañaron nuestras tardes y noches de trabajo continuo y fructífero.

A nuestro asesor de tesis fray Andrés Arguello por su esfuerzo y dedicación. Sus conocimientos, sus orientaciones, su persistencia, su paciencia y su motivación han sido fundamentales para nuestra formación como investigadores y se ha ganado de nosotros la lealtad y la admiración a tan sublime labor.

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	8
CAPÍTULO 1 .....	11
1. ACERCAMIENTO AL CAMPO PROBLÉMICO.....	11
1.1 Contexto .....	17
1.2 Definición del Problema.....	21
1.2.1 Estado de la situación problemática .....	22
1.2.2 Preguntas de investigación .....	24
1.3 Objetivos de investigación.....	25
1.3.1 Objetivo general .....	25
1.3.2 Objetivos específicos .....	25
1.4 Supuestos de la investigación.....	25
1.5 Justificación.....	27
1.6 Antecedentes .....	29
1.7 Referentes de calidad para la formación de competencias comunicativas escritas (lectura, escritura y argumentación) del Ministerio de Educación Nacional (MEN).....	37
1.8 Delimitación y limitaciones de la investigación .....	40
1.8.1 Delimitaciones.....	41
1.8.2 Limitaciones .....	41
1.9 Definición de términos .....	42
CAPÍTULO 2 .....	45
2. MARCO TEÓRICO.....	45
2.1 Fundamentos .....	45
2.1.1 Teorías pedagógicas en la formación de competencias comunicativas escritas (lectura, escritura y argumentación) .....	46
2.1.2 Lectoescritura.....	52
2.1.3 Lectura. ....	52
2.1.4 Formación en lectura .....	56
2.1.5 El docente y el desarrollo de estrategias de comprensión lectora .....	65
2.1.6 Escritura.....	72
2.1.7 La escritura como experiencia de la lectura.....	76
2.1.8 La argumentación .....	78
2.2 Triangulación de conceptos.....	83

CAPÍTULO 3 .....	93
3. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLOGÍA .....	93
3.1 Enfoque epistemológico.....	93
3.2 Método y técnicas de recolección de datos .....	96
3.2.1 Método hermenéutico .....	96
3.2.2 Las técnicas de investigación.....	97
3.3 El procedimiento de la investigación .....	104
3.3.1 La fase preparatoria.....	104
3.3.2 La fase de trabajo de campo .....	107
3.3.3. La fase analítica .....	109
3.3.4 La fase informativa.....	110
CAPÍTULO 4 .....	111
4. HALLAZGOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	111
4.1 Hallazgos y análisis de los resultados de la entrevista semidirigida a las docentes de Lengua Castellana .....	113
4.2 Hallazgos y análisis de los resultados de los grupos focales a los estudiantes .....	121
4.3 Hallazgos y análisis de los resultados obtenidos por las observaciones a docentes y estudiantes .....	131
4.4 Hallazgos e interpretación de los resultados obtenidos del análisis de contenido a los escritos argumentativos de los estudiantes.....	139
5. HACIA UNA TEORIZACIÓN: DESESCOLARIZACIÓN DE LA LECTURA: NUEVO RETO PEDAGÓGICO DE LOS DOCENTES EN EL AULA. ....	146
CONCLUSIONES .....	152
RECOMENDACIONES .....	157
REFERENCIAS .....	161
ANEXOS.....	165

## LISTA DE TABLAS

**Tabla 1.** Inferencias de las estrategias del proceso de lectura en entrevista docentes..... **¡Error! Marcador no definido.**

**Tabla 2.** Inferencias de la producción argumental escrita en entrevista docentes..... **¡Error! Marcador no definido.**

**Tabla 3.** Inferencias de las estrategias del proceso de lectura en grupo focal estudiantes.  
..... **¡Error! Marcador no definido.**

**Tabla 4.** Inferencias de la producción argumental en grupo focal estudiantes..... **¡Error! Marcador no definido.**

**Tabla 5.** Inferencias de las estrategias del proceso de lectura en observaciones a docentes y estudiantes. .... **¡Error! Marcador no definido.**

**Tabla 6.** Inferencias a la producción argumental en observaciones a docentes y estudiantes.  
..... **¡Error! Marcador no definido.**

**Tabla 7.** Inferencias de la producción argumental escrita de los estudiantes en el análisis de contenido. .... **¡Error! Marcador no definido.**

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Ideograma de categorías emergentes en el proceso de formación en lectoescritura. .....	145
---	-----

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo 1:</b> Entrevista semidirigida a docentes del colegio_nuestra señora del rosario de la ciudad de sogamoso .....	166
<b>Anexo 2:</b> Grupo focal a estudiantes del colegio_nuestra señora del rosario de la ciudad de sogamoso .....	167
<b>Anexo 3:</b> Rejilla de análisis de contenido para evaluar escritos argumentativos producidos por los estudiantes de grado quinto, noveno y undécimo.....	168
<b>Anexo 4:</b> Rejilla de observación .....	171
<b>Anexo 5:</b> Tabla de análisis entrevista docente quinto.....	173
<b>Anexo 6:</b> Tabla de codificación y análisis de entrevista docente grado noveno.....	178
<b>Anexo 7:</b> Tabla de codificación y análisis de entrevista docente grado undécimo.....	184
<b>Anexo 8:</b> Tabla de codificación y análisis grupo focal grado quinto.....	190
<b>Anexo 9:</b> Tabla de codificación y análisis grupo focal grado noveno .....	195
<b>Anexo 10:</b> Tabla de codificación y análisis grupo focal grado undécimo .....	202
<b>Anexo 11:</b> Tabla de codificación y análisis de observación a docente y estudiantes grado quinto.....	206
<b>Anexo 12:</b> Tabla de codificación y análisis de observación a docente y estudiantes grado noveno .....	216
<b>Anexo 13:</b> Tabla de codificación y análisis de observación adocente y estudiantes grado undécimo .....	224
<b>Anexo 14:</b> Tabla de codificación y análisis de los escritos argumentativos de grado quinto..	233
<b>Anexo 15:</b> Tabla de codificación y análisis de los escritos argumentativos de grado noveno	238
<b>Anexo 16:</b> Tabla de codificación y análisis de los escritosargumentativos de grado undécimo .....	240
<b>Anexo 17:</b> Evidencias fotográficas .....	245

## INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura en el aula han experimentado cambios significativos. Los docentes han diversificado sus estrategias, intentando promover una pedagogía de la lectoescritura, que suscite en los estudiantes la duda, la opinión y la crítica a través de un buen discurso argumentativo.

Leer bien para argumentar: pedagogía para las competencias comunicativas escritas, es la problemática que desarrolló esta investigación y que suscita planteamientos con base en la relación que hay entre las estrategias utilizadas por los docentes en el aula durante la lectura y la posibilidad de ejercitar la capacidad de argumentar a través de un texto escrito. Para ello, se aborda la temática en torno a la lectura dentro del contexto mundial, nacional, departamental y local; y se desarrollan los conceptos de lectura, escritura y argumentación dentro del contexto escolar y la relación con las estrategias usadas por los profesores.

La investigación se desarrolló en una institución educativa de la ciudad de Sogamoso. Corresponde a una investigación cualitativa que implicó un análisis cualitativo- hermenéutico con el propósito de analizar de qué manera las estrategias de formación lectoescritora (niveles de lectura literal, inferencial y crítico) utilizadas por los docentes de Lengua Castellana aportan a la producción de escritura argumentativa en los estudiantes. Para el logro del propósito, se utilizaron las técnicas de la entrevista, el grupo focal, la observación y el análisis de contenido.

En la elaboración de los instrumentos, así como en el análisis de los resultados, la hermenéutica ayudó en la identificación, el análisis y el establecimiento de relaciones existentes entre dos actores en el contexto educativo por la interpretación de las prácticas educativas. En este sentido, la interpretación de la realidad educativa en los procesos de formación lectoescritora en el aula es la responsable de la construcción de nuevo conocimiento.

En el planteamiento de categorías y subcategorías se tuvieron en cuenta dos ejes temáticos: la docencia y didáctica de la lectoescritura para identificar las estrategias aplicadas por los docentes durante el desarrollo de la hora de lectura semanal a la luz de los documentos de política pública del Ministerio de Educación Nacional para el desarrollo de la competencia lectora; y la producción argumental escrita de los estudiantes como resultado del proceso de lectura y su caracterización frente a la teoría de la argumentación escrita.

Los resultados obtenidos dejaron al descubierto que la docencia y didáctica que utilice el docente durante el desarrollo de una hora de lectura en el aula, influye significativamente en la comprensión y producción textual de los estudiantes.

El docente es el eje motivador del proceso y el ejemplo de gusto por lectura y la escritura, de modo que, en un proceso de lectura en el aula, es él quien necesita propiciar las herramientas y organizar los espacios para que los alumnos disfruten y a la vez aprendan del mundo inexplorable de la lectura y de la riqueza de la escritura.

Desde el ámbito de las estrategias de formación lectora, es indispensable que el docente propicie la activación de los conocimientos previos y logre que el estudiante haga una contextualización

con la realidad circundante, encuentre significados y sentidos a lo que lee y así, lo lleve a propiciar reflexiones críticas que den solución a problemáticas sociales presentes en su entorno.

Y desde el papel del estudiante, la lectura para él se convierte en una actividad recreativa que no puede ser menospreciada sino aprovechada desde un buen planeamiento de clase. La lectura en el aula no puede convertirse en una actividad más, en un taller o en una tarea de estricto cumplimiento porque para los estudiantes este tipo de estrategias se convierte en un aspecto desmotivante a la hora de leer.

En síntesis, esta investigación presenta una reflexión del proceso que experimentan docentes y estudiantes en relación con las estrategias de formación lectoescritora en el aula y su influencia en la producción de escritura argumentativa en los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo del Colegio Nuestra Señora del Rosario de Sogamoso. Reflexión que permite replantear el papel del docente, el lector, el texto y el contexto de los procesos lectoescriturales.

.

## **CAPÍTULO 1**

### **1. ACERCAMIENTO AL CAMPO PROBLÉMICO**

La realidad de la lectoescritura en la educación básica y media muestra que los adolescentes con el transcurrir de los años leen y escriben menos. Se han despreocupado tanto que no quieren leer nada, no hay pasión por la literatura ni por la historia. Lo poco que leen lo hacen por obligación o por requisito académico y esto lleva a que no escriban, tengan un vocabulario reducido, y poco se preocupen por argumentar. La principal razón se debe a nuestro sistema educativo ineficiente para formar lectores, “el mayor problema de la lectura no es el analfabetismo, sino el hecho de que quienes asisten a la escuela no son lectores; quienes logran hacer un posgrado no son lectores; la mayoría de nuestros maestros no son lectores” (Garrido, 2004, p. 32)

La comprensión lectora es una problemática no solo local, sino nacional e internacional. A nivel internacional un reciente estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Tapias, 2005) muestra que en algunos países desarrollados la comprensión del lenguaje oral y escrito no está en su mejor momento. Investigaciones realizadas para dar con la raíz del problema dejaron al descubierto que la motivación y los procesos son los dos pilares sobre los que se apoya la comprensión. (p. 63)

Revisar de qué depende la motivación con que los sujetos afrontan la lectura y qué procesos intervienen durante la misma, es la clave para una correcta y adecuada comprensión. Los factores que influyen en la comprensión tienen que ver con las habilidades y preconceptos adquiridos desde los primeros pasos dados al momento de empezar a leer, que no sea leer por leer, sino saber por qué se lee.

Y ni qué decir de Colombia, particularmente, Boyacá, que no están lejos de esa realidad. En Colombia no se propone, no se argumenta, porque los colombianos no hemos desarrollado la cultura de leer, se lee para cumplir un requisito académico, laboral o cultural, pero no leemos por gusto. Según el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlac), en el boletín estadístico del libro en Iberoamérica, presenta que los colombianos se declaran como sociedad no lectora de libros con un porcentaje de 44% registrado en encuesta nacional y esto se debe especialmente a las motivaciones que tienen los colombianos para leer y las razones que tienen para no leer. En cuanto a las motivaciones para leer está la actualización cultural y la lectura por placer que presenta menos del 40% en relación con las razones para no leer, en las que se encuentran la falta de tiempo con el 43%, el desinterés en la lectura que es la posición que sostiene el 67% de los colombianos y los motivos relacionados con factores económicos (precios o bajos ingresos) o con condiciones de acceso (infraestructura de bibliotecas y librerías) (CERLAC, 2012, p. 11). La mayor parte de los niños, jóvenes y adultos no tienen la conciencia de lo importante que es la lectura para ser mejores humanos, mejores profesionales y mejores ciudadanos, la poca o mínima lectura lleva a que cada día haya más ignorancia, pobreza y subdesarrollo. Por eso, el último estudio realizado por la UNESCO revela que entre los países que más leen son los alemanes y noruegos que leen en promedio 17 libros al año, mientras los colombianos sólo alcanzan a leer 1,6 textos en el mismo periodo (Montes, 2012).

En efecto, la cifra de consumo cultural revelada por el Departamento Administrativo Nacional de estadística (DANE) indica que cada colombiano lee menos de dos libros por año; lo preocupante es que, además de esa cifra desoladora, seis de cada diez estudiantes de este país no entienden lo que leen (Libreros, 2013). Esta es una preocupación que nos surge como docentes de educación básica frente a la comprensión lectora de los estudiantes, siendo un problema que sobresale a nivel nacional y que se evidencia en los resultados de pruebas internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA).

El estudio Pisa 2009, presentado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señala que el 47 por ciento de los estudiantes colombianos de 15 años no logra el nivel mínimo adecuado de lectura para desempeñarse en la sociedad, y sólo el 17 por ciento de estos resultados están asociados con las condiciones socioeconómicas de los jóvenes. Los estudiantes reconocen las ideas principales de los textos, establecen algunas relaciones e interpretaciones sencillas, pero presentan dificultades para comprender textos complejos e información implícita, para comparar y contrastar ideas, y asumir posiciones críticas y argumentativas sobre las mismas. Este grupo no está alcanzando un nivel mínimo aceptable para seguir avanzando en su escolaridad exitosamente y mucho menos al salir del sistema educativo (El Tiempo, 2010).

De igual forma los resultados para el 2012, en cuanto a las pruebas internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), afirman que:

En lectura, el 51% no alcanzó el nivel básico de competencia, y el 31% se ubicó en nivel 2. Esto significa que tres de cada diez estudiantes colombianos pueden detectar uno o más fragmentos de información dentro de un texto; además, reconocen la idea principal, comprenden las relaciones y construyen significados dentro de textos que requieren inferencias simples, y pueden comparar o contrastar a partir de una característica única del texto. En los niveles 5 y 6 están solamente 3 de cada mil jóvenes, quienes pueden hacer inferencias múltiples, efectuar comparaciones y contrastes detallados y precisos; demuestran una comprensión amplia y detallada de uno o más textos, y realizan una evaluación crítica de un texto cuyo contenido es poco familiar. (Icfes, 2013, p. 9)

Analizando la problemática a nivel regional, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), mediante el sistema de evaluación de calidad de la educación, señala en el estudio del año 2001 que en Boyacá solo 51 de cada 100 estudiantes boyacenses de grado tercero comprenden lo que dicen los textos. Solo seis de cada 100 estudiantes boyacenses de quinto grado alcanzaron el nivel esperado. Es decir, pueden realizar una lectura comprensiva del texto, entendida como la capacidad para identificar los temas allí tratados, relacionarlos con otros textos y con sus experiencias personales, tomar distancia del texto y sacar sus propias conclusiones. Y solo 24 de cada 100 estudiantes boyacenses de grado noveno comprenden los textos que leen: caracterizan las funciones de cada personaje; valoran situaciones; identifican el recorrido de un personaje en la historia y presuponen sus acciones; reconocen puntos de vista similares y opuestos al compararlos dentro del escrito o con otros escritos; sacan conclusiones y hacen hipótesis sobre las circunstancias en que se escribió el texto. Lo cual quiere decir que a mayor nivel de escolaridad, mayor problema de comprensión lectora (MEN, 2001).

Además, el problema se acrecienta porque en los últimos años no se han hecho investigaciones a profundidad que demuestren el verdadero estado del problema en la región. Sin embargo, actualmente, Boyacá hace parte del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) llamado “leer es mi cuento” que se ha implementado desde el 2011 para contrarrestar los resultados de la evaluación de competencias, que indican que solo el 35% de los estudiantes de quinto grado y el 40% de los de noveno alcanzan las competencias exigibles porque tienen dificultades para reconocer la información que no está explícita, relacionar contenidos de diferentes textos, realizar inferencias, e identificar argumentos que sustentan un determinado punto de vista; además, el 34,5% de las personas encuestadas, mayores de 12 años respondió que el profesor fue la persona que les ayudó a crear un hábito de lectura (MEN, 2011).

Por todo lo anterior, investigar de qué manera las estrategias de formación en lectoescritura (lectura de textos en los niveles literal, inferencial y crítico) aportan a la producción de escritura argumentativa en los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo del Colegio Nuestra Señora del Rosario de Sogamoso, es un tema que puede sonar arriesgado para algunos, repetido para otros o, incluso, agotado para algunos más. Pero lo cierto es que la lectura es fundamental para la escritura y por tanto para el bienestar de los seres humanos y su proyección social.

El saber leer y comprender lo que se lee, es un don valiosísimo, comparable con el don de la vista; los ojos nos asoman a un mundo maravilloso de bellos paisajes naturales y humanos, que enriquecen nuestra existencia. La lectura abre nuestras mentes a todos los horizontes de la cultura. La lectura debe ser el centro neurálgico, la preocupación y la acción de la escuela; la comprensión de textos escritos es la competencia fundamental y

crucial del aprendizaje en cualquier de los niveles educativos desde primaria hasta el fin de los estudios universitarios (Achaerandio, 2009, p. 2).

Un desinteresado proceso de lectura durante los años de escolaridad, lanza bachilleres con baja competencia comunicativa; son ciudadanos que cometen errores de ortografía, redacción y comprensión; tienen poca fluidez en la comunicación oral y escrita; no argumentan, no critican, no proponen y finalmente, se mantienen en una pereza mental que afecta el desarrollo de ellos mismos y de la sociedad en general, cómo es el caso de un país como Perú, que de acuerdo con las estadísticas, es uno de los países que menos lee y se evidencia en su calidad de vida:

Los peruanos leen menos de un libro al año. La mayoría, porque no sabe leer y tiene dificultades de sostener una lectura fluida que les permita comprender un texto más allá de algunos titulares y notas periodísticas. Otros, porque su condición de pobreza les impide tener acceso a libros. Y otros más, porque aun teniendo acceso a ellos no gozan de leerlos porque nunca aprendieron a encontrarle sentido a la lectura. Las estadísticas mundiales de lectura de libros por habitante muestran de manera irrefutable que las sociedades más lectoras, son a su vez las más desarrolladas y democráticas. Por lo tanto, que el Perú sea un país masivamente no-lector constituye su verdadera emergencia educativa. El enorme déficit de lectura convierte a los peruanos en ciudadanos desinformados e indefensos frente a los procesos históricos predecibles, los populismos y los productos comerciales de calidad o necesidad discutible, pero que están sostenidos por un fuerte impulso publicitario (como en el caso de los colegios que compran computadoras sin saber qué uso efectivo le darán) (CERLAC, 2004, p. 43).

Casos como el de Perú indican que el país que no lee es una sociedad estancada porque la lectura acaba con el analfabetismo cultural y democrático y nos ayuda a ser ciudadanos críticos y con la posibilidad de tomar decisiones que mejoren la calidad de vida. Por eso, el fomento de la lectura necesita ser planeada y ejecutada desde diversos ámbitos y como garante de educación de calidad:

Hoy en día, el acceso del «fomento de la lectura» en la agenda política específica de cada Estado se inscribe ipso facto en estos registros de su actitud proactiva en favor del avance de la democracia: la promoción de los derechos civiles y socio-culturales y la promoción de una educación de calidad para todos. Es un elemento referencial de los cambios educativos, sociales, económicos y culturales de muy largo plazo que la promoción de una sociedad lectora exige. (Cerlac, 2004, p. 50)

Frente a esta realidad, investigar en el campo de la formación lectoescritora se hace necesario para tratar de identificar las fallas y aciertos que hoy en día hacen parte de la formación en esta habilidad en el aula y que son factores significativos en el posicionamiento que tiene Colombia a nivel internacional en materia de comprensión lectora. Por lo anterior, surgen preguntas como: ¿Cuáles son las estrategias aplicadas por los docentes de Lengua Castellana para el desarrollo del nivel de lectura literal, inferencial y crítico en el aula orientados a la producción de escritura argumentativa? ¿Cuál es la escritura argumentativa que producen los estudiantes en el aula? y ¿Cómo se relacionan las estrategias de formación en lectoescritora y la producción de escritura argumentativa en los estudiantes?

## **1.1 Contexto**

El educando está expuesto a leer desde todas las áreas del conocimiento y por eso, el trabajo lectoescritor no debe ser improvisado, ni trabajado erradamente, ni tampoco desarrollado específicamente desde el área de Lengua Castellana. El ideal sería que el estudiante lea, comprenda bien y encuentre sentido a lo que lee desde todas las áreas del conocimiento. Es esa la razón principal por la cual la lectura y la escritura deben ser una competencia genérica.

Observando la realidad del ambiente educativo, desde el rol de docente de aula y como investigadores del contexto escolar, vemos que los adolescentes con el transcurrir de los años leen y escriben menos. Con estos precedentes, se tomó la iniciativa de investigar de qué manera las estrategias de formación en lectoescritura (lectura de textos en los niveles literal, inferencial y crítico) aportan a la producción de escritura argumentativa en los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo del Colegio Nuestra Señora del Rosario de Sogamoso.

Ésta es una institución mixta de carácter privado, con énfasis en inglés, que desarrolla sus labores educativas en dos horarios, los días lunes, miércoles y viernes de 7:00 am a 1:30pm y martes y jueves de 7:00 am a 12:00 m y de 2:00 pm a 4:00 pm. Presta su servicio en los niveles de preescolar, primaria y bachillerato. Acoge a niños de estratos 2, 3 y 4 organizados por cursos con un máximo de 30 estudiantes.

En lo concerniente al horizonte Institucional, el colegio Nuestra Señora del Rosario es una institución Educativa que tiene como misión “orientar desde la formación integral personas líderes con proyecto de vida mediante los procesos de aprendizaje, estrategias metodológicas y vivencia de los valores cristianos que contribuya a construir su identidad en el campo personal, profesional y científico, en un alto nivel de competitividad para lograr la excelencia y

compromiso con la defensa de la vida, en relación armónica con el entorno como agentes humanizantes y de transformación de la sociedad” ( Col.Rosario, 2013).

Su visión se resume en que para el año 2016

La comunidad educativa del colegio Nuestra Señora del Rosario Sogamoso es testimonio de vivencias humano cristianas con fundamentos en el evangelio y acciones pedagógicas destacándose en la sociedad sogamoseña, nacional e internacional, fortaleciendo habilidades y competencias en las diferentes áreas del conocimiento con base en la investigación, emprendimiento, creatividad, organización, principios democráticos y ecológicos para la defensa de la vida e integralidad del ser ( Col.Rosario, 2013).

Este horizonte institucional está enmarcado por una política de calidad que dice que:

Los miembros del colegio Nuestra Señora del Rosario, como institución educativa de orientación cristiana-católica, defensora de la vida y consciente de su responsabilidad frente a la construcción del país, nos comprometemos a mantener el sistema de gestión de calidad que permita nuestro mejoramiento continuo y el desarrollo humano y académico de los diferentes estamentos. La satisfacción de las necesidades y expectativas de los beneficiarios es nuestra prioridad ( Col.Rosario, 2013).

Por lo que se refiere al desarrollo de los procesos académicos, el Colegio Nuestra señora del Rosario los orienta teniendo en cuenta los estándares básicos de competencias propuestos por el Ministerio de Educación Nacional que

Constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. (MEN, 2006)

Por lo tanto, el Colegio Nuestra Señora del Rosario incluye en sus procesos académicos los requerimientos de los estándares de competencias básicas y los lineamientos curriculares porque dan la pauta para el desarrollo de competencias que determinan la calidad educativa en Colombia.

La evaluación de la calidad educativa se realiza a través de las pruebas Saber y de Estado las cuales han sido adoptadas e implementadas en Colombia desde 1968 y actualmente son utilizadas para “acopiar información objetiva acerca de los aprendizajes de los estudiantes en áreas y grados que se han considerado relevantes, con el fin de allegar información que permita: implementar programas de mejoramiento y valorar la pertinencia, eficacia y eficiencia de dichas medidas” (Icfes, 2007, p. 7). El Icfes considera que esta evaluación debería realizarse de manera censal en los grados que finalizan ciclos escolares, quinto, noveno y undécimo, y en las áreas básicas como lenguaje, matemáticas, ciencias y competencias ciudadanas.

Por lo anteriormente expuesto, esta investigación se enfoca en el análisis de la formación en competencias comunicativas escritas (lectura, escritura y argumentación) en estudiantes de grado quinto, noveno y undécimo del Colegio Nuestra Señora del Rosario de la Ciudad de Sogamoso desde la asignatura de Lengua Castellana, en primer lugar, porque esta materia es el escenario adecuado para la revisión detallada del proceso lectoescritor que se desarrolla en cada uno de los niveles educativos: básica primaria, básica secundaria y media; y en segundo lugar, porque es la

asignatura sobre la que recae la primera responsabilidad de la formación lectoescritora y que es vista por los estándares de competencias en lenguaje desde el ámbito de la producción y la comprensión.

Una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de la construcción de identidad individual y social (MEN, 2006).

En lo concerniente a la población que hace parte de esta investigación, se analizan las competencias comunicativas escritas (lectura, escritura y argumentación) de los estudiantes de quinto, noveno y undécimo de la institución educativa en mención, porque además de hacer parte del final de un ciclo escolar, es una población que se caracteriza por el perfil cognitivo adecuado para el desarrollo de esas competencias comunicativas, porque, de acuerdo con la teoría sobre los estadios del desarrollo cognitivo del niño, propuesta por Piaget, a la edad de los 11 y los 12 años los niños están terminando la etapa de las operaciones concretas y comenzando las operaciones formales; esto significa que son capaces de solucionar problemas concretos de manera lógica, adoptar la perspectiva de otro y considerar las intenciones en el razonamiento moral. Piaget dice:

Su característica general es la conquista de un nuevo modo de razonamiento que no se refiere ya sólo a objetos o realidades directamente representables, sino también a “hipótesis”, es decir, a proposiciones de las que se puede extraer las necesarias consecuencias, sin decir sobre su verdad o falsedad (Piaget, 1986, p. 19).

## **1.2 Definición del Problema**

El encuentro entre el texto y el lector debe generar un fenómeno, es decir, debe haber un cambio de actitud y de visión de mundo. Necesitamos trascender, llevar a diferentes estadios la lectura, para finalmente dejar fluir el efecto que el texto ha logrado en nosotros reflejado en un nuevo texto. Por esto, es necesario revisar cómo se está trabajando la lectura para que el estudiante pueda producir escritos argumentativos que demuestren su postura frente a lo que lee.

### ***1.2.1 Estado de la situación problemática***

Investigar en lectoescritura es una idea que surge ante la percepción de la falta de comprensión lectora y de producción de ideas, opiniones y argumentos de los estudiantes del colegio Nuestra Señora del Rosario, quienes presentan poca motivación por la lectura en las distintas áreas, por el desarrollo de los talleres de comprensión lectora propuestos por el libro guía que se utiliza para fomentar la comprensión y la producción textual en el colegio; y por lo resultados de la Prueba Saber y la experiencia como docentes de aula de estudiantes que finalizan los ciclos escolares de básica primaria y secundaria según el MEN.

En primer lugar, para la asignatura de Lengua Castellana los estudiantes manejan libros guía, que son poco aprovechados porque al finalizar el año escolar se evidencia un desarrollo parcial de las actividades y únicamente son trabajados con el objetivo de cumplir un requisito para aprobar la asignatura. Como consecuencia de esta situación, los alumnos presentan vacíos a la hora de leer comprensivamente, escribir y argumentar, dificultad que se refleja en las calificaciones que los estudiantes obtuvieron en los reportes de comprensión de lectura de obras literarias durante el año y en la producción de ideas y opiniones mediante textos argumentativos.

En segundo lugar, en la Prueba Saber 11, que son el mecanismo que tiene el Estado colombiano para evaluar cuantitativamente el nivel de competencia en el que se encuentra el estudiante al finalizar su ciclo escolar y que al mismo tiempo clasifica las instituciones educativas del país de acuerdo con el nivel de desempeño obtenido. El Colegio Nuestra Señora del Rosario pasó de ser *muy superior* en el año 2012 a *superior* en el 2013 (Icfes, 2013).

Finalmente, a manera de diagnóstico, como experiencia de docencia y mediante la observación de las clases de Lengua Castellana, detectamos que el nivel de comprensión y producción de escritura argumentativa de los estudiantes tiene serias dificultades a nivel motivacional, de fluidez, corrección textual e intención comunicativa.

Estas dificultades fueron detectadas, principalmente por la cercanía que tenemos con los estudiantes. El estar en constante comunicación por el desarrollo de las clases permitió darse cuenta de la pereza y el desinterés que existe cuando las tareas asignadas son relacionadas con la lectura y producción textual. Además, en las reuniones de profesores, muchos de los compañeros docentes manifestaron la misma preocupación, poca lectura y comprensión, redacción con faltas ortográficas, poco manejo de vocabulario y pereza al escribir, que se manifiesta a través de textos plagiados de internet o copia de los compañeros.

El factor motivacional es uno de los aspectos que más ha generado el interés de esta investigación, ya que, la lectura en el aula es un acto en el que intervienen elementos como el docente y los compañeros y que de una u otra forma son parte del acto lector en el aula y pueden

influir positiva o negativamente en la motivación hacia la realización de los procesos de lectura y escritura.

El interés por identificar la raíz del problema, ha generado que se investigue sobre las estrategias de formación lectoescritora que los docentes desarrollan en el aula con sus estudiantes durante las clases de lectura. Esto con el fin de ayudar a que la institución no siga bajando en su nivel de formación académica y aportar al mejoramiento de los procesos de comprensión y producción textual, no solo de la asignatura de Lengua Castellana sino de las demás asignaturas.

El análisis de esta experiencia y los resultados de pruebas internacionales y Pruebas Saber son la justificación y motivación para investigar en pedagogía para las competencias comunicativas escritas (lectura, escritura y argumentación).

### ***1.2.2 Preguntas de investigación***

#### *Pregunta principal*

¿De qué manera las estrategias de formación en lectoescritura (lectura de textos en los niveles literal, inferencial y crítico) aplicadas por los docentes de Lengua Castellana aportan a la producción de escritura argumentativa en los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo del Colegio Nuestra Señora del Rosario de Sogamoso?

#### *Preguntas de sistematización*

- ✓ ¿Cuáles son las estrategias aplicadas por los docentes de Lengua Castellana para el desarrollo del nivel de lectura literal, inferencial y crítico orientados a la producción de escritura argumentativa?

- ✓ ¿Cuál es la escritura argumentativa que producen los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo del colegio Nuestra Señora del Rosario de Sogamoso?
- ✓ ¿Cómo se relacionan las estrategias de formación en lectoescritora y la producción de escritura argumentativa de los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo del colegio Nuestra Señora del Rosario de Sogamoso?

### **1.3 Objetivos de investigación**

#### ***1.3.1 Objetivo general***

- ✓ Analizar de qué manera las estrategias de formación en lectoescritura (niveles de lectura literal, inferencial y crítico) utilizadas por los docentes de Lengua Castellana aportan a la producción de escritura argumentativa en los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo del colegio Nuestra Señora del Rosario de Sogamoso.

#### ***1.3.2 Objetivos específicos***

- ✓ Identificar las estrategias de formación en lectoescritura (niveles de lectura literal, inferencial y crítico) utilizadas por los docentes de Lengua Castellana.
- ✓ Caracterizar las formas de escritura argumentativa que producen los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo.
- ✓ Establecer la relación entre las características de la producción de escritura de los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo y las estrategias de formación lectoescritora utilizadas por los docentes.

## 1.4 Supuestos de la investigación

Los supuestos de la investigación apuntan a los docentes de Lengua Castellana quienes son los actores principales en el fortalecimiento de las competencias comunicativas escolares, sin embargo, aclaramos que ellos no son los únicos que influyen en los estudiantes durante este proceso.

- ✓ Los docentes de Lengua Castellana utilizan textos de diferente tipología pero no establecen con claridad los objetivos de lectura ni revisan la estructura del texto de manera que los estudiantes reconozcan el tipo de lectura.
- ✓ Los estudiantes no producen escritura argumentativa porque no reconocen con claridad qué es un argumento y los diferentes tipos de argumentos, además no diferencian un escrito argumentativo de uno informativo o narrativo.
- ✓ Los docentes de Lengua Castellana realizan estrategias de comprensión en el nivel de lectura literal. Proponen algunas preguntas de verificación de la información explícita del texto, pero no las utilizan de manera apropiada para ayudar a una comprensión significativa.
- ✓ Por lo anterior, los docentes de Lengua Castellana no conocen claramente las estrategias y los pasos de comprensión en el nivel de lectura inferencial. De modo que, la comprensión del texto se detiene en una escasa comprensión literal.

- ✓ Consecuentemente, los docentes de Lengua Castellana no manejan las estrategias y los pasos de comprensión en el nivel de lectura crítica. Y, por ende, no hay producción de textos de tipo argumentativo por parte de los estudiantes.

## **1.5 Justificación**

La situación educativa parece evolucionar hacia la posibilidad de cambiar las prácticas tradicionales de la lectura y la escritura. Hoy, un ejemplo claro es la educación que se intenta impartir en Colombia, donde la escuela está interesada en propiciar un aprendizaje significativo y no solo memorístico de saberes transmitidos en donde aparecen las muy bien llamadas competencias. Pero a pesar de todos los esfuerzos por hacer realidad lo anterior, aún se sigue constatando fallas lectoescriturales en muchos estudiantes y esto se ve reflejado en el resultado de pruebas, como las Pruebas Saber o exámenes de Estado.

La lectura y la escritura son hábitos que deben formarse en cada ser humano como parte esencial y soporte para la vida. Estos hábitos necesariamente tienen que irse desarrollando a lo largo del proceso educativo de cada niño y joven que se está preparando para ser mejor persona, profesional y ciudadano. Así que el docente, quien es el agente directo, aunque no el único en el desarrollo de la competencia lectoescritora, debe saber cómo enseñarla. El entorno y la familia también influyen en este proceso y se manifiesta en la motivación y el ejemplo que el niño reciba desde casa y que se refuerza en el colegio con los profesores.

La escritura argumentativa es un género poco trabajado en la educación secundaria y uno de los grandes inconvenientes, es que existen pocos materiales de referencia para el profesorado y

trabajar la argumentación responde a una estructura de trabajo “por procesos” que da sentido y coherencia a la comprensión y producción de textos en el aula.

El desarrollo y los resultados obtenidos de este proyecto de investigación servirán como apoyo al mejoramiento de las estrategias didácticas utilizadas en el manejo de la lectura y la escritura argumentativa en esta institución educativa. Al mismo tiempo, se mostrará parte de la realidad de las clases de lectura en el aula que desarrollan los docentes hoy en día y que permitirá replantear el papel del docente, del estudiante lector y del escenario de lectura. Además, los resultados serán fundamento teórico para el desarrollo de nuevas estrategias didácticas que potencien el desarrollo de la competencia lectoescritora no solo de textos narrativos, sino argumentativos, descriptivos, científicos, etc.

Es una investigación pertinente y necesaria para aportar a la transformación de la realidad educativa y redireccionar la preparación de los estudiantes para las pruebas de Estado y para la vida profesional. Enseñar a leer y a escribir no es el objetivo de sólo una institución educativa, ha sido una de las políticas educativas de gobiernos e instituciones internacionales como la Unesco que impulsan campañas de alfabetización y extensión de la escolaridad obligatoria.

De acuerdo con Lomas (2008) saber leer y escribir son los medios que tienen las personas para acceder al conocimiento cultural. El afán de alfabetización de toda la población como la defensa de una educación obligatoria que actuara como herramienta de igualdad entre las personas y como instrumento de compensación de las desigualdades sociales.

La lectura, la escritura y la argumentación tienen infinidad de usos sociales desde la lectura de los textos escritos habituales en la vida cotidiana de las personas (noticias, reportajes, entrevistas, anuncios crónicas, catálogos, instrucciones de uso), pasando por el uso práctico de la escritura (avisos, cartas, contratos, informes, instancias) hasta la intención literaria. Por eso la importancia de potenciar estas dos habilidades, “la lectura y la escritura nos constituyen como seres autónomos, en la medida que nos permite depender de nosotros mismos y no de los demás y al mismo tiempo nos concede la dicha de ayudar al otro” (Torres, 2012, p. 16).

## **1.6 Antecedentes**

La lectura y la escritura en el aula han experimentado cambios significativos. Los docentes han diversificado sus estrategias, intentando promover una pedagogía de la lectoescritura, que suscite en los estudiantes la duda, la opinión y la crítica a través de un buen discurso argumentativo. A continuación, se presentan dos grandes tendencias de análisis pre-existentes del trabajo lectoescritural producto de los resultados de investigaciones realizadas en competencias comunicativas escritas (lectura, escritura y argumentación) a nivel internacional, nacional y local.

***La habilidad lectoescritural no es tarea del aula, nace en lo cotidiano y es permanente pauta para la formación de la mayoría de las competencias profesionales básicas.***

Esta tendencia surge del resultado de estudios e investigaciones de “La Red de Universidades Lectoras”. Una experiencia de 15 universidades de España y Portugal que han decidido coordinar sus políticas institucionales e iniciativas de formación e investigación en relación con la lectura y la escritura, preguntándose cuál es el papel de estas dos habilidades en la Europa actual. Todos parecen estar de acuerdo en la trascendencia de las habilidades comunicativas para la formación

de la mayoría de las competencias profesionales básicas y en que la habilidad lectoescritora surge de aspectos como la motivación y los buenos hábitos de lectura.

La Universidad de Castilla La Mancha en su estudio *El valor de la lectura en la formación del hábito lector en los estudiantes*, confirman que:

Motivar la lectura no es ejercitar de manera mecánica la técnica lectora. La motivación para leer se deriva de la inmersión en el mundo de los libros. La meta para crear hábitos lectores es tratar de conseguir que la lectura se convierta en un placer, primando la gratuidad curricular y la libertad. Es imposible llegar a ser lector si no se lee. Es imprescindible crear entornos en los que leer y escribir sean actividades cotidianas fomentando el hábito lector a través de lecturas activas que lleven asociadas las operaciones interpretativas, críticas e inferenciales. (Martos & Rösing, 2009, p. 134)

Este estudio aporta a esta investigación un elemento importante, y es que el hábito lector parte de la motivación del sujeto, no como algo mecánico sino que debe ser del gusto y placer del mismo. Aquí es dónde el profesor debe buscar que desde temprana edad el niño se sienta fascinado por el mundo de los libros respetando su libertad y gusto por el tipo de lectura. Es importante este aporte porque igualmente junto a lo anterior hace ver que para ser lector el único camino es leer. La misión está en crearle el hábito al lector, esta debe ser la función de la educación en la familia, en la escuela, en el colegio y en la universidad.

Otro estudio significativo lo hizo la Universidad de Cantabria en su informe *La Escritura Académica en la Universidad* que confirma que “aprender a escribir debe ser una formación permanente que hay que ligarla al conocimiento y uso de los distintos géneros discursivos y tipos de texto, de acuerdo con las diversas profesiones y la función específica del mensaje” (Martos &

Rösing, 2009, p. 98). El estudio concluye que los estudiantes, tras haber realizado el programa y las tareas planificadas, manifestaron haber mejorado en su competencia en la lengua escrita, porque la experiencia les permitió visibilizar tanto las exigencias para la elaboración de resúmenes y textos expositivos en un nivel académico, como las dificultades puntuales que les surgían. De esta forma pudieron aumentar sus recursos para afrontar la escritura de textos en los que se plasme o construya conocimiento, asumiendo la escritura como una tarea compleja y recurrente, muy entrelazada con la comprensión de otros textos de referencia.

Este estudio de la Universidad de Cantabria deja un aporte significativo en cuanto a la competencia en la lengua escrita, dice que aprender a escribir debe ser una formación permanente e inherente a la vida, se debe relacionar y confrontar de acuerdo a todos los conocimientos y experiencias. La investigación busca ver la manera de analizar una relación entre comprensión lectora y escritura argumentativa. No hay buena escritura sino hay buena lectura.

Por su parte, la Universidad de Extremadura en su trabajo titulado *Nuevos territorios de la lectura y la escritura*, pone de manifiesto la multiplicidad de ámbitos de intervención y de mediadores:

Hay que considerar los ámbitos de lectura y escritura y los mediadores también de forma plural. Diversidad de comunidades de lectura no sólo se dan en la escuela o biblioteca, también la familia o entorno urbano pueden hacer este papel. Análogamente, hay diversas clases de mediadores, desde el profesor al bibliotecario pasando por los propios padres, amigos, etc. Las pautas de intervención deben ampliar el alfabetismo del contexto de la escuela haciendo que interactúen el alfabetismo universitario, profesional, familiar,

personal y crítico, debiendo servir el alfabetismo escolar “lazo” entre todas ellas (Martos & Rösing, 2009, p. 298).

La anterior investigación nos deja claro que los ámbitos de la lectura y la escritura, no están enmarcados o delimitados por unos únicos parámetros, es decir la escuela, el colegio y la universidad, sino que también juegan un papel importante los padres de familia, el entorno urbano o rural, los amigos, la calle y el ambiente cultural donde se desarrolle el ser humano en permanente interacción con los demás.

Por otro lado, el potenciar la competencia argumentativa también puede ser vista desde la producción escrita de textos argumentativos como los ensayos. *Aprendiendo a escribir ensayos: escribo y argumento*. Es una investigación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) en el año 2006, que tuvo como objetivo fortalecer el nivel escritural de los estudiantes de grado undécimo del Colegio Gran Colombia, de los escritos argumentativos (el ensayo argumentativo y su estructura) teniendo en cuenta los estándares básicos de la calidad en la Lengua Castellana. Se preocupó por explorar cómo lograr que los alumnos de grado undécimo del Colegio Gran Colombia escriban ensayos argumentativos que cumplan con la estructura propia del género (tesis, desarrollo y conclusión) teniendo en cuenta los estándares. Las temáticas fueron: lingüística del texto, la escritura en la lengua materna, la argumentación (actores, estructura y elementos de un ensayo), secuencia didáctica y estándares de la calidad en lenguaje. El tipo de investigación que se realizó fue experimental, se desarrollaron diez talleres de motivación hacia la escritura significativa de ensayos argumentativos para fortalecer la competencia comunicativa en los cuales también identificaron el papel de la argumentación, se desarrollaron conceptos sobre la teoría de la argumentación, clases de argumentos, diferencias

entre el texto argumentativo y otros textos, características y estructura del ensayo argumentativo, y por último las mejores razones para defender, convencer y persuadir a los demás de algún tema.

Con el desarrollo de esta propuesta de investigación, los estudiantes fueron capaces de manejar las diferentes clases de argumentos y utilizaron la argumentación como medio para persuadir o convencer a los demás sobre sus ideas. También supieron identificar los rasgos más importantes del ensayo argumentativo y plasmarlos en el texto final.

Este proyecto aporta al nuestro una amplia visión de cómo verificar la calidad de la información. Por medio de una gran fase de 10 talleres que permiten, primero, hacer un diagnóstico, segundo comparar el resultado, y tercero sistematizar los resultados.

La investigación concluye que no basta con que el niño o joven “aprenda a leer y escribir”, es necesario seguirlo alimentando con pautas y guiarlo con ejercicios que fortalezcan y desarrollen las habilidades en lectoescritura, de tal forma que pueda argumentar y tener su propio criterio y punto de vista, no solamente desde el ámbito académico sino a lo largo de toda su vida. Formar al niño para que el adulto sea productivo en términos argumentativos.

***Las eras digital y audiovisual son herramientas para una nueva forma de argumentar.***

Esta tendencia surge del desarrollo de investigaciones realizadas en el campo de la argumentación a partir de la televisión y la digitalización de la información. Estos estudios llegaron a la conclusión de que la tecnología digital y los medios audiovisuales son los nuevos textos que leen los estudiantes, de modo que, hay que generar conciencia del buen uso de las TIC

logrando así que los nativos digitales sean competentes en el uso de esta nueva forma de leer y de hacer texto.

Un estudio en el campo de la lectura y la escritura de la Universidad de Extremadura titulado *Cultura letrada y Cultura digital ante las prácticas de escritura y lectura del siglo XXI* llega a la conclusión de que el uso de materiales multimedia es bajo en todas las bibliotecas, aunque los valores son muy diferentes de unos materiales a otros. “Los documentos multimedia (impresos, libros, fascículos, revistas, manuscritos) con agregados multimedia (tipo cd/dvd, audio, video, etc.) son la tipología más utilizada por los usuarios de las bibliotecas” (Martos & Rösing, 2009,p. 362). Teniendo en cuenta estas premisas, el estudio concluye que es necesario desarrollar una intensa actividad formativa en el uso y manejo de los recursos multimedia, así como el manejo de aquellas herramientas que faciliten la búsqueda y gestión de la información por parte de los usuarios.

Así que este estudio brinda la posibilidad de repensar la lectoescritura en los diferentes niveles de comprensión desde los materiales multimedia hasta el hipertexto. Se hace indispensable reflexionar sobre “la era de la digitalización de la información” para desarrollar un trabajo de formación en lectoescritura especialmente para los inmigrantes digitales, con el fin de crear procesos de interacción con los nativos digitales y fortalecer los ámbitos de lectura y escritura desde la era digital. Es un reto que surge en los tiempos contemporáneos.

Otro estudio en el campo de la argumentación se titula *Ver Televisión para Jugar a Argumentar*, un proyecto de grado de la Escuela de Idiomas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2005, que tuvo como objetivo general analizar, construir y expresar argumentos de manera adecuada acerca de los programas televisivos “Francisco Generación 2004 y Pandillas

Guerra y Paz”. Buscó explorar cómo desde programas de televisión con temas interesantes para los jóvenes, se podía mejorar la competencia argumentativa en estudiantes de grado octavo de educación básica. El tipo de investigación utilizada fue investigación-acción, en donde se diseñaron seis talleres pedagógicos, los cuales consistían en expresar opiniones y puntos de vista en forma oral y escrita sobre el programa “Pandillas, Guerra y Paz” expresando argumentos cortos de calidad en forma oral y escrita sobre el programa mencionado. También se profundizó sobre el aspecto social de los argumentos orales y escritos del programa antes mencionado.

En cuanto a los resultados obtenidos, los estudiantes mejoraron su modo de ver la televisión llevándola a una forma práctica y ser críticos televidentes; cada estudiante pudo dar fe del cambio drástico al expresarse, al hacer valer sus ideas, puesto que sus puntos de vista se tornaron más profundos, ordenados y persuasivos. La teoría de la argumentación fue vital para obtener resultados satisfactorios en la parte práctica.

Este proyecto plantea una fase de exploración y reflexión que permite tener un contacto más real y cercano con la población; luego una fase de planificación; una fase de acción y observación; y finalmente una fase de evaluación que estudia el resultado. La propuesta presenta una fase descriptiva la cual reporta una evaluación y prueba de entrada, talleres de recolección de datos por medios escritos y orales. A la anterior fase, le sigue una fase interpretativa donde se analizan los resultados y finalmente, una fase conceptual donde se finiquitan los conceptos abstraídos del análisis de los datos y resultados. Cada una de estas fases nos ubica en el desarrollo de la competencia argumentativa escritural, y el desarrollo lúdico de sus fases.

En este proyecto de la UPTC encontramos un esfuerzo y logro hecho desde los medios audiovisuales, especialmente con programas de televisión preferidos por los jóvenes, para fortalecer la competencia argumentativa, teniendo como referencia que la lectura y la escritura se hace como hábito y gusto. Aquí se aprovechan los programas que más gustan a los jóvenes para sacar provecho a la argumentación. Es otra manera de aprender a argumentar.

Otro estudio analizado, también de Boyacá fue la tesis de maestría “Escritura electrónica como mediación para la construcción de escritos argumentativos”. Tesis, Maestría en Lingüística Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2007. Este estudio muestra la incidencia e importancia de usar un modelo de escritura digital para mejorar específicamente la competencia argumentativa escritural de los usuarios-muestra. En el proyecto se define escritura, su proceso, el texto y su escritura, la argumentación, clases, estructura, tipos de argumentos, entre otros, se finaliza con la escritura electrónica, sus características, relación entre argumentación y escritura electrónica para entender el fin de unir estas dos teorías y mejorar la escritura argumentativa.

Este estudio se preocupó por mirar cuál es la incidencia de la aplicación de un modelo de escritura digital en el mejoramiento de la competencia argumentativa escritural en estudiantes de primer semestre de la Licenciatura de Idiomas Modernos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. La investigación se enmarcó dentro del tipo de investigación acción fundamentada en el paradigma crítico social. Desarrolló una etapa diagnóstica, el diseño de materiales, la aplicación de éstos, y una fase de sistematización y evaluación de la intervención pedagógica.

Como resultado se mostró que la competencia interpretativa, argumentativa y propositiva, les permitió desarrollar habilidades del pensamiento como la inferencia, el análisis, la explicación y categorización. El proyecto tuvo una etapa diagnóstica que permitió esclarecer el nivel de argumentación de los participantes; una etapa para diseño del Material Educativo Computarizado (MEC) que se dividió en una etapa de diseño pedagógico, lingüístico y psicológico; una tercera etapa de planeación, aplicación y seguimiento con 32 talleres de los cuales 15 estuvieron dedicados a la cuarta y una última etapa que se encargó de la evaluación tanto cualitativa como cuantitativa.

Los proyectos estudiados dan ideas claras por tener en cuenta acerca de las fases por seguir para desarrollar nuestro proyecto de investigación. También aporta a la competencia argumentativa escritural, ya que facilita el camino para desarrollar nuevas propuestas.

### **1.7 Referentes de calidad para la formación de competencias comunicativas escritas (lectura, escritura y argumentación) del Ministerio de Educación Nacional (MEN)**

La búsqueda de la calidad en los procesos educativos académicos se ve determinada por políticas educativas nacionales como *Los Lineamientos Curriculares* y *Los Estándares Básicos de Competencias*. El MEN establece estos referentes de calidad para que cada institución educativa del país organice su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y así haya un hilo conductor en el sistema educativo, especialmente en la enseñanza de cierto número de áreas básicas y saberes específicos.

Los Lineamientos Curriculares “son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN para el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23” (MEN, 2014) y los cuales son acogidos por todas las instituciones del país. De la misma forma, los estándares básicos de competencias se constituyen en una guía para el diseño del currículo, el plan de estudios, el trabajo de enseñanza en el aula, los proyectos escolares, la producción de los textos escolares, la formulación de programas y proyectos, y el diseño de las prácticas evaluativas. Se le denomina estándar porque es un criterio claro y oficial que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad. A través de los estándares, el MEN expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media.

Por todo lo expuesto anteriormente, esta investigación fundamenta su proceso de indagación sobre las estrategias de formación lectoescritora (niveles de lectura literal, inferencial y crítico), utilizadas por los docentes de Lengua Castellana en relación con la producción de escritura argumentativa en los estudiantes de un colegio privado del país, en esta normatividad. Para el análisis de esa relación docente-estudiante dentro de un proceso cognitivo de comprensión, interpretación y producción textual, esta investigación toma como referente los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana y los Estándares básicos de Competencias en Lenguaje, porque fundamentalmente, el desarrollo y la enseñanza de estas habilidades dentro del aula está sujeta a los procedimientos y requerimientos que exponen estos documentos para la enseñanza de la lectoescritura, los cuales son evaluados por el Icfes a través de las Pruebas Saber estandarizadas para tercero, quinto, noveno y undécimo grado.

La lectura, la escritura y el texto son planteados por los lineamientos de la Lengua Castellana y los estándares básicos de competencias en lenguaje desde el ámbito de las competencias, definidas como las capacidades con que un sujeto cuenta para hacer algo. Desde los procesos de comprensión y producción textual, leer y escribir se traducen en una serie de competencias asociadas con el campo del lenguaje, y que harían parte de una gran competencia significativa, el MEN (1998) las clasifica como:

- Competencia gramatical o sintáctica referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
- Competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro), asociada con el aspecto estructural del discurso.
- Competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación.
- Competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación.
- Competencia enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar. (p. 28)

Durante el desarrollo de los procesos de interpretación y producción textual las competencias aparecen definidas a través de diferentes categorías tanto para los procesos de interpretación

como para los procesos de producción. Para la comprensión, el análisis y la producción de diversos tipos de textos se necesita tener en cuenta varios procesos: el primero de ellos es el proceso referido al nivel intratextual que tiene que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras y estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos. En segundo lugar, procesos referidos al nivel intertextual que tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos. Y finalmente, procesos referidos al nivel extratextual, en el orden de lo pragmático, que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos. Todo esto resumido en tres niveles de comprensión de lectura: el nivel literal, el nivel inferencial y el nivel crítico intertextual; y en tres niveles de análisis de la producción escrita: coherencia global, pragmática, coherencia y cohesión lineal.

Toda esta reglamentación expuesta como política pública en la enseñanza de Lengua Castellana, referida a los procesos de interpretación y producción textual, es la sustancia de este proyecto de investigación, porque se plantea como objetivo analizar cómo las estrategias de formación en lectoescritura (niveles de lectura literal, inferencial y crítico) utilizadas por los docentes de Lengua Castellana aportan a la producción de escritura argumentativa en los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo del colegio Nuestra Señora del Rosario de Sogamoso. Este horizonte de reflexión parte del propósito de aportar al mejoramiento de los procesos de calidad en relación con la lectura y la escritura dentro de la institución y especialmente para estar a la vanguardia con las reformas que plantea el Icfes en las Pruebas Saber, que para el 2014 ha implementado la lectura crítica como competencia transversal de interpretación textual, es decir, el estudiante debe estar en la capacidad de reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. En efecto, “se espera que los estudiantes dominen con relativa destreza las dos competencias

básicas: identificar y comprender (que en todo caso también se evaluarían). Por ese motivo, se utilizarían textos que permitan una postura crítica por parte del lector” (Icfes, 2013, p. 43).

## **1.8 Delimitación y limitaciones de la investigación**

### ***1.8.1 Delimitaciones***

Es una investigación cualitativa con soporte empírico, que pretende analizar cómo las estrategias de formación en lectoescritura (niveles de lectura literal, inferencial y crítico) utilizadas por los docentes de Lengua Castellana aportan a la producción de escritura argumentativa en los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo del colegio Nuestra Señora del Rosario de Sogamoso.

La población que hará parte de la investigación son los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo de esa misma institución, que están entre los 10 y 17 años de edad, se toma como muestra los alumnos de los grados quinto A - quinto B; noveno A - noveno B; y undécimo A - undécimo B, un total de 160 estudiantes y dos docentes de Lengua Castellana de los grados mencionados. Los encargados de desarrollar el proyecto son dos docentes investigadores que cursan la Maestría en Pedagogía de la Universidad Santo Tomás de la ciudad de Tunja y que tienen contacto directo con la realidad de la institución en referencia.

### ***1.8.2 Limitaciones***

Teniendo en cuenta que para el logro de los objetivos se necesitó de los docentes encargados de la asignatura de Lengua Castellana, de los estudiantes de quinto, noveno y undécimo, de los libros que desarrollan en comprensión de lectura y de la escritura argumentativa de ellos, se

presentan a continuación las limitaciones que surgieron durante el desarrollo metodológico de esta investigación.

En primer lugar, para identificar las estrategias de formación en lectoescritura (niveles de lectura literal, inferencial y crítico) utilizadas por los docentes de Lengua Castellana, se hizo necesaria la observación de las clases y la entrevista a los docentes. La dificultad que se presentó fue la indisposición y la aceptación cordial de los docentes durante la observación de sus clases, ya que muchos de ellos se sintieron incómodos por ser observados en su quehacer pedagógico y al ser interrogados como orientadores de comprensión lectora.

En segundo lugar, al examinar las características estructurales y comunicativas de los textos que utilizan los docentes y los estudiantes para la actividad lectora, se evidenció un desarrollo incompleto de las actividades propuestas por el libro, lo cual fue un inconveniente para el análisis detallado de la escritura argumentativa que producen los estudiantes.

En tercer lugar el tiempo disponible para hacer las respectivas observaciones no es muy favorable por el cumplimiento de horarios laborales de los investigadores, aunque se quisiera hacer muchas más observaciones el cruce de horarios y actividades de la institución lo impiden.

### **1.9 Definición de términos**

A continuación se presenta la definición de las palabras clave más relevantes en relación con el tema de la investigación para facilitar una mayor comprensión de los términos utilizados a lo largo de la lectura del trabajo.

**Escribir:** el escribir no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas, esto quiere decir que el escribir plantea un proceso social e individual que configura un mundo y que pone en juego saberes, competencias e intereses (Jurado, 1997).

**Leer:** “Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión” (MEN, 1998, p. 47). A partir de este concepto, el fin de la lectura es la comprensión, que se define como la reconstrucción de su significado mediante el descubrimiento de los conceptos clave que posee el texto. Esta comprensión facilitará la creación, como una segunda fase de la lectura. Con creación se quiere decir que el lector involucra una resignificación del texto. Para que todo esto ocurra se necesita tener en cuenta los factores que determinan la comprensión lectora.

**Lectura crítica:** la lectura crítica exige haber pasado por los dos niveles de lectura anteriores, literal e inferencial. Es un nivel de lectura en el que se emiten juicios sobre el texto leído, se acepta o se rechaza con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos amplios de lo leído.

**Lectura inferencial:** es un nivel de lectura que consiste en buscar relaciones que van más allá de lo leído, explicar el texto más ampliamente, agregar informaciones y experiencias anteriores, relacionar lo leído con nuestros saberes previos, formular hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones.

**Lectura literal:** es un nivel de lectura que involucra dos etapas. La primera involucra acciones como: la identificación del orden de las acciones en la narración, tiempo, lugares, y sucesos de causa efecto. La segunda etapa es una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal, realizando cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis.

**Texto argumentativo:** se puede definir como:

Aquel cuyo propósito es convencer o persuadir al lector. En este texto se presentan unos planteamientos, buscando adhesión del lector a la tesis opiniones o hechos propuestos. Para ello, se utilizan la sustentación y la demostración, por medio de una serie de razonamientos, procedimiento conocido con el nombre de argumentación (Navarro, 2008, p. 123).

**Texto escrito:** el texto escrito se define según su intención comunicativa, que se manifiesta por medio de la relación de las oraciones que llevan a un curso del tema. Desde esta concepción de texto escrito, según Cassany (1989) un texto debe poseer las siguientes características: *La adecuación:* esta característica le pide al texto un discurso adecuado a un tipo de lector. *La coherencia:* rige la presentación de las ideas en un orden lógico, teniendo en cuenta que todo texto debe poseer un introducción, desarrollo y conclusión. *La cohesión:* esta característica es de tipo oracional, y se preocupa por la conexión que debe existir entre las ideas. *La corrección gramatical:* hace referencia al conocimiento fonético, ortográfico, morfosintáctico y léxico de la lengua.

## **CAPÍTULO 2**

### **2. MARCO TEÓRICO**

El ejercicio de la escritura a través de un adecuado proceso literal, inferencial y crítico de lectura, además de ayudar a la comprensión, facilita el desarrollo individual y colectivo del ser humano. En el primero, tenemos en cuenta el desarrollo cognitivo, refiriéndonos a la habilidad de recrear el mundo a través de los significados. En el segundo, el individuo se relaciona consigo mismo y con sus semejantes en la construcción de conocimientos contribuyendo al desarrollo de la sociedad. Por eso, esta investigación se fundamenta en una serie de constructos teóricos que soportan la elaboración, ejecución y análisis de las premisas anteriormente enunciadas. Por un lado, se exponen las teorías pedagógicas que fundamentan los documentos de política pública en formación en lenguaje y sobre los que se fundamenta la tesis; y por otro lado, se presentan los constructos teóricos con su respectiva triangulación de conceptos.

#### **2.1 Fundamentos**

Investigar en una pedagogía para la formación en competencias comunicativas escritas (lectura, escritura y argumentación) es y seguirá siendo motivo de reflexión. Son habilidades que le dan al hombre la posibilidad de actuar, de pensar y de ser en la sociedad. Por eso, ahondar en este campo se ha convertido en uno de los principales objetivos de la educación que arroja cada vez más y mejores propuestas para solucionar los diferentes problemas del proceso lectoescritural. Y

aunque la situación educativa parece evolucionar hacia la posibilidad de cambiar las prácticas tradicionales de la lectura y la escritura, seguimos estancados en la práctica memorística de saberes transmitidos y en la reproducción de páginas de libro.

Este apartado permite revisar los constructos teóricos sobre los cuales gira la investigación en lectoescritura y argumentación escrita. En primera instancia, se expone la concepción constructivista y estructuralista en el desarrollo de la habilidad lectora, escritora y argumentativa. En segunda instancia, se presentan los fundamentos teóricos de la lectura como proceso hacia la escritura; y por último, la producción argumentativa escrita.

### ***2.1.1 Teorías pedagógicas en la formación de competencias comunicativas escritas (lectura, escritura y argumentación)***

El fortalecimiento de los procesos de comprensión de lectura es una tarea constante durante el proceso de enseñanza. Para este proyecto de investigación, la comprensión es vista desde la perspectiva de formación para la comprensión; desde la perspectiva del lector y sus esquemas de conocimiento previo; y desde la perspectiva del texto y su organización estructural. Por consiguiente, la lectura para producir escritura argumentativa tiene sus fundamentos en el constructivismo y el estructuralismo lingüístico.

Formar para la comprensión es enseñar a leer el mundo. Por eso el primer paso para formar en comprensión lectora es la motivación. El docente necesita crear en el aula situaciones de lectura auténtica, en las cuales los niños y jóvenes lean con propósitos específicos. Ninguna lectura es difícil de comprender. Enseñar a comprender una lectura depende tanto de la manera como el docente la enseña como de las características propias del texto, por lo tanto, es importante la preparación que le dedica el docente a la lectura que va a enseñar. “La pasión, la curiosidad y el

asombro del docente sirven como modelo de compromiso intelectual para alumnos que recién están aprendiendo cómo explorar terreno poco familiar y complejo con preguntas de final abierto” (Stone , 1999, P. 16).

Además del dominio de la lectura que se enseña, para formar lectores que lean comprensivamente, el docente debe tener claras las metas de comprensión ¿qué específicamente quiere que el estudiante comprenda y qué le evaluará?

Intentar definir metas de comprensión exige que los docentes distingan estas metas finales particulares de las metas académicas intermedias (tales como aprender a cooperar o aprender a tomar apuntes ordenadamente). Estas otras agendas pueden ser importantes, pero atender a ellas no necesariamente conduce de manera directa a desarrollar la comprensión de los alumnos (Stone , 1999, P. 17).

El propósito es que los niños y jóvenes aprovechen el aprendizaje que deja cada lectura para beneficio propio. Por eso la tarea del docente no es enseñar qué es la comprensión, sino demostrar que la comprensión nos ayuda a interpretar y entender el mundo y que todo aprendizaje es usado de alguna manera cuando actúa en el mundo. Para esto hay que fomentar la enseñanza de la lectura desde una visión constructivista, en el que generar hábitos de lectura fomenta el aprendizaje autónomo de saberes a través del descubrimiento e interpretación individual de ideas y mundos que deja la lectura.

Desde las teorías constructivistas y estructuralistas del desarrollo intelectual, “comprender” es una actividad de asimilación activa de contenidos de aprendizaje. Cuando se lee

comprensivamente, la nueva información que da el texto, se asimila a las estructuras cognitivas del que lee. Comprender entonces se traduce en la asignación de significados a lo que se lee y se puede explicar a través del llamado aprendizaje significativo.

El buen lector consigue dos efectos importantes: primero el de la diferenciación progresiva de los conceptos e ideas de manera que el lector precisa, afina aclara y enriquece los contenidos de su memoria comprensiva de larga duración; y segundo, el de la reconciliación integradora, es decir que, en la estructura cognoscitiva del buen lector se van conformando e integrando nuevas y más ricas interrelaciones entre conceptos (Achaerandio, 2009, p. 3).

Al leer, cada persona se acerca a lo nuevo que quiere aprender con sus representaciones previas. Esto hace que algunas veces el lector pueda interpretar perfectamente el objeto de conocimiento con los significados que ya tenemos, mientras que otras veces el lector debe responder al desafío que nos plantea el nuevo contenido modificando los significados que poseíamos para poder integrarlo y hacerlo nuestro.

Una pedagogía para las competencias comunicativas escritas (lectura, escritura y argumentación), tal como lo plantean las políticas educativas oficiales vigentes, se fundamenta en el constructivismo porque ve el conocimiento como una “construcción progresiva” a diferencia de las teorías tradicionales.

Dentro de la concepción constructivista aprender equivale a elaborar una representación, a construir un modelo propio, de aquello que se presenta como objetivo de aprendizaje. Se asume que la estructura cognitiva humana está configurada por una red de esquemas de

conocimiento que son las representaciones que una persona posee en un momento dado de su vida sobre algún objeto de conocimiento (Torres, 2012, p 25).

En otras palabras esta teoría asume que nada viene de nada, es decir, que conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo.

El constructivismo piagetiano como teoría explicativa de los procesos de generación de conocimiento (en este caso específico de formación en lectura y escritura) es un enfoque en donde el estudiante utiliza toda su vivencia previa para “construir” su discurso lingüístico, a partir del conocimiento previo de sonidos, de la lectura ideográfica y de otros elementos que le ayudan en ese proceso que constituye la construcción de un nuevo aprendizaje.

A ese proceso de interpretación se suma el análisis estructuralista del discurso. La formación en competencias comunicativas escritas (lectura, escritura y argumentación) también tiene su fundamento teórico en el estructuralismo. Este es un enfoque considerado como una metodología de análisis que nace en el interior de la Lingüística y

Se utiliza para designar el modo cómo las partes de un todo están articuladas unas con otras formando una totalidad completa. La estructura es lo que da unidad a la disposición interna de un conjunto que perdura en el tiempo. Pero la estructura, también, es lo que da significación a cada una de las partes que son dependientes del todo y solidarias entre sí, de tal manera que todas las modificaciones en cualquiera de ellas, afecta inevitablemente a las demás (Cerde, 2002, p. 34).

Por eso, el desarrollo de la competencia lectoescritora, desde los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional, se fundamenta en el estudio de la estructura del discurso teniendo en cuenta los diferentes elementos que conforman un texto, lo mismo que sobre los procesos de comprender, interpretar y producir textos y las competencias asociadas a los mismos. En este sentido, el MEN expone en los Lineamientos de la Lengua Castellana la teoría de las macroestructuras y las microestructuras de Van Dijk y aclara que “el texto es un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas” (MEN, 1998, p. 36).

El eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos desde un enfoque estructuralista considera que se pueden pensar tres tipos de procesos: en primer lugar, los procesos referidos al nivel intratextual que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras.

La “macroestructura para poder dar cuenta de este tipo de contenido global de un discurso, y la microestructura para denotar la estructura local de un discurso, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas” (Van Dijk, 1996, p. 45).

En segundo lugar, los procesos referidos al nivel intertextual que tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos; y finalmente, los procesos referidos al nivel extratextual, en el orden de lo pragmático, que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos.

Esta visión estructuralista del discurso escrito, en relación con el constructivismo, deja al descubierto que el proceso de lectura es un proceso dinámico, en el que la lectura, el lector, el texto y el contexto desempeñan un papel importante. Para producir conocimiento nuevo el estudiante necesita tener contacto con la lectura que da conocimiento y con el contexto que le permite reflexionar sobre ese conocimiento. Este proceso hace que las diferentes experiencias se vuelven significativas y hagan parte de construcciones sólidas que lleven al sujeto cognoscente a proyectarla en su vida, a entrar en un proceso de interacción dentro de la sociedad y la cultura y a la vez se proyecte a seguir explorando sobre cada experiencia nueva para que sea significativa y le aporte a construir más conocimiento.

Finalmente, una pedagogía para las competencias comunicativas escritas (lectura, escritura y argumentación) parte de la reflexión de que cada persona se acerca a aquello nuevo que quiere aprender con sus representaciones previas, de modo que, el papel del docente es indispensable en ese proceso de comprensión y producción. Por un lado, la lectura tiene que generarse dentro de una interacción constante entre lector, texto y contexto, en un proceso que es dinámico y participativo, propiciando que el alumno sea el gestor de sus propios procedimientos para alcanzar más conocimiento, en otras palabras, el constructivismo; en segundo lugar, el maestro y el estudiante necesitan saber cómo leer un texto, cuál es su naturaleza y su estructura, es decir, conocer la lingüística y la gramática del texto; y por último, se deben propiciar estrategias de interpretación e inferencia para crear ambientes de discusión y reflexión de lo leído y así lograr un proceso de acomodación de las estructuras cognitivas manifestado en la producción de nuevas ideas, opiniones, reflexiones, críticas a través de la competencia argumentativa.

### ***2.1.2 Lectoescritura***

La mayor parte de la información convencional que existe en el mundo se encuentra en medios escritos y, por tanto, para acceder a ella debemos leer continuamente. Los conceptos básicos de la lectura fueron adquiridos por todos los adultos desde el jardín infantil y la escuela primaria; sin embargo, buena parte de las personas tienen dificultades con la lectura, con la escritura y lo que es peor no se han dado cuenta o se niegan a reconocerlo.

Ser capaz de leer, re-elaborar y comunicar textos, cada vez más y con mejor calidad, es una necesidad actualmente generalizada. Leer involucra a todas nuestras capacidades: tanto la percepción y la imaginación, como la memoria, la comprensión, la creatividad y la capacidad para resolver situaciones que la experiencia de la lectura permite solucionar con facilidad. El aprendizaje a través de la lectura, el tratamiento que le damos a los textos y a su re-elaboración en nuestras notas y apuntes, son habilidades generadoras de nueva escritura.

Leer y escribir son en conjunto un proceso cognitivo en el que intervienen subprocesos orientados por estrategias pedagógicas de la enseñanza de la lectura y la escritura. A continuación se explica en qué consiste cada uno.

### ***2.1.3 Lectura.***

La lectura es importante en la medida que se entiende como una oportunidad y herramienta que utiliza el ser humano para poder crecer en su proceso cognitivo, se profundiza sobre la

jerarquización y organización mental, de tal forma, que la lectura con su total comprensión hace que los análisis, reflexiones y participaciones se hagan de manera crítica y constructiva.

La lectura agudiza el sentido crítico y contribuye como pocas actividades intelectuales lo hacen a ordenar la mente. Nos permite clasificar, jerarquizar, ir a lo esencial, poner entre paréntesis lo accesorio, sintetizar, etc. Al leer comprensivamente recorreremos un camino desde lo desconocido a lo que vamos a conocer, producimos una tensión intelectual que nos permite la comprensión y realizamos un esfuerzo por encontrar sentido a lo que leemos (Saenz, 2003, p. 12).

Un lector activo, y constante, va adquiriendo habilidades para ir recorriendo un camino que parte desde lo desconocido hacia lo conocido por un camino de asimilación y construcción de realidades que le brinda la lectura. En esa trayectoria, el lector pasa por diferentes etapas desde el reconocimiento del código hasta la experiencia de la lectura. Muchos analistas han definido esos procesos como acciones y habilidades que desarrolla el ser humano y que son aprendidas a lo largo de los años.

*Leer* tiene diferentes significados; uno de ellos y el más difundido es el que todos conocemos desde la primaria como decodificar las palabras, es decir, el reconocimiento de las combinaciones de las letras, palabras y enunciados que presenta el texto. De acuerdo con Linuesa & Domínguez (2003), leer consistiría en transformar los signos gráficos en significados y en extraer el mensaje de un texto; es decir, el lector no podría quedarse en el reconocimiento de las palabras sino que debería llegar a integrar el texto, que es algo más que la suma de los significados de las palabras. Ellas concluyen que la lectura sería igual al producto de la decodificación y la comprensión, esto

es, incluiría el dominio de las habilidades de reconocimiento de las palabras y de las estrategias de comprensión (p. 39). Por esto, el acto lector va más allá del reconocimiento de letras, fonemas, palabras, frases o proposiciones; esta habilidad es tan esencial en la vida del ser humano que puede llegar a convertirse en un hábito recreativo y explorativo hacia lo desconocido y en la posibilidad de mejorar su ortografía, su léxico y la habilidad escritora.

Por otro lado, no se pueden desconocer la definición del acto de leer como objetivo y propósito de aprendizaje.

Leer es un modo específico de adquirir información. El objetivo de la actividad lectora es obtener significado de un texto. El proceso de lectura es el conjunto de pasos por medio del cual obtenemos significados del texto impreso (o digital). Es el proceso del cual convertimos letras en fonemas (Condemarín, 2005).

El acto de leer necesariamente tiene que pasar por el proceso de decodificación de las palabras, es el acto primario y necesario de todo lector en su acercamiento a las palabras. Gracias al juego de combinaciones de las letras y a las estrategias utilizadas por los docentes, los niños empiezan a relacionar, interpretar y encontrar el significado y el sentido al mundo que los rodea. Por eso, desde la primera infancia, el niño crea hábitos y estilos de lectura que, en los años posteriores, repercuten en el desarrollo de procesos de lectura más avanzados como la lectura crítica y argumentativa.

Leer no sólo da la posibilidad de conocer e interpretar, también, permite entrar en diálogo con las distintas voces del texto “es un proceso de interpretación del lector con el texto, proceso mediante

el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guía su lectura” (Solé, 2003, P. 17). De modo que, todo parte de un interés particular de lectura, un proceso de interacción o diálogo entre el lector y el texto, donde el lector plantea unos interrogantes y busca encontrar sus respuestas satisfactoriamente en su relación con el texto, de tal forma que el leer se convierte en un acto emocionante y lleno de expectativas en la medida que va conociendo ese mundo desconocido y lleno de interrogantes que desde la inferencia va despejando. Por eso, leer también es analizar, interpretar y explorar, para llegar a desarrollar las habilidades de leer críticamente (Argudín & Luna, 2008, p. 63). Aquí no se debe leer por leer o por cumplir unas simples tareas, sino se debe hacer siempre planteando unos objetivos o preguntas claves, no se debe quedar solamente en simple hecho de decodificar, sino un proceso de interpretación y resignificación de conceptos.

Con la lectura, el lector inicia un camino hacia el encuentro del conocimiento y la cultura, este proceso empieza con el desciframiento o decodificación, pero que necesariamente tiene que ser superado por un nivel mucho más profundo, de manera que llegue a una plena interpretación, argumentación y proposición activa aportando a la realidad y circunstancia del lector. La lectura tiene una acción de hacer trascender a quien se deja seducir por ella, “no se queda en el nivel del desciframiento sino que lo supera, lo domina, para que el lector pueda centrar la mente en reconocer el significado del texto, e interpretarlo e incluso juzgarlo y valorarlo” (Lebrero, 1998, citado por Caparrós & Carril, 2006, p. 15). Por eso leer no es solo decodificar, leer bien implica interpretar, disentir, compartir, complementar, seleccionar lo relevante o sea dialogar con el escritor (Contreras, 2001). Implica interactuar con un sujeto portador de saberes de distinta índole y un texto que caracterice una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares.

Concebir dos enfoques pragmáticos diferentes: una pragmática de la significación que represente en un sistema semántico, fenómenos pragmáticos; y una pragmática de la comunicación que analice los fenómenos pragmáticos que se producen en un proceso comunicativo (Eco, 1990), hace que la lectura sea un proceso complejo y que no deba limitarse a unas técnicas o a unos instrumentos, ya que si existe una perspectiva hacia la significación, la lengua no puede entenderse sólo como un instrumento o como un medio para comunicarse. En este caso, la lengua es contacto, es cultura.

Aunque, la lectura proporciona una cantidad de conocimientos necesarios para la vida, aumenta el léxico, la gramática y la coherencia lógica y pertinente, el acto lector debe ser una necesidad placentera en la que el sujeto busque satisfacer y crecer como persona. El niño inicia con la etapa de la decodificación y significación de cada una de las palabras y el éxito depende del proceso de aprendizaje del sujeto lector, aunque, el proceso de comprensión de lo leído requiere, en primera instancia, del acompañamiento del docente o del padre familia, la lectura debe convertirse en una experiencia autónoma y placentera que vaya más allá de la comprensión de lo leído hacia el terreno de la crítica y la argumentación.

#### ***2.1.4 Formación en lectura***

Muchos analistas y estudiosos de la enseñanza de la lectura determinan las diferentes etapas o procesos por las que un lector debe pasar para que el proceso de lectura llegue a la comprensión. Otros en cambio, presentan planteamientos frente a la formación en lectura como experiencia y como instrumento de aprendizaje. Algunas de estas propuestas son expuestas a continuación.

En el terreno de los procesos, Tapia (2005) plantea los siguientes criterios que deben guiar la enseñanza de la lectura de cualquier tipo de texto. Estos criterios tienen que ver con cuatro facetas del proceso de enseñanza:

- El entorno que hay que crear antes de la lectura de un texto para dar significado a esta actividad.
- El tipo de objetivos que hemos de conseguir con la enseñanza de la lectura.
- Las estrategias docentes que permiten conseguir esos objetivos teniendo en cuenta el modo en que aprendemos.
- Los apoyos que cabe proporcionar a la hora de presentar los textos que van a utilizarse para la lectura y dentro de los cuales incluimos no solo los específicamente diseñados para su uso en la enseñanza de la lectura, sino cualquier texto escolar (p. 81).

Desarrollando el proceso de comprensión lectora planteado por Alonso Tapia (1992), este se traduce en 8 factores que intervienen en el proceso de comprensión lectora:

- Identificar los patrones lógicos
- Identificar el significado de las palabras
- Analizar las relaciones sintácticas
- Construir el significado de las frases
- Integrar el significado de las frases a ciclos
- Integrar el texto por el modelo proposicional
- Hacer la construcción final del modelo situacional
- Identificar la intención comunicativa (p. 16)

En definitiva, la lectura debe ser trabajada teniendo en cuenta el entorno, el propósito, la estrategia y el tipo de texto por utilizar para que la lectura sea significativa y no olvidar que la

motivación y los procesos de comprensión son los dos pilares sobre los que se apoya la comprensión.

Aunque lo anteriormente expuesto hace parte de los procesos de comprensión, hay que tener claro que el estudiante, necesita del docente para llevar a cabo cada procedimiento y finalmente llegar a la comprensión del texto. Para esto, el docente debe entrenarse en el modo en que los textos están organizados y tener claro que para comprender el sentido global de los textos influye el nivel de familiaridad que tengamos con el contenido del texto. Por eso, parte de la formación en comprensión lectora, depende de la adecuación que el docente le haga al texto, es decir, traer a la clase lecturas que aporten a la comprensión del contexto que se vive y que se estudia, para que la formación en lectura, se haga desde todas las áreas del conocimiento y no sólo desde la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

Otro planteamiento de formación en lectura, visto como proceso psicolingüístico y sociocultural, lo hace Caparrós & Carril (2006), quienes proponen que la lectura es un proceso activo. El lector se implica en la acción lectora e interpreta el mensaje en función de la experiencia personal previa, del bagaje cultural y personal que aporta cada lector, en cada caso, al acto de lectura. Una vez integrado el mensaje en el “sí personal”<sup>1</sup> se manipula, se transforma, se refuerza y se pone en contacto con lo que se sabe, llegando a establecer valoraciones y juicios que dan forma a un nuevo conocimiento más rico, más completo.

---

<sup>1</sup>Hace referencia a las estructuras cognitivas particulares de cada lector teniendo en cuenta los conocimientos previos, las experiencias vividas, su capacidad de asimilar y acomodar el nuevo conocimiento.

Carril y Caparros (2006) proponen que la lectura es un conjunto de subprocesos lectores, cada uno con su importancia para llegar desde la primera puesta en contacto con el texto impreso, del que se desconoce el modo de interpretarlo, hasta el momento de hacer una valoración personal; estos son:

- Subproceso perceptivo: es el reconocimiento del texto escrito mediante el sentido de la vista.
- Subproceso memorístico: es en el que se utilizan dos tipos de memoria o icónica con la cual se guarda el recuerdo de la imagen de la letra que queremos leer, y la memoria auditiva.
- Subproceso léxico: este proceso permite ir constituyendo y almacenando las palabras en el cerebro como una especie de diccionario mental que se activa al momento de leer.
- Subproceso sintáctico: según como unamos las palabras podremos formar un mensaje u otro completamente contrario. La búsqueda del sentido de lo leído llevará a la estimulación del interés del aprendiz.
- Subproceso semántico: es el último paso y le da significado a la frase, párrafo o texto que hemos leído. En este paso se conjugan la información leída y los conocimientos del lector.

Toda esta serie de subprocesos son expuestos para que el docente reconozca que el aprendizaje es un proceso psicolingüístico y sociocultural al mismo tiempo. El maestro debe tener claro que el niño y joven que lee está inmerso en una cultura y que en la escuela encuentra mensajes, escritos y libros que hacen parte de su visión de mundo y que posiblemente es una valoración de todo, fruto de sus experiencias familiares. De modo que, más que enseñar técnicas es contemplar la lectura como un asunto sociocultural de aula, un acto integrado que necesita contextualizarse de acuerdo con el currículo.

Esa visión psicolingüística de lectura es planteada también por Linuesa & Domínguez (2003), quienes establecen que la lectura se considera como una actividad múltiple compleja y sofisticada, que exige coordinar una serie de procesos de diversa índole, siendo la mayoría de ellos automáticos y no consientes para el lector. Así, este debe identificar las palabras escritas y acceder a los significados de las mismas, después de lo cual debe asignar un significado a cada palabra en una oración y construir la proposición. Posteriormente, tiene que comprender cada oración dentro del texto y construir la estructura de ese texto (p. 38). Y, finalmente, debe asimilar el texto, es decir, debe integrarlo en los conocimientos que ya posee. Este último proceso es el que hace de la lectura un proceso individual. Aunque la lectura sea la misma para varios estudiantes no todos comprenden la lectura de igual forma.

Otro de los planteamientos desde los que se puede ver la formación lectora, lo plantea Larrosa, “Pensar la lectura *como formación* implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es” (Larrosa, 2003, p. 25). Cada lector lee y comprende la lectura desde una relación particular entre el texto leído y su subjetividad. Leer sería entonces un acontecimiento que afecta nuestros sentidos.

El propósito de formar lectores es procurar que la lectura no sea ajena al ser, es decir, dejar de ver el conocimiento o la literatura como algo exterior a nosotros, como una mercancía.

Todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención. Es como si los libros pero también las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza, o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quisieran decirnos algo. Y la formación

implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que tienen que decimos (Larrosa, 2003, p. 29).

Lo anterior implica que el docente debe repensar la manera como presenta la lectura si quiere que tenga efectos en la subjetividad. La lectura llega a ser experiencia cuando está lejos de la monotonía y de la rigurosidad del currículo, en otras palabras, desescolarizar la lectura y convertirla en un goce personal.

La experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad: solo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia (Larrosa, 2003, p. 40).

Por lo anterior, para formar en lectura el docente debe reconocer que la lectura como experiencia no es el camino hacia un objetivo o meta prevista, es el camino hacia lo desconocido e inquietante. De modo que la experiencia no es la misma para todos. Si el acto de leer es establecer una conexión entre el lector y el texto en la que está inmersa la subjetividad la experiencia de la lectura no puede ser la misma para todos.

Sin embargo, planteamientos como el de Larrosa están lejos del currículo de las escuelas colombianas. Aunque los lineamientos de la Lengua Castellana y los estándares de formación por competencias tienen sus raíces en grandes teorías pedagógicas, la lectura y la escritura siguen siendo trabajadas desde una pedagogía tradicional en la que el acto lector, viene estructurado y

desarrollado sistemáticamente, con objetivos preestablecidos y condicionados por la edad y desarrollo de contenidos de aprendizaje.

El Ministerio de Educación Nacional también expone el proceso de lectura considerando el acto de “leer” como comprensión del significado del texto, que es condicionado y desarrollado en un contexto de aula. Algo así como una decodificación, por parte de un sujeto lector, que se basa en el reconocimiento y manejo de un código y que tiende a la comprensión de un todo.

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión (MEN, 1998, p. 47).

Ese proceso de lectura está condicionado por el contexto de aula en el que se desarrolla el fortalecimiento de la habilidad lectora. El MEN considera necesario reflexionar acerca de algunas características que debe tener un aula en la que se desarrolla una propuesta curricular orientada hacia procesos de lectura y de la misma manera, reflexionar sobre el perfil docente en ese proceso.

Leer en el aula implica el reconocimiento de un currículo oculto. En el aula circulan el amor, el odio, las disputas por el poder y el dominio, el protagonismo y el silencio, el respeto y la violencia, sea física o simbólica. En el aula también se crea un espacio de argumentación en el

que se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas; en síntesis, un espacio de enriquecimiento e intercambios simbólicos y culturales (MEN, 1998).

Por lo anterior, el docente se constituye en un animador que necesita estar en la actitud de indagar, de cuestionar, de plantear impedimentos para suscitar soluciones discursivas, cognitivas y sociales de los alumnos; el docente debe ser alguien que problematiza y que delimita; un mediador social y cultural en actitud permanente de comprensión, interpretación y reconstrucción de los procesos curriculares.

En el desarrollo de los procesos referidos a la comprensión lectora, el docente debe ser un cuidadoso de la selección de materiales que respondan a las diversas necesidades de sus alumnos y a las exigencias de la enseñanza de la lectura hoy en día. Además, es indispensable que aterrice el desarrollo de sus clases de lectura al contexto escolar, atendiendo a la conceptualización que le ha dado la institución al término leer y a las exigencias a nivel de lectura y escritura que desarrolla la institución en la que labora.

Por eso es tarea del docente reconocer el proceso de comprensión textual que desarrollan sus estudiantes y recrear un plan de acción que fortalezca la comprensión de lectura en el aula. Para lo cual, el MEN define el concepto y plantea una serie de factores que intervienen y que el docente debe reconocer para facilitar las estrategias que el estudiante necesita para comprender un texto. La comprensión se define como la reconstrucción del significado de un texto mediante el descubrimiento de los conceptos clave que posee. Por lo tanto, para que el estudiante comprenda el docente debe tener en cuenta los factores que determinan la comprensión lectora.

Estos son:

*El lector:* el lector es el principal actor de la comprensión lectora. Este involucra algunas estrategias cognitivas para lograrlo; aunque no siempre sean intencionales. Dichas estrategias son:

- *Muestreo:* mediante esta estrategia el estudiante obtiene cognitivamente las palabras o frases más significativas del texto, que le permite edificar los posibles significados presentes en el texto.
- *Predicción:* el lector crea hipótesis acerca de la finalización del texto, gracias a que puede anticipar los contenidos.
- *Inferencia:* esta estrategia le permite al lector esclarecer la información que está turbia en el texto. El lector puede realizarla gracias al previo desarrollo de las dos estrategias anteriores.

Estas tres estrategias son seguidas consciente o inconscientemente por todos los lectores, deficientes o eficientes. La diferencia la realiza la calidad con que se desarrollen. Según el MEN (1998) en los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana además de estas estrategias también se debe tener en cuenta algunos factores como son:

- *Propósitos:* todo lector lee con un propósito, sea para recrearse o para informarse, pero cualquiera que sea el propósito la comprensión siempre está condicionada.
- *Conocimiento previo:* este factor hace que el lector use su información no visual como apoyo para comprender el texto, ya que le permite comprender ayudado de la relación de la información del texto con el conocimiento que ya posee tanto del tema, como de lo

intertextos en los que se apoya la lectura. Para esto el lector necesita más lectura que le provea el conocimiento previo que pueda necesitar

- *Nivel de desarrollo cognitivo:* este factor es diferente al conocimiento previo, ya que es el que diferencia la capacidad cognitiva, porque a pesar que posean el mismo conocimiento previo, no todos los lectores pueden procesar la información de la misma manera. Cada lector infiere y predice gracias a su nivel de desarrollo cognitivo afectado por la condición social. “Toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica)” (Vigotsky, 1979, p.5).
- *Situación emocional:* la situación emocional del lector afecta la realidad desde donde percibe el texto, ya que los significados se crean desde la interacción entre el interior del sujeto el exterior del texto.
- *Competencias del lenguaje:* hace referencia a la competencia gramatical, textual, semántica y pragmática que debe desarrollar el individuo. (p. 48)

El MEN plantea entonces que un proceso de lectura para llegar a la comprensión pasa por tres etapas que se denominan: muestreo, predicción e inferencia. Estas etapas se traducen en estrategias de lectura en las que el lector parte del reconocimiento de las palabras, pasando por el planteamiento de hipótesis.

### ***2.1.5 El docente y el desarrollo de estrategias de comprensión lectora***

En el terreno de la comprensión lectora y del papel del docente en el desarrollo de esa habilidad, se hace necesario conceptualizar el término estrategia. Leer en el aula implica el manejo de

algunas estrategias pedagógicas para la enseñanza de la comprensión lectora, no es lo mismo leer en casa que leer en el aula con 30 compañeros más, un docente y el ruido de toda una comunidad educativa.

Los docentes utilizan mecanismos para motivar, organizar y desarrollar la lectura, y estos mecanismos son una serie de pequeños pasos organizados lógicamente y sistemáticamente para lograr objetivos, que en otras palabras podrían ser llamados estrategias. Solé (2003) define el término estrategia como un procedimiento de carácter elevado que implica la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Por eso, hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. Estas no maduran ni se desarrollan, ni emergen ni aparecen. Se enseñan o no se enseñan y se aprenden o no se aprenden. Además, no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles, o habilidades específicas. De ahí que enseñar estrategias de comprensión lectora requiera de la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos generales que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas. (P. 59)

El acto de comprender un texto es un proceso que se desarrolla desde el primer contacto con la lectura. Cada línea leída aporta un sentido y un significado al texto para construir una buena interpretación que pasa por tres niveles que pueden ser llamados: nivel de lectura literal, nivel de lectura inferencial y nivel de lectura crítica. Por eso, el docente debe reconocerlos con claridad y proporcionar la enseñanza de estrategias de lectura que aporten a una mejor comprensión. A continuación, se presenta en qué consiste cada nivel y qué estrategias pueden ser desarrolladas.

Una propuesta por la editorial libros y libros en el libro “Encuentros con la lectura” Cortés et al. (2013).

- *Nivel de lectura literal*

Se reconoce información explícita. Esta categoría alude al reconocimiento de información que se encuentra en la superficie del texto y que no exige mayor esfuerzo o gasto cognitivo, como sí lo harían otros niveles de interpretación más complejos. La acción consiste en recuperar y verificar la información textual.

*Estrategias de lectura de nivel literal*

- Identificación de los personajes: esta categoría indaga por los personajes que realizan la acción en un relato. Se espera que este reconocimiento suceda en el primer nivel de lectura como una base para la comprensión de aspectos más complejos del texto.
- Identificación de lugares y espacios: para asegurar la comprensión de textos informativos y literarios es sustancial que se reconozcan sus elementos discursivos y constitutivos.
- Reconocimiento de recursos gráficos: esta categoría indaga por el uso que se le da a los recursos gráficos, tales como los colores, símbolos diferentes a los tipográficos, gestos de los personajes de una historieta, entre otros, que contribuyen a la construcción de sentido del texto.

- *Nivel de lectura inferencial.*

Se encarga de la información implícita o de los espacios vacíos de información que deja el texto. En este nivel, el lector debe extraer la información que el texto no dice. Su acción

consiste en completar estos espacios a partir de las relaciones de significación que establece con todas las partes del texto (Cortés, 2013, p. 4).

### *Estrategias de lectura de nivel inferencial*

- Establecimiento de relaciones entre partes del texto: esta categoría indaga por las conexiones que se establecen entre las diferentes partes que conforman un texto. Dichas conexiones aunque no parezcan explícitas, son las que permiten que el texto adquiera cualidades de cohesión y coherencia.
- Análisis de la intención comunicativa del texto: esta categoría indaga por la intención comunicativa del texto la cual se encuentra en concordancia con la tipología textual.
- Identificación de la estructura del texto: se indaga por el reconocimiento de la estructura textual para comprender con mayor claridad cómo se organizan y relacionan las ideas presentadas en un texto.
- Identificación del tema del texto: se indaga por el asunto central que aborda el texto.
- Identificación de la forma como se jerarquizan las ideas: se pregunta por la secuencia de las ideas contenidas en los párrafos y por la forma como se organizan según el orden de importancia.
- Deducción de la función gramatical de los conectores: a través de esta categoría se pretende explorar la función que desempeñan los conectores lógicos en un contexto específico.

- *Nivel de lectura crítica.*

Se encarga de hallar los aspectos que comprometen la intención comunicativa del texto y los elementos simbólicos o ideológicos que los sustentan. En este nivel el lector toma distancia del contenido textual y asume una posición frente a la lectura (Cortés, 2013, p. 4).

*Estrategias de lectura de nivel crítica*

- Establecimiento de generalizaciones y conclusiones: se indaga por las conclusiones y generalizaciones que se desprenden de un texto y que no necesariamente provienen de su contenido o intención.
- Reconocimiento de aspectos ideológicos y simbólicos: todo texto contiene un marco conceptual que da cuenta de la forma de ver el mundo. El texto evidencia un contexto y unas condiciones políticas, sociales y culturales que le dieron origen a su universo de significación.
- Identificación del posible lector del texto: esta categoría evalúa la capacidad para reconocer la audiencia a quien se dirige un texto particular, atendiendo a sus cualidades de producción, al medio en el que se reproduce y al contexto histórico en el que se enmarca.
- Reconocimiento del contexto cultural e histórico del texto: se evalúa el reconocimiento de la época o el tiempo en el que se produce un texto, se desarrolla un relato o se da una noticia o discusión. Esto permite comprender con mayor precisión la intención y los aspectos ideológicos de un texto determinado.

### 2.1.5.1 Momentos de la lectura en el aula

Para orientar una clase de lectura en el aula y fomentar la comprensión de textos es necesario entender la secuencia didáctica que el docente debe seguir. Esta se divide en tres procesos o momentos en los cuales se buscan propósitos pedagógicos para favorecer la construcción del sentido y del significado.

El primer momento es un *antes de la lectura* en el que se favorece la activación de los conocimientos previos de los alumnos así como la posibilidad de que ellos formulen hipótesis sobre el contenido del texto que van a leer. En este momento es fundamental la motivación, Solé (2003) expone que hay situaciones que activan la motivación, como por ejemplo cuando un estudiante encuentra interesante un determinado material porque este le ofrece unos retos que puede afrontar, cuando el niño lee para evadirse, para sentir el placer de leer, cuando se acerca al rincón de la biblioteca o acude a ella, o cuando lee porque tiene que resolver una duda, un problema o adquirir la información necesaria para determinado proyecto. Por todas estas circunstancias un niño o joven puede abordar un texto y manejarlo a su antojo sin la presión de una audiencia. (P. 79)

El segundo momento, *durante la lectura*, comprende una serie de estrategias que se aplican mientras el estudiante está leyendo y le permiten al docente revisar cómo va la comprensión del texto. Algunas de estas acciones comprenden el releer las partes confusas, confirmar o rechazar las hipótesis planteadas previamente y tomar decisiones ante fallas en la comprensión.

Se trata de que el profesor y los alumnos lean en silencio (aunque también puede hacerse una lectura en voz alta) un texto o una porción de texto. Tras la lectura el profesor conduce a los alumnos a través de las cuatro estrategias básicas: primero se encarga de hacer un resumen y solicita su acuerdo; segundo: puede pedir aclaraciones sobre determinadas dudas que plantea el texto; tercero: formula algunas preguntas cuya respuesta hace necesaria la lectura; y cuarto: establece sus predicciones sobre lo que queda por leer reiniciándose de ese modo el ciclo (leer, resumir, solicitar aclaraciones, predecir) (Solé, 2003, p. 104).

En sí, este momento es para favorecer el monitoreo de la lectura activa y formar lectores autónomos que reflexionen mientras leen.

Finalmente en un tercer momento, *después de la lectura*, es el momento para que el docente formule actividades que apunten a profundizar lo que los estudiantes comprendieron al leer y de esta manera fortalecer su capacidad crítica y su creatividad. El propósito es establecer nuevas relaciones de significado, ya que el texto no se termina cuando se lee la última palabra. Por eso, una de las estrategias generales y más usada por los maestros es la identificación de la idea principal, que requiere de la orientación del maestro. Otras tareas incluyen señalar el tema, recordar los objetivos de lectura, hacer grupos de discusión, responder preguntas, elaborar un resumen, etc.

### **2.1.6 Escritura**

De igual forma, el escribir no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas, esto quiere decir que el escribir plantea un proceso social e individual que configura un mundo y que pone en juego saberes, competencias e intereses. “Saber lengua no consiste en saber las palabras que se usan para cada función lingüística en cada género o tipo de texto, sino que también es necesario saber interpretar acertadamente la intención con que se utilizan” (Cassany, 1999, p. 26).

De esta manera, Cassany propone que escribir es un procedimiento para conseguir objetivos. Plantea que aprender a escribir solo tiene sentido si sirve para acometer propósitos que no se pueden conseguir con la oralidad y que es necesario aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto.

Todo este proceso se materializa en un texto. El texto escrito se define según su intención comunicativa. Antes de publicarlo se ha pensado en un serio proceso de redacción, con unos objetivos y propósitos claros, “los textos son sistemas complejos de unidades lingüísticas de diferentes niveles (párrafos, oraciones, sintagmas, palabras) y de reglas o criterios de organización de las mismas (introducción-desarrollo-conclusión, tesis-argumento, causa-consecuencia, coordinación sujeto-verbo)” (Cassany, 1999, p. 32).

El texto se materializa por medio de la relación de oraciones que llevan un hilo temático y que exponen, describen, plantean, refutan o critican, al igual que la revisión de los requerimientos necesarios para la elaboración del mismo. Desde esta concepción, el texto escrito debe poseer

características como: *la adecuación* que le pide al texto un discurso adecuado a un tipo de lector; *la coherencia* que rige la presentación de las ideas en un orden lógico, teniendo en cuenta que todo texto debe poseer un introducción, desarrollo y conclusión; *la cohesión* que es de tipo oracional, y se preocupa por la conexión que debe existir entre las ideas; y *la corrección gramatical* que hace referencia al conocimiento fonético, ortográfico, morfosintáctico y léxico de la lengua (Cassany, 1989, p. 77).

Lo anterior hace referencia a la forma, pero como la escritura no es solo forma, sino transformación del pensamiento con el que se reescribe la realidad; escribir se convierte en un acto de solidaridad con la sociedad y con la historia, porque quien escribe se enfrenta a la posibilidad de confrontar no solo su creación, sino también su visión de mundo y su posición frente a su entorno. Así, se revalida la escritura como una de las fuentes de producción y preservación del conocimiento y sobre todo, del pensamiento. En este sentido, escribir no solamente nos ha permitido crear a partir de nuestras experiencias y del diálogo con escritores, sino también, cuestionar esas experiencias y rebatir nuestra visión de mundo y la de otros autores, reconocer y reconocerse. De tal modo, un “descreer” nos invade frente a todo lo que ya está hecho, dicho y escrito, y es entonces cuando pensamos que todo no puede ser tan verdadero e irrefutable y empezamos a creer que escribir también puede ser dudar, puede ser interrogar o tal vez inventar posibilidades y buscar lo desconocido.

Escribir es un acto de creación mental en que un sujeto escritor, en el contexto de una situación comunicativa, identifica, entre otros, un propósito y un perfil textual, concibe y elabora un significado global y lo comunica a un lector destinatario, mediante la

composición de un texto, valiéndose del código escrito y el apoyo de otros lenguajes (Niño, 2007, p. 35).

Pocas veces recordamos que escribimos para comunicarnos y para conseguir lo que necesitamos. Argudín & Luna (2008) refieren que escribir es un acto social que implica necesidad y una intención de comunicarse. Es dialogar con los demás y de la misma manera una acción social y una intención por comunicarse para obtener o alcanzar unos objetivos determinados. Se escribe para pedir y dar información, para exponer nuestros conocimientos y expresar nuestros sentimientos porque nos permite interactuar con nuestros semejantes de manera que podamos informar de algo, instruir de algo y convencer de algo.

#### *2.1.6.1 El texto escrito*

Toda nuestra vida académica, social y cotidiana está rodeada de textos que son producto de la necesidad de comunicación entre los seres humanos. Estos textos son interpretados y recreados de infinitas maneras gracias a la singularidad que caracteriza cada sujeto, sus saberes previos, pensamientos y experiencias de contacto con el conocimiento y con el mundo. Desde la perspectiva pragmática Bernárdez define el texto como:

Unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua (Bernárdez, 1982, p. 85).

Con esta definición se puede mirar el texto desde sus tres dimensiones y a través de las cuales el texto escrito es considerado como una herramienta de comunicación indispensable que no puede descuidarse desde su dimensión comunicativa, pragmática y por supuesto estructural.

En el texto escrito, la dimensión comunicativa se traduce en una necesidad humana de interacción y de actividad social; es también, el resultado de la interacción entre el escritor y el lector o el hablante y el oyente. Desde la dimensión pragmática, es necesario destacar que todo texto se enmarca en una situación de comunicación constituida por los componentes extralingüísticos siempre presentes en un acto de habla o en un proceso de interpretación textual. Y una dimensión estructural que tiene que ver con la organización interna dada por un conjunto de reglas gramaticales y de coherencia que garantizan su significado.

Por eso desde la Lingüística Textual el punto de observación del texto son las regularidades que se pueden observar en cuanto a la organización de los textos. En palabras de Van Dijk (1996) las regularidades se manifiestan a través de dos tipos de estructuras:

*La macroestructura:* referida a la organización global del contenido del texto, que responde a la coherencia textual al relacionar las oraciones entre sí;

*La superestructura:* que representa la distribución de los contenidos según un orden y varía para cada tipo textual. (p. 55)

En cuanto al nivel oracional, Van Dijk plantea que el texto combina sus elementos a través de la llamada *microestructura* que hace referencia a la coherencia semántica entre las oraciones.

Estos tres conceptos de macroestructura, superestructura y microestructura, que de acuerdo con la lingüística del texto, son también modos de organización, son indispensables durante el proceso de interpretación de un texto porque le aportan al lector una visión particular de la naturaleza de cada texto y por consiguiente, en la construcción del significado.

### ***2.1.7 La escritura como experiencia de la lectura.***

La lectura por placer es con creces la actividad más eficiente para adquirir el código escrito. Además parece ser imprescindible: todos los buenos escritores son o han sido durante un largo periodo de su vida buenos lectores. Cassany (1989) reflexiona sobre este hecho y concluye que la lectura se muestra como la única forma viable de aprendizaje porque pone en contacto al aprendiz con los textos que contienen todos los conocimientos que necesita. Leyendo estos textos el individuo puede aprender la gramática los mecanismos de cohesión y las reglas de coherencia textual que necesita para escribir.

Al igual que la lectura requiere de un proceso para aprovechar los beneficios que esta ofrece, la escritura también es planteada como un proceso riguroso y sistemático por una necesidad y una intención de comunicar algo.

Argudín y Luna (2008) propone algunas claves para escribir:

- Antes de comenzar a escribir hay que identificar los propósitos y los objetivos que se quieren lograr con el ejercicio de escribir.
- Debido a que escribir es un acto social, la escritura debe ser clara para que la persona a quien se le escriba comprenda el mensaje.

- Al escribir se establece un diálogo, así que, es importante identificar el tema (de qué se trata) y el objetivo (para qué lo hago) antes de empezar a escribir.
- Se escribe para pensar y aprender, de modo que, es necesario observar y describir por escrito el objeto de estudio para descubrirlo y aprenderlo (p. 24).

Escribir es un proceso que parte de algo que antes ha sido observado, leído, analizado o conocido, por eso es fundamental que se establezcan objetivos y propósitos claros de qué, para qué y para quién se escribe.

Para complementar lo dicho, Cassany (1999) cita a la Asociación Nacional de profesores de Inglés de los EE.UU (NCTE ) que expone su punto de vista acerca de lo que significa el acto de escribir. “Escribir es un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros. Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo” (p.16 )

Esto significa que el proceso de escritura es un proceso en el que el redactor imagina a la audiencia, formula objetivos, desarrolla ideas, produce anotaciones, borradores y un texto elaborado, que corrige para satisfacer las expectativas de la audiencia, teniendo la oportunidad de escribir y aprender más allá del centro educativo.

Otro planteamiento importante es que la escritura no nace por sí sola, hay otros procesos que la anteceden y que son la base para una buena producción, “Raramente un texto es o fue el primero. Al tomar la palabra, todos tenemos deudas con nuestros predecesores, que se han encargado de afilar la herramienta que utilizamos” (Cassany,1999, p. 34).

Claro está que no solo por el hecho de que la escritura parta de la lectura, esta deba limitarse a ser mera reproducción de lo mismo ya escrito. La clave está en aprender a utilizar la lectura para formar pensadores críticos, preparados tanto para interpretar los hechos leídos, como para deconstruir las interpretaciones oficiales y elaborar las propias. Hay que leer para comprender e interpretar, de manera que el lector pueda utilizar esos textos que lee como fuente informativa, modelo discursivo u orientación general para la composición.

Cassany (1999) menciona cuatro funciones que cumple la escritura: el nivel ejecutivo, el nivel funcional, el nivel instrumental y el nivel epistémico. El nivel más básico *ejecutivo* se refiere al control del código escrito, a la capacidad de codificar y decodificar signos gráficos de poder traducirlos al canal oral (por ejemplo, dictar textos, copiar fragmentos). El *funcional* incluye la comunicación interpersonal y exige el conocimiento de los diferentes contextos, géneros y registros en que se usa la escritura (cartas, instancias, discursos). El *instrumental* corresponde al uso de la lectoescritura como vehículo para acceder al conocimiento científico y disciplinario (libros de texto, manuales). Y el *epistémico* se refiere al uso más desarrollado cognitivamente, en el que el autor, al escribir, transforma el conocimiento desde su experiencia personal y crea ideas, opiniones o puntos de vista que desconocía previamente. (p. 52)

### **2.1.8 La argumentación**

La argumentación forma parte de nuestra vida diaria. Está presente en las diversas situaciones a las que estamos expuestos, el contacto con los amigos, la familia y el trabajo hacen que continuamente estemos dando sencillas explicaciones a lo que hacemos. Esas explicaciones

ofrecen una visión subjetiva del emisor con el propósito de influir en el receptor y convencerlo de la validez de su razonamiento. Para lograr su propósito el emisor selecciona argumentos, razones y pruebas que avalan su opinión.

Imaginemos una situación de argumentación. Por ejemplo,

Un padre que quiere convencer a su hijo adolescente de la necesidad de repartir mejor su tiempo entre los estudios y el deporte. Como en toda situación de argumentación, hay una serie de elementos que la caracterizan. En primer lugar, se trata de una situación que nace de una controversia acerca de un tema (en nuestro ejemplo, el padre y el hijo difieren sobre el modo de considerar la organización del tiempo libre). En segundo lugar, el argumentador adopta una posición sobre el tema en cuestión (el padre piensa que el hijo debería dedicar menos tiempo al deporte y más a los estudios). En tercer lugar, el argumentador intenta convencer al otro racionalmente o persuadirle apelando a sus sentimientos; dicho de otra manera, busca modificar las opiniones o las actitudes de una persona o de un grupo (el padre intenta cambiar el punto de vista de su hijo). Finalmente, si el argumentador quiere verdaderamente alcanzar su objetivo, debe estudiar, anticipar y tomar en consideración la postura del destinatario (el padre sabe que su hijo es un apasionado del deporte y, en consecuencia, le sugiere aumentar las horas de estudio sin que abandone por eso su deporte favorito) (Dolz & Pasquier, 2000, p. 11).

Esta situación de argumentación permite explicar de manera sencilla que en la vida diaria, el ser humano se enfrenta a distintas situaciones que requieren de la habilidad argumentativa. Aunque esa habilidad parte de ser una expresión instintiva porque el individuo no se detiene a examinar los tipos de argumentos que emite, ni los recursos, ni las fuentes, si es necesario que conozca las

herramientas de las que se puede valer para hacer del ejercicio de la argumentación la posibilidad de transformar pequeñas situaciones y realidades más cercanas.

Argumentar es una de las habilidades más importantes y necesarias en el discurso de cualquier ser humano. Por eso la importancia de potenciarla desde los primeros años de escolaridad. Un discurso argumentativo despierta el uso del lenguaje en su globalidad: la situación de argumentación, la estructura y propiedades lingüísticas del texto producido. El discurso argumentativo contiene siempre argumentos, elementos destinados a desarrollar o a refutar una opinión, y contra-argumentos, destinados a anular o refutar el argumento del adversario.

#### *2.1.8.1 El texto argumentativo*

Partiendo del concepto de argumentación que propone Niño:

Argumentar es aportar razones para apoyar y sustentar una verdad, una proposición, una tesis o un planteamiento que implica aceptación, adhesión o compromiso intelectual por parte del lector, y que pretende convencer al lector para que acepte nuestro punto de vista, adopte una posición determinada o ejecute cierta acción (2007, p. 122).

Se puede decir que la argumentación no nace por sí sola; necesita de planteamientos previos que han sido reflexionados, opinados y juzgados con concepciones propias. Argumentar es un acto de convencer, por lo tanto, el que convence de algo es porque intelectualmente lo ve claro y acertado y que merece ser aceptado como tal.

La argumentación se materializa en un texto argumentativo que:

Es aquel cuyo propósito es convencer o persuadir al lector. En este texto se presentan unos planteamientos, buscando adhesión del lector a la tesis, opiniones o hechos propuestos. Para ello, se utilizan la sustentación y la demostración, por medio de una serie de razonamientos, procedimiento conocido con el nombre argumentación (Navarro, 2008, p. 123).

Por ende, el texto argumentativo requiere del manejo de las competencias tanto comunicativa como argumentativa del usuario. Consecuentemente, para llegar al texto argumentativo, se necesita pasar por etapas que potencialicen la competencia argumentativa del estudiante.

En la construcción de un texto argumentativo se deben dar procesos como: decisión sobre la tesis, el argumentador define la opinión o hecho que desea argumentar; preparación de los fundamentos y pruebas, todos aquellos recursos que apoyan la argumentación como ejemplos, alusiones, citas, etc. valoración de los fundamentos y pruebas; organización previa de los argumentos, basado en la estructura del texto, definir la estructura del texto; exposición y desarrollo adecuado y lógico de los argumentos, que evidencien veracidad, eficacia, sagacidad y confiabilidad.

### *Métodos para Argumentar*

A continuación se presentan algunas estrategias que propone Navarro, (2008) y desarrollan el ejercicio de la argumentación escrita:

- Decisión sobre la tesis, opinión o hecho que se desea argumentar.

- Preparación de los fundamentos y pruebas (datos, casos, alusiones, citas, estadísticas, testimonios y ejemplos) que respaldarán la argumentación.
- Valoración de los fundamentos y pruebas
- Organización previa de los argumentos acorde con la estructura del texto.
- Selección de la forma de estructura del texto.
- Exposición y desarrollo adecuado y lógico de los argumentos, teniendo en cuenta que sean presentados con agudeza y vigor. (p. 124)

### *Características de los escritos argumentativos*

Los escritos argumentativos presentan una estructura lógica y ordenada. Se escriben partiendo de una idea principal, que se desarrolla en el cuerpo argumentativo, y finalizan con una conclusión.

Un texto argumentativo se construye a partir de la tesis que es la idea fuerza expresada mediante una postura crítica. La ubicación de la tesis condiciona la estructura del texto argumentativo. El cuerpo argumentativo está constituido por los argumentos o razones que aporta el emisor para defender su tesis. Y la conclusión recoge las ideas que derivan de la exposición de los argumentos planteados.

Weston (2006) propone algunas claves de la argumentación escrita en la elaboración de ensayos:

- *Planteamiento de la tesis*

Una tesis es el inicio de un texto argumentativo, establecimiento, proposición. Es una afirmación cuya veracidad ha sido argumentada; demostrada o justificada de alguna manera.

- *Tipos de argumentos*

Para argumentar existen varios tipos de argumentos: mediante ejemplos, casos concretos tomados de la vida real; de analogía, se hacen similitudes, comparaciones, imágenes, símiles, fábulas y alegorías; de autoridad, son testimonios y citas de autores; de causa efecto, correlaciones entre los hechos de la vida diaria.

➤ *Estructura del texto argumentativo*

El texto argumentativo consta de: introducción, tesis, argumentos, contrargumentos y conclusión.

Intención comunicativa

➤ *La intención comunicativa*

Es el propósito que perseguimos cuando emitimos algún mensaje: informar, explicar, persuadir, convencer, describir, etc. (p. 45)

## **2.2 Triangulación de conceptos**

Pensar en una pedagogía para las competencias comunicativas escritas (lectura, escritura y argumentación) surge de la reflexión de que cada persona se acerca a aquello nuevo que quiere aprender con sus representaciones previas, de modo que, el papel del docente es indispensable en ese proceso de comprensión y producción. En primer lugar, la lectura tiene que generarse dentro de una interacción constante entre lector, texto y contexto, en un proceso que es dinámico y participativo, propiciando que el alumno sea el gestor de sus propios procedimientos para alcanzar más conocimiento, en otras palabras, una lectura desde el constructivismo. En segundo lugar, el maestro y el estudiante necesitan saber cómo leer un texto, cuál es su naturaleza y su estructura, necesitan conocer la lingüística y la gramática del texto. Y por último, se deben propiciar estrategias de interpretación e inferencia para crear ambientes de discusión y reflexión de lo leído y así lograr un proceso de acomodación de las estructuras cognitivas manifestado en

la producción de nuevas ideas, opiniones, reflexiones, críticas a través de la competencia argumentativa.

Leer y escribir en el aula es una tarea compleja. “Toda labor pedagógica busca seducir, es decir, hacer interesar hacia cierto campo de conocimiento. Para lograrlo el profesor tiene que mostrar sus dominios cognitivos y sus competencias comunicativas en el contexto del aula” (Jurado, 2008, p. 94). Las estrategias del docente de comprensión lectora deben ser dinámicas y creativas al momento de desarrollar el acto lector con sus discentes. Es indispensable que él sea un seductor que genere gusto y placer en cada alumno lector y que sea hábil tanto a la hora de elegir los textos como en el dominio de sus conocimientos. En su quehacer pedagógico no debe haber campo para el dogmatismo y el saber descontextualizado, sino para una pedagogía que oriente la lectura desde la pregunta, ¿por qué se lee?, ¿para qué se lee?, ¿qué importancia tiene en la vida del lector?

Jurado afirma que: “El reto de todo profesor que aspira a formar lectores críticos será siempre cómo identificar los textos provocadores para el discernimiento y la réplica” (Jurado, 2008, p. 339). Igualmente el docente debe buscar que sus textos sean significativos, que toquen la realidad y el contexto del lector estudiante de aula, que busque la reflexión de la realidad, y esto implica la utilización de una estrategia de activación de conocimientos previos, que genere interés y expectativa en los alumnos.

David Ausubel diferencia entre los tipos y las formas de aprendizaje, señalando que uno de ellos hace referencia a las características estructurales conseguidas en la asimilación, en tanto que el otro se pregunta por el método mediante el cual se da el aprendizaje. El

aprendizaje puede ser así: significativo o mecánico (Ausubel, 1983 citado por De Zubiría, 2002, p. 82).

El identificar los conocimientos previos de los alumnos es de gran ayuda para que el profesor conozca más a sus estudiantes y así incentivar la generación de nuevos aprendizajes. Desde esta perspectiva constructivista, la actividad lectora en el aula debe tener un proceso integrador en el estudiante, de tal forma que no solo lea o decodifique un texto, sino que sea capaz de generar una opción crítica con posición autónoma, de acuerdo con Piaget que “asimile”, “acomode” y “modifique” para que pueda generar su propio conocimiento (Piaget, 1983).

Una pedagogía para saber leer, escribir y argumentar va más allá de la clásica fase de la memorización y el gramaticalismo en la enseñanza de la lengua. Hoy se habla de competencias. El niño necesita ser capaz de hacer algo útil con el “saber” en un acto contextualizado. Y qué mejor que hacer alusión a la competencia comunicativa que se refiere al uso del lenguaje, en un acto de comunicación concreto y contextualizado, por un hablante que no solo tiene un conocimiento lingüístico, sino que reconoce y posee conocimientos socio culturales que están inmersos en cada uno de sus actos comunicativos.

Pensar en la lectura, la escritura y la argumentación desde el ámbito de las competencias, es pensar también en política pública para el desarrollo de esas habilidades. Los Lineamientos de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje definen las competencias como las capacidades con que un sujeto cuenta para hacer algo. Para el MEN (1998, p. 17) en los procesos de comprensión y producción textual, leer y escribir se traducen en una serie de competencias asociadas con el campo del lenguaje y que harían parte de una gran

competencia comunicativa, estas son: *una competencia gramatical* referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos; *una competencia textual* referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro), relacionada también, con el aspecto estructural del discurso; *una competencia semántica* referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación; *una competencia pragmática o socio-cultural* referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación; y una *competencia enciclopédica* referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.

Por consiguiente, el desarrollo de una competencia referida a los procesos de interpretación y producción textual requiere de la comprensión y análisis de la naturaleza de cada proceso y su interrelación para originar nuevas competencias, en este caso la argumentativa. Pero al mismo tiempo ver la habilidad lectoescritora desde una perspectiva sociocultural teniendo en cuenta el rol del docente, los compañeros y el aula durante el acto lector de los niños y jóvenes.

El aprendizaje de la lectura, visto desde una perspectiva sociocultural, no se asume como el desarrollo de simples habilidades o competencias, sino como prácticas sociales. Por tanto, leer es interpretar el entorno, lo social y la cultura. Corresponde a una experiencia de aprendizaje que se desarrolla conjuntamente con los demás en un contexto determinado condicionado por la cultura y mediado por un adulto experto que potencia la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), desde la perspectiva psicopedagógica es el principal aporte de Vygotsky ( De Zubiría, 2002, p. 114).

El docente, por ser un adulto que tiene experiencia en su quehacer como profesor, influye significativamente en el proceso de lectoescritura de los alumnos.

Es aquí en donde cobra relevancia el rol del docente de literatura, como un interlocutor que por su experticia en el contacto con los textos –se supone– puede lanzar preguntas que conducen a la elaboración de hipótesis interpretativas concertadas con los estudiantes, que se ponen a prueba buscando diversos senderos (Jurado, 2008, p. 95).

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente debe ser un gran experto, que proponga preguntas provocadoras y de interés para el estudiante, llevándolo a generar una reacción positiva de proposición y argumentación frente a la pregunta planteada, o al menos, que se inquiete por encontrar la respuesta a sus dudas.

Por ende, formar en lectoescritura para producir argumentación no es tan sencillo, es necesario entender cómo aprende el niño, qué factores intervienen a la hora de leer, cómo producir la activación de sus saberes previos, cómo hacer la lectura literal, la lectura inferencial y qué significa leer críticamente para que pueda ser reflejada a través de una nueva construcción de pensamiento.

Los niveles de lectura son los que caracterizan los distintos modos de leer y que dan cuenta de la complejidad de los textos. El nivel literal se encarga de hallar la información explícita del texto, aquella que el lector encuentra por encima, por eso en esta fase el lector debe recuperar y verificar la información textual. Por otra parte, el nivel inferencial se encarga de la información

implícita o de los espacios vacíos de información que deja el texto, así que el lector debe extraer la información que el texto no dice gracias a la relación de significado que establece con todas las partes del texto. Finalmente, el nivel crítico se encarga de hallar los aspectos que comprometen la intención comunicativa del texto. En este nivel el lector toma distancia del contenido textual y asume una posición frente a la lectura. He aquí el inicio de la construcción de pensamiento.

Cuando el estudiante (lector) logra el tercer nivel de lectura, está preparado para producir “discurso” y es entonces cuando se debe aprovechar para potenciar su habilidad escritora y qué mejor que a través del texto argumentativo. Si el estudiante aprende a presentar opiniones, planteamientos, tesis o ideas sobre un tema leído en un texto, muy seguramente entenderá que esas ideas trabajadas con el propósito de convencer o persuadir al receptor pueden transformar el pensamiento y quizás el actuar de quienes lo rodean.

El discurso argumentativo contiene argumentos, elementos destinados a desarrollar o a refutar una opinión, y contra-argumentos, destinados a anular o refutar el argumento del adversario. Muchas de las situaciones de argumentación de la vida diaria se hacen inconscientemente porque por naturaleza tendemos a defender nuestros pensamientos y decisiones, sin embargo, argumentar es todo un arte que requiere de formación especialmente en el terreno de la escritura argumentativa.

Argumentar es aportar razones para sustentar una verdad, proposición, tesis o planteamiento que implica aceptación, adhesión o compromiso intelectual por parte del

lector, y que pretende convencerlo para que acepte nuestro punto de vista, adopte una posición determinada o ejecute cierta acción (Niño, 2007, p. 122).

Se puede decir que la argumentación no nace por sí sola; necesita de planteamientos previos que han sido reflexionados, opinados y juzgados con concepciones propias. Argumentar es un acto de convencer, por lo tanto, el que convence de algo es porque intelectualmente lo ve claro y acertado y que merece ser aceptado como tal.

Es por esto que el acto de leer no debe limitarse a la decodificación- interpretación, sino a un hecho social de pertinencia cultural y comunitaria. La lectura es un viaje, pero ese viaje, como cualquier otro, no ofrece ningún seguro que nos garantice una total tranquilidad y quietud durante el mismo. El viaje, más que un viaje, es un trabajo en el que es necesario percibir, producir, crear, recrear, poner en tela de juicio, cuestionarse, maldecir, disfrutar... una sinestesia que se convierte en el hecho más deslumbrante y libre que alguien puede experimentar. Es la lectura lo que transforma nuestro pensamiento y con lo que a la vez transformamos y reescribimos la realidad.

Cada persona se acerca a aquello nuevo que quiere aprender con sus representaciones previas. Eso hace que algunas veces podamos interpretar perfectamente el objeto de conocimiento con los significados que ya tenemos, mientras que otras debemos responder al desafío que nos plantea el nuevo contenido modificando los significados que poseíamos para poder dar cuenta del nuevo contenido, fenómeno o situación (Torres, 2012, p. 25).

Por eso, el trabajo de lectura en el aula debe trascender, no puede ser tarea de una hora ni cuestión de una actividad. El docente debe proporcionar las condiciones necesarias para que el proceso de lectura sea desarrollado en sus tres niveles y sea significativo para la construcción de nuevo pensamiento que no debe quedar en un simple imaginario, sino plasmado en un texto argumentativo, en la producción de nuevas ideas y la reinterpretación de la realidad.

Desde la pedagogía crítica, Paulo Freire en sus Cartas a quien pretende enseñar afirma que:

El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer (Freire, 2008, p. 28).

El educador de Lengua Castellana tiene que tener una actitud dinámica de pensar y repensar las estrategias que utiliza a la hora de cumplir su función como guía y orientador del proceso de lectoescritura y esto implica desaprender para volver a aprender junto a sus aprendices. Es de vital importancia que como docentes educadores, se haga desde un proceso de (des)educación (Chomsky, 2001), que no solamente se responda a los interés de las políticas educativas predominantes, sino que haya autonomía y espacio para el ejercicio crítico y político en bien de la educación.

El docente debe tener siempre una actitud de apertura, no debe manifestar su autoridad, sino la humildad para saber escuchar y dejar que la imaginación predomine y emerja libremente tanto en el estudiante como en el profesor. “El papel del profesor, me parece, es hacer que la pluralidad sea posible. Y eso da un sentido de la contingencia, de la relatividad, y en definitiva de la libertad” (Larrosa, 2003, p. 52).

Enseñar a leer es proporcionar espacios para la libertad de opinión y de pensamiento. Esto implica procurar que la lectura se convierta en una experiencia para cada lector y en un acontecimiento que le permita resignificar su realidad y no en una actividad de aula rutinaria y sin sentido.

La actividad de la lectura es a veces experiencia y a veces no. Porque aunque la actividad de la lectura sea algo que hacemos regular y rutinariamente, la experiencia de la lectura es un acontecimiento que tiene lugar en raras ocasiones (Larrosa, 2003, p. 39).

Por ende, el perfil del profesor es importante y significativo para los alumnos. Él debe vivir la lectura y convertirla en una experiencia que no puede ser causada, sino que surge en el acontecer de su quehacer. Hoy en día la lectura es una actividad planeada, dirigida y organizada desde un currículo, y esto ocasiona que la enseñanza de la lectoescritura pierda motivación, entusiasmo y la actitud de escucha. Por tanto, “Solo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia” (Larrosa, 2003, p. 40).

El pedagogo de la lectura debe generar momentos donde se trascienda del ejercicio de aula a la experiencia significativa, buscando que cada niño y joven pase de la pasividad y la apatía, al gusto, la sensibilidad y el placer por la lectura.

## CAPÍTULO 3

### 3. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLOGÍA

En esta sección se presentan los fundamentos epistemológicos y la metodología que se llevará a cabo para la obtención, procesamiento y análisis de la información. En primer lugar se presenta el enfoque epistemológico; luego, el método y las técnicas de recolección de datos; y finalmente, el procedimiento seguido para el desarrollo de la investigación.

#### 3.1 Enfoque epistemológico

Una vez valorada la racionalidad teórica y los componentes estructurantes del proyecto, se ha establecido su conexión con el enfoque cualitativo-hermenéutico, según se sustenta a continuación.

##### *Enfoque cualitativo- hermenéutico*

La presente investigación se instala en un enfoque cualitativo-hermenéutico porque reflexiona y analiza un objeto de estudio determinado, que si bien se asocia en su fundamentación principal a una plataforma estructuralista del discurso, busca interpretar la relación de lectoescritura y argumentación desde un contexto determinado que considera los sentidos y significados aportados por los actores pedagógicos.

La investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa. Los investigadores indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. “La investigación

cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos – estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales– que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos (Denzin y Lincoln, 1994, citado por Vasilachis, 2006, p. 24).

Por lo anterior, esta investigación es cualitativa en razón al objeto de estudio, porque se pretende observar a un grupo de estudiantes en situación natural de aprendizaje de la lectoescritura y entrevistar y observar a los profesores del área de Lengua Castellana y estudiantes en el proceso de interacción de aula maestro-estudiante-investigador durante algunas sesiones. Esto con el fin de centrar la mirada en las estrategias utilizadas durante la lectura de textos en relación con la producción de escritura argumentativa, reflexionar sobre el papel del docente como orientador del proceso lector, analizar la estructura de los textos producidos por los estudiantes y describir lo hallado a través de la triangulación de los conceptos.

En segundo lugar, este proyecto es hermenéutico porque entiende la hermenéutica “como un arte metódico en función de la comprensión correcta de un texto escrito o hablado” (Friedrich Scheleiermacher citado por Rodríguez, 1987, p. 179). De modo que, la hermenéutica tiene una función destacada en la comprensión de la relación entre las características de la producción de escritura de los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo y las estrategias de formación lectoescritora utilizadas por los docentes.

La hermenéutica en el campo de la investigación cualitativa está presente en los diferentes enfoques: fenomenológico, etnográfico, estructuralista, entre otros, ya que las investigaciones se

valen de la hermenéutica para interpretar objetos, textos y estructuras lingüísticas o de significado en general.

Así como en el campo de la fenomenología, en el estructuralismo se dan diferentes tendencias y escuelas hermenéuticas, dándose, sin embargo, una amplitud, pues el problema hermenéutico da origen a una teorías o doctrina filosóficas como a un conjunto de procedimientos metódicos derivados de esta reflexión (Rodríguez, 1987, p. 180).

Entonces, el análisis de la relación entre las estrategias de formación en lectoescritura y la producción argumentativa de los estudiantes, se hace desde una hermenéutica estructuralista, por un lado, porque analiza y reflexiona sobre un proceso sistémico que en conjunto proporciona un resultado, y ese es el proceso de lectura desde los tres niveles, literal, inferencial y crítico en una población determinada teniendo en cuenta las políticas públicas dadas por el Ministerio de Educación Nacional para las competencias comunicativas escritas (lectura, escritura y argumentación). Por otro lado, porque la hermenéutica busca interpretar el sentido del ser y quehacer del docente y el sentir y actuar de los estudiantes frente a ese proceso sistémico de la enseñanza de la lectura, escritura y argumentación.

La interpretación de la simbólica sólo merece llamarse hermenéutica en la medida en que constituye un segmento de la comprensión de uno mismo y de la comprensión del ser; fuera de esta labor de apropiación del sentido, no es nada. La hermenéutica, en este sentido, es una disciplina filosófica. Mientras el estructuralismo tiende a guardar las distancias, a objetivar, a separar de la ecuación personal del investigador la estructura de una institución, de un mito o de un rito... no hay pues, por qué yuxtaponer dos maneras

de comprender; la cuestión es más bien enlazarlas como lo objetivo y lo existencial (Ricoeur, 1997, p. 49).

### **3.2 Método y técnicas de recolección de datos**

Identificar, describir y analizar las estrategias de formación lectoescritora que hacen posible la escritura argumentativa, hacen de esta investigación una investigación cualitativa, con un enfoque cualitativo-hermenéutico.

#### **3.2.1 Método hermenéutico**

Se está en presencia de una investigación con método hermenéutico porque utiliza el principio de triangulación y de convergencia que es:

La técnica más conocida y utilizada en la investigación cualitativa que es abierta y da la posibilidad de utilizar cualquier tipo de técnica o método en la recogida de datos y en sus procedimientos de análisis. Se puede utilizar tanto la observación, la entrevista, la encuesta o el análisis de materiales para estudiar un solo aspecto (Cerdea, 2002, p. 51).

La hermenéutica ayuda a identificar, analizar y establecer relaciones existentes en un contexto educativo por la interpretación de las prácticas educativas. En este sentido, la interpretación de la realidad educativa en los procesos de formación lectoescritora en el aula es la responsable de la construcción de nuevo conocimiento.

La hermenéutica pedagógica se encuentra y se justifica en sí misma donde la práctica educativa se desarrolla, es decir, en la interpretación de la propia praxis para comprender el saber pedagógico. El sentido hermenéutico de la pedagogía relaciona la investigación teórica y el desarrollo reflexivo con el proceso situacional de la práctica. Implica una

relectura, un rehacer, una reconstrucción de la práctica educativa (García & Sánchez, 2013, p. 75).

Esta investigación toma el método hermenéutico porque además de tener un objeto de estudio definido que es la lectoescritura argumentativa, busca identificar, describir y analizar un proceso de enseñanza aprendizaje entre dos actores determinantes, el maestro – estudiante a través de lo cualitativo hermenéutico en el marco de las competencias comunicativas escritas. Proceso que finalmente genera resultados que propician la construcción de nuevas teorías en el campo de la lectoescritura.

El foco de atención de esta investigación está centrado en las estrategias de formación lectoescritora. La hermenéutica ayuda en la investigación, en primer lugar, a interpretar el resultado de la observación de las estrategias de formación en lectoescritura y las actividades y procedimientos que los estudiantes realizan. Luego, a analizar las respuestas a la entrevista y a los grupos focales para revisar la coherencia entre el reconocimiento de una formación en competencias comunicativas escritas y la práctica pedagógica en el aula, y finalmente, a interpretar los textos argumentativos escritos por los estudiantes, para analizar la relación entre las estrategias en formación lectoescritora y la producción de escritura argumentativa.

### ***3.2.2 Las técnicas de investigación***

La presente investigación requiere de la técnica de la entrevista semidirigida a docentes, el grupo focal a estudiantes, el análisis de contenido a los textos argumentativos escritos y la observación a docentes y estudiantes porque se pretende analizar de qué manera las estrategias de formación

lectoescritora (niveles de lectura literal, inferencial y crítico) utilizadas por los docentes de Lengua Castellana aportan a la producción de escritura argumentativa en los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo del colegio Nuestra Señora del Rosario de Sogamoso. A continuación, se describe en qué consiste cada una y cómo son aplicadas para la recolección de datos de la investigación.

#### *Técnica de la entrevista semidirigida*

La entrevista es una de las técnicas requeridas por los ejecutores de la investigación cualitativa. Es el acto de hacer preguntas a alguien con el propósito de obtener un tipo de información específica. “Por medio de la entrevista se obtiene toda aquella información que no obtenemos por la observación porque a través de ellos podemos penetrar en el mundo interior del ser humano y conocer sus sentimientos, su estado anímico, sus ideas, sus creencias y conocimientos” (Cerde, 2002, p. 258).

La entrevista es una conversación que tiene un propósito muy definido, y este se da en función del tema que se investiga. Existe una gran variedad de entrevistas, cuya tipología tiene diferentes significados, una de ellas es la entrevista semidirigida que alterna preguntas concretas establecidas previamente con preguntas espontáneas que puedan surgir de aclaraciones o explicaciones de algún tema determinado.

Esta técnica hace parte de este proyecto de investigación porque se necesita para identificar las estrategias de formación en lectoescritura (niveles de lectura literal, inferencial y crítico) utilizadas por los docentes de Lengua Castellana; caracterizar las formas de escritura argumentativa que producen los estudiantes; y finalmente, establecer la relación entre las

características de la producción de escritura argumentativa de los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo y las estrategias de formación lectoescritora utilizada por los docentes.

La guía de entrevista a docentes de Lengua Castellana se elaboró a partir de los ejes temáticos: docencia y didáctica de la lectoescritura y producción argumental escrita. Para lograr los objetivos propuestos, la elaboración de la guía de entrevista surge por la necesidad de indagar acerca del conocimiento que tienen los docentes de Lengua Castellana sobre los niveles de lectura y cómo son asimilados y desarrollados por los estudiantes hacia un proceso de argumentación. Las preguntas están encaminadas a encontrar respuesta a la relación entre las estrategias que utilizan los docentes y la producción argumentativa de los estudiantes (ver anexo 1).

La guía de entrevista tuvo un proceso de pilotaje con una docente de Lengua Castellana de grado sexto de la misma institución educativa. Con este pilotaje la entrevista fue reestructurada en cuanto a las preguntas porque las establecidas, en un principio, solo respondían al eje de docencia y didáctica de la lectoescritura y no a la producción argumental escrita de los estudiantes.

#### *Técnica del grupo focal*

Los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador (Escobar & Bonilla, 2009, p. 52). El desarrollo de grupos focales son pertinentes para esta investigación, porque permiten recolectar datos que aportan al logro del objetivo general que es analizar de qué manera las estrategias de formación lectoescritora (niveles de lectura literal, inferencial y crítico)

utilizadas por los docentes de Lengua Castellana aportan a la producción de escritura argumentativa en los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo del Colegio Nuestra Señora del Rosario de Sogamoso. De manera que, el grupo focal es la técnica que permite conocer qué prácticas desarrollan los docentes, porque los entrevistados son los estudiantes, quienes pueden expresar sus creencias, visiones y actitudes frente al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura argumentativa. Por lo tanto, esta técnica de recolección de información se hace indispensable ya que “el propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes” (Gibb, 1997 citado por Escobar & Bonilla, 2009, p. 52).

La selección de los participantes del grupo focal se realiza teniendo en cuenta una muestra significativa máxima que según Morín “es la búsqueda de casos extremos que permitieran la constitución de polos de oposición tipológicos” (Morín, 1995 citado por Serbia , 2007, p. 135); por tanto la selección de la muestra se hizo atendiendo a los siguientes criterios: en primera instancia, la población con la que se trabaja la investigación son estudiantes de quinto, noveno y décimo y dos docentes del área de Lengua Castellana; un total de 160 estudiantes, de los cuales 48 pertenecen al grado quinto, 58 de grado noveno y 54 de grado undécimo.

En segunda instancia, la selección de los participantes se hace teniendo en cuenta una muestra significativa máxima atendiendo a los criterios de los investigadores y expertos en el tema por desarrollar, “los integrantes son seleccionados con el fin de reflejar el rango total de toda la población” (Kitzinger, 1995 citado por Escobar & Bonilla, 2009, p. 55). Los criterios para la selección de los participantes se mencionan a continuación:

1. Los estudiantes pertenecen a los grados quinto, noveno y undécimo del Colegio Nuestra Señora del Rosario.
2. Los estudiantes participantes son hombres y mujeres entre edades de: 9 y 11 años para grado quinto, 14 y 15 años para grado noveno; y entre 16 y 17 años para grado undécimo.
3. Los estudiantes trabajan una hora de lectura semanalmente y tienen experiencia en el manejo de la temática.
4. Los estudiantes tienen distintos niveles de desempeño académico en el área de Lengua Castellana, teniendo como referencia los niveles que maneja el colegio: (DB) desempeño bajo, (DM) desempeño medio, (DA) desempeño alto y (DS) desempeño superior.
5. Un estudiante de cada grado que ha recibido premiación por participar en concursos, ponencias u otros eventos locales o regionales en relación con la lectura y escritura, con el fin de conocer sus motivaciones y sus criterios frente a estas habilidades.
6. Los estudiantes demuestran un gusto particular por participar en el desarrollo de la lectura y la escritura en el aula, según el criterio de las docentes de Lengua Castellana.

De acuerdo con los criterios previamente mencionados, el número de participantes por cada grupo focal es de 6, seleccionados de la siguiente manera: un estudiante por cada nivel de desempeño académico (DB, DM, DA, DS) que suman cuatro estudiantes, y dos estudiantes que demuestren gusto por la lectoescritura o hayan ganado algún premio en relación con esa habilidad. El moderador del grupo focal es un integrante del grupo de investigación quien conoce bien del tema y posee cualidades y habilidades comunicativas. Para esta investigación el moderador es Sandra Milena Figueredo Bolívar, Licenciada en Idiomas Modernos Español-Inglés. Es indispensable que el moderador que se seleccione cuente con habilidades comunicativas: saber escuchar, observar, entender claramente (tanto las señales verbales como no

verbales), tener capacidad de interpretación, así como manejo de dinámicas de grupo, control eficiente del tiempo y asertividad” (Aignerren, 2006 citado por Escobar & Bonilla, 2009, p. 56).

La elaboración de la guía y la planeación de los encuentros fue organizada por los investigadores. El proceso de recolección de la información se desarrolló en una sesión por cada grupo focal (ver anexo 2).

#### *Técnica del análisis de contenido*

El análisis de contenido es una técnica de investigación que Krippendorff (1990) lo define como una técnica para hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto. Es una técnica muy útil para analizar los procesos de comunicación en muy diversos contextos. El análisis de contenido puede ser aplicado virtualmente a cualquier forma de comunicación. (p. 28)

Esta técnica se hace necesaria en la recolección de datos de nuestra investigación para caracterizar las formas de escritura argumentativa que producen los estudiantes de los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo, de modo que se pueda establecer la relación entre las características de la producción de escritura argumentativa de los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo y las estrategias de formación lectoescritora utilizada por los docentes.

Para la aplicación de esta técnica se utiliza la matriz de análisis de contenido, un instrumento elaborado con base en la teoría de la argumentación escrita. Este instrumento contiene una lista de indicadores básicos de escritura de textos argumentativos (ver anexo 3).

Para la elaboración de este instrumento, los investigadores tuvieron en cuenta los procesos de producción textual que deben desarrollar los estudiantes según los estándares de competencias en lenguaje propuestos por el MEN y los criterios que propone la teoría de la argumentación escrita.

### *Técnica de la observación*

La observación exige una actitud, una postura y un fin determinado en relación con el fenómeno que se observa. El observador fija su atención en una finalidad de la que se tiene clara conciencia, la cual le proporcione la justa postura frente al objeto de la observación. El proceso de observación exige tener un plan o por lo menos algunas directrices determinadas en la relación con lo que se quiere o espera observar. Por tanto, la observación tiene un carácter selectivo (Cerdeña, 2002, p. 237).

Esta técnica de recolección de datos hace parte de este proyecto de investigación porque se necesita identificar las estrategias de formación en lectoescritura (niveles de lectura literal, inferencial y crítico) utilizadas en el aula por los docentes de Lengua Castellana, en relación con la producción de escritura de los estudiantes, en un contexto determinado como lo es la clase de Lengua Castellana.

Para llevar a cabo esta técnica, se utiliza la rejilla de observación que es un instrumento diseñado con indicadores de observación pertinentes y necesarios para guiar la observación hacia el objetivo propuesto. El diseño de esta rejilla de observación parte de una estructura básica de indicadores de estrategias del antes, durante y después de un proceso de lectura (ver anexo 4).

La elaboración de la rejilla de observación estuvo a cargo de los investigadores. Fue diseñada teniendo en cuenta los momentos básicos de la lectura y la teoría de los niveles de lectura y los criterios propuestos por los lineamientos de la Lengua Castellana.

La rejilla de observación fue piloteada con estudiantes de grado séptimo y otra docente de la misma institución educativa. El resultado de ese pilotaje fue determinante para la nueva esquematización de la rejilla porque dejó al descubierto que el proceso de lectura y escritura en el aula comienza desde el primer momento en que el docente llega al salón hasta cuando se despide. Por tanto, el nuevo diseño de la rejilla se esquematizó en tres momentos llamados: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura; y se precisó un espacio para escribir aquellas situaciones que hicieran parte del currículo oculto del aula.

### **3.3 El procedimiento de la investigación**

El apartado siguiente relatará en detalle el procedimiento por seguir en la investigación, el cual está conformado por tres fases; la primera fase corresponde a la identificación del problema, preparación, planeación y organización de las actividades y estrategias por desarrollar. La segunda fase consiste en la recolección de la información mediante la entrevista el grupo focal, el análisis de contenido y la observación. La tercera fase corresponde al análisis de la información obtenida para dar con los resultados de la investigación. Finalmente, la cuarta fase concierne a la publicación y socialización de los resultados obtenidos.

#### ***3.3.1 La fase preparatoria***

La fase preparatoria de esta investigación pasó por varios momentos significativos. En primer lugar, la observación de la realidad y la experiencia como docentes de aula en instituciones

educativas generó el interés de investigar sobre los procesos de formación en lectura, debido al desinterés, la pereza y la superficialidad que se percibe en los estudiantes durante la realización de tareas de lectura y escritura en las distintas áreas. La preocupación constante de los maestros por encontrar la solución a dicha problemática lleva a la decisión de investigar sobre las estrategias de formación que utilizan los docentes de Lengua Castellana en el aula durante la clase de lectura y su influencia en la producción de escritura argumentativa.

Otro de los factores que motivó al desarrollo de esta investigación fue el resultado de las Pruebas Saber a nivel nacional y las pruebas PISA a nivel internacional, donde se ve afectado el nivel de lectura y comprensión.

Posteriormente, se estableció en problema y la investigación se enfocó en el análisis de la estrategia de formación en lectoescritura utilizada por los docentes en las clases de comprensión lectora y en los niveles de lectura literal, inferencial y crítico de los textos, en relación con la producción de escritos argumentativos por parte de los estudiantes. Así que se estableció la pregunta de investigación y los objetivos y se procedió a la elaboración de los capítulos del proyecto de investigación.

Finalmente, se determinó que la investigación se instala en el enfoque cualitativo hermenéutico porque “lo cualitativo, utiliza preferentemente la observación y la entrevista. Centra el análisis en la descripción de los fenómenos y cosas observadas” (Cerdeña, 2002, p. 48). Y lo que se buscó fue observar y analizar cómo las estrategias de formación lectoescritora (niveles de lectura literal, inferencial y crítico) utilizadas en el aula por los docentes de Lengua Castellana aportan a la producción de escritura argumentativa en los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo del colegio Nuestra Señora del Rosario de Sogamoso; por lo tanto, se precisó utilizar la

entrevista semidirigida, el grupo focal, el análisis de contenido y la observación como instrumentos de recolección de información.

### *Población y muestra*

Una muestra es una parte de un colectivo llamado población o universo, seleccionado con la finalidad de describir aquel con cierto grado de precisión. Un universo es la totalidad de elementos o fenómenos que conforman el ámbito de un estudio o investigación o en su defecto la población total de la cual se toma una muestra para realizar la investigación. El concepto población se refiere a la totalidad del fenómeno por estudiar o un grupo de personas o elementos cuya situación se está investigando (Cerde, 2002, p. 300).

Para esta investigación, la muestra correspondió a 160 estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo y dos profesoras que orientan la asignatura de Castellano del Colegio Nuestra señora del Rosario de la ciudad de Sogamoso. Las edades de los estudiantes oscilan entre 10 y 17 años.

### *Criterios de selección*

La mayoría de las veces es imposible estudiar todos los elementos que componen un todo, de ahí la necesidad de organizar una muestra representativa que nos sirva para inferir alguna o algunas propiedades del universo donde se obtienen (Cerde, 2002, p. 307).

Como se indicó anteriormente, para la selección de la muestra que correspondió a 160 estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo del colegio Nuestra Señora del Rosario, se tuvo en cuenta el ser estudiantes que pertenecen a los grados que son evaluados a través del desarrollo de

pruebas tipo Icfes y dos docentes encargados de orientar la lectura y escritura de la asignatura de Lengua Castellana de los grados en mención.

La población de esta investigación es la apropiada para analizar las competencias comunicativas escritas (lectura, escritura y argumentación) de los estudiantes de quinto, noveno y undécimo de la institución educativa en mención, porque además de hacer parte del final de un ciclo escolar, según las políticas públicas educativas para la aplicación de pruebas especiales de suficiencia (Saber), es una población que se caracteriza por el perfil cognitivo adecuado para el desarrollo de esas competencias comunicativas, porque, de acuerdo con la teoría sobre los estadios del desarrollo cognitivo del niño, propuesta por Piaget, a la edad de los 11 y los 12 años los niños están terminando la etapa de las operaciones concretas y comenzado las operaciones formales; esto significa que son capaces de solucionar problemas concretos de manera lógica, adoptar la perspectiva de otro y considerar las intenciones en el razonamiento moral, Piaget dice,

Su característica general es la conquista de un nuevo modo de razonamiento que no se refiere ya sólo a objetos o realidades directamente representables, sino también a “hipótesis”, es decir, a proposiciones de las que se puede extraer las necesarias consecuencias, sin decir sobre su verdad o falsedad (Piaget, 1986, p. 19).

### ***3.3.2 La fase de trabajo de campo***

Esta fase corresponde a la ejecución y aplicación de los instrumentos de recolección de información para llevar a cabo la investigación. En primer lugar se expone la población y muestra

de la investigación, luego, los criterios de selección y finalmente, los pasos por seguir en el trabajo de campo.

### *Pasos del trabajo de campo*

Para acercarnos al primer objetivo de esta investigación se llevó a cabo la entrevista semidirigida a los docentes de comprensión lectora, la aplicación de la técnica del grupo focal a estudiantes y la observación a docentes y estudiantes para conocer las estrategias de formación lectoescritora que están utilizando en los niveles de lectura literal, inferencial y crítico de textos.

Para lograr el segundo objetivo se utilizó el análisis de contenido para identificar las características estructurales y comunicativas de los escritos argumentativos escritos por los estudiantes.

Para verificar la validez y confiabilidad de los instrumentos se realizó un proceso de pilotaje. El procedimiento se llevó a cabo con una docente y un curso de la misma institución educativa, pero diferente a los sujetos que forman parte de la investigación. Los estudiantes y la docente que se escogieron para hacer el pilotaje tienen características similares a los sujetos de la investigación.

Este proceso permitió identificar los posibles aciertos y desaciertos del diseño de los instrumentos. Uno de los aportes más significativos del pilotaje fue el reorientar el diseño de los instrumentos teniendo en cuenta dos ejes temáticos: docencia y didáctica de la lectoescritura y producción argumental escrita.

### ***3.3.3. La fase analítica***

Por medio de la aplicación de los instrumentos: entrevista, grupo focal, observación y análisis de contenido, se procede a la organización de la información obtenida.

La interpretación de la información se analizó a través de la triangulación hermenéutica, la cual permitió el establecimiento de categorías emergentes.

Para el análisis de la entrevista y el grupo focal, se utilizó una tabla de codificación y análisis que permitió la visión total de la transcripción de la entrevista y de los grupos focales y así localizar aspectos que se denominaron como “enunciado identificador” y “subproceso” que más adelante fueron determinantes para establecer las categorías emergentes. Cada tabla fue orientada por el profesor Juan Carlos Amador, docente de metodología de la investigación (ver anexos 5-10).

Para el análisis de la observación se modificó la rejilla que se utilizó, añadiéndole la casilla de “estrategia lectoescritora identificada” la cual permitió darle un nombre a las estrategias observadas; y una casilla de “subproceso” para revisar el papel del estudiante durante toda la sesión de clase. Este procedimiento facilitó, igualmente, el establecimiento de categorías emergentes (ver anexos 11-13).

Para la interpretación de la información obtenida en el análisis de contenido, se utilizó la rejilla diseñada para esta técnica que fue aplicada a los textos escritos por los estudiantes, clasificando la información en una última casilla que denominamos “tendencias” (ver anexos 14-16).

Posteriormente, el análisis obtenido es presentado en una tabla que muestra la denominación dada a las estrategias utilizadas por los docentes y la denominación asignada a las características de las

producciones argumentativas de los estudiantes. Con esta tabla se establecen las categorías emergentes de la investigación y su posible teorización.

### ***3.3.4 La fase informativa***

La presentación de los resultados se hace a través de categorías emergentes como fruto del análisis de la información recolectada a través de los instrumentos utilizados. Se presenta un análisis descriptivo y conceptual de cada una de las categorías por cada técnica de investigación: la observación, el grupo focal, la entrevista y el análisis de contenido. El resultado de esas categorías emergentes se evidencia por medio de tablas que muestran la triangulación de conceptos.

En el siguiente capítulo se presenta el análisis de resultados, un ideograma y un acercamiento a la teorización de una pedagogía para las competencias comunicativas escritas en educación básica y media.

## CAPÍTULO 4

### 4. HALLAZGOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos de la investigación son analizados a través de triangulación desde una perspectiva hermenéutica,

La cual consiste esencialmente en una acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación, ya sea mediante la recopilación de la información en el trabajo de campo o mediante la revisión bibliográfica al fin de construir el corpus representativo de los resultados de la información (Cisterna, 2005, p. 68).

De esta manera se ha cruzado la información recogida con los instrumentos de recolección de datos que para esta investigación fueron: una entrevista semidirigida a dos docentes de la asignatura de Lengua Castellana, tres sesiones de grupo focal una por cada grupo de estudiantes correspondientes a los grados quinto, noveno y once, doce sesiones de observación realizadas con dos cursos de quinto, dos cursos de noveno y dos de once y el análisis de contenido a las producciones escritas argumentativas de los estudiantes de los cursos en mención. Todo con el fin de analizar de qué manera las estrategias de formación en lectoescritura (lectura de textos en los niveles literal, inferencial y crítico) aplicadas por los docentes de Lengua Castellana aportan a la producción de escritura argumentativa en los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo del Colegio Nuestra Señora del Rosario de Sogamoso.

A continuación se presentan los resultados por cada instrumento de recolección de información teniendo en cuenta los ejes temáticos que orientaron el desarrollo de esta investigación; y posteriormente el análisis de los mismos a través de la triangulación hermenéutica. Para el establecimiento de categorías y subcategorías se tuvieron en cuenta dos ejes temáticos:

- La docencia y didáctica de la lectoescritura para identificar las estrategias aplicadas por los docentes durante el desarrollo de la hora de lectura semanal a la luz de los documentos de política pública del Ministerio de Educación Nacional para el desarrollo de la competencia lectora.
- La producción argumental escrita de los estudiantes como resultado del proceso de lectura y su caracterización frente a la teoría de la argumentación escrita.

Para cada categoría se presenta un análisis descriptivo y conceptual. El análisis descriptivo se entiende como “la presentación empírica de los resultados más relevantes vinculados con cada categorización, la cual comprende el establecimiento de una unidad temática articuladora, desde los criterios de los sujetos, la relación de intensidades más significativas” (Argüello & Mondragón 2012, p. 134). El análisis conceptual atañe a “la elaboración teórica correspondiente a las categorías a partir de los contenidos aportados” (Argüello & Mondragón 2012, p. 134 ) para el caso, por los diferentes sujetos de la investigación.

#### **4.1 Hallazgos y análisis de los resultados de la entrevista semidirigida a las docentes de Lengua Castellana**

Se realizó una entrevista semidirigida a dos docentes encargadas de desarrollar el plan lector de los grados quinto, noveno y once, con el fin de identificar sus estrategias de formación en lectoescritura (niveles de lectura literal, inferencial y crítica) utilizadas por ellas durante la hora de lectura semanal. Además, caracterizar las formas de escritura argumentativa que producen los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo.

Para la interpretación de los significados que los docentes atribuyeron a su estrategia lectoescritura, se tuvieron en cuenta los ejes temáticos sobre los que recae el desarrollo de la investigación, que son la docencia y didáctica de la lectoescritura y la producción argumental escrita de los estudiantes.

A continuación se presentan las categorías emergentes del análisis de resultados obtenidos por las entrevistas:

##### *Categorías emergentes de las entrevistas docentes.*

- Categoría A1: El recuento: una forma de construir interpretación
- Categoría A2: Las conexiones personales como producto de la realimentación
- Categoría A3: La lectura autónoma y de actualidad como motivación del proceso lector
- Categoría A4: Corrección gramatical: fallas de la escritura infantil
- Categoría A5: Tesis carente de argumentos
- Categoría A6: El punto de vista: fundamento de la argumentación

##### *Convenciones*

**ED5:** Entrevista docente de Lengua Castellana de grado quinto

**ED9:** Entrevista docente de Lengua Castellana de grado noveno

**ED11:** Entrevista docente de Lengua Castellana de grado undécimo

**Eje temático 1: Docencia y Didáctica de la Lectoescritura.**

**Tabla 1. Inferencias de las estrategias del proceso de lectura en entrevista docentes.**

Estrategias del proceso de lectura						Categorías Emergentes
Resp. Sujetos	Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura			
			Estrategias de nivel literal	Estrategias de nivel inferencial	Estrategias de nivel crítico	
<b>ED5</b>	-Lectura anticipada (preguntas, contextualización)  -Lectura por rango de escolaridad.	-Lectura pausada y reflexiva. -Lectura colectiva. -Lectura informativa. -Lectura de literatura para fomentar la escritura.	-El recuento. -Socialización de producciones escritas. -Planteamiento de interrogantes	-El dibujo como estrategia argumentativa.	- Lectura recreativa a través de imágenes e invenciones que reflejen juicios propios.	<b>A1:</b> El recuento: una forma de construir interpretación.  <b>A2:</b> Las conexiones personales como producto de la realimentación.  <b>A3:</b> La lectura autónoma y de actualidad como motivación del proceso lector.
<b>ED9</b>	-Lectura anticipada (preguntas, contextualización)  - Lectura de diversos géneros.  -Aprendizaje a partir de ejemplos	-Estudiante monitor.  -Libro guía como herramienta del proceso lector	Realimentación. -Planteamiento de preguntas.	-Conexiones (relacionar los conocimientos previos con lo que hay en el texto)  -Intertextualidad	-Uso del contenido televisivo y la tecnología	
<b>ED11</b>	-Lectura recreativa o de esparcimiento. (novela)  -Lectura de actualidad.	-Lectura independiente.  -Uso de libro guía.	-Planteamiento de preguntas.  Lectura y escritura socializadora (autolectura)	- Intertextualidad.	-El debate  -Reconocimiento y establecimiento de puntos de vista.  -Enseñanza de estructura del texto argumentativo.	

**Categoría A1: El recuento: una forma de construir interpretación**

*Análisis descriptivo*

Las docentes que hicieron parte de la investigación utilizan como estrategia la lectura anticipada, es decir, un espacio para preparar el momento de la lectura a través de preguntas de contextualización que se apoyan en lecturas adecuadas al desarrollo cognitivo y el rango de escolaridad de los estudiantes.

La lectura pausada y reflexiva se hace de manera colectiva y conlleva a la participación activa del estudiante. La docente hace pausas para hacer preguntas y aclaraciones, los estudiantes van leyendo por turnos. Después de la lectura aparece un sistema simbólico: el dibujo, este se realiza con relación a lo leído y el recuento como un mecanismo para verificar la comprensión lectora (ver anexo 5).

### *Análisis conceptual*

El recuento es una estrategia de socialización que incluye la reconstrucción del sentido y significado del texto. Para alcanzar este propósito es necesario el desarrollo de una lectura anticipada, pausada y reflexiva que incluye preguntas de contextualización en las que intervienen diferentes voces que fortalecen la comprensión general del texto.

La técnica del recuento es una estrategia que facilita la reconstrucción del significado del texto. Después de leído el texto se invita a los niños a hablar sobre lo que comprendieron, lo cual permite que expresen los resultados de su interacción con el texto. Esta es una de las estrategias más eficaces de comprensión sobre la realidad, sea ésta textual, física o social. La función del profesor es orientar adecuadamente la discusión, promoviéndola entre los participantes y no evitándola (MEN, 1998, p. 64).

## **Categoría A2: Las conexiones personales como producto de la realimentación**

### *Análisis descriptivo*

Los docentes consideran que el proceso lector debe estar acompañado de una lectura anticipada que funciona como referencia para que el estudiante le encuentre sentido al acto de leer. El tener un libro guía, como herramienta a la hora de leer, le proporciona lecturas de diversos géneros y la posibilidad de dar respuesta a preguntas contextualizadas que desarrolla desde su vivencia y punto de vista personal. Al realimentar cada lectura surgen conexiones personales y sociales debido al proceso de interiorización y comprensión de lo leído (ver anexo 6).

### *Análisis conceptual*

La herramienta que utilizan las docentes de Lengua Castellana es el libro guía establecido por la institución educativa. Esta herramienta propone una serie de textos de diversos géneros que hace que el lector incremente sus conocimientos y comparta sus puntos de vista al dar respuesta a las preguntas que el libro plantea desde los niveles literal, inferencial y crítico.

El aprovechamiento de esta herramienta recae sobre la labor docente en el desarrollo de la lectura en el aula. Para lograr que el estudiante haga una lectura comprensiva y crítica es indispensable el acompañamiento en cada uno de los niveles de lectura propuestos por el libro.

La realimentación al terminar cada lectura permite que el estudiante haga conexiones personales, es decir, que encuentre significado y sentido a lo que lee gracias a la activación de sus conocimientos previos. Por lo anterior, un ejercicio completo del acto lector, es hacer la realimentación y socialización, en donde se hacen presentes las conexiones personales y vivencias personales y sociales.

La categoría A1 se relaciona con la categoría A2; en cuanto que el recuento y la realimentación ayudan a fortalecer la lectura en su comprensión y también el hallazgo de nuevos significados que encuentra el lector.

### **Categoría A3: La lectura autónoma y de actualidad como motivación del proceso lector.**

#### *Análisis descriptivo*

La lectura autónoma hace referencia, en esta categoría, a la libertad que el estudiante tiene para elegir por gusto o inclinación el tipo de lectura que desea hacer. La docente manifiesta el dejar ese espacio a la libre expresión y decisión del alumno. De modo que se evidencia una lectura por gusto y recreativa que su vez es independiente y al ritmo de cada lector (ver anexo 7).

#### *Análisis conceptual*

La lectura autónoma tiene una ventaja frente a la lectura obligatoria y es que el lector puede decidir el tipo de lectura que desea hacer al igual que el ritmo y la estrategia de comprensión. La lectura autónoma conlleva a la activación de conocimientos previos y al establecimiento de conexiones personales. Esta condición es originada por aspectos como la motivación que sienten los estudiantes al escoger lecturas de su preferencia y al leer a su ritmo y sin presión. Esa autonomía permite que vivan la lectura, generen relación entre el texto, el lector y el contexto y generen hábitos donde se hace la lectura por gusto y placer no solo para lo académico sino para la vida. Los beneficiados de realizar una lectura autónoma en el aula, no son sólo los estudiantes, también los docentes, porque es una forma de actualizarse al conocer el gusto y tipo de lectura de los estudiantes en la actualidad.

El primer paso para hacer visible el compromiso de la escuela con la lectura consiste en instaurar un tiempo para que los estudiantes lean libros individualmente y en silencio. Si realmente creemos en su derecho a convertirse en lectores, debemos proporcionarles la posibilidad de tener frecuentes y continuadas ocasiones de encuentro con los libros (Margallo, 2012, p. 4).

## Eje temático 2: Producción argumental escrita

**Tabla 2. Inferencias de la producción argumental escrita en entrevista docentes.**

Niveles de producción textual.				Categorías emergentes
Resp. Sujetos	Nivel intratextual,	Nivel Intertextual	Nivel extratextual	
<b>ED5</b>	-Falencias en la coherencia lineal de los textos. -Falta de ortografía. -Caligrafía ininteligible	-Apatía por la escritura	No se evidencia	<b>A4:</b> Corrección gramatical: fallas de la escritura.
<b>ED9</b>	-Falta de coherencia y cohesión -Faltas gramaticales.	- Tesis sin argumentación. -Sin presencia de tipos de argumentos.	No se evidencia	<b>A5:</b> Tesis carente de argumentos.
<b>ED11</b>	- Falta de vocabulario -Falencias en la cohesión -Dificultad para elaborar una introducción	- Sobresale el punto de vista y la posición crítica. -Falta argumentación y tipos de argumentos.	No se evidencia	<b>A6:</b> El punto de vista: fundamento de la argumentación juvenil.

### Categoría A4: Corrección gramatical: fallas de la escritura

#### *Análisis descriptivo*

En el segundo eje temático las categorías que sobresalen tienen referencia a la producción argumental escrita.

Los docentes de Lengua Castellana afirman que la producción argumental escrita de los estudiantes está caracterizada por una débil corrección gramatical, que se refleja en: la incoherencia lineal de los textos, la falta de ortografía y la caligrafía ininteligible. Lo anterior en razón a cierta apatía por la producción escrita (ver anexo 5).

#### *Análisis conceptual*

La corrección gramatical dentro de la producción escrita es el proceso mediante el cual el estudiante ejerce sus habilidades y conocimiento en cuanto a: coherencia, cohesión, fonética y ortografía, morfosintaxis y léxico. Lamentablemente el manejo de estas habilidades no se ve reflejado en la producción textual de los estudiantes. Es quizás una de las debilidades más destacadas en la elaboración de textos escritos de los alumnos.

#### **Categoría A5: Tesis carente de argumentos**

##### *Análisis descriptivo*

Esta categoría alude al reconocimiento de tesis cortas con carencia de argumentos que puedan sustentarlas. Esto se debe a la falta de coherencia y cohesión que hace que no haya profundidad en los escritos, a las faltas de ortografía y a la poca información. Esta categoría está correlacionada con la anterior categoría A4 que es la corrección gramatical, debido a que son características en común de los textos escritos de los estudiantes (ver anexo 6).

##### *Análisis conceptual*

Los argumentos son las bases que sostienen las tesis. Argumentar es la capacidad para sostener, apoyar o defender lo que se quiere decir, ya sea en texto escrito u oral. La tesis sin argumentos en

un texto queda sin fuerza, sin raíz y se corre el peligro de ser ignorada aun siendo importante. Una argumentación significativa parte de la activación de los conocimientos previos y la relaciones intertextuales que el estudiante haga al momento de leer y, que por supuesto, pueda redactar en un texto.

Los estudiantes saben qué es una tesis, pero la confunden con una opinión personal. Así que los textos argumentativos que producen se caracterizan por ser cortos, sin argumentos y expresar una opinión personal.

### **Categoría A6: El punto de vista: fundamento de la argumentación**

#### *Análisis descriptivo*

Ante las dificultades en la argumentación, por la falta de coherencia y cohesión, los docentes de Lengua Castellana dicen que una forma de generar tesis en los escritos de los estudiantes es mediante su punto de vista, ya sea oral o escrito. Así que el punto de vista se convierte en fundamento de la argumentación y en la principal herramienta para comenzar a generar pensamiento crítico frente a lo leído (ver anexo 7).

#### *Análisis conceptual*

El punto de vista es una forma de generar argumentos y posiciones críticas dentro de la producción de textos escritos y orales. En los aprendizajes cooperativos o en grupos es importante utilizar la estrategia de la relectura especialmente cuando hay parcelación en el punto de vista, esto con el fin de poder redescubrir el significado del texto en discusión.

El brindar la posibilidad de elegir libremente la lectura y generar espacios para socializar lo leído, enriquece y anima a los estudiantes a plantear puntos de vista interesantes y diversos más adelante se pueden reflejar en escritos argumentativos de gran valor.

Sin embargo, el proceso de lectura crítica y al igual que el planteamiento de juicios de valor, tesis y puntos de vista no puede ser tarea del estudiante únicamente. Aunque el joven reconoce que es una opinión y como plantearse un punto de vista, la investigación permitió identificar que los estudiantes justifican un texto solo con una idea fuerza que ellos entienden por punto de vista, pero que está muy lejos de convertirse en un texto argumentativo.

#### **4.2 Hallazgos y análisis de los resultados de los grupos focales a los estudiantes**

Se realizaron tres sesiones de grupo focal con seis estudiantes, una por cada grado; una sesión de grado quinto, una de grado noveno y una con grado once; todo con el propósito de identificar las estrategias de formación en lectoescritura (niveles de lectura literal, inferencial y crítico) utilizadas por los docentes durante la hora de lectura semanal y caracterizar las formas de escritura argumentativa que producen los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo.

Para la interpretación de los significados que los estudiantes atribuyeron a las estrategias lectoescritoras se tuvieron en cuenta los ejes temáticos sobre los que recae el desarrollo de la investigación, que son la docencia y didáctica de la lectoescritura y la producción argumental escrita de los estudiantes.

A continuación se presentan las categorías emergentes del análisis de resultados obtenidos por los grupos focales:

*Categorías emergentes de los grupos focales*

- Categoría B1: Fomento de la pluralidad de la lectura
- Categoría B2: El libro escolar: herramienta del proceso lector
- Categoría B3: Lectura no convencional en el aula
- Categoría B4: El resumen: un acercamiento a la argumentación
- Categoría B5: Fluidez textual: fundamento para argumentar
- Categoría B6: Anomalía en la superestructura de los textos

### Convenciones

**GF5:** Grupo focal quinto

**GF9:** Grupo focal noveno

**GF11:** Grupo focal undécimo

### Eje temático 1: Docencia y Didáctica de la Lectoescritura

**Tabla 3. Inferencias de las estrategias del proceso de lectura en grupo focal estudiantes.**

Estrategias del proceso de lectura.						Categorías emergentes
Resp.	Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura			
Sujetos			Estrategias de nivel literal	Estrategias de nivel inferencial	Estrategias de nivel crítico	
<b>GF5</b>	-Lectura de literatura -Lectura informativa -Lectura obligatoria	-Lectura expresiva -Lectura colectiva	-Selección de información: el - resumen -El recuento -Planteamiento de preguntas. -Aclaración de dudas	- El dibujo - Realimentación		<b>B1:</b> Fomento de la pluralidad de la lectura.  <b>B2:</b> El libro escolar: herramienta del proceso lector.
<b>GF9</b>	-Lectura obligatoria. -Docente pasivo	-Trabajo en grupo -Trabajo individual	-El resumen -Desarrollo libro guía. -Revisión de actividades	-Desarrollo libro guía.	-Desarrollo libro guía.	<b>B3:</b> Lectura no convencional en el aula.

<b>GF11</b>	-Lectura obligatoria.	-Lectura en grupo. Lectura independiente (a su ritmo) -Libro guía	-Revisión de actividades. -Escritura basada en el libro guía.			
-------------	-----------------------	---	--	--	--	--

### **Categoría B1: fomento de la pluralidad de la lectura**

#### *Análisis descriptivo*

Esta categoría alude al reconocimiento de una pluralidad de la lectura. Aunque el plan lector de la institución está orientado para ser desarrollado como una lectura obligatoria evaluada, prevalece una lectura informativa y una lectura literaria. En cuanto a la lectura informativa, semanalmente los estudiantes deben preparar una noticia y organizarla en una hemeroteca que leen al inicio de las clases de lectura. En cuanto a la lectura literaria, los estudiantes manifiestan que las clases de lectura son basadas en novelas infantiles apropiadas para la edad de ellos.

Esta pluralidad en la lectura se fortalece porque se realiza en el aula de manera colectiva. Esta estrategia fomenta al mismo tiempo una lectura expresiva en la que el papel de la docente es fundamental para mejorar los procesos de dicción y de comprensión de los estudiantes, porque al ser colectiva también es socializadora (ver anexo 8).

#### *Análisis conceptual*

Para el desarrollo de una pedagogía para las competencias comunicativas escritas se hace relevante el fomento de una pluralidad de la lectura que permita la diversidad y evite la monotonía. “La diversidad de tipos de texto, la autenticidad de los materiales y propósitos, así

como la interacción entre pares, aparecen como las características del aula que mejor contribuyen a la formación de estudiantes letrados” (Tolchinsky, 2008, p. ). Esa pluralidad se fortalece de la mano del desarrollo de lecturas complementarias de tipo informativo. La lectura informativa es una estrategia que fortalece la curiosidad en los niños, porque los incita a estar al tanto de lo que sucede en el mundo y a crear el hábito de mantenerse informado con diversidad de lecturas y temas. La clave está en el desarrollo de actividades que aprovechen al máximo esa lectura informativa como las hemerotecas, que le permiten al estudiante llevar una colección de noticias resumidas y analizadas y que son una muestra de variedad de pensamiento.

### **Categoría B2: El libro escolar: herramienta del proceso lector**

#### *Análisis descriptivo*

El desarrollo de procesos de lectura está condicionado por una lectura obligatoria porque los textos que leen durante las clases hacen parte del libro *Encuentros con la lectura* que se desarrolla como plan lector planeado por la institución. El papel de la docente es asignar el trabajo de lectura, especificando página y actividades por desarrollar del libro guía, aclarando que la actividad será revisada al final. El libro de comprensión de lectura es la principal herramienta del trabajo lectoescritor dentro de la institución, tanto estudiantes como docentes llevan un plan de trabajo semanal y sobre el contenido y las actividades del libro recae la responsabilidad de la enseñanza de la comprensión lectora y la producción de escritura argumentativa.

La dinámica del trabajo lectoescritor que se evidencia es la lectura por grupos pero individual. Los estudiantes desarrollan de manera individual los talleres de lectura los cuales son revisados por la docente al final de cada clase de lectura, sin embargo no se evidencian procesos de

socialización y realimentación. De la misma manera, la escritura de tipo argumentativo que se percibe es condicionada por las actividades propuestas por el libro (ver anexo 9).

### *Análisis conceptual*

El libro escolar que se utiliza para el desarrollo de los procesos de comprensión ha tomado gran relevancia debido a su importancia en el desarrollo de la comprensión lectora. Está diseñado para fortalecer la lectura literal, inferencial y crítica; sin embargo, su efectividad depende de la disciplina en el desarrollo de las actividades y la estrategia de trabajo que utilice el docente, especialmente, para presentar y hacer énfasis en los propósitos y fines de cada lectura presente en el texto escolar.

El profesor puede utilizar como ayuda muchos recursos que siente necesarios, pero la dependencia de los medios estructuradores de la práctica es un motivo de descualificación técnica en su actuación profesional... Es, en definitiva, lo que ocurre con los propios libros de texto: no son solamente recursos para ser usados por el profesor y los alumnos, sino que pasan a ser los verdaderos vertebradores de la práctica pedagógica. (Gimeno Sacristán, 1988 citado por López, 2007, p. ).

No es suficiente con asignar tareas de lectura mencionando la página y el ejercicio como una simple actividad de trabajo en clase, porque de esta manera el estudiante ve el libro de lectura como una tarea de clase de la cual solo obtiene una calificación cuantitativa. De la misma manera, el trabajo en grupo no es una estrategia que beneficie el desarrollo de una clase de lectura si no hay control por parte del docente, el constante ruido y la distracción por aparatos electrónicos reduce la efectividad del trabajo en el libro y convierte la actividad de lectura en un requisito de rellenar libro a través de copia y obtener la firma de evaluación semanal.

El papel del docente es fundamental mientras el estudiante desarrolla sus talleres de lectura. Aunque el proceso de comprensión que realiza el estudiante es interno, este puede enseñarse y fortalecerse si hay un acompañamiento más acertado por parte del docente.

### **Categoría B3: Lectura no convencional en el aula**

#### *Análisis descriptivo*

Los procesos de lectura desarrollados en los grados superiores se destacan por realizar una lectura no convencional en el aula. La docente propicia una libertad de selección de lecturas al igual que la forma de leerlas en clase. El género que sobresale durante las clases de lectura es el narrativo en especial la novela. Los estudiantes pueden seleccionar su género preferido y realizar la lectura de una novela durante un periodo para luego presentar el respectivo reporte. La estrategia docente se basa en dejar que los estudiantes organicen grupos de lectura o hagan lectura individual, si prefieren, a su ritmo. Cada clase los estudiantes avanzan en la lectura de su novela y al final la docente establece el trabajo de reporte de lectura que los estudiantes deben realizar (ver anexo 11).

#### *Análisis conceptual*

Hacer una lectura no convencional en el aula requiere de disciplina y autonomía. La libertad de selección de lecturas puede ser significativa porque lleva inmersa la motivación de los estudiantes por leer el género que les gusta y hacerlo a su ritmo; pero tiene ciertas desventajas si no hay control sobre el proceso de lectura que se lleva a clase por la docente. Este tipo de estrategia es denominado lectura no convencional porque no hace parte de un esquema establecido de trabajo y la verificación de la comprensión no se hace relevante, lo relevante es la motivación que el

estudiante sienta por leer. Así las cosas, es difícil para un docente establecer si los procesos de comprensión son significativos debido a que la diversidad de lecturas hace más difícil el control en la lectura disciplinada y comprensiva de cada estudiante.

## Eje temático 2: Producción argumental escrita

**Tabla 4. Inferencias de la producción argumental en grupo focal estudiantes**

Niveles de producción textual				Categorías emergentes
Resp. Sujetos	Nivel intratextual	Nivel intertextual	Nivel extratextual	
<b>GF5</b>	-Uso del diccionario. -Resumen -Allas ortográficas -Desconocimiento de partes de un texto.	-Opinión personal -emisión de juicios de valor -Desconocimiento del término argumentar		<b>B4:</b> El resumen: un acercamiento a la argumentación.  <b>B5:</b> Fluidez textual: fundamento para argumentar.  <b>B6:</b> Anomalía en la superestructura de los textos.
<b>GF9</b>	-Resumen -Taller -Presencia de opiniones. -El ensayo. -Poca fluidez textual	-Sin argumentación -Falta de información		
<b>GF11</b>	-Presencia de lluvia de ideas -Dificultad para hacer la introducción -Dificultad para hacer la conclusión -Dificultad para darle coherencia. -Sin preescritura	-Escritura basada en una lectura.		

### Categoría B4: El resumen: un acercamiento a la argumentación

#### *Análisis descriptivo*

Las producciones textuales que escriben los estudiantes se caracterizan por ser una selección de información relevante de una lectura. Los estudiantes manifiestan que su escritura contiene fallas ortográficas y es presentada en un solo párrafo y sin macroestructura. La lectura de literatura, especialmente de novelas infantiles o juveniles, permite crear textos que se caracterizan por el

parafraseo y la narración. Y aunque el resumen no es un texto catalogado como argumentativo, es el primer acercamiento a la elaboración de producciones textuales.

Los estudiantes poco producen escritura argumentativa. Se identificó que generalmente el planteamiento de un punto de vista se da cuando se hacen lecturas de tipo informativo o argumentativo y es planteado como una opinión personal corta (ver anexo 8).

### *Análisis conceptual*

El resumen es el primer acercamiento a la argumentación porque es quizás la primera estrategia que se utiliza en la escuela para aprender a hacer selección de información relevante y a hacer parafraseo. Aunque el resumen no es un texto argumentativo, desarrolla habilidades importantes a la hora de aprender a argumentar, tales como: seleccionar ideas o información importante que más adelante se convierten en argumentos para justificar puntos de vista.

Hacer un resumen consiste en escribir las ideas principales con las propias palabras. Para elaborarlo se pueden seguir estos pasos; identificar el tópico del texto, identificar la información irrelevante o innecesaria y eliminarla; no incluir la información que se repite; utilizar las “macroreglas”: agrupar en un mismo término varios conceptos; identificar una frase que contenga la idea principal en cada párrafo, si es posible; si no es posible, redactar el resumen. Si queremos que los alumnos aprendan hacer resúmenes hay que enseñarles a hacerlo. Esto significa invertir tiempo de clase (Leal, 2009, p. ).

Enseñar a hacer resúmenes es una buena estrategia. La dificultad surge cuando los docentes se quedan en el desarrollo de resúmenes hasta los grados superiores y le dejan la tarea de la argumentación al último grado de escolaridad. Así que, hay estudiantes que confunden un

resumen con un texto argumentativo y no reconocen el papel de una tesis ni la importancia de la estructura de un texto argumentativo.

### **Categoría B5: Fluidez textual: fundamento para argumentar**

#### *Análisis descriptivo*

Los escritos de los estudiantes se caracterizan por expresar una opinión personal. Es una escritura obligatoria basada en los requerimientos del libro guía que desarrollan los estudiantes durante su hora de lectura. Este tipo de escritos carece de fluidez textual porque los estudiantes no desarrollan la opinión planteada por falta de información y por una razón muy importante que es la falta de interés por la escritura. Los estudiantes manifiestan que realizan la tarea de escritura por un requisito escolar y una exigencia del libro que posteriormente será evaluada. Sin embargo, aparece otra preocupación y es que el trabajo de realimentación que debe hacer la docente a los escritos de los estudiantes no es riguroso y se evidencia poca revisión y control a esta escritura argumentativa (ver anexo 9).

#### *Análisis conceptual*

La capacidad para exponer y justificar un punto de vista a través de un texto coherente y cohesivo es una de las dificultades más frecuentes para los estudiantes. La teoría de la argumentación propone unos parámetros para la argumentación escrita que van desde el planteamiento de una tesis, hasta su desarrollo en una macroestructura lógica que vaya más allá del texto. La fluidez textual es necesaria en la argumentación porque las opiniones, juicios de valor y una tesis tienen mayor validez si se desarrollan a través de un hilo conceptual y argumentativo.

Las actividades de argumentación escrita que proponen los libros de lectura no son significativas para los estudiantes porque son repetitivas y hacen parte del mismo esquema de desarrollo. Esta monotonía hace que los estudiantes escriban opiniones simples sin argumento para completar las actividades del libro y cumplir con un requisito, pero no por una intención comunicativa fuerte y significativa. Así las cosas, los escritos argumentativos de los estudiantes se caracterizan por ser opiniones simples lejos de constituirse como texto argumentativo.

### **Categoría B6: Anomalía en la superestructura de los textos argumentativos**

#### *Análisis descriptivo*

En el análisis a las respuestas por los estudiantes sobresale una dificultad por establecer la superestructura de los textos. Se aprecia una seria dificultad por elaborar la introducción, el desarrollo y la conclusión de un texto argumentativo, al igual que mantener el hilo temático. Hay ausencia de preescritura porque los escritos son producto de las actividades propuestas por el libro de lectura y son elaborados por cumplir un requisito (ver anexo 10).

#### *Análisis conceptual*

La superestructura es la forma integral o global como se organizan los textos atendiendo a su intención comunicativa. Para este caso, hay serias dificultades para mantener la superestructura de los textos argumentativos porque los textos analizados corresponden a opiniones personales simples producto de un trabajo obligatorio y repetitivo que genera desinterés por parte de los estudiantes para elaborar textos coherentes y con una superestructura básica.

### **4.3 Hallazgos y análisis de los resultados obtenidos por las observaciones a docentes y estudiantes**

Se realizaron doce sesiones de observación, dos por cada curso respectivamente. Se observó a la docente y a los estudiantes durante la clase de lectura que tienen semanalmente en el salón con el propósito de identificar las estrategias de formación en lectoescritura (niveles de lectura literal, inferencial y crítica) utilizadas por los docentes durante la hora de lectura semanal; y caracterizar las formas de escritura argumentativa que producen los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo.

Para la interpretación de la información obtenida por la rejilla de observación, se tuvieron en cuenta los ejes temáticos sobre los que recae el desarrollo de la investigación que son la docencia y didáctica de la lectoescritura y la producción argumental escrita de los estudiantes.

A continuación se presentan las categorías emergentes del análisis de resultados obtenidos por las observaciones.

#### *Categorías emergentes de las observaciones a docentes y estudiantes.*

- Categoría C1: La lectura colectiva en el proceso lector
- Categoría C2: Lectura rutinaria e individual
- Categoría C3: Lectura recreativa y personal
- Categoría C4: Argumentación no verbal: sistema simbólico
- Categoría C5: Escritura obligatoria para la valoración académica

#### *Convenciones*

**OD-E5:** Observación a docentes y estudiantes de quinto

**OD-E9:** Observación a docentes y estudiantes de noveno

**OD-E11:** Observación a docentes y estudiantes de once

### Eje temático 1: Docencia y Didáctica de la Lectoescritura

**Tabla 5. Inferencias de las estrategias del proceso de lectura en observaciones a docentes y estudiantes.**

Estrategias del proceso de lectura						Categorías emergentes
Resp.	Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura			
Sujetos			Estrategias de nivel literal	Estrategias de nivel inferencial	Estrategias de nivel crítico	
<b>OD-E5</b>	-Lectura anticipada -Objetivos de lectura -Lectura por rango de escolaridad. -Lectura complementaria -Estudiantes receptivos.	-Subrayado -Lectura colectiva -Lectura correctiva -Lectura pausada y reflexiva. -Uso del diccionario -Lectura en voz alta -Lector activo	-Planteamiento de preguntas de nivel literal. -Corrección ortográfica -El resumen -El recuento oral -La tarea. -Lector activo	-El dibujo -Lenguaje proxémico y kinésico. - Conexiones (relacionar los conocimientos previos con lo que hay en el texto) -El parafraseo	-Intercambio de opiniones	<b>C1:</b> La lectura colectiva en el proceso lector.
<b>OD-E9</b>	-Establece objetivos de lectura. -Clima agradable -Lectura obligatoria -Estudiantes desinteresados.	-Lectura individual. -Despreocupación por el proceso lector. -Lectura en grupos - Falta de disciplina en la lectura. -Uso del libro guía -Revisión de actividades	-Realimentación y socialización.  - Reconocimiento y estímulo	-Se encarga el libro guía.	-Se encarga el libro guía.	<b>C2:</b> Lectura obligatoria.
<b>OD-E11</b>	-Libro guía principal herramienta de la docente -Lectura autónoma -Lectura obligatoria, leer por cumplir -Diversidad de géneros -Lectura recreativa (novela) -Establece objetivos de lectura. -Docente pasiva del proceso lector	-Lectura en grupo -Lectura independiente (a su ritmo) -Docente supervisora. -Desatención a la lectura y atención a la tecnología. -Docente pasiva. -Desinterés por la lectura en el aula -Ruido principal distractor del proceso lector -El celular factor relevante de	-Ausencia de realimentación y socialización de lo leído. -Escritura obligatoria requerida por el libro guía. -Resolución de preguntas por el libro guía.	-Presenta el esquema de una reseña	-La reseña literaria.	<b>C3:</b> Lectura recreativa y personal.

		distracción -Lectura silenciosa. -Lectura digital				
--	--	---	--	--	--	--

### **Categoría C1: La lectura colectiva en el proceso lector**

#### *Análisis descriptivo*

En la categoría C1 se observa que los docentes de Lengua Castellana utilizan como estrategia predominante la lectura colectiva. Esta estrategia genera una dinámica activa y productiva, ya que todos se involucran al ritmo de la lectura, leen desde su puesto y participan en la aclaración de términos desconocidos. El docente se convierte en orientador y guía, hace corrección gramatical, permite pausas, genera preguntas de nivel literal e inferencial, brinda espacios para que los estudiantes utilicen el diccionario y aclaren dudas; y tiene en cuenta el rango de edad al momento de elegir la literatura. Por todo esto, el estudiante se muestra como lector activo que evidencia su comprensión a través de la producción de textos orales y escritos, en el que predominan el parafraseo, el lenguaje simbólico especialmente el dibujo y el lenguaje proxémico – kinésico a través del dramatizado.

Una variante de la lectura colectiva es la socialización de la tarea. Esta estrategia es un ejercicio que ayuda a generar inferencia y crítica, ya que los estudiantes deben resumir y analizar una noticia de su interés, a la que le adjudican su juicio de valor (ver anexo 11).

#### *Análisis conceptual*

La lectura colectiva permite la interrelación entre los estudiantes y la docente orientadora del proceso lector; busca que el estudiante sea proactivo y tenga confianza de leer en voz alta. Leer

en el aula fortalece las competencias comunicativas orales y escritas de los lectores y desarrolla la habilidad para la comprensión textual.

El desarrollo de competencias comunicativas escritas se da en la lectura literaria trabajada desde la colectividad. Leer en el aula de forma colectiva mejora la atención y participación de los niños porque todos tienen la misma importancia durante el proceso de lectura y le aportan a la comprensión de lo leído. Además de ser un mecanismo de atención, la presencia de varias voces durante la lectura la convierte en una lectura socializadora y diversa.

Para el desarrollo de esta estrategia, el rol del docente es estimular la participación de los estudiantes gracias a la creación de espacios de diálogo, la lúdica y la creatividad. Todo esto con el fin de que todos los estudiantes participen activamente y encuentren un gusto por la lectura en el aula.

### **Categoría C2: Lectura obligatoria e individual**

#### *Análisis descriptivo*

Esta categoría alude al reconocimiento de la lectura obligatoria que se genera en el aula por el uso del libro guía. La estructura y metodología del libro aporta al desarrollo de una lectura en sus tres niveles pero se observa una desconexión al momento de leer porque se hace por cumplir unos requisitos académicos. La docente asigna la lectura pero no hace una orientación y motivación previa. Aunque los estudiantes son autónomos en el desarrollo de la lectura, no tienen conciencia de la importancia de esta, y se observa la distracción y el diálogo entre compañeros dejando de lado la actividad lectora propiamente. La pasividad de la docente hace que las actividades se

conviertan en rutinarias, mecánicas (leer y responder preguntas) y verificadas mediante una firma pero sin rigurosidad de revisión (ver anexo 12).

### *Análisis conceptual*

La lectura obligatoria tiene la connotación de que es porque toca, por cumplir las indicaciones que da la docente y más cuando hay una presión de dar una valoración académica, esto hace que los estudiantes hagan las actividades, no por gusto sino por obligación. El bagaje que el estudiante haya adquirido en su año de escolaridad anterior, al igual que la formación en adquisición de hábitos lectores, es fundamental para que toda lectura se haga desde un propósito y fin que aporte para la vida y futuro de cada lector y no en una actividad estrictamente académica y obligatoria. El tener un mismo libro para todo el grupo hace que muchos de ellos pierdan el interés de leer y la lectura se convierta en rutinaria, por eso, el papel del docente es fundamental en la motivación del estudiante, ya que es él quien brinda las herramientas y orienta la selección de las lecturas. Debe ser cuidadoso al elegir textos significativos e interesantes para los alumnos. Los textos son significativos cuando estén “suficientemente cerca de sus esquemas de asimilación como para que pueda comprenderlo y, al mismo tiempo, presente un obstáculo para la asimilación, algo realmente nuevo que requiera una acomodación de los esquemas ya construidos” (Lerner y Palacios, 1990 citado por Morales, Rincón, & Romero, 2005, p.).

### **Categoría C3: Lectura recreativa y personal**

#### *Análisis descriptivo*

La categoría C3 hace referencia a la lectura recreativa. Este tipo de lectura es realizada por los estudiantes de manera autónoma, porque se percibe el gusto y el placer del estudiante por leer lo

que él quiere y no lo que se le imponga. Durante la hora de lectura, el estudiante centra su atención en un libro que él mismo trajo a la clase y lo lee a su ritmo. La docente verifica que todos estén leyendo. El trabajo de realimentación de lo leído se hace al finalizar el bimestre a través de la socialización de las obras literarias que los estudiantes están leyendo (ver anexo 13).

### *Análisis conceptual*

La lectura recreativa es la usada cuando se lee un libro por placer. Los estudiantes la realizan a la velocidad que prefieran y su propósito principal es entretenerse y dejar volar su imaginación. En la lectura recreativa la motivación se activa, el incremento de los conocimientos previos aumentan, el acto lector es consciente, y además de disfrutarse aporta significativamente a la redacción y la ortografía. La lectura recreativa se hace con propósitos personales, el querer descubrir lo que hay detrás de esa lectura facilita la comprensión gracias a la curiosidad. El docente desarrolla esta estrategia con novelas, ensayos, poemas o escritos similares, aunque cada estudiante es libre de definir lo que disfruta leer y lo que no. Esta es una estrategia para el aula que fomenta la lectura y el gusto por ella.

## **Eje temático 2: Producción argumental escrita**

**Tabla 6. Inferencias a la producción argumental en observaciones a docentes y estudiantes.**

Niveles de producción textual				Categorías emergentes
Sujetos	Nivel intratextual	Nivel intertextual	Nivel extratextual	
<b>OD-E5</b>	-El resumen corto -ausencia de preescritura		-El dibujo.	<b>C4:</b> Argumentación no verbal: sistema simbólico.
<b>OD-E9</b>	-Párrafos cortos -Sin pre escritura	-Escritura basada en el libro guía. -Escritura obligatoria	-Sin socialización	

<b>OD-E11</b>	-Párrafos cortos -Sin pre escritura	-Escritura obligatoria propuesta por el libro guía.		<b>C5:</b> Escritura obligatoria: valoración académica
---------------	--	--	--	--

### **Categoría C4: Argumentación no verbal: sistema simbólico**

#### *Análisis descriptivo*

El proceso de observación dejó en evidencia que una manera de sustentar la comprensión de lo leído es mediante el sistema simbólico. Los estudiantes debían elaborar un dibujo o una historieta que resumiera lo leído. Esta estrategia resalta la importancia del lenguaje no verbal y es una manera de motivar a los estudiantes a ser creativos y plasmar sus ideas a través de una forma diferente al texto escrito. La categoría C4 recibe el nombre de argumentación no verbal, porque los estudiantes deben socializar de manera argumentativa la importancia del dibujo o la historieta realizada y en algunas ocasiones hacer el dramatizado de lo leído (ver anexo 11).

#### *Análisis conceptual*

En esta categoría encontramos la producción de los distintos lenguajes no verbales, siendo el dibujo la estrategia de comprensión lectora que más utilizan los docentes. El dibujo es otra forma de revisar la comprensión en el nivel inferencial, ya que le permite al docente ver cómo los estudiantes se imaginan las situaciones y representan los hechos principales de la lectura.

También se hace presente lo proxémico y lo kinésico, que tiene que ver con el manejo de espacios y manejo del cuerpo. La representación de la comprensión del texto a través del teatro es una forma de fortalecer otras competencias, como la expresión oral, a la vez que se trabaja el nivel de comprensión lectora. El docente juega un papel importante para que sean bien aprovechados los sistemas simbólicos, la orientación y guía se hace necesario.

## **Categoría C5: Escritura obligatoria para la valoración académica**

### *Análisis descriptivo*

La Categoría C5 alude al reconocimiento de la actividad escritora como producto de una tarea obligatoria. De acuerdo con lo observado, la producción textual que realizan los estudiantes es el resultado de las lecturas que desarrollan del libro guía. La actividad consiste en hacer tres lecturas, responder unas preguntas y al final proponer un texto argumentativo. Cabe resaltar, que la actividad es siempre la misma debido a la estructura del libro, por lo tanto, la escritura de tipo argumentativo que producen los estudiantes es obligatoria y repetitiva clase a clase.

La docente pide que desarrollen las actividades de comprensión lectora y verifica mediante una firma que será tomada en cuenta para dar la calificación definitiva al final del bimestre. La docente no revisa concienzudamente el trabajo que hacen los estudiantes, solo coloca el visto bueno. Como consecuencia se observa que los estudiantes hacen las actividades por salir del paso y utilizan el tiempo de lectura en otras actividades que nada tienen que ver con la hora de lectura (ver anexos 11-13).

### *Análisis conceptual*

El escribir al igual que el leer debe hacerse por gusto y no por obligación. Se llega casi a un conductismo de estímulo-respuesta, en el que el estudiante tiene que escribir para obtener la calificación. Y como es un trabajo obligatorio y condicionado a ser desarrollado en una hora de clase, el estudiante no tiene tiempo para una preparación previa o esquema mental de lo que se va a escribir, así que presenta textos cortos, sin cohesión ni coherencia. Por lo tanto, se hace

necesario una buena motivación y entrenamiento por parte del docente para convencer, persuadir y animar a hacer de la lectura y escritura una experiencia fascinante.

#### **4.4 Hallazgos e interpretación de los resultados obtenidos del análisis de contenido a los escritos argumentativos de los estudiantes.**

Se aplicó una rejilla de valoración de textos argumentativos a seis escritos de estudiantes por cada grado, es decir, seis estudiantes de grado quinto, seis estudiantes de grado noveno y seis de undécimo respectivamente. Los escritos analizados corresponden a producción textual argumentativa después del proceso de lectura en el aula, que hacen parte del plan lector de la institución y que es orientado por las docentes de Lengua Castellana; con el fin de caracterizar las formas de escritura argumentativa que producen los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo después del proceso de lectura.

Para la interpretación de los escritos argumentativos producidos por los estudiantes, se tuvo en cuenta la teoría de la argumentación escrita.

A continuación se presentan las categorías emergentes de los resultados obtenidos por el análisis de contenido:

##### *Categorías emergentes del análisis de contenido.*

- Categoría D1: El parafraseo narrativo
- Categoría D2: Producción de comentario personal
- Categoría D3: Argumentación escrita obligatoria para la valoración académica.

##### *Convenciones*

**PAE5:** Producción Argumental Escrita estudiantes quinto

**PAE9:** Producción Argumental Escrita estudiantes noveno

**PAE11:** Producción Argumental Escrita estudiantes undécimo

**Tabla 7. Inferencias de la producción argumental escrita de los estudiantes en el análisis de contenido.**

Niveles de producción textual				Categorías emergentes
Sujetos	Nivel intratextual	Nivel intertextual	Nivel extratextual	
<b>PAE5</b>	-Extensión 50 palabras en promedio. -Presencia de estilo indirecto -Hay parafraseo. -Sin pre escritura -Hay copia -Con concordancia gramatical -Sin acentuación gráfica -Tiene tema definido -Manejo de léxico -Planteamiento de opiniones simples. -Ausencia de argumentos -No hay macroestructura.	-Es escritura narrativa. -Es escritura argumentativa de extensión 30 palabras en promedio. -Ausencia de citas -Poca información de otros textos.	-Hay dibujos	<b>D1:</b> Argumentación escrita obligatoria: valoración académica.  <b>D2:</b> El parafraseo narrativo.
<b>PAE9</b>	-Extensión promedio 40 palabras, en un párrafo. -Sin título -Sin estructura de texto argumentativo -No hay tesis. -Sin acentuación gráfica -No hay macroestructura.	-basada en el libro guía. -Es comentario personal . -Es opinión personal -Sin tipos de argumentos. -Posición crítica		<b>D3:</b> Producción de comentario personal.
<b>PAE11</b>	-extensión promedio 60 palabras, en un párrafo. -sin título -sin estructura de texto argumentativo -sin acentuación gráfica -no hay macroestructura.	-Sin tipos de argumentos. -Expone punto de vista. -Carencia de tesis clara y contundente	-Se percibe una intención persuasiva.	

### **Eje temático 1: Docencia y Didáctica de la Lectoescritura.**

#### **Categoría D1: Argumentación escrita obligatoria para la valoración académica**

##### *Análisis descriptivo*

El análisis de los textos argumentativos permite identificar que la habilidad argumentativa toma fuerza en los grados superiores; sin embargo, la diferencia en características varía muy poco. Los escritos de estudiantes de grado 11 solo pasan de 40 a 60 palabras en extensión. Tienen dificultades en establecer la superestructura de un texto argumentativo y elaborar una tesis clara y contundente. Se caracterizan porque son comentarios personales con poca fundamentación y argumentación. Este análisis deja al descubierto que la escritura argumentativa es producto de un trabajo monótono y obligatorio que no evidencia un trabajo disciplinado y revisado por parte de la docente.

La condición de ser obligatoria es contraproducente porque el estudiante reconoce que escribe no por gusto sino por una valoración académica (ver anexos 14-16).

### *Análisis conceptual*

Los procesos de evaluación y valoración académica en los procesos de lectura requieren de acompañamiento cuando el trabajo de comprensión de lectura y producción textual es producto del desarrollo de libros de talleres. Se ha identificado que la lectura y escritura es desinteresada por parte de los estudiantes, debido a que las actividades del libro de lectura son mecánicas y monótonas y esto ocasiona que los estudiantes escriban cualquier cosa por salir del paso y cumplir un requisito.

Dentro del ámbito académico, estas tareas lectoescritoras hacen parte de una estructura curricular similar a la de un conductismo de estímulo-respuesta, tengo que escribir no reprobar. Así, la lectura y la escritura se convierten en un trabajo de aula obligatorio que no trasciende de las cuatro paredes del salón. Y esto produce textos cortos, sin cohesión y sin coherencia.

## **Eje temático 2: Producción argumental escrita**

### **Categoría D2: El parafraseo narrativo**

#### *Análisis descriptivo*

El resumen es el texto que sobresale en los textos que producen los estudiantes, en especial, el parafraseo narrativo. Se pudo notar que los estudiantes intentan elaborar resúmenes que se caracterizan por decir lo mismo en otras palabras. Hay presencia de estilo indirecto y copia literal de algunas frases.

Ese parafraseo es producto de la lectura de obras literarias y textos informativos. Los textos tienen concordancia gramatical de carácter narrativo, pero hay fallas en la superestructura porque no se evidencia un inicio ni un final.

En todos los escritos analizados se encontraron dificultades con la acentuación gráfica, el manejo de léxico y la fluidez textual. La extensión promedio de los escritos es de 40 palabras contenidas en un solo párrafo (ver anexo 14)

#### *Análisis conceptual*

Parafrasear es una estrategia que requiere de los manejos de léxico, sinónimos y antónimos. Hacer parafraseo es decir con otras palabras el contenido del texto, especialmente, con palabras que utiliza el lector para darle una mejor interpretación al texto y que hacen del resumen una versión, que en algunas ocasiones, puede resultar más comprensible para el lector gracias que “El uso de un lenguaje propio permite observar el nivel de apropiación del significado del texto leído” (MEN, 1998, p. 65).

El parafraseo en el resumen está directamente relacionado con el género del texto original. El estudiante que lee un texto narrativo hace parafraseo narrativo conservando algunos elementos de la narración, pero incluyendo el estilo indirecto.

Esta estrategia es una de las más utilizadas por los docentes porque fortalece el proceso de producción textual, debido a que el estudiante debe reconstruir el sentido del texto con sus propias palabras y por tanto necesita recrear una nueva macroestructura.

### **Categoría D3: Producción de comentario personal escrito**

#### *Análisis descriptivo*

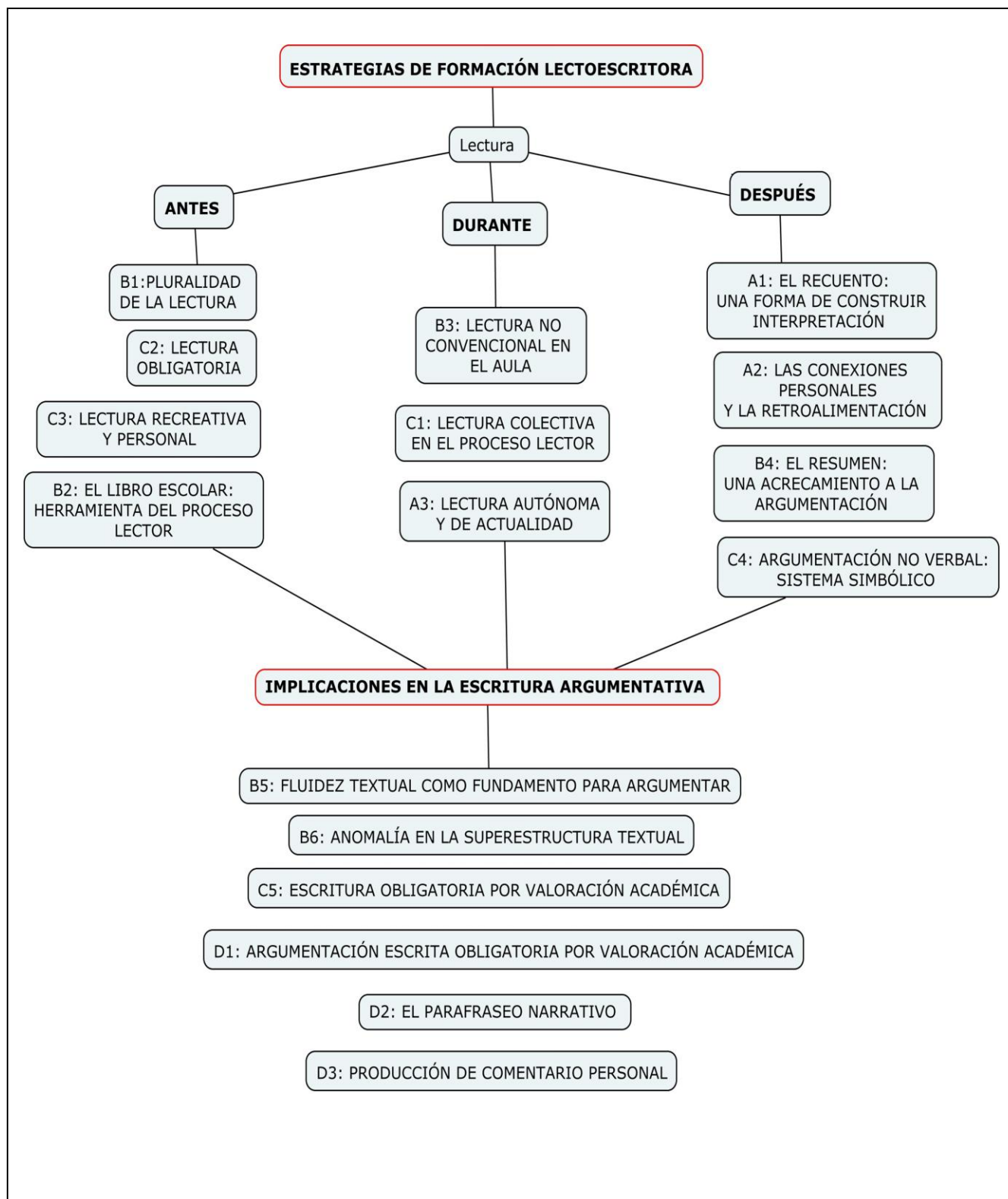
En el análisis de los textos argumentativos se encontró el comentario personal como la principal caracterización de los textos producidos por los estudiantes. La escritura producida se caracteriza por estar escrita en un solo párrafo, sin título y sin superestructura. A nivel argumentativo escrito, los textos analizados no cuentan con una tesis clara y carecen de argumentos y fluidez textual. Esto se debe a que es una escritura obligatoria producto de los talleres del libro de lectura, que genera monotonía y desinterés, porque se analizó que es mecánica y por cumplir un requisito de evaluación (ver anexos 15 y 16)

#### *Análisis conceptual*

El comentario personal escrito surge como una apreciación que realiza el lector a lo leído. “Se trata de un ejercicio que fomenta todas las capacidades intelectuales necesarias para enfrentarse a cualquier tipo de documentación: la lectura comprensiva, el análisis, la crítica, la capacidad de relacionar y contextualizar lo leído, la expresión oral o escrita” (Horcas, 2009, p. 1).

En esta investigación, el comentario personal está caracterizado por ser a nivel de las ideas. Los estudiantes manifiestan el acuerdo o desacuerdo del tema o idea principal del texto; sin embargo, la redacción y la estructura del comentario personal presenta serias dificultades porque no corresponden a las características propias de este tipo de texto y esto se debe a la escritura obligatoria y monótona que desarrollan semanalmente los estudiantes. A esto se le suma, la poca orientación y exigencia por parte de la docente, en la revisión y desarrollo de la escritura argumentativa que producen los estudiantes.

**Gráfico 1. Ideograma de categorías emergentes en el proceso de formación en lectoescritura.**



## **5. HACIA UNA TEORIZACIÓN: DESESCOLARIZACIÓN DE LA LECTURA: NUEVO RETO PEDAGÓGICO DE LOS DOCENTES EN EL AULA.**

El espacio de aprendizaje de la lectura y la escritura es la reunión de escenarios en los que se aprende a leer. La efectividad del acto de leer depende de la calidad del espacio en donde se desarrolla la lectura. Por eso, pensar en una pedagogía para las competencias comunicativas escritas es replantear el papel del docente como orientador y estratega, el estudiante como creador de mundos posibles y el papel del aula como el espacio de creación, en otras palabras, es mirar la lectura y la escritura más allá del acto funcionalista y tradicional de leer en el aula y pensar en un modelo mixto de aprendizaje de la lectura que involucre la vocación y función del acto de leer.

Una de las razones más importantes para que los niños no lean es la clase de lectura tradicional. El exceso de escolarización que se le ha dado al terreno de la lectura, la escritura y la argumentación ha provocado que los niños pierdan el interés en descubrir por sí mismos los mundos posibles que hay detrás de cada lectura. El desarrollo de estas habilidades recae cada vez más sobre a los libros de lectura o a las actividades mecánicas y repetitivas que se desarrollan en la hora de lectura planeada y organizada dentro del horario escolar y que pretende desarrollar habilidades de comprensión evaluando actividades descontextualizadas y repetitivas.

Enseñar a leer comprensivamente y a escribir argumentativamente en el aula, constituye uno de los desafíos más importantes en la escuela de hoy. Afrontar la apatía por la lectura y la escritura en nuestros niños y adolescentes es una de las tareas diarias del profesor. Para que un niño o joven llegue a ser un lector autónomo, competente, crítico y analítico debe leer desde todas las áreas del

conocimiento. Esto implica replantear el lugar de la clase de lectura en el PEI porque es casi imposible formar lectores leyendo una hora semanal y no por gusto sino por obligación.

La lectura debe ser transversal, nuestros niños y jóvenes están cansados de leer por requisitos académicos y para obtener calificaciones. El problema de la no transversalidad se debe a que los colegios han desarrollado sus proyectos educativos institucionales con base en los documentos de política pública que proponen el desarrollo de procesos de comprensión y producción textual exclusivamente desde la asignatura de Lengua Castellana y le ha restado importancia a la posibilidad de pensar la lectura como una actividad lúdica de trabajo extraescolar, lejos de ser encasillada y evaluada a través de guías o libros de lecturas llenos de actividades descontextualizadas.

Desescolarizar la lectura no implica sacarla del aula implica replantear el papel de la lectura, de las estrategias, del estudiante y del docente. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde el año 2014 ha propuesto la evaluación de la competencia lectora desde lo que denomina lectura crítica. Pero alcanzar ese nivel de lectura en nuestros estudiantes es casi imposible si se sigue insistiendo que el propósito de aprender a leer comprensivamente y escribir argumentativamente es lograr uno de los mejores lugares en el escalafón de colegios del departamento y del país.

Pocos se han concienciado de que leer es más que una competencia susceptible de ser evaluada. ¿Por qué los colegios no han decidido incluir dentro de sus actividades extraescolares talleres de literatura, poesía o escritura? Quizá porque no tenemos docentes que lean y que escriban; y para disimular que no tenemos docentes apasionados por la literatura, la poesía o la escritura, los colegios necesitan de herramientas que reemplacen el papel del docente; así que, cada vez es más

el número de editoriales que se acercan a ofrecer libros con actividades que desarrollan la comprensión de lectura en los estudiantes, pero no fomentan el gusto por ella.

Esta problemática se agudiza al querer estudiantes capaces de argumentar, analizar, criticar y repensar el mundo en el que habitan, ya que el libro guía de comprensión lectora que utilizan los estudiantes y docentes aunque trae variedad de lecturas, propone actividades repetitivas, de modo que, la escritura como resultado de un proceso de lectura en el aula, que es inconcluso e interrumpido, no es otra cosa que un breve párrafo que plantea una opinión personal, principalmente, porque los estudiantes no están interesados en interpretar o proponer un buen discurso argumentativo sino lo hacen por completar las actividades del libro y recibir una calificación.

Formar lectores en una hora de lectura semanal es la realidad de las escuelas colombianas. Y aunque el problema no es el hecho de que el trabajo lectoescritural se oriente en una hora, sino del exceso de escolarización que se le da a la lectura, la tarea de transformarla en una actividad extraescolar, divertida y fantástica necesita de docentes comprometidos, con un amplio bagaje en estrategias de comprensión lectora, un cúmulo de conocimiento y un recorrido en el mundo de la lectura. El maestro necesita reconocer que algunas veces se desaprende para volver a aprender con los estudiantes; que no es suficiente asignar actividades sino hacerlas con ellos; que si hay un libro como herramienta, sea él quien oriente las actividades porque ya las ha desarrollado previamente; que sea capaz de enamorar a los estudiantes de un gusto por la lectura y la escritura, que pueda responder y dar cuenta en formación lectora teniendo en cuenta las edades y desarrollos cognitivos sin desconocer el entorno socio-cultural donde ejerce su quehacer; y finalmente, que sea pedagogo de la lectura y reconozca la importancia de enseñar a interpretar no sólo textos sino el mundo a través de una lectura en el aula recreativa y personal.

Una hora de lectura semanal para el trabajo lectoescritor debe ser la oportunidad para formar niños y jóvenes que cuestionen su contexto y produzcan nuevas ideas, adultos que defiendan ideales y generen cambios. Una hora a la semana, para desarrollar un libro de lectura, para leer la novela que te gusta, para leer una noticia de periódico, es muy corta, pero es la realidad de muchas instituciones educativas. Los procesos de lectura están quedando inconclusos y los docentes asignan la tarea de inferir y criticar para la casa, de manera que para revisar el trabajo completo, hay que esperar a la semana siguiente rogando que no haya ninguna actividad extraescolar que impida en desarrollo de la clase. Por eso es urgente una política educativa interna de transversalización de la lectura que permita que los estudiantes generen el hábito y desarrollen habilidades argumentativas y escriturales desde todos los ámbitos del conocimiento.

La transversalización es la alternativa más próxima en la tarea de desescolarizar la lectura. Necesitamos con urgencia que los niños y jóvenes dejen de ver la lectura como una actividad más dentro de las muchas que deben desarrollar en el aula. La lectura no es estática. Los mundos que se exploran cuando se lee, le permiten al lector llevar lo comprendido a un nuevo terreno, el de la inferencia y la crítica. Todas las asignaturas del plan de estudios podrían ser desarrolladas a través de preguntas problematizadoras o pequeños proyectos que le exijan al estudiante leer y encontrar las respuestas a sus dudas. Para enseñar a hacer una lectura inferencial y crítica no es necesario plantear actividades mecánicas, aburridas y a la vez descontextualizadas, enseñar lectura crítica es invitar a que el estudiante entienda por qué se escribió eso que lee y qué le aporta en la interpretación de su mundo y su realidad.

Por lo anterior, una pedagogía para las competencias comunicativas escritas parte de la implementación de un modelo mixto que incluya un enfoque naturalista y constructivista de la función y la vocación lectora. El ser humano, como ente en constante aprendizaje, cuenta con parte de su historia, su clase social, su época histórica, vistas no solo como un aprendizaje sino como parte integral de él. Así que, el estudiante debe ser entendido como un ser social resultado de su participación en la vida escolar y extraescolar, capaz de utilizar sus habilidades sociales de la palabra y la comunicación desde todas las áreas para involucrarse en los desafíos que presenta su realidad.

Cada niño posee unos conocimientos previos que desarrolla con la mediación adecuada, asimilando, acomodando y generando nuevos conocimientos. En el proceso de lectura, él debe sentir una motivación intrínseca que lo lleve a disfrutar de la lectura, un estilo de vocación por descubrir nuevos mundos a través de los textos, en medio de la imaginación y la creatividad.

La aplicación de este modelo mixto lleva a formar personas críticas, constructivas y creadoras que desde las competencias comunicativas escritas los impulsa a utilizar lo aprendido en la vida cotidiana. Ver la lectura como parte liberadora y transformadora del ser individual y social debe llevar a que el currículo sea flexible y abierto, que el profesor y el padre de familia reconozcan que son mediadores que generan un clima de confianza tanto en el hogar como en el colegio para el fomento de la lectura. De esta forma sus aprendizajes pueden ser situados en contextos reales.

De la misma manera, la escritura y la argumentación necesitan ser transversales. Cada acto lectoescritor necesita ser facilitado por el docente desde una dimensión individual reconociendo aprendizajes particulares y desde una dimensión cultural facilitando aprendizajes sociales. De

esta manera, la creación de un nuevo texto es el resultado de un recorrido de saberes que la lectura interdisciplinar le proporciona al estudiante.

Esta propuesta de transversalización, plantea que los conocimientos y contenidos no pueden ser impuestos en proyectos educativos institucionales sin tener en cuenta a los estudiantes, pues sería desestimar su importancia, su libertad y su individualidad. Por eso el papel de la evaluación del desempeño lectoescritor debe ser replanteado como una posibilidad de autoevaluación para mitigar la apatía al trabajo lector. El niño necesita sentir que es libre y que el aula es un espacio de creación de mundos posibles y que sus propuestas no son erradas, sino que son el resultado de su interacción con el saber, con el medio ambiente y con los otros. Así que, la relación docente-estudiante se aleja de la concepción tradicional y acerca a una relación dialógica que surge de la expresión libre, original y espontánea de los aprendientes.

Aquí es donde una pedagogía para las competencias comunicativas escritas se hace necesaria; el procurar que el docente haga de la lectura una expresión oral o escrita de su sentir frente a todo lo que lo afecta y lo rodea, porque la lectoescritura es un proceso que se desarrolla a lo largo de la formación académica del ser humano, pero que no termina en la academia sino que trasciende e impacta en la vida e intelecto de la persona y ayuda a desarrollar habilidades comunicativas que hacen más fácil la interacción con los demás.

## CONCLUSIONES

Leer y escribir son actos que se desarrollan en la academia, pero también en la vida diaria para el desarrollo personal y social, son tareas que no deben hacerse únicamente en el ámbito escolar sino en las diferentes circunstancias y momentos de la vida, además se debe hacer en la vida, a la luz de la vida y para la vida. Sin embargo, se limita a unos parámetros culturales y sociales bien marcados dentro de la etapa de la escolaridad, y es aquí donde se marcan los cimientos para el desarrollo de las competencias comunicativas escritas: lectura, escritura y argumentación; por eso, la formación que brinde el docente, en estas etapas del desarrollo del ser humano, desde la niñez hasta el nivel profesional son fundamentales en la interpretación que le den los sujetos a la vida y del mundo.

El desarrollo de esta investigación permitió identificar las estrategias aplicadas por los docentes de Lengua Castellana para el desarrollo del nivel de lectura literal, inferencial y crítico orientados a la producción de escritura argumentativa, y se concluyó que la docencia y didáctica durante el desarrollo de una hora de lectura en el aula influye significativamente en la comprensión y producción textual de los estudiantes porque los textos que elaboran son producto de la actividad lectora programada para la clase de lectura semanal y orientada por el docente dentro del aula. Pero también se llegó a la conclusión de que la responsabilidad de que los niños y jóvenes no lean ni escriban recae sobre la escolarización que se le ha dado a estas habilidades y que ha provocado que los estudiantes vean la lectura como una actividad escolar sujeta a evaluación constante y no como un momento de ocio y aprendizaje autónomo.

Leer en el aula cada uno con su libro es una estrategia más divertida, el docente puede verificar que todos estén leyendo y por tanto, el proceso de comprensión se mejora al hacer preguntas para todo el público en general con posibilidades de respuestas acertadas y fáciles de entender para todos los estudiantes. Esta estrategia de formación lectora fortalece la producción textual, porque el docente puede generar preguntas de nivel literal, inferencial o crítico y así aportar a la escritura argumentativa de los estudiantes; aunque es fundamental que el docente sepa cómo plantear preguntas de tipo inferencial y crítico y no solo del primer nivel de lectura.

La lectura por grupos deja al descubierto que el acto de leer no puede ser realizado de esa manera si factores como el ruido, los aparatos electrónicos y la disciplina no son controlados por el docente. El desarrollo de una clase de lectura con adolescentes de los grados noveno y undécimo permitió reconocer que el papel del docente en el proceso de lectura es fundamental para lograr objetivos básicos como terminar una lectura completa. En los grupos de lectura se corre el riesgo de distracción constante por las conversaciones amenas que se generan allí, y esto, ocasiona que no se lleven a cabo procesos de comprensión de nivel literal ni inferencial ni crítico. Así que los estudiantes no leen en el aula y buscan otros espacios fuera de la hora de lectura para cumplir su tarea. Esto agrava la situación porque cuando llega la hora de verificar la comprensión, es muy probable que los estudiantes hayan leído un resumen por internet y hayan plagiado de la misma manera un comentario de texto.

Tanto la lectura colectiva como la lectura por grupos son estrategias que se evidencian en la calidad y caracterización de las producciones argumentativas escritas de los estudiantes. Por un lado, los niños de grado quinto elaboran resúmenes caracterizados por el parafraseo narrativo producto de la lectura de novelas y noticias de periódico y esto se debe a que la competencia

argumentativa escrita no se explora desde grados inferiores, principalmente, porque el Ministerio de Educación Nacional en sus Estándares de Competencias no propone un proceso referido al fortalecimiento de la competencia argumentativa escrita para grado de escolaridad, así que los docentes de los grados inferiores no están aprovechando la lectura para enseñar argumentación escrita.

Por otro lado, las producciones escritas argumentativas de los estudiantes de noveno y undécimo se caracterizan por expresar una opinión personal, pero están lejos de ser catalogadas como un texto argumentativo porque no hay superestructura ni fluidez textual, los estudiantes no reconocen qué es una tesis y no saben plantear diferentes tipos de argumentos. Aunque hay oportunidades para producir textos argumentativos por el libro de comprensión lectora que utilizan los estudiantes, esta no se realiza con éxito porque el proceso de lectura no es supervisado y disciplinado, de modo que, los estudiantes escriben una simple opinión que no sobrepasa las 40 palabras por cumplir un requisito.

Las estrategias de formación lectoescritora en los niveles literal, inferencial y crítico que desarrollen los docentes en el aula aportan y condicionan la escritura argumentativa de los estudiantes, porque esa escritura es el resultado del acto de leer en un antes, durante y después de la lectura, y es de responsabilidad del docente cuando la lectura se lleva a cabo dentro del aula de clase y durante una sesión semanal de lectura. Sin embargo, más allá de las dificultades expuestas, el problema de fondo es del exceso de escolarización que se le ha dado al trabajo de la lectura escritura y argumentación. Las razones por las que los niños no leen ni escriben es porque estas dos habilidades se desarrollan dentro una clase de lectura tradicional asignada solo para ello. El exceso de escolarización que se le ha dado al terreno de la lectura, la escritura y la

argumentación ha provocado que estas habilidades sean potenciadas a través de los libros de lectura o a las actividades mecánicas que se desarrollan en la hora de lectura planeada y organizada dentro del horario escolar y que pretende desarrollar habilidades de comprensión evaluando actividades descontextualizadas y repetitivas.

La lectura debe presentarse como significativa, contextualizada y con objetivos claros para que el lector sea consciente de que leer es una ganancia para la vida y comprenda que leer con sentido y significado aporta a la sociedad porque la lectura trasciende a la comprensión y a la escritura. Ser docente de cualquier área es demostrar exigencia, disciplina y dedicación, evitando la monotonía y reflexionando día tras día en su quehacer como formador para la comprensión y así superar las dificultades de escolarización de la lectura.

Por lo tanto, fortalecer los procesos de comprensión y producción textual es tarea de toda la comunidad educativa. La escuela no es el único espacio para formar en lectura. La familia y los directivos escolares son responsables en gran medida de este proceso. Los padres de familia deben ser parte activa del PEI. Apoyar la lectura en el hogar debería hacer parte de los contenidos curriculares y de la programación de actividades de las instituciones educativas. Los padres tienen una responsabilidad ineludible de ser los primeros educadores y generadores de hábitos lectores en el niño, pueden contribuir brindándole buenas y variadas lecturas, desde la lectura del periódico, para mantenerle informado, hasta textos que estén relacionados con su mundo afectivo y sus intereses, lecturas que le hagan pensar y aclarar sus inquietudes, con diversidad de estilos y temas que beneficien el progreso de sus gustos personales y perfile su propio itinerario lector.

Al igual que la familia, los directivos escolares tiene la responsabilidad de crear ambientes y espacios de sensibilización con los padres de los estudiantes para fortalecer el hábito lector desde el hogar, de tal forma que padres lectores ayuden a formar hijos lectores. Desde la institución educativa, los directivos pueden promover el uso y la mejora de la biblioteca escolar y de los bibliobancos; recursos indispensables en el fomento de la lectura, la formación de lectores competentes y el desarrollo de círculos de lectura. Además, promocionar diversas actividades, como recitales u obras de teatro que animen al estudiante a leer y que puedan ser desarrolladas como actividades integradoras de la comunidad educativa.

## RECOMENDACIONES

La comunicación tanto oral como escrita son habilidades que empiezan en el desarrollo cognitivo del ser humano y se van fortaleciendo a lo largo del proceso escolar y gracias a todas las circunstancias de la vida. En ese recorrido juega un papel importante el entorno socio-cultural y familiar en la formación de hábitos de lectura autónomos y placenteros que lleven a los niños y jóvenes a alcanzar un carácter que trascienda de lo académico y escolarizado del aula a una experiencia enriquecedora para la vida, capaz de interpretar la realidad social globalizada. Por esto, se plantean una serie de recomendaciones frente a los efectos no favorables de la formación lectoescritora en el colegio donde fue desarrollada la investigación y frente a una estructura orgánica de instituciones, sociedad, política educativa pública en torno a la formación en lectura, escritura y argumentación.

*a. Frente a los efectos no favorables de la formación lectoescritora en el colegio.*

Las instituciones educativas tienen el gran reto de convertirse en el espacio en donde todos los niños y jóvenes aprendan no solo saberes, sino la forma de interpretar el mundo por medio de esos saberes. Y para lograrlo, es recomendable hacer una mirada reflexiva al plan lector de la institución a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI), buscando una apropiación de la lectoescritura como un accionar transversal y una tarea de todos los docentes de las diferentes áreas. Esa tarea hecha desde el reconocimiento de que leer, comprender y escribir se enseña desde todas las áreas y no únicamente en Lengua Castellana.

En consecuencia, es necesario que quienes tienen la responsabilidad de la estructuración y ejecución del PEI, es decir, todos los miembros de la comunidad educativa, formulen propuestas

de transversalización que no se queden en el papel sino que sean un mecanismo de acción verdadera y fructífera. Por eso, el (PEI) debe considerar el cómo se enseñará la lectura y la escritura en la institución tomando como guía no solo los planes y programas oficiales del Estado, sino las nuevas pedagogías de la enseñanza de la lectura y la escritura que proponen una desescolarización de estas habilidades a través de la adaptación a las nuevas realidades y al contexto de enseñanza. Esto implica hacer una sensibilización y capacitación a los docentes de la institución educativa para fortalecer su labor como formadores de competencias comunicativas escritas desde su asignatura, e igualmente, sensibilizar a los padres de familia sobre la importancia de leer en el contexto familiar.

Por otro lado, frente al desarrollo de la habilidad lectora en el aula, se recomienda generar ambientes y espacios para desarrollar el hábito de leer, que no sea solamente en la hora de lectura de Lengua Castellana, sino que en todas las áreas se haga un momento para leer. Por ejemplo, que en la primera hora de clase se lea veinte minutos todos los días y que se haga lectura informativa que enseñe a valorar y a juzgar situaciones de la vida cotidiana. Procesos de lectura que generan conciencia de lo importante que es la comprensión lectora para la interpretación de la vida y la transformación de su realidad personal y social.

Se recomienda también que el acompañamiento y orientación en lectoescritura se haga con una mirada exigente a la hora de desarrollar actividades escolares en lectoescritura, que no se torne monótona o repetitiva sino gustosa y amena.

*b. Frente a un armado orgánico de instituciones, sociedad, política educativa pública en torno a la formación en lectura, escritura y argumentación.*

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde el año 2014 ha propuesto la evaluación de la competencia lectora desde lo que denomina lectura crítica. Pero alcanzar ese nivel de lectura en nuestros estudiantes es casi imposible si se sigue insistiendo que el propósito de aprender a leer comprensivamente y escribir argumentativamente es lograr uno de los mejores lugares en el escalafón de colegios del departamento y del país. Por eso, la transversalización es la alternativa más próxima en la tarea de desescolarizar la lectura. Necesitamos con urgencia que los niños y jóvenes dejen de ver la lectura como una actividad más dentro de las muchas que deben desarrollar en el aula.

Se hace necesario que desde el PEI de las instituciones educativas se establezca un armado orgánico en torno al proceso de lectoescritura con una contextualización de la realidad circundante y que sea pertinente en lo social político y cultural. Que no se lea para el aula sino para la vida. Frente a esta situación, es importante la sensibilización y capacitación hacia la lectura como mejora continua de cada comunidad educativa.

Una de las alternativas es dejar de usar los libros de comprensión lectora que solo promueven actividades mecánicas repetitivas y estandarizar una política que promueva un proyecto lector en las instituciones educativas, que sea transversal, que promueva una pedagogía por proyectos o una pedagogía problematizadora. Para lo cual cada asignatura deba establecer objetivos de aprendizaje interdisciplinar en la que el uso de la lectura, la escritura y la argumentación sean los

pilares sobre los que recaiga la valoración académica. Otra posibilidad de mejora del fomento de la lectura es la vinculación de los padres de familia en el desarrollo curricular y en las actividades que favorecen el proceso lector. La familia tiene la responsabilidad de fortalecer el hábito lector desde el hogar, de tal forma que los niños tomen el ejemplo de sus padres y desde la institución educativa, los directivos pueden promover diversas actividades, como recitales u obras de teatro que animen al estudiante a leer y que puedan ser desarrolladas como actividades integradoras de la comunidad educativa.

Darle trascendencia a esta investigación es dejarla abierta a otras instituciones educativas para generar más investigaciones con sus respectivos referentes, es una manera de generar y ampliar conocimiento.

## REFERENCIAS

- Achaerandio, L. S. (2009). Reflexiones acerca de la lectura comprensiva. *Programa Centroamericano de Formación de Educadores en servicio*, 2.
- Argudín, Y., & Luna, M. (2008). *Aprende a pensar escribiendo bien*. México: Trillas.
- Argüello, P. A., & Mondragón, V. U. (2012). *Educación Crítica y Comunidades de Aprendizaje*. Bucaramanga: Distrigaf Impresores.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid : Espasa-Calpe .
- Caparrós, M., & Carril, I. (2006). *Leer...* Mexico: Trillas S.A.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la Escritura*. España: Paidós.
- Cerda, H. (2002). *Los elementos de la investigación*. Bogotá D.C: Buho.
- CERLAC. (2004). *Agenda de políticas públicas de lectura*. Bogotá: Andaqui Impresores .
- CERLAC. (2012). *El libro en cifras. Boletín estadístico del libro en Iberoamérica* . Bogotá: Cerlac.
- Chomsky, N. (2001). *La (des) educación*. Barcelona: Crítica.
- Cisterna, C. F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 67-71.
- Condemarín, M. y. (2005). *La Escritura Creativa Formal*. Chile: Andres Bello.
- Contreras, M. E. (2001). *Alternativa de autoformación para el nuevo milenio*. Santafe de Bogotá: Hispanoamericanas Ltda.
- Cortés , Á., Perilla, Y., Salazar , W., Ramirez, O., Pacheco, A., & Corredor, I. (2013). *Encuentros con la Lectura*. Bogotá: Libros y Libros S.A.
- De Zubiría, S. J. (2002). *Tratado de Pedagogía Conceptual. Los modelos pedagógicos*. . Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Dolz, J., & Pasquier, A. (2000). *Escribo mi opinión*. . Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Eco, U. (1990). *Semiótica y Filosofía del Lenguaje*. Barcelona: Lumen.
- Escobar, J., & Bonilla, F. I. (2009). Grupos Focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de psicología*, 51-67.

- Freire, P. (24 de diciembre de 2008). *Pañuelos en Rebeldía*. Recuperado el 15 de marzo de 2015, de Pañuelos en Rebeldía: <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/>
- García, B. W., & Martín Sánchez, M. (2013). Hermenéutica y pedagogía. La práctica Educativa en el discurso sobre la educación. . *Puls*, 55-78.
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. . México: Ediciones el Sur.
- Horcas, V. J. M. (2009). Definición y Evolución del Comentario de Texto. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*.
- ICFES. (2007). *Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a us fundamentación y orientacion de los instrumentos en lenguaje*. Bogotá: ICFES.
- ICFES. (9 de Enero de 2013). *Interactivo*. Recuperado el 9 de Enero de 2014, de <http://www.icfesinteractivo.gov.co/Clasificacion/>
- ICFES. (2013). *Colombia en Pisa 2012. Informe nacional de resultados, resumen ejecutivo*. . Bogotá: Icfes.
- ICFES, S. (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación Alineación del Examen saber 11*. Bogota D.C: ICFES.
- Jurado , F. (1997). La Escritura: proceso reestructurador de la conciencia. *Unal*, 37-46.
- Jurado, F. (2008). Formación de lectores críticos desde el aula. *OIE. Ibeoamericano de Educación*, 89-105.
- Jurado, F. (2008). Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico. *Acta Poetica*, 331-360.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Libreros, L. (Miércoles 22 de Mayo de 2013). Colombia no sólo lee apenas 1,9 libros por año, también lee mal . *El país*.
- Linuesa, C., & Domínguez, B. (2003). *La Enseñanza de La Lectura*. Madrid: Ediciones pirámide.
- Lomas, C. (25 de Mayo de 2008). *Quaderns Digitals*. Recuperado el 27 de 12 de 2013, de [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_1/nr\\_490/a\\_6670/6670.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_490/a_6670/6670.html)
- Margallo, A. M. (17 de Abril de 2012). *Educando. El portal de la Educación Dominicana*. Recuperado el 8 de Febrero de 2015, de Educando. El portal de la Educación

Dominicana:

[http://www.educando.edu.do/files/1013/3433/5687/Claves\\_para\\_formar\\_lectores.pdf](http://www.educando.edu.do/files/1013/3433/5687/Claves_para_formar_lectores.pdf)

- Martos, E., & Rösing(coord), T. M. (2009). *Prácticas de Lectura y Escritura*. Brasil: Passo Fundo.
- MEN. (1998). *Lineamientos de la Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2006). *Estandares Basicos de Competencias en lenguaje, matemáticas y ciencias*. Bogotá: MEN.
- MEN. (14 de 04 de 2014). *MinEducación*. Recuperado el 2014 de 04 de 2014, de MinEducación: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-339975.html>
- MEN. (2011). *Leer es mi cuento. Plan Nacional de Lectura y Escritura*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2001). Lenguaje Boyacá. *Evaluación de la calidad de la educación*, 26.
- Montes, M. (28 de Enero de 2012). Colombianos, "rajados" en lectura. *El Universal*.
- Navarro, M. . (2008). *Procesos Creativos Para la Costrucción de Textos*. Santa fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Niño, V. (2007). *La Aventura de Escribir*. Bogotá D.C: Ecoe Ediciones.
- Rosario, C. (2013). Proyecto Educativo Institucional. Sogamoso, Boyacá.
- Piaget, J. (1983). *Psicología del niño*. España: Morata.
- Piaget, J. (1986). "*Los procesos de la psicología del niño y el adolescente*" en *Psicología y Pedagogía*. México: Planeta.
- Ricoeur, P. (1997). Estructura y Hermenéutica. *Cuaderno Gris*, 49-74.
- Rodríguez, E. (1987). *Introducción a la Filosofía*. Santa fe de Bogotá: USTA.
- Saenz, A. (2003). La lectura comprensiva y los textos escolares. *ESO, Cuaderno*.
- Serbia , J. (2007). Diseño, Muestreo y Análisis en la Investigación Cualitativa. *Hologramática*, 123-146.
- Solé, I. (2003). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Grao.
- Stone , M. (1999). *Enseñanza para la Comprensión* . Buenos Aires: Paidós.
- Tapia, A. (1992). *Leer, Comprender y Pensar: Desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: CIDE.
- Tapia, A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación* , 63.
- Tiempo, E. (8 de Diciembre de 2010). Los estudiantes colombianos no usan la lectura para aprender . *El Tiempo*.

- Torres, C., & Adame, A. (2005). *Ver Televisión para jugar a Argumentar*. Tunja: UPTC.
- Torres, D. (2012). La lectura y la escritura un espacio para el mejoramiento de la calidad educativa y social. En *Lectura y Escritura. Lecciones Doctorales*. Tunja: UPTC.
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y Funciones del Discurso*. Madrid: Siglo xxi editores.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: gedisa.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los Procesos Sicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Weston, A. (2006). *Las Claves de la Argumentación*. Barcelona: Ariel S.A.

# ANEXOS

## ANEXO 1

### ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA A DOCENTES DEL COLEGIO

#### NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO DE LA CIUDAD DE SOGAMOSO

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Objetivos:**

- ✓ Identificar las estrategias de formación en lectoescritura (niveles de lectura literal, inferencial y crítico) utilizadas por los docentes de Lengua Castellana.
- ✓ Caracterizar las formas de escritura argumentativa que producen los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo.

**Moderadores:** \_\_\_\_\_

**Participantes:** \_\_\_\_\_

**Tiempo:** \_\_\_\_\_

#### GUÍA DE ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA

1. ¿Qué dificultades ve en los estudiantes al leer en clase?
2. ¿Qué hace para superar las dificultades y lograr los objetivos?
3. ¿Qué entiende por el nivel de lectura literal, inferencial y crítica?
4. ¿Cómo desarrolla e integra los tres niveles de lectura en los estudiantes?
5. ¿Qué tipo de estrategias utiliza para después de la lectura?
6. ¿Cómo sería la formación lectoescritora ideal para que los estudiantes produzcan escritura argumentativa?
7. ¿Usted cómo aporta a la producción de textos escritos argumentativos de sus estudiantes?
8. Si un estudiante suyo es bueno para entender la lectura literal, pero nota que para inferir y proponer críticamente tiene dificultades. ¿Qué cree que pudo faltarle a este estudiante en su proceso de comprensión lectora?
9. Si ve estudiantes con pereza al momento de leer y escribir, ¿cómo los motiva para que logren enamorarse de la lectura y escritura argumentativa?
10. Si a la mayoría de sus alumnos les gusta leer, pero no les gusta escribir, usted que hace ante esta situación?

## ANEXO 2

### GRUPO FOCAL A ESTUDIANTES DEL COLEGIO

#### NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO DE LA CIUDAD DE SOGAMOSO

La siguiente guía de preguntas se desarrolla como parte de un proyecto de investigación y es estrictamente académica. La información recogida es confidencial y de interés exclusivo de los investigadores.

#### Objetivos:

- Identificar las estrategias de formación en lectoescritura (niveles de lectura literal, inferencial y crítico) que ejecutan los docentes de Lengua Castellana. En el desarrollo de la hora de lectura.
- Caracterizar las formas de escritura argumentativa que producen los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo.

#### Fecha:

#### Moderador:

#### Participantes:

#### Tiempo:

### GUÍA

1. ¿Cuándo es el mejor momento para leer?
2. ¿Qué te gusta y qué no te gusta del área de castellano?
3. ¿Qué sienten cuándo miran el horario y ven que sigue la clase de lectura? ¿Por qué?
4. ¿Qué es lo más difícil y lo más fácil cuando tienen que leer en clase?
5. ¿Cómo es la clase de lectura? ¿Quién lee? Descríbanla desde que comienza hasta que termina.
6. ¿En qué consisten las actividades que realizan con base en la lectura?
7. ¿Cómo definirían los términos literal, inferencial y crítico? ¿Sabes si esos términos tienen alguna relación con la lectura?
8. ¿En qué ocasiones no puedes comprender un texto?
9. ¿Para opinar, juzgar y proponer críticamente un texto, prefieres hacerlo oral o escrito?  
¿Por qué?

## ANEXO 3

**REJILLA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO PARA EVALUAR ESCRITOS ARGUMENTATIVOS PRODUCIDOS POR LOS ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO, NOVENO Y UNDÉCIMO.**

**Propósito:** Caracterizar las formas de escritura argumentativa que producen los estudiantes de los grados noveno después del proceso de lectura.

**Participantes**

Estudiante 1:

Estudiante 2:

Estudiante 3:

Estudiante 4:

Estudiante 5:

Estudiante 6:

Crterios	Indicadores	Texto	Sí	No	Observaciones	
Extensión	De 1 a 50 palabras De 50 a 100 palabras De 100 a 300 palabras Más de 300 palabras	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
Coherencia	El título tiene relación con el tema o subtema leído.	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
	El escrito corresponde estructuralmente con un texto argumentativo: introducción, tesis, argumentos y conclusiones.	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
	Expone un punto de vista claro, breve e interesante sobre el texto leído.	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
	Utilizó datos, ejemplos, citas, etc. Para exponer los argumentos.	1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		6				
Propone una tesis o asume una posición crítica.	1					
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
Utiliza diferentes tipos de párrafos: narrativos,		1				
		2				

	argumentativos, descriptivo o expositivos.	3			
		4			
		5			
		6			
	Utiliza imágenes y recursos literarios para que el texto sea ameno.	1			
		2			
		3			
		4			
		5			
		6			
	Idea global La tesis es clara y contundente.	1			
		2			
		3			
		4			
		5			
		6			
	Logra que el lector comprenda su punto de vista.	1			
		2			
		3			
		4			
		5			
		6			
	Da cuenta de otros puntos de vista sobre el tema leído.	1			
		2			
3					
4					
5					
6					
Hay secuencia lógica entre la tesis y los argumentos que la sustentan.	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
Intención comunicativa Se percibe una intención persuasiva o de convicción hacia el lector.	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
<b>Cohesión</b>	Vocabulario Los términos empleados son precisos, sin repeticiones o giros innecesarios.	1			
		2			
		3			
		4			
		5			
		6			
	Las ideas son claras, sin repeticiones.	1			
		2			
		3			
		4			
		5			
		6			
	Cohesión El texto tiene párrafos	1			
		2			
		3			
		4			
		5			
		6			
	El texto cuenta con párrafos de introducción, desarrollo y cierre.	1			
		2			
		3			
		4			
		5			
		6			

	Cada párrafo desarrolla una idea.	1			
		2			
		3			
		4			
		5			
		6			
	Usó oraciones simples	1			
		2			
		3			
		4			
		5			
		6			
	Emplea conectores que faciliten la cohesión entre las oraciones.	1			
		2			
		3			
		4			
		5			
		6			
	Usó adecuadamente las mayúsculas, signos de puntuación, tilde y palabras ortográficamente correctas	1			
		2			
		3			
		4			
		5			
		6			

Elaborado por: investigadores

Orientado por: Hipertexto Castellano 11

## ANEXO 4

### REJILLA DE OBSERVACIÓN

**Objetivos:**

- Identificar las estrategias de formación en lectoescritura (niveles de lectura literal, inferencial y crítico) que ejecutan los docentes de Lengua Castellana. En el desarrollo de la hora de lectura.
- Caracterizar las formas de escritura argumentativa que producen los estudiantes de los grados quinto, noveno y undécimo.

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Participantes:** \_\_\_\_\_

<b>OBSERVACIÓN A DOCENTES</b>			
<b>Aspectos por observar</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>Observación</b>
<b>Docencia y didáctica de la lectoescritura</b>			
<b>Antes de leer</b>			
Hace algún tipo de motivación a la clase de lectura que va a iniciar.			
Da orientaciones generales y claras para tener en cuenta a la hora de leer y escribir.			
Presenta la tipología textual o hace alusión al contenido del texto que se va a leer.			
<b>Durante la lectura</b>			
Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura literal, es decir, pregunta por la información explícita del texto.			
Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura inferencial, es decir, deducción, comparación, intención comunicativa, causas y consecuencias, recursos narrativos, importancia de las imágenes o gráficos.			
Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura crítica, es decir, análisis de intención comunicativa, ideología y contextualización con la época, comparación con la realidad actual, hipótesis y predicciones, valoración objetiva del texto.			
<b>Después de la lectura</b>			
Genera un espacio de socialización de lo leído.			
Estimula la motivación para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un texto escrito.			
Da orientaciones claras sobre cómo escribir un texto argumentativo.			
Presenta disposición de tiempo para aclarar dudas de escritura a nivel individual.			
Da alternativas para presentar la valoración del texto leído de otra forma diferente a un texto escrito.			

<b>OBSERVACIÓN A ESTUDIANTES</b>			
<b>Aspectos por observar</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>Observación</b>
<b>Producción argumental de los estudiantes</b>			
<b>Antes de leer.</b>			
En general, muestran interés y disposición a la hora de leer.			
Hay atención a las indicaciones dadas por el profesor.			
Los estudiantes tienen clara la tipología textual que se va a trabajar.			

<b>Durante la lectura</b>			
La mayoría de los estudiantes hace la lectura durante el tiempo establecido para ello.			
Durante la lectura prevalece el silencio y se mantiene el orden.			
Se presentan factores significativos de distracción durante la lectura y que interrumpen el buen desarrollo de la misma.			
Los estudiantes preguntan acerca de información explícita al docente.			
Los estudiantes hacen preguntas de tipo inferencial o crítico para aclarar sus dudas.			
Los estudiantes aclaran sus dudas de términos desconocidos a través de otras fuentes como, el diccionario, la web, o los compañeros.			
Los estudiantes realizan actividades como el subrayado o toma de notas durante la lectura.			
<b>Después de la lectura</b>			
Si hay un espacio para la socialización, los estudiantes participan y hablan sobre lo leído.			
Los estudiantes están motivados para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un texto escrito.			
Los estudiantes tienen claro cómo escribir un texto argumentativo.			
Hay confianza y disposición para aclarar dudas de escritura al profesor.			
Los estudiantes sugieren otras formas para hablar sobre el texto que no sea escribir.			
Los estudiantes elaboran una lluvia de ideas, mapa conceptual o esquema para desarrollarlo a la hora de escribir.			

Elaborado por: investigadores

Orientado por: Lineamientos de la Lengua Castellana (MEN).

## ANEXO 5

## TABLA DE ANÁLISIS ENTREVISTA DOCENTE QUINTO

Entrevista quinto	Enunciado identificador	subprocesos
<p>11. ¿Qué dificultades ve en los estudiantes al leer en clase?</p> <p>Iniciando el año encuentra uno estudiantes apáticos a leer, a veces, porque sus compañeros se burlan de ellos o simplemente ellos mismos se dan cuenta que no lo saben hacer, no tiene en cuenta signos de puntuación, entonces al no tener en cuenta esos signos de puntuación, ellos tergiversan la información de los textos.</p>	<p>1. Dificultades en la lectura en el aula.</p> <p><b>1a.</b> Apáticos a leer, a veces, porque sus compañeros se burlan de ellos o simplemente ellos mismos se dan cuenta que no lo saben hacer,</p> <p>1b No tiene en cuenta signos de puntuación,</p> <p>1c. Ellos tergiversan la información de los textos.</p>	<p>Apatía a leer en público. Lectura sin signos de puntuación. Mal interpretación textual</p>
<p>12. ¿Cómo sería la formación lectoescritora ideal para que los estudiantes produzcan escritura argumentativa?</p> <p>Es fundamental que desde los primeros años, desde preescolar, desde primerito hagamos que los estudiantes se enamoren de la lectura, no solamente que hagan lectura de texto, sino también que ellos vayan creando, que se vayan imaginando mediante un friso, un dibujo, mediante una historia que uno inicie y que ellos continúen para que vayan dando sus propios juicios y vayan tomando ese amor y cariño a la lectura, me parece de suma importancia también, que en cada una de las clases no solamente en castellano, sino de ciencias, sociales, matemáticas, hasta de dibujo, antes de iniciar hagamos un preámbulo con una lectura, para que los estudiantes se vayan acostumbrando para tengan práctica en la lectura.</p>	<p>2. Formación lecto- escritura ideal</p> <p>2a. Es fundamental que desde los primeros años, desde preescolar, desde primerito hagamos que los estudiantes se enamoren de la lectura.</p> <p>2b. Ellos vayan creando, que se vayan imaginando mediante un friso, un dibujo,</p> <p>2c. Vayan dando sus propios juicios y vayan tomando ese amor y cariño a la lectura,</p> <p>2c. Que en cada una de las clases no solamente en castellano, sino de ciencias, sociales, matemáticas, hasta de dibujo, antes de iniciar hagamos un preámbulo con una lectura.</p>	<p>Fomento de la lectura desde los primeros años de escolaridad.</p> <p>Lectura recreativa a través de imágenes e invenciones que reflejen juicios propios.</p>
<p>13. ¿Qué ha escuchado sobre el nivel de lectura literal, inferencial y crítica?</p> <p>La lectura literal se da una información explícita del texto, teniendo en cuenta los personajes, el nudo, los lugres y el desenlace. En la inferencial se hacen interrogantes sobre el vocabulario, o se les pregunta el en caso que ellos fueran tal personaje que harían. Y en la crítica poner su punto de vista frente a la lectura y argumentando y justificando lo que ellos van diciendo relacionado con la lectura.</p>	<p>2c. Los estudiantes se vayan acostumbrando para tengan práctica en la lectura.</p> <p>3. Niveles de lectura (literal, inferencial y crítica)</p> <p>3a. La lectura literal se da una información explícita del texto, teniendo en cuenta los personajes, el nudo, los lugres y el desenlace.</p> <p>3b. En la inferencial se hacen interrogantes sobre el vocabulario, o se les pregunta el en caso que ellos fueran tal personaje que harían.</p> <p>3c. En la crítica poner su punto de vista frente a la lectura y argumentando y justificando lo que ellos van diciendo relacionado con la lectura.</p>	<p>Lectura interdisciplinar como fomento del hábito de la lectura.</p> <p>Lectura literal información explícita.</p>
<p>14. Si un estudiante suyo es bueno para entender la lectura literal, pero nota que para inferir y proponer críticamente tiene dificultades. ¿Qué cree que pudo faltarle a este estudiante en su proceso de comprensión lectora?</p> <p>Muchas veces nos hace falta la motivación, me parece de suma importancia llevar lecturas apropiadas a la edad y apropiadas al gusto de</p>	<p>3a. La lectura literal se da una información explícita del texto, teniendo en cuenta los personajes, el nudo, los lugres y el desenlace.</p> <p>3b. En la inferencial se hacen interrogantes sobre el vocabulario, o se les pregunta el en caso que ellos fueran tal personaje que harían.</p> <p>3c. En la crítica poner su punto de vista frente a la lectura y argumentando y justificando lo que ellos van diciendo relacionado con la lectura.</p>	<p>Lectura inferencial planteamiento de interrogantes.</p>

<p>los estudiantes, porque a veces eso es lo que hace que los estudiantes no estén motivados, me parece importante este punto de vista.</p> <p>15. Si ve estudiantes con pereza al momento de leer y escribir, ¿cómo los motiva para que logren enamorarse de la lectura y escritura argumentativa?</p> <p>Inicio como haciéndoles un recuento, comienzo contándoles una historia y los dejo en suspenso, en la mitad de la historia y les digo vamos a leer qué sucedió y ahí los estudiantes ya están bien motivados, empezamos a leer, si hacemos pausas en cada uno de los párrafos, los estudiantes empiezan a dar sus opiniones y después los estudiantes quieren seguir leyendo, y entonces empiezan a decir, cuándo vamos a seguir leyendo?, Lo de mis actividades entonces nosotros trabajamos un libro en cada período, utilizamos en quinto un libro que se llama chocalitosqui, trae sus lecturas, de las cuatro horas de castellano dedicamos una hora a solo lectura, entonces, espontáneamente los estudiantes leen por párrafos luego hacemos el comentario, los estudiantes viven motivados con esta metodología, iniciando el año o al leer el libro le tocaba asignar al estudiante, indicar quien le toca leer, ahora ya no, los mismos estudiantes les gusta la lectura, levantan la mano, ellos quieren seguir leyendo, me parece de suma importancia.</p> <p>¿En relación con lo que comenta del recuento que hace al inicio de la clase, eso quiere decir que sumerced previamente conoce la lectura que les lleva a sus estudiantes? Obviamente, yo tengo que leer primero para saber qué es lo que les voy a llevar a los estudiantes, porque muchas veces uno se confía, si uno no prepara, si uno no lee que es lo que va hacer con los estudiantes, se confía y de pronto puede haber un vocabulario que no es adecuado para los estudiantes, o de pronto una mala interpretación, a mí sí me gusta llevar preparada la clase o llevar preparada la lectura que voy a trabajar con los estudiantes</p>	<p>4Literal bien, pero inferir y crítica tiene dificultad, ¿qué faltó?.</p> <p>4ª.Hace falta la motivación,</p> <p>4b. Me parece de suma importancia llevar lecturas apropiadas a la edad y apropiadas al gusto de los estudiantes,</p> <p>4c, me parece importante este punto de vista.</p> <p>5. Estudiantes con pereza al momento de leer, ¿cómo los motiva?</p> <p>5ª. Comienzo contándoles una historia y los dejo en suspenso,</p> <p>5c. Hacemos pausas en cada uno de los párrafos, los estudiantes empiezan a dar sus opiniones y después los estudiantes quieren seguir leyendo, y entonces empiezan a decir, cuándo vamos a seguir leyendo?</p> <p>5d. Nosotros trabajamos un libro en cada período, castellano dedicamos una hora a solo lectura,</p> <p>5e, Espontáneamente los estudiantes leen por párrafos luego hacemos el comentario, los estudiantes viven motivados con esta metodología,</p> <p>, los mismos estudiantes les gusta la lectura, levantan la mano, ellos quieren seguir leyendo,</p> <p>5c, me parece de suma importancia.</p> <p><b>5,1preparación previa para sus estudiantes.</b></p> <p>5,1ª. Yo tengo que leer primero para saber qué es lo que les voy a llevar a los estudiantes, porque muchas veces uno se confía</p> <p>5,1b Si uno no prepara, si uno no lee que es lo que va hacer con los estudiantes, se confía y de pronto puede haber un vocabulario que no es adecuado para los estudiantes, o de pronto una mala interpretación, a mí sí me gusta llevar preparada la clase o llevar preparada la lectura que voy a trabajar con los estudiantes.</p>	<p>Lectura crítica justificación de un punto de vista.</p> <p>La motivación como factor influyente en la lectura. Utilizar lectura del gusto y edad de los estudiantes</p> <p>Narración de una historia como ejercicio prelectural.</p> <p>Lectura pausada y reflexiva.</p> <p>Tiempo destinado al fomento de la lecto-escritura una hora de la clase de lengua castellana.</p> <p>Motivación espontánea y participativa de los estudiantes al momento de leer.</p>
<p>16. ¿cómo desarrolla e integra los tres niveles de lectura en los estudiantes?</p> <p>Primero se hace la lectura literal, luego las preguntas relacionadas con la lectura y luego cada uno opina o da su punto de vista y por último ellos pueden hacer un dibujo, pueden hacer un recuento en un cuaderno que también trabajamos que es el cuaderno ferrocarril, que es el cuaderno donde cada uno va escribiendo sus aportes. ¿usted considera que el dibujo puede ser una buena estrategia argumentativa para ellos? obviamente que sí, porque si se le lleva un dibujo donde plasme una historia ellos tienen muchísima creatividad, ellos van mirando el dibujo y van haciendo su propio texto, ellos van escribiendo y me parece eso de suma importancia porque desde pequeños hay</p>	<p>6. Integración de los tres niveles de lectura</p> <p>6ª, Primero se hace la lectura literal, luego las preguntas relacionadas con la lectura y luego cada uno opina o da su punto de vista y por último ellos pueden hacer un dibujo,</p>	

<p>que enseñar a los niños que ellos mismo hagan sus texto. A nivel de matemáticas a mí me gusta también tener esta metodología, además que ellos hagan escritos, se inventen sus propios problemas, si estamos trabajando con suma, resta, multiplicación, pero que los aplique a la vida cotidiana, que fueron con la mamita la mercado y compraron tal y tal cosa y les valió tal, entonces eso también da muy buen resultado porque los niños aprenden a vivir y redactar sus propios problemas.</p> <p>Y ¿esos tipos de textos son constantemente socializados en las clases o solamente se quedan para ellos? Los socializamos en clase, entonces ellos espontáneamente van leyendo sus problemas y van contando cosas, en su entorno, que van con su mamita que compra, que compraron el televisor, que compraron tal cosa y entonces ellos llevan un cuadernito a parte donde van haciendo sus problemas y así los vamos a acostumbrando a crear textos no solamente en castellano, sino en las demás asignaturas.</p> <p>¿qué actividades desarrolla con sus estudiantes antes de pedirles que escriban un texto?</p> <p>Trabajamos mucho el periódico, el lunes ellos llegan con una noticia, de cualquier periódico buscan una de su interés la pegan en una hoja de tamaño oficio y debajo hacen su propio comentario, esto me ha dado muchísimo resultado porque los niños, espontáneamente cuentan, ellos están empapados de que es lo que sucede, especialmente en nuestro departamento, en nuestra región, ellos también se acostumbran hablar en clase, dar su punto de vista de cada una de las noticias, fuera de eso ellos se están acostumbrando a ver sus noticias en televisión, también hacemos el comentario y plasman una conclusión, en su cuadernito ferrocarril.</p> <p>17. ¿Qué tipo de estrategias utiliza para después de la lectura?</p> <p>18. ¿Usted cómo aporta a la producción de textos escritos argumentativos de sus estudiantes de quinto?</p> <p>Como les comentaba anteriormente ellos producen sus textos de los periódicos de las noticias que van leyendo semanalmente fuera de eso, , el libro que estamos leyendo o la obra en cada uno de los bimestres ellos van haciendo su resumen, su comentario y van creando sus propios textos, por medio de dibujos de gráficos, de pronto de una salida, entonces vamos al parque, hacemos un juego, ellos llegan y escriben la actividad que se hizo y ahí ellos van creando sus textos, los pongo que cierren sus ojos que se imaginen el bosque, se imaginen los animalitos, que se imaginen diferentes cosas y después que se van imaginando, los estudiantes van tomando</p>	<p>pueden hacer un recuento en un cuaderno que también trabajamos que es el cuaderno ferrocarril.</p> <p>Dibujo estrategia argumentativa.</p> <p>6b. Obviamente que sí, porque si se le lleva un dibujo donde plasme una historia ellos tienen muchísima creatividad, ellos van mirando el dibujo y van haciendo su propio texto,</p> <p>6c. De suma importancia porque desde pequeños hay que enseñar a los niños que ellos mismo hagan sus texto.</p> <p><b>61. Los textos que hacen los estudiantes.</b></p> <p>61ª, Los socializamos en clase, entonces ellos espontáneamente van leyendo sus problemas y van contando cosas, en su entorno,</p> <p><b>6.2. Actividades con los estudiantes antes de escribir.</b></p> <p>6.2ª Trabajamos mucho el periódico, el lunes ellos llegan con una noticia, de cualquier periódico buscan una de su interés la pegan en una hoja de tamaño oficio y debajo hacen su propio comentario, esto me ha dado muchísimo resultado</p> <p>6.2b. Ellos están empapados de que es lo que sucede, especialmente en nuestro departamento, en nuestra región,</p> <p>6.2c. Dar su punto de vista de cada una de las noticias, también hacemos el comentario y plasman una conclusión, en su cuadernito ferrocarril.</p> <p><b>8. Aportes a la producción de textos escritos argumentativos.</b></p> <p>8.a. Las noticias que van leyendo semanalmente.</p> <p>8.b. El libro que estamos leyendo o la obra en cada uno de los bimestres ellos van haciendo su resumen, su comentario y van creando sus propios textos.</p> <p>8.c. Por medio de dibujos de gráficos, de pronto de una salida, entonces vamos al parque, hacemos un juego, ellos llegan y escriben la actividad que se hizo y ahí ellos van creando sus textos.</p>	<p>Lectura preparada previamente por el docente para verificación de vocabulario desconocido e interpretación adecuada de la lectura.</p> <p>Lectura procesual e integradora. Dibujo como estrategia argumentativa.</p> <p>Socialización de sus producciones como estrategia de aprendizaje significativo.</p> <p>Lectura semanal de periódico como fomento de escritura argumentativa y significativa.</p>
---	---	---

<p>los estudiantes y entonces ellos lo plasman y lo escriben en su cuadernito.</p> <p>19. ¿Qué caracteriza la escritura argumentativa que producen sus estudiantes de quinto grado?</p> <p>Con todas estas prácticas que vamos haciendo en el transcurso de las prácticas, los estudiantes ya hacen muy buenos comentarios, pero a veces no tiene en cuenta el orden, no tiene en cuenta el orden, las coherencias de las palabras, inician con un párrafo, se van al final, luego llegan al centro, a veces hemos tenido que corregir esa partecita, además los estudiantes, a veces tiene como apatía para escribir, no les gusta escribir, ellos les gusta hablar, les gusta leer, les gusta contar, pero les cuesta escribir, además no tiene en cuenta la ortografía, me parece de suma importancia que retomemos todas aquellas reglas ortográficas, porque a veces dejamos pasar cuando se escribe, con b, v, h. porque a los estudiantes se les dificulta. Son desordenados a veces en la escritura, nota uno que desde los primeros años no se les exige, un orden, no se les exige una caligrafía legible y entonces llegan a bachillerato y a veces ellos mismo ni siquiera entienden lo que escriben.</p> <p>¿influye algo la edad de los estudiantes en su escritura argumentativa o es más enfocada hacia la formación que ellos reciben?</p> <p>Es más enfocada a la formación que ellos reciben, porque la experiencia que tenemos en el colegio el Rosario, uno ve que van desde kínder que tiene muy bonita letra y preguntan si se escribo b o con v y vemos los estudiantes nuevos en un desorden terribles de cuadernos, no les gusta llevar un orden lógico, para ellos no es importante llevar un cuaderno, para mí si me parece de suma importancia, porque después van a estudiar y no entienden ni siquiera lo que escribieron, además es importante enseñarles el orden enseñarles que si voy hacer un resumen, un mapa conceptual, así sea un dibujo o hagamos en orden, tengamos el cuaderno limpio, tengamos en cuenta ortografía.</p> <p>¿De acuerdo a su experiencia es más fácil enseñar a leer o enseñar a escribir?</p> <p>Es más fácil enseñar a leer, porque uno les lleva dibujos, los saca a espacio libre, mediante una rueda, mediante una canción, todo eso pueden ellos leer, pero entonces cuando van a escribir presentan dificultades, no les gusta definitivamente escribir.</p> <p>¿Cómo haría para motivar la estrategia para que escriban, qué herramientas utiliza?</p> <p>Mediante cuentos, historias a los niños se les facilita más las cosas. O sea que una opción fácil para propiciar escritura argumentativa es a través de lo que es la literatura</p>	<p><b>9.Características de la escritura argumentativa de los estudiantes</b></p> <p>9ª. Con todas estas prácticas que vamos haciendo en el transcurso de las prácticas, los estudiantes ya hacen muy buenos comentarios,</p> <p>9b. Pero a veces no tiene en cuenta el orden, las coherencias de las palabras, inician con un párrafo, se van al final, luego llegan al centro, a veces hemos tenido que corregir esa partecita,</p> <p>9c. Además los estudiantes, a veces tiene como apatía para escribir, no les gusta escribir, ellos les gusta hablar, les gusta leer, les gusta contar, pero les cuesta escribir, además no tiene en cuenta la ortografía, me parece de suma importancia que retomemos todas aquellas reglas ortográficas, porque a veces dejamos pasar cuando se escribe, con b, v, h. porque a los estudiantes se les dificulta.</p> <p>9d. Nota uno que desde los primeros años no se les exige, un orden, no se les exige una caligrafía legible y entonces llegan a bachillerato y a veces ellos mismo ni siquiera entienden lo que escriben.</p> <p>9,1 Influye edad y formación que ellos reciben en su escritura argumentativa.</p> <p>9,1ª . Es más enfocada a la formación que ellos reciben, porque la experiencia que tenemos en el colegio el Rosario, uno ve que van desde kínder que tiene muy bonita letra y preguntan si se escribo b o con v y vemos los estudiantes nuevos en un desorden terribles de cuadernos,</p> <p>9,2b. Además es importante enseñarles el orden enseñarles que si voy hacer un resumen, un mapa conceptual, así sea un dibujo o hagamos en orden, tengamos el cuaderno limpio, tengamos en cuenta ortografía.</p> <p>9.3.Fácil enseñar a leer o a escribir.</p> <p>9.3ª Es más fácil enseñar a leer, porque uno les lleva dibujos, los saca a espacio libre, mediante una rueda, mediante una canción, todo eso pueden ellos leer.</p> <p>9.3b, pero entonces cuando van a escribir presentan dificultades, no les gusta definitivamente escribir.</p> <p><b>9.4. Cómo motiva estrategia para escribir,</b></p> <p>9.4ª Mediante cuentos, historias a los niños se les facilita más las cosas. O sea que una opción fácil para propiciar escritura argumentativa es a través de lo que es la literatura.</p>	<p>Lectura periódica de noticias, obra literaria y realización de dibujos.</p> <p>La repetición de prácticas fortalece la producción textual.</p> <p>Falencias en la coherencia lineal de los textos.</p> <p>Apatía por escribir,</p> <p>Retomar la importancia de enseñar reglas ortográficas y orientar el mejoramiento de la caligrafía.</p> <p>Se dificulta más escribir que leer, lectura dinámica y en diferentes ambientes.</p> <p>Literatura como elemento importante para la escritura.</p>
---	---	--

<p>Si, es bien importante, y ya le digo desde los primeros años hay que enfocar a los niños y hay que motivarlos para que le tomen amor a la lectura, para que escriban bien, para que tengan en cuenta la ortografía, para que sean organizados porque definitivamente la lectoescritura es fundamental para todas las asignaturas. El que no sabe leer y no sabe escribir, no puede progresar, no puede salir adelante.</p>	<p>9.4b. Desde los primeros años hay que enfocar a los niños y hay que motivarlos para que le tomen amor a la lectura, para que escriban bien, para que tengan en cuenta la ortografía. 9.4c. Para que sean organizados porque definitivamente la lectoescritura es fundamental para todas las asignaturas. El que no sabe leer y no sabe escribir, no puede progresar, no puede salir adelante.</p>	<p>Estimular desde temprana edad al niño para enamorarse de la lectura.</p> <p>La lecto escritura fundamental para su futuro profesional.</p>
---	--	---

Elaborado por: investigadores

Orientado por: Juan Carlos Amador, docente de Metodología de la Investigación.

## ANEXO 6

## TABLA DE CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE ENTREVISTA

## DOCENTE GRADO NOVENO

Entrevista noveno	Enunciado identificador	subproceso
<p><b>1. ¿Qué dificultades ve en los estudiantes al leer en clase de noveno?</b></p> <p>Bueno las dificultades son diversas y se encuentran digamos en todos los campos a veces hay dificultades por ejemplo académicas a veces hay dificultades por ejemplo en lo que tiene que ver con convivencia y a veces hay dificultades de tiempo. En las académicas muchas veces encuentra uno con los chicos que ellos preferirían no digamos no pasar su tiempo en la lectura sino simplemente por ejemplo haciendo algunas otras actividades como por ejemplo quizás a veces prefieren tener más a la mano sus aparatos electrónicos para escuchar música, o para jugar que para dedicarle tiempo a la lectura en cuanto a la parte de convivencia pues sí de pronto hay algún chico que desee tomar ese tiempo para aprovechar el tiempo en la lectura siempre hay algún otro que empieza no venga hablemos, venga jugamos, venga charlamos, hagamos algo diferente, entonces se desvía digamos la atención que va dirigida a la lectura y se desvía pues digamos para otras actividades un poco recreativas digámoslo así que tengan que ver con juegos o de pronto charlas y en la parte del tiempo pues en el colegio nosotros tenemos una horita de lectura y a veces quizás la hora se torna poco corta cuando se empieza por ejemplo a hacer las breves explicaciones que quizás ellos piden como por ejemplo significados de palabras entonces de pronto cuando uno no la conoce o así la conozca es muy fácil sacarla por el contexto y entonces el tiempo se va a veces en las explicaciones y la lectura como tal como debería ser queda un poco digamos corta o resumida podrían ser como las dificultades que yo veo, otras dificultades podría ser pues lo he notado sobre todo en la temática cuando uno trabaja la literatura universal digámoslo así hay mucha literatura que para los estudiantes es tediosa y es aburrida y ellos prefieren por ejemplo la literatura que está ahorita de moda ellos prefieren por ejemplo un libro de vampiros que son por ejemplo ese de la zaga del crepúsculo ellos prefieren leer eso no digamos en grado noveno vimos suponiendo literatura precolombina entonces tuvieron que leer mm no se por ejemplo el carnero o algo así o de la época de la conquista y ellos esa literatura no les parece agradable no les parece entretenida entonces ahí hay otra dificultad que es como los gustos y pues las época para su lectura.</p> <p><b>Nos dice un poquito nos hace caer en la cuenta de que el tiempo o sea la hora no es suficiente como para profundizar más en la lectura</b></p> <p>Sí, yo a veces pienso que una hora es muy corta y más si por ejemplo se presentan situaciones como esas como pues digamos nosotros todos en el ámbito docente sabemos que una hora es relativamente corta cuando uno llega y si comienza con un llamado de lista organización del salón por ejemplo de pupitres aclarar no se dudas saludo entonces el tiempo empieza a acortarse y una horita en sí no viene siendo ni siquiera los 60 minutos.</p> <p><b>2. ¿Qué ha escuchado sobre el nivel de</b></p>	<p><b>Dificultades al leer en clase</b></p> <p>1ª. Prefieren tener más a la mano sus aparatos electrónicos para escuchar música, o para jugar que para dedicarle tiempo a la lectura.</p> <p>1b. Si de pronto hay algún chico que desee tomar ese tiempo para aprovechar el tiempo en la lectura siempre hay algún otro que empieza no venga hablemos, venga jugamos, venga charlamos, hagamos algo diferente...</p> <p>1c. Tenemos una horita de lectura y a veces quizás la hora se torna poco corta cuando se empieza por ejemplo a hacer las breves explicaciones que quizás ellos piden como por ejemplo significados de palabras... el tiempo se va a veces en las explicaciones y la lectura como tal, como debería ser queda un poco digamos corta o resumida.</p> <p>1d. Hay mucha literatura que para los estudiantes es tediosa y es aburrida y ellos prefieren por ejemplo la literatura que está ahorita de moda... digamos en grado noveno vimos suponiendo literatura precolombina entonces tuvieron que leer mm no se por ejemplo el carnero o algo así o de la época de la conquista y ellos esa literatura no les parece agradable no les parece entretenida.</p> <p>1.1e. Una hora es muy corta... cuando uno llega y si comienza con un llamado de lista organización del salón por ejemplo de pupitres aclarar no se dudas saludo entonces el tiempo empieza a acortarse y una horita en sí no viene siendo ni siquiera los 60 minutos.</p> <p><b>Conocimiento de los niveles de lectura.</b></p> <p>2 a. Literal pues cuando a los estudiantes se les pide por ejemplo que digan datos que están específicamente en el texto,</p> <p>2b. La inferencial ya es un poco más avanzada y tiene ver de pronto con el conocimiento que ellos tengan previo a esa misma lectura</p> <p>2c. Y la crítica cuando ellos aporten con base en sus conocimientos o con base en lo que ellos hayan leído o traer de otras fuentes y que ellos sean capaces de criticarlo puede ser de manera positiva o negativa que ellos sean quienes pongan su punto de vista</p>	<p>Aparatos electrónicos es el mayor distractor.</p> <p>Los compañeros son una vía de distracción.</p> <p>una hora no es suficiente para una lectura completa</p> <p>Rechazo por la literatura clásica y gusto por lectura de su preferencia.</p> <p>Tiempo para la lectura muy corto.</p> <p>Clara identificación de los tres niveles:</p> <p>La lectura literal son los datos que están en el texto explícitamente</p> <p>La lectura inferencial es el conocimiento previo a la lectura.</p> <p>La lectura crítica son los aportes que ellos dan de otras fuentes de manera crítica.</p>

<p><b>lectura literal, inferencial y crítico?</b></p> <p>Bueno, de cada uno de los tres niveles pues que digamos están presentes digamos en la parte de la enseñanza de la lectura, literal pues cuando a los estudiantes se les pide por ejemplo que digan datos que están específicamente en el texto, la inferencial ya es un poco más avanzada y tiene ver de pronto con el conocimiento que ellos tengan previo a esa misma lectura y la crítica cuando ellos aporten con base en sus conocimientos o con base en lo que ellos hayan leído o traer de otras fuentes y que ellos sean capaces de criticarlo puede ser de manera positiva o negativa que ellos sean quienes pongan su punto de vista</p> <p><b>3. Bueno, si un estudiante suyo de noveno grado es bueno para entender la lectura literal pero nota que para inferir y proponer tiene dificultades, ¿qué cree que pudo faltarle a este estudiante en su proceso de comprensión lectora?</b></p> <p>Pues pienso que él simplemente está haciendo la lectura como tal que es por ejemplo lo que tiene que ver con decodificar o sea que el conozca el código en ese caso pues podría ser nuestro alfabeto y leerlo y pues si le preguntan no sé ejemplo de qué color es el cielo pues el simplemente contestará azul porque el texto lo dijo más no que el sea capaz de interpretar a veces pienso yo que lo que faltó o lo que a él le está haciendo falta es no sólo interpretar lo que el mismo texto dice si no que el vaya más allá con respecto a lo que él conoce o sabe o se parte de su vida o algo así entonces pienso yo que haría falta un poco como de significación o aprendizaje significativo que para él no sea sólo decodifique lo que dice ahí el texto sino que el comprenda o vaya más allá de lo que el autor quiere decir.</p> <p><b>Bueno, ¿y usted considera que para que él pueda lograr ir más allá del texto se necesita que alguien le ayude a lograrlo o él puede hacerlo por sí solo?</b></p> <p>Pues yo pienso que el aprendizaje siempre va debe ser dirigido, no solo o sea podríamos hablar del aprendizaje autónomo si, pero necesariamente debe haber un algo en este caso puede ser un profesor un tutor quien le guie digamos las herramientas para que él pueda lograr ese más allá porque simplemente pues sentarse uno y aprender porque si se podría dar pero haría falta la parte de la guía pienso yo entonces la guía siempre en importante en ese proceso de aprendizaje. Min. 7:45</p> <p><b>4. Si en su clase de lectura ve estudiantes con pereza al momento de leer ¿qué hace para lean y realicen las actividades propuestas para la clase?</b></p> <p>Con pereza bueno a veces es fácil identificar los estudiantes que no sienten la motivación digamos por leer pues las herramienta que uno como profesor utilizaría o que yo utilizaría es precisamente o que yo utilizo es tomar a ese estudiante y que sea el quien por ejemplo trabaje como moderador o cómo guía le pido que nos ayude a leer y que comprendiste de lo que leíste o bueno tu que piensas de tal pregunta o tu sabes que significa, entonces tomarlo de pronto a él como o sea no dejar que la pereza sea quien lo domine a él sino involucrarlo en el proceso para que sea él quien nos dé respuestas y colabore en el proceso.</p> <p><b>O sea que una buena estrategia es realizar preguntas siempre sobre la lectura, ¿considera que le ha funcionado?</b></p>	<p>3ª Lo que a él le está haciendo falta es no sólo interpretar lo que el mismo texto dice si no que el vaya más allá con respecto a lo que él conoce o sabe o se parte de su vida... un poco como de significación o aprendizaje significativo que para él no sea sólo decodifique lo que dice ahí el texto sino que el comprenda o vaya más allá de lo que el autor quiere decir.</p> <p>3.3b. El aprendizaje siempre va debe ser dirigido.....debe haber un algo en este caso puede ser un profesor un tutor quien le guie digamos las herramientas para que él pueda lograr ese más allá.</p> <p><b>Manejo de la pereza y motivación</b></p> <p>4ª. Que sea él quien por ejemplo trabaje como moderador o cómo guía... involucrarlo en el proceso para que sea él quien nos dé respuestas y colabore en el proceso ...que él continúe con la lectura o que el aporte algo así no sea una pregunta.</p>	<p>Leer desde el aprendizaje significativo.</p> <p>El aprendizaje de la lectura necesita ser guiado.</p> <p>El estudiante moderador de la lectura como estrategia para erradicar la pereza</p>
--	--	--

<p>Sí, pues más que todo involucrarlo al estudiante porque a veces no necesariamente tiene que ser preguntas sino por ejemplo que él continúe con la lectura o que el aporte algo así no sea una pregunta.</p> <p><b>5. ¿Cómo desarrolla e integra los tres niveles de lectura en los estudiantes de noveno grado el literal, el inferencial y el crítico?</b></p> <p>Bueno pues valdría la pena decir que en el colegio donde yo estoy trabajando en la hora de lectura estamos llevando un libro que se llama encuentros con la lectura y este libro digamos que maneja estos tres aspectos porque siempre le brinda al estudiante digamos una herramienta o una capacidad para que él esté para que él pueda desarrollar estas tres habilidades o estos tres niveles siempre hay tipos de pregunta en donde el estudiante se le facilita porque la respuesta la trae el mismo texto inferencial porque a él le preguntan que piensas, o que crees que el autor quiere decir con tal frase o con tal palabra y crítica porque hay una partecita que dice creo mi propio texto donde a ellos se les pide que elaboren una crítica o un texto argumentativo, sobre lo que acabaron de leer, entonces el texto trae como los tres niveles para que el estudiante sea capaz de desarrollar los o aplicarlos sin embargo a veces se hace de forma oral así no tenga que ser escrita</p> <p><b>¿Considera que puede realizarse una lectura crítica sin hacer una literal o inferencial?</b></p> <p>Pienso que sí se puede hacer, pero para eso se requiere que el estudiante tanto el docente como el estudiante tengan un conocimiento digamos más allá de lo que está ahí, podría ser, sin embargo es necesario si vamos a criticar un texto es necesario conocerse ese texto para conocerse pues se necesita la información que el mismo está dando en este caso sería la literal y la inferencial lo que el autor nos quiere decir la época en que el autor lo escribió o sea en que medio estaba de pronto viviendo para ver escrito lo que escribió entonces podría hacerse pero se necesita de un conocimiento metalingüístico muy más allá de, entonces la inferencial y la literal son muy válidas y son muy acertadas en ese momento.</p> <p>Min. 11:52</p> <p><b>6. ¿Qué tipo de estrategias utiliza para después de la lectura?</b></p> <p>Estrategias, de pronto, la retro alimentación digamos con base en lo mismo que ellos acabaron de leer, con base en lo que ellos vieron, en lo que estaban trabajando, hacerles preguntas, también a veces es bueno involucrar lo que ese está viviendo por ejemplo en la sociedad, y si es por ejemplo un texto de Drácula escrito hace unos 50 años se podría relacionar con su famoso crepúsculo, hasta ahorita hasta año dos mil entonces relacionar de pronto las épocas.</p> <p><b>7. ¿Qué actividades desarrolla con sus estudiantes de noveno antes de pedirles que escriban un texto?</b></p> <p>Pues dependiendo el texto, si vamos a trabajar por ejemplo un texto crítico una de las actividades que desarrollé en alguna clase fue relacionar los programas de televisión, los reales con situaciones cotidianas de la vida donde ellos mismos podían ser capaces de criticar qué estaba pasando entonces algunos chicos decían que los programas, digamos de concurso eran casi que parecidos a lo que estaba ocurriendo con la política, que porque siempre había un ganador, el</p>	<p><b>Integración de los tres niveles</b></p> <p>5 a. Estamos llevando un libro que se llama encuentros con la lectura y este libro digamos que maneja estos tres aspectos .... hay tipos de pregunta en donde el estudiante se le facilita porque la respuesta la trae el mismo texto inferencial porque a él le preguntan que piensas, o que crees que el autor quiere decir con tal frase o con tal palabra y crítica porque hay una partecita que dice creo mi propio texto donde a ellos se les pide que elaboren una crítica o un texto argumentativo..</p> <p>5 b. Si vamos a criticar un texto es necesario conocerse ese texto para conocerse pues se necesita la información que el mismo está dando en este caso sería la literal y la inferencial lo que el autor nos quiere decir.</p> <p><b>Estrategias para después de la lectura.</b></p> <p>6 a. Hacerles preguntas, 6 b. También a veces es bueno involucrar lo que se está viviendo por ejemplo en la sociedad. 6 c. Y si es por ejemplo un texto de Drácula escrito hace unos 50 años se podría relacionar con su famoso crepúsculo, hasta ahorita hasta año dos mil entonces relacionar de pronto las épocas.</p> <p><b>Antes de escribir un texto</b></p> <p>7 a. Relacionar los programas de televisión, los reales con situaciones cotidianas de la vida donde ellos mismos podían ser capaces de criticar qué estaba pasando.</p> <p>7 b. Es mejor como darles un preámbulo o una exploración para que ellos sean capaces de escribir o soltar su argumentación.</p> <p>7 c. Otro consejo que le daría pues que leyera mucho.</p>	<p>El libro guía como herramienta para integrar los tres niveles y fomentar la escritura argumentativa.</p> <p>Le nivel crítico necesita de la lectura literal e inferencial.</p> <p>La pregunta es una estrategia de retroalimentación.</p> <p>La contextualización de la lectura y la problemática actual.</p> <p>Establecer relaciones intertextuales.</p> <p>La televisión como herramienta para fomentar la escritura argumentativa.</p> <p>Proporcionar información y pautas antes del proceso de escritura.</p> <p>El acto de leer incrementa el acto de escribir.</p>
---	--	---

<p>ganador se llevaba todos los premios como la presidencia de Colombia entonces es el gran ganador, entonces es relacionarlo con las cosas que ellos viven a diario con lo que se vea diario, con la situación del país, o las situaciones cotidianas.</p> <p><b>Pero, ¿eso quiere decir que siempre antes de escribir tienen que conocer sobre o que quieren escribir?</b></p> <p>Sí es mejor que ellos sepan sobre que van a escribir porque uno se encuentra con el tropezón de qué escribo, cómo lo escribo y para qué entonces siempre es mejor como darles un preámbulo o una exploración para que ellos sean capaces de escribir o soltar su argumentación.</p> <p><b>Si un estudiante se acerca y le dice que él quiere ser un gran escritor, ¿qué consejos y recomendaciones le daría?</b></p> <p>Bueno un delos consejos sería que primero que todo que escribiera sin importar que no maneje sus reglas gramaticales, si a un no maneja en el caso de la poesía rima, las figuras literarias la métrica, sin importar que un no lo maneje que escriba, y otro consejo que le daría pues que leyera mucho.</p> <p><b>8. ¿Cómo sería la formación lectoescritora ideal para que los estudiantes produzcan escritura argumentativa desde su experiencia?</b></p> <p>La palabra ideal es compleja porque es idealizar todo, como si todo fuera muy perfecto entonces, mejor digo que una herramienta ideal para que los estudiantes lo hagan, quizás no existe, pero si puede haber herramientas que motiven o que nos hagan propiciar ese momento o llegar a ese momento donde un estudiante pueda leer y escribir. Herramientas primero la lectura, un estudiante debe conocer de todo un poco leer poesía, leer literatura, leer crítica, leer novela, leer ensayo y lo otro que el mismo sea capaz de criticar pero no la crítica negativa sino la constructiva, entonces para que sea ideal no, pero la herramienta más indispensable es leer e incentivar el momento de la escritura .</p> <p><b>9. ¿Usted cómo aporta a la producción de textos argumentativos de sus estudiantes de noveno?</b></p> <p>En alguna época me funcionó mucho con mis estudiantes haberles llevado ensayos críticos de periodistas frente a la situación colombiana, entonces ello veían y al leer entonces ellos uyy si mira este señor está criticando lo que está pasando, para ellos no es solamente narrar, el señor dijo tal cosas, sino que ellos vieran que había otro pedacito de la escritura, que es escribir lo que yo pienso lo que yo creo que no importa si afecta o no afecta lo que yo pienso o lo que yo creo es importante, entonces ha sido buena herramienta llevar ensayos críticos escritos por periodistas, para que ellos vean cómo se critica lo que está ocurriendo y ahí mismo, usted también puede criticar por ejemplo ahí hay algo que no te guste del colegio, que el recreo sea corto, es un ejemplo, entonces ellos empiezan a escribir por ejemplo una carta dirigida a la rectora donde ellos expliquen y le sustenten porqué les parece el descanso corto, es como tocarles, lo que tú tienes en tu mente tú lo puedes decir,</p> <p><b>Bueno, entonces el material que se utiliza en el colegio, entre esos, el libro que nos comenta, es una guía, pero no es rígido, ¿tienen la oportunidad de utilizar otras herramientas que también son útiles en el contexto?</b></p>	<p><b>Formación lectoescritora ideal.</b></p> <p>8 a. Un estudiante debe conocer de todo un poco leer poesía, leer literatura, leer crítica, leer novela, leer ensayo.</p> <p>8 b. Que el mismo sea capaz de criticar pero no la crítica negativa sino la constructiva...</p> <p>8 c. La herramienta más indispensable es leer e incentivar el momento de la escritura.</p> <p><b>Fomento de la argumentación.</b></p> <p>9 a. Ensayos críticos de periodistas frente a la situación colombiana... para que ellos vean cómo se critica lo que está ocurriendo y ahí mismo, usted también puede criticar.</p> <p>9 b. Sino que ellos vieran que había otro pedacito de la escritura, que es escribir lo que yo pienso lo que yo creo que no importa si afecta o no afecta lo que yo pienso o lo que yo creo es importante.</p> <p>9 c. Un libro no es la ruta que debemos seguir, no el libro es un apoyo porque las lecturas que trae también vienen al caso o están actualizadas.</p> <p>9 d. Se requiere de utilizar otras estrategias y otras fuentes de donde extraer lecturas más que los chicos ellos están envueltos en su medio de comunicación.</p> <p>9 e. Ellos hacen la lectura literal todavía, pienso que la inferencial y sobretodo la crítica aún se les dificulta, ellos todavía hacen lectura literal, leen y leen y contestan sólo lo que aparece literal.</p> <p><b>Escritura argumentativa de los estudiantes</b></p> <p>10ª. Es caracterizada por muchas debilidades que</p>	<p>Leer diversos géneros favorece el proceso de escritura.</p> <p>Leer para criticar.</p> <p>Leer con el objetivo de escribir sobre la lectura.</p> <p>Fomento de la argumentación a través de la ejemplificación de ensayos argumentativos.</p> <p>Motivación a la libre opinión a través de la escritura.</p> <p>El libro guía no es la única estrategia de lectura es necesario otros recursos.</p> <p>La lectrura literal es la más común en los estudiantes. Escritura caracterizada por faltas gramaticales y falta de coherencia y cohesión.</p>
--	--	---

<p>Nosotros como docentes sabemos que un libro no es la ruta que debemos seguir, no el libro es un apoyo porque las lecturas que trae también vienen al caso o están actualizadas pero no, se requiere de utilizar otras estrategias y otras fuentes de donde extraer lecturas más que los chicos ellos están envueltos en su medio de comunicación, que es las redes sociales entonces ellos están a la lectura así sean pedacitos cortos pero están leyendo.</p> <p><b>¿Cuál de las dos habilidades hacen con más éxito los estudiantes de noveno, leer o escribir?</b></p> <p>Pues yo creo que leer, pero ellos hacen la lectura literal todavía , pienso que la inferencial y sobretodo la crítica aún se les dificulta, ellos todavía hacen lectura literal, leen y leen y contestan solo lo que aparece literal</p> <p><b>10. ¿Qué caracteriza la escritura argumentativa que producen los estudiantes de noveno grado?</b></p> <p>Es caracterizada por muchas debilidades que nosotros encontramos, coherencia, cohesión, redundancia, repetición de palabras, el uso de muletillas, comodines y palabritas, que escriben tal como hablan, faltas gramaticales que nosotros quizás conocemos que es lo que se evidencia todavía en la escritura de ellos.</p> <p><b>¿Se podría considerar que la escritura que producen es argumentativa que cumpla con los requerimientos de un texto argumentativo?</b></p> <p>No, muchas veces no porque ellos se quedan solamente en por ejemplo si se les dan las pautas para escribir para escribir un ensayo, ellos escriben la tesis y se quedan ahí mas no empieza al argumentación se quedan en el solo enunciado ejemplo ellos sí me parece que digamos el embarazo en adolescentes se ha incrementado pero ahí quedan, si se incrementó pero que piensas y cómo lo sustentas, entonces no argumentan no dan las bases sólidas para decirme porqué hicieron esa tesis.</p> <p><b>¿Y por qué pasa eso?</b></p> <p>Pienso que es falta de información, si no hay información, quiere decir que no hay lectura no hay de donde, de pronto, salió esa tesis pero no saben cómo sustentarla porque no tienen las bases para decir, ejemplo tal escritor en la revista tal, o en libro tal, afirma que los embarazos en adolescentes se presentan, entonces ellos no pueden hacerlo porque les falta las bases de donde extraer la información.</p> <p><b>Desde su experiencia y con base en todo lo que nos ha comentado desde su área de español, quisiera hacerle una pregunta, sabemos que Colombia está entre los último lugares de las pruebas pisa y evalúan la lectoescritura comprensión y análisis, qué cree que está pasando en Colombia con esta situación cual será la dificultad y en qué podemos como docentes aportarle a los chicos par que sean efectivos al responderlas.</b></p> <p>Bueno alguna vez leí un artículo en donde nos explicaban que una de las causas para que Colombia hubiese sacado el último puesto es que al estudiante digamos se le preguntaban cosas muy literales que decía el texto, mas no se le propiciaba, o brindaba el espacio para que el fuera capaz de dar soluciones a algún problema entonces el mismo artículo decía que por ejemplo si la prueba se hubiese aplicado en los países como Japón que es de los que mayor puntaje tuvo y fue lo que ocurrió en el Casanare la época de la sequía y cuantos animalitos murieron para que ellos contestaran una cifra, sino qué hubiera hecho usted para evitar semejante desastre entonces que el</p>	<p>nosotros encontramos, coherencia, cohesión, redundancia, repetición de palabras, el uso de muletillas, comodines y palabritas, que escriben tal como hablan, faltas gramaticales que nosotros quizás conocemos que es lo que se evidencia todavía en la escritura de ellos.</p> <p>10 b. Ellos escriben la tesis y se quedan ahí mas no empieza la argumentación.</p> <p>10 c. Se quedan en el solo enunciado... no argumentan no dan las bases sólidas para decirme porqué hicieron esa tesis.</p> <p>10 d. Pienso que es falta de información, si no hay información, quiere decir que no hay lectura.</p> <p>10e. Salió esa tesis pero no saben cómo sustentarla porque no tienen las bases para decir ejemplo tal escritor en la revista tal, o en libro tal, afirma que los embarazos en adolescentes se presentan, entonces ellos no pueden hacerlo porque les falta las bases de donde extraer la información.</p>	<p>Planteamiento de tesis carente de argumentación.</p> <p>Ausencia de lectura que afecta la producción de diferentes tipos de argumentos.</p>
---	--	--

<p>estudiante hubiera sido capaz de plantear soluciones, pienso que es en eso lo que se está fallando, limitar uno a los estudiantes a contestar específicamente o que dice el texto y no propiciar que el estudiante sea el que proponga que evalúe, que saque las propias conclusiones o sea no darle las preguntas como tal, que dice en el párrafo uno sino qué infiere él, qué solución se le puede dar, si es un problema, y pues la culpa no es que sea de nosotros como docentes, sino que es del sistema educativo, que estamos aplicando, porque muchas veces, se enfoca uno en enseñarles al estudiante fechas y datos concretos mas no causas o los efectos que digamos.</p>		
--	--	--

Elaborado por: investigadores

Orientado por: Juan Carlos Amador, docente de Metodología de la Investigación.

## ANEXO 7

## TABLA DE CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE ENTREVISTA

## DOCENTE GRADO UNDÉCIMO

Entrevista undécimo	Enunciador identificador	Subproceso
<p><b>1. ¿Qué dificultades ve en los estudiantes de grado 11 al leer en clase?</b></p> <p>Una de las principales dificultades que yo veo es en el momento que tienen definida ya su carrera entonces muchas veces si no es afín con la literatura por ejemplo ingeniería matemáticas quizás finanzas negocios internacionales, quizás como ellos ya han decidido que estudiara o hacia dónde dirigir su futuro puede ser que la lectura ya no les llame la atención en este caso así uno les haga énfasis de que en cualquier carrera ellos tengan que leer, sin embargo dificultades que yo encuentro en cuanto al gusto por la lectura es también la lectura que se maneja dentro de aula, pues para nosotros no es ajeno que la lectura que ellos tengan que trabajar es la literatura universal más libros que ya han sido escritos hace mucho tiempo y hacen parte de la literatura entonces a ellos pienso que la literatura universal poco les llama la atención sin embargo, a veces algunos chicos leen por su cuenta entonces la lectura que ellos hacen son más recientes y están de acuerdo con sus gustos digamos son lo que están viendo o está de moda. Si hay dificultades pero también hay una lucecita en algunos que si les gusta leer.</p> <p><b>2. Si nos enfocamos más hacia la clase de dificultades a nivel de comprensión y de participación, ¿cómo ve las dificultades presentadas en ese momento?</b></p> <p>Pienso que les falta una lectura más crítica y más enfocada a lo que ellos piensan y a los conocimientos previos que ellos tienen, porque, aun los estudiantes de grado undécimo hacen lectura muy explícita a lo que el texto les dice y no van más allá de lo que ellos o el conocimiento previo que ellos tienen solamente lo que la lectura les dice puede ser una falencia, ellos leen pero no infieren que quiere decir el autor o que quiere decir el texto y se limitan a dar información que está explícita.</p> <p><b>3. ¿Qué ha escuchado sobre el nivel de lectura literal, inferencial y crítico?</b></p> <p>He estado leyendo acerca de los tres es la escala de los tres niveles que deberíamos manejar, en cuanto a lo literal es la información más explícita que da un texto mientras que en la inferencial y en la crítica se enfoca más a lo implícito sobre todo en la inferencial cuando uno trata de leer entre líneas que es lo que le quiere decir a uno el autor y a crítica pienso que es más dirigida a los conocimientos previos que tengamos de otras fuentes y poder relacionar el texto con otros textos que ya haya leído o que estén de pronto en el mismo estatus y que tengan relación.</p> <p><b>4. Si un estudiante de once es bueno para</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el momento que tienen definida ya su carrera entonces muchas veces si no es afín con la literatura por ejemplo ingeniería matemáticas quizás finanzas negocios internacionales, quizás como ellos ya han decidido que estudiara o hacia dónde dirigir su futuro puede ser que la lectura ya no les llame la atención</li> <li>- La literatura universal poco les llama la atención</li> <li>- A veces algunos chicos leen por su cuenta entonces la lectura que ellos hacen son más recientes y están de acuerdo con sus gustos digamos son lo que están viendo o está de moda</li> <li>- Les falta una lectura más crítica y más enfocada a lo que ellos piensan y a los conocimientos previos que ellos tienen.</li> <li>- Lo literal es la información más explícita que da un texto.</li> <li>- La inferencial y en la crítica se enfoca más a lo implícito sobre todo en la inferencial cuando uno trata de leer entre líneas que es lo que le quiere decir a uno el autor.</li> <li>- La crítica pienso que es más dirigida a los conocimientos previos que tengamos de otras fuentes y poder relacionar el texto con otros textos.</li> <li>- Muchas cosas leemos por leer pero no vamos más allá para relacionar el texto con las vivencias que haya tenido el autor al escribir ese texto.</li> <li>- Motivarlo hacia una lectura de su gusto, una de las herramientas podría ser que ellos mismos fueran quienes propusieran que les gustaría leer</li> <li>- Puede que el texto que el profesor dio no sea de su agrado o de su interés podría ser que no le motive.</li> </ul>	<p>La opción por su carrera profesional influye en su motivación por leer.</p> <p>La literatura universal no es atractiva para los estudiantes.</p> <p>Preferencia por la lectura autónoma de actualidad y gusto propio</p> <p>Falta hacer lectura desde un aprendizaje significativo.</p> <p>Lo literal es lo explícito.</p> <p>Lo inferencial es lo implícito</p> <p>Lo crítico es la activación de los conocimientos previos.</p> <p>Carencia de una lectura contextualizada.</p> <p>La motivación por la lectura parte de sus gustos y preferencias.</p> <p>Preferencia por la lectura autónoma y a su propio ritmo.</p>

<p><b>entender la lectura literal pero para inferir y proponer tiene dificultades, ¿qué cree que pudo faltarle a este estudiante en su proceso de comprensión lectora?</b></p> <p>Pienso que le hace falta es leer un poco más o también podría ser que simplemente él se esté refiriendo a la información que se da como tal que no tenga la capacidad de analizar el contexto en el cual está inmerso en el cual el autor quiere involucrarlo porque muchas cosas leemos por leer pero no vamos más allá para relacionar el texto con las vivencias que haya tenido el autor al escribir ese texto entonces puede ser conocimiento más afondo el conocimiento en el cual está ubicado ese texto.</p> <p><b>5. Si en su clase de lectura ve estudiantes con pereza al momento de leer ¿qué hace para que lean y realicen las actividades propuestas para la clase?</b></p> <p>Con pereza Es fácil encontrarlo en cualquier actividad sin embargo con las estrategias como uno profesor utiliza es motivarlo hacia una lectura de su gusto puede que el texto que el profesor dio no sea de su agrado o de su interés podría ser que no le motive, una de las herramientas podría ser que ellos mismos fueran quienes propusieran que les gustaría leer de qué manera dejar de lado la pereza para digamos comprender un texto podría ser que ellos propusieran sus propias lecturas.</p> <p><b>6. ¿Y ellos cómo trabajan el libro que se les ha asignado para la clase de lectura?</b></p> <p>En el colegio trabajamos un libro que se llama encuentros con la lectura, es un libro que está trabajando estos tres niveles de lectura la actividad simplemente se basa en, dejamos ya hace rato la lectura entre todos, me di cuenta que, observaciones de ellos, ellos querían leer por si mismos y digamos que lo que tu pienses no todos lo tenemos que copiar, cada estudiante avanza a su propio ritmo, tres textos que tienen que ver con la misma temática y la transversalidad de los textos, tienen una hora para leer los tres textos y desarrollar las actividades que este propone, los textos traen los tres niveles de lectura.</p> <p><b>7. ¿Cómo desarrolla e integra los tres niveles de lectura en los estudiantes de grado once?</b></p> <p>Cada vez que nosotros hacemos una lectura se hace digamos diferentes actividades en los cuales se pueden involucrar los niveles se hace preguntas muy fáciles que el mismo texto sea el que de la respuesta, pero así al mismo tiempo se hacen cuestionamientos con los mismos estudiantes sobre información que está implícita, no información del mismo texto sino información que puedan sacar de sus propias conclusiones</p> <p><b>8. ¿Y es fácil para ellos hacer intertextualidad, relacionarlo con alguna película u otro texto leído o algo así similar?</b></p> <p>Sí, por ejemplo últimamente hay temas de moda para</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ellos querían leer por si mismos y digamos que lo que tu pienses no todos lo tenemos que copiar, cada estudiante avanza a su propio ritmo,</li> <li>- Se hace preguntas muy fáciles que el mismo texto sea el que de la respuesta, pero así al mismo tiempo se hacen cuestionamientos con los mismos estudiantes sobre información que está implícita, no información del mismo texto sino información que puedan sacar de sus propias conclusiones</li> <li>- Es fácil encontrar por ejemplo lecturas que tengan que ver con esa temática es interesante para uno para ellos que se sean esos temas</li> <li>- Libros que son más de actualidad o digamos de la época, son un poco más interesante para ellos además si además si, ellos lo relacionan con películas con novelas o telenovelas, digamos lo que el medio les facilita o lo que hayan visto hasta en las mismas redes sociales.</li> <li>- Me gusta que ellos mismos lean y que ellos mismos se escuchen entonces, los estudiantes tiende uno a conocer sus pensamientos, sus gustos o hasta del mismo vocabulario que ellos trabajan, escuchándole sus propios textos que ellos escriben además es un momento propicio para que entre ellos mismos sean capaces de criticarse, cuestionarse entre ellos mismos y conocer el pensamiento del otro.</li> </ul>	<p>La pregunta como herramienta para trabajar los tres niveles y llegar a conclusiones.</p> <p>Orientar la lectura desde temáticas llamativas para los jóvenes permite hacer intertextualidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La auto-lectura de sus escritos a nivel individual y grupal es un mecanismo de criticarse y cuestionarse.</li> <li>- El nivel de lectura crítico se ve beneficiado cuando se hace desde el contexto, gusto y vivencias de los estudiantes.</li> <li>- El debate es una herramienta para propiciar la escritura</li> </ul>
---	---	---

<p>los estudiantes adolescentes son muchos por ejemplo la anorexia, bulimia cosas que directamente los afectan a ellos, entonces es fácil encontrar por ejemplo lecturas que tengan que ver con esa temática es interesante para uno para ellos que se sean esos temas los que ese tomen dentro del salón de clase una lectura a veces no es llamativa por ejemplo el lazarillo de Tormes mientras que por ejemplo si ellos dicen que quieren leer la virgen de los sicarios o rosario tijeras libros que son más de actualidad o digamos de la época, son un poco más interesante para ellos además si, ellos lo relacionan con películas con novelas o telenovelas, digamos lo que el medio les facilita o lo que hayan visto hasta en las misma redes sociales.</p> <p><b>9. ¿Qué tipo de estrategias utiliza para después de la lectura con sus estudiantes de grado once?</b></p> <p>Me gusta que ellos mismos lean y que ellos mismos se escuchen entonces, los estudiantes tienden a conocer sus pensamientos, sus gustos o hasta del mismo vocabulario que ellos trabajan, escuchándole sus propios textos que ellos escriben además es un momento propicio para que entre ellos mismos sean capaces de criticarse, cuestionarse entre ellos mismos y conocer el pensamiento del otro.</p> <p><b>10. Cuando ellos generalmente leen una novela literaria u otro tipo de texto, ¿les gusta hablar sobre esa novela o texto de manera crítica?</b></p> <p>Si es de pronto una obra literaria antigua casi no, ellos se limitan a dar información explícita de fechas de datos no más pero si es por ejemplo algo más cotidiano, más de esta época de este siglo que les toque sus sentimientos, sus vivencias, sus conocimientos si, a ellos les gusta opinar, criticar, decir me parece tal cosa pienso que lo otro o no me gusta tal va relacionado más con el conocimiento que ellos tengan y la época en la cual ellos estén involucrados, es muy difícil cuestionar un chico sobre lo que piensan en el siglo XII cuando ellos no están al día con esa información pero si se puede preguntar por ejemplo que piensas de la elecciones de junio si le dicen a uno me parece tal cosa, entonces es más involucrarlos en lo que están viviendo.</p> <p><b>11. ¿Qué actividades desarrolla con sus estudiantes de once antes de pedirles que escriban un texto?</b></p> <p>Me gusta mucho hacer debates donde yo les doy a cada uno un rol, si vamos a hablar un tema que haya sido trascendente digamos por ejemplo las leyes, por ejemplo la comunidad LGTB que una partecita del salón sea quien defienda a capa y espada digamos los derechos para ellos, mientras que la otra parte del curso sea quien ataque esa ley, primero me encargo de sensibilizarlos usted va a defender, después de esta etapa me gusta que ellos escriban con base en esta experiencia que tuviste escribe un ensayo sobre esta ley para donde va que vamos a hacer donde sustentas tu tesis.</p> <p><b>12. ¿Cómo sería la formación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si es de pronto una obra literaria antigua casi no, ellos se limitan a dar información explícita de fechas de datos es muy difícil cuestionar un chico sobre lo que piensan en el siglo XII cuando ellos no están al día con esa información</li> <li>- Si es por ejemplo algo mas cotidiano, mas de esta época de este siglo que les toque sus sentimientos, sus vivencias, sus conocimientos si, a ellos les gusta opinar, criticar,</li> <li>- Hacer debates, que ellos escriban con base en esta experiencia que tuviste escribe un ensayo.</li> <li>- Enseñarles a leer y a ver varias perspectivas de un mismo texto o de un mismo tema enfocándolos a con miras a que ellos mismos se den cuenta que la lectura no es unidireccional que proviene de varios lugares que varias personas pueden pensar lo mismo o de diferente manera,</li> <li>- Me baso en el ensayo crítico se les dan las pautas, se les dice que el ensayo debe tener un párrafo introductorio, en lo cual ellos coloquen la tesis, que van a desarrollar, dos párrafos que desarrollen la tesis, un párrafo de argumentos de conclusión sin embargo se les pide que consulten diferentes fuentes, para que solidifiquen la tesis que ellos me están exponiendo para que la tesis que ellos están exponiendo sea más concreta.</li> <li>- Veo es la crítica, o sea el tema que se les de siempre tienden a buscar el cuestionarse porque ocurre eso y si es el sistema el que está fallando tienden a dar su crítica y punto de vista y a dar soluciones al problema que ellos mismos plantean.</li> <li>- Ellos critican y dan sus puntos de vista y contestan el por qué pero no hay una base, de donde sacaste esa información para afirmarlo, si hay argumento pero les falta concreción.</li> </ul>	<p>argumentativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La lectura como habilidad para reconocer diferentes perspectivas válidas a la hora de argumentar.</li> <li>- La elaboración de ensayos como herramienta para fomentar la escritura argumentativa.</li> <li>- Presencia de escritura crítica carente de referencias y argumentos sólidos.</li> <li>- La auto- lectura de los textos escritos es una herramienta de mejoramiento de la producción textual.</li> </ul>
--	--	--

<p><b>lectoescritora ideal para que produzcan escritura argumentativa cuando están a puertas de entrar a la u?</b></p> <p>De pronto, no como ideal sino como una buena formación es enseñarles a leer y a ver varias perspectivas de un mismo texto o de un mismo tema enfocándolos a con miras a que ellos mismos se den cuenta que la lectura no es unidireccional que proviene de varios lugares que varias personas pueden pensar lo mismo o de diferente manera, mostrarle las diferentes caminos que hay para poder ser capaz de escribir un textos con argumentos válidos y sólidos no solo enunciar un problema sino que sean capaces de sustentarlos de dar argumentos válidos que sustenten esa premisa que ellos dieron</p> <p><b>13. ¿Cómo orienta usted la producción de textos argumentativos de sus estudiantes de once?</b></p> <p>Casi siempre me baso en el ensayo crítico se les dan las pautas, se les dice que el ensayo debe tener un párrafo introductorio, en lo cual ellos coloquen la tesis, que van a desarrollar, dos párrafos que desarrollen la tesis, un párrafo de argumentos de conclusión sin embargo se les pide que consulten diferentes fuentes, para que solidifiquen la tesis que ellos me están exponiendo para que la tesis que ellos están exponiendo sea más concreta.</p> <p><b>14. Finalmente, ¿qué caracteriza la escritura argumentativa que producen los estudiantes?</b></p> <p>A veces en los escritos que les recojo lo que principalmente veo es la crítica, o sea el tema que se les dé siempre tienden a buscar el cuestionarse porque ocurre eso y si es el sistema el que está fallando tienden a dar su crítica y punto de vista y a dar soluciones al problema que ellos mismos plantean</p> <p><b>15. Pero específicamente cumple con las características de un texto argumentativo?</b></p> <p>Algunas veces los estudiantes de once tienden a argumentar y a dar sus propios puntos de vista sin embargo, algunos quedan inconclusos cuando ellos formulan sus propios problemas argumentan y ellos dan solución al problema que ellos mismos formulan pero no tienen la base sólida pueden decir ejemplo, que una de las soluciones al conflicto colombiano sería la legalización de las drogas, entonces ellos critican y dan sus puntos de vista y contestan el por qué pero no hay una base, de donde sacaste esa información para afirmarlo, si hay argumento pero les falta concreción.</p> <p><b>Bueno, sabemos que los alumnos de grado once tienen que presentar la prueba saber, ¿qué actividades concretamente ha desarrollado con ellos para prepararlos en la lectura crítica, desde la institución y específicamente desde el área de Lengua Castellana.</b></p> <p>Bueno la verdad para mí fue nuevo la fusión de la Filosofía con la Lengua Castellana, bueno en mi clase yo tengo una horita en la que les aplico prueba</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escritos las actividades que hacemos con ellos mismo es releer los textos y tratar de encontrarles el error. repitió mucho esta palabra pero entonces de pronto son actividades muy sencillas pero para ellos son muy significativas que tienen la oportunidad de criticar lo que los demás escriben.</li> <li>- El miedo de ellos es no encontrar el vocabulario, la conexión de las ideas, el preámbulo, entonces pienso yo que para eso les hace falta tener la información, tiene las ideas pero no tienen la información completa, entonces a la hora de escribir no encuentran las palabras, de cómo de decirlo y la organización del texto.</li> <li>- Para ellos en esta época peor y obviamente en esta época hay mucha tecnología que desvía su atención</li> <li>- La lectura se ha perdido y ha sido por la desviación no sé si del interés o de hacia dónde va dirigida la lectura o se desvía por otras cosas quizás un poco más atractiva para ellos por ejemplo la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La poca lectura antes de escribir, repercute en la falta de vocabulario y organización de las ideas.</li> <li>- La tecnología como obstáculo para la lectura convencional.</li> <li>- Aprovechar la tecnología para la enseñanza de la lectura y escritura.</li> </ul>
--	--	---

<p>saber uno de los casos les he aplicado pruebas que se llaman hipotético-deductivas en la que los estudiantes deben leer varias veces un mismo texto para dar soluciones es más que todo de adivinanzas sin embargo, ya con la fusión de la filosofía y la lectura, entonces hasta el momento no les he aplicado pruebas pero si les he llevado lectura donde toca el tema del humanismo donde ellos leen y de pronto con base en los conocimientos que ellos tiene en filosofía ellos pueden dar aportes pero no les he llevado un texto.</p> <p><b>Algunos consejos prácticos que le haya dado de pronto a ellos de que estas lecturas que tienen que ver que sean coherentes y las estrategias de la Lengua Castellana.</b></p> <p>Si por ejemplo cuando los estudiantes entregan sus informes escritos las actividades que hacemos con ellos mismo es releer los textos y tratar de encontrarles el error entonces se lee el texto y tú que viste y cuenta del error por ellos mismos y dicen yo no entendí nada dio muchas vueltas repitió mucho esta palabra pero entonces de pronto son actividades muy sencillas pero para ellos son muy significativas que tienen la oportunidad de criticar lo que los demás escriben, sin embargo, se les dice que se mantengan informados que estén actualizado y pleno contacto con toda la información que el mismo mundo les arroja porque así como puede que en su prueba icefs les pregunten sobre literatura universal hace más de 200 años también se les puede preguntar sobre algo que sea muy actual es por ejemplo digamos las negociaciones de paz, ellos deben estar al día e involucrados en todo lo que los medios de comunicación les dan para eso necesitan de no pasar mucho tiempo en redes social, sino es estar leyendo crítica de los mismos periodistas.</p> <p><b>16. Cuando ellos tienen que escribir que es lo que a ellos más les preocupa a la hora de escribir?</b></p> <p>Lo que más les preocupa es saber que escribo por ejemplo, yo quiero decir que me parece que las mesas de negociación son una farsa, entonces pues empieza a explicar, el miedo de ellos es no encontrar el vocabulario, la conexión de las ideas, el preámbulo, entonces pienso yo que para eso les hace falta tener la información, tiene las ideas pero no tienen la información completa, entonces a la hora de escribir no encuentran las palabras, de cómo de decirlo y la organización del texto.</p> <p><b>Frente a esto se podría decir que la poca fluidez al momento de escribir se debe a que han leído muy poco, ya que se ha escuchado que la lectura nos ayuda a tener una mente más amplia dispuesta y fluida para aportar, cree que esa poca lectura se debe a la familia, al entorno, a la institución, a la cultura, digamos cual sería la falencia, ya que son chicos de once que terminan un proceso y que ha influido para que tengan esta situación.</b></p> <p>Pues yo pienso que digamos esta problemática viene hace varios años porque si hablamos de la época en que nosotros estudiamos nos formamos era diferente estaba la obligación de leer, de por parte de los profesores, porque en las vacaciones siempre era leerse una obra literaria según el grado, y para ellos</p>	<p>tecnología.</p>	
--	--------------------	--

<p>en esta época peor y obviamente en esta época hay mucha tecnología que desvía su atención y haciendo un paralelo digamos en las dos épocas de aprendizaje, en la nuestra sin tanto acceso a internet, ni a computadores si teníamos una tareita nosotros nos tomábamos el tiempo de ir al diccionario y escribirla en cambio para ellos es abrir la página, ni siquiera leen y cortan y pegan o a veces transcriben si a veces uno de profesor no les recibe la tarea así, pero yo creo que la problemática que se encuentra ahorita y del gusto por la lectura viene de muchos años atrás y no solamente de la familia porque me he encontrado con papitos que dicen profe pero si a mí me gusta leer y yo leo en la casa pero es que el no y no, simplemente el gusto por la lectura se ha perdido y ha sido por la desviación no sé si del interés o de hacia dónde va dirigida la lectura o se desvía por otras cosas quizás un poco más atractiva para ellos por ejemplo la tecnología.</p> <p><b>Eso sería entonces muchas gracias por darnos esa entrevista.</b></p>		
--	--	--

Elaborado por: investigadores

Orientado por: Juan Carlos Amador, docente de Metodología de la Investigación.

## Anexo 8

## TABLA DE CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS GRUPO FOCAL

## GRADO QUINTO

Entrevista GRUPO FOCAL QUINTO	Enunciado identificador	Subprocesos
<p><b>¿Cuándo miran el horario y ven que tienen la clase de lectura, que sienten?</b> F. Pues a veces es que la profesora elige libros como para grandes, aunque a veces ella elige libros para nosotros y son muy bonitos F. Y cuando tenemos la clase de lectura nosotros llevamos un libro y leemos todos de un poquito y hacemos un resumen, y es el mismo para todos. M. Yo soy de los que pregunta que tenemos M. Yo me emociono porque a veces los libros son chévere. M. Pues me parece chévere porque nos centramos en un tema que es del libro a veces acción aventura.</p> <p><b>¿Qué es lo más fácil y lo más difícil de leer en el salón?</b> F. Lo difícil es que a veces se nos dificultan las palabras y lo fácil es que algunas nos parecen fáciles y bonitas. M. Pues al comenzar algunas lecturas son un poco como decir un trabalenguas o sea se dobla la lengua y otras lecturas son comprensibles son fáciles de leer.</p> <p><b>¿Y cómo hacen la lectura en el salón?</b> Leemos de a página así están las filas lee un niño la página y luego sigue el siguiente, F. En el salón nosotros trabajamos punto por punto, o a veces la profesora a un niño que ha leído mucho pasa al otro al leer hasta que hayan leído todos, desde el puesto, pero antes leíamos al frente,</p> <p><b>¿Y cómo les parece mejor al frente o desde el puesto?</b> Desde el puesto, porque antes nos pasaban adelante y era muy penoso y ahora ya que se soltaron nos dejan sentados.</p> <p><b>¿Y cuándo leen todos están en silencio?</b> F. Algunas veces.</p> <p><b>¿Y algunas veces hacen preguntas?</b> F. A veces la profesora pregunta de qué se trata el capítulo que leímos a las persona que no colocan cuidado y se las pasan charlando f. Aunque los lunes a nosotros nos toca traer una noticia o sea nos toca recortar una y pegarla en una hoja y sacar el resumen lo mismo los que no para bolas y lo mismo en una evaluación nos sacan preguntas de las noticias que hemos traído.</p> <p><b>¿Y el texto que están leyendo es fácil de entender?</b> Todos: fácil F. Porque trata de dos amigos que pelean y vuelven a ser amigos para nosotros nos parece bonito porque ellos arreglan sus problemas y dicen por qué les pasó eso M. Fácil porque se trata de dos compañeros que al comienzo son muy amigos y después empezaron a tener problemas y a lo último de libro se empiezan a reconciliar</p> <p><b>¿Cuándo dicen que lo más difícil de leer son las palabras trabadas, por qué lo dicen?</b> Porque hay veces uno se confunden y dicen las palabras que no son, miedo a que uno se equivoque y todos se ríen. Cuando uno se equivoca en nuestro salón, e pues repiten la palabra como es y se corrige.</p> <p><b>¿Qué correcciones les hacen cuando leen?</b> M. Cuando uno lee y lee muy rápido y no hace las comas ni los puntos ella nos ayuda decir dónde es punto y cómo se pronuncia ni los puntos ella nos ayuda decir dónde es punto y cómo se pronuncia y dónde es la coma y cómo se pronuncia, cuando uno lee muy pasito y se queda mucho tiempo en</p>	<p>“Pues a veces es que la profesora elige libros como para grandes, aunque a veces ella elige libros para nosotros y son muy bonito”</p> <p>“Y cuando tenemos la clase de lectura nosotros llevamos un libro y leemos todos de un poquito pues al comenzar algunas lecturas son un poco como decir un trabalenguas o sea se dobla la lengua y otras lecturas son comprensibles son fáciles de leer. Leemos de a página así están las filas lee un niño la página y luego sigue el siguiente ... a veces la profesora a un niño que ha leído mucho pasa al otro al leer hasta que hayan leído todos, desde el puesto, ... Cuando uno se equivoca en nuestro salón, e pues repiten la palabra como es y se corrige.</p> <p>“Hacemos un resumen, y es el mismo para todos.”</p> <p>“Leer desde el puesto, porque antes nos pasaban adelante y era muy penoso y ahora ya que se soltaron nos dejan sentados.” Porque hay veces uno se confunden y dicen las palabras que no son, miedo a que uno se equivoque y todos se ríen.</p> <p>“A veces la profesora pregunta de qué se trata el capítulo que leímos”</p> <p>“Aunque los lunes a nosotros nos toca traer una noticia o sea nos toca recortar una y pegarla en una hoja y sacar el resumen”</p> <p>Cuando uno lee y lee muy rápido y no hace las comas ni los puntos ella nos ayuda decir dónde es punto y cómo se pronuncia y dónde es la coma y cómo se pronuncia, cuando uno lee muy pasito y se queda mucho tiempo en una palabra.</p>	<p>Lectura de diversos tipos de texto literario.</p> <p>Adecuación de la entonación y pronunciación de palabras durante la lectura.</p> <p>Uso de estrategias de selección de información: el resumen</p> <p>Manejo emocional durante la lectura.</p> <p>Técnica del recuento.</p> <p>Selección de información de los diferentes medios de comunicación.</p> <p>Corrección de lectura en voz alta.</p>

<p>una palabra.</p> <p><b>¿Cuándo ustedes no entienden una palabra que hacen?</b> MF. Le preguntamos a la profe.</p> <p><b>¿En caso que la profe no sepa que hacen?</b> Nos dice que busquemos en el diccionario. MF. Nos dice que busquemos en el diccionario.</p> <p><b>Ahora entre todos van a describir; cómo es una clase de lectura desde que la profesora llega hasta que se termina, qué hacen , que hace ella y que hacen todos?</b> F. Lo primero que escribimos es las fechas, los temas, después de eso, que escribamos en el cuaderno lectoescritura, después de eso, nos ponen a leer el cuento, después de eso, nos dicen que hagamos el resumen de una hoja completa y ahí si seguimos con otro capítulo y así es lo mismo hacer el resumen al capítulo. M. Nosotros los miércoles traemos la noticia, así primero escribimos la fecha, luego escribimos la noticia y luego escribimos lectoescritura. Y los jueves escribimos la fecha, escribimos lectoescritura y luego empezamos a leer el libro y escribimos los resúmenes en el cuaderno ferrocarril. F. Tenemos el lunes, ella nos hace escribir la fecha, copiamos el tema, y nos hace leer la noticia.</p> <p><b>¿Les hace escribir un resumen por cada capítulo o leen todos los capítulos y luego hacen el resumen?</b> A veces leemos uno dos capítulos, y hacemos el resumen de una hoja por capítulo.</p> <p><b>¿Qué es un resumen para ustedes?</b> F. Escribir lo más importante del capítulo, <b>¿ese resumen qué tiene?</b> F. De lo que se trataba el capítulo especial así lo más importante y de qué hablaba los personajes.</p> <p><b>¿qué es hacer una lectura literal ustedes que dicen?</b> Silencio.</p> <p><b>De acuerdo a la lectura, la profesora les dice, describan los personajes, si lo hacen o no?</b> F. Una vez, después de leer el cuento nos dijeron que describiéramos los personajes, dibujáramos los personajes. M. Hora este periodo nosotros estamos haciendo los dibujos pero por cada capítulo, hacemos un dibujo y el resumen del capítulo.</p> <p><b>¿Les gusta más los dibujos o más escribir resúmenes?</b> M:dibujos, M. escribir, porque no soy bueno dibujando por que los dibujos no es muy interesante,</p> <p><b>¿Ustedes les gusta más escribir o dibujar;?</b> F. A mí me gusta más escribir porque tenemos más capacidad de entender, y uno entiende más escribiendo que dibujando. F. A mí también me parece mejor escribir porque es más fácil cuando una va a escribir en una evaluación uno entiende más que un dibujo, o sea entiende más la letra.</p> <p><b>¿Algunas veces la profesora les pone preguntas para que hagan el resumen o solamente les dice hagan el resumen?</b> FM. Solamente nos dice hagan el resumen.</p> <p><b>Les pone a socializar los dibujos o no, que cuenten lo que escribieron o no?</b> MF. A veces, especialmente a los niños que estuvieron poniendo cuidado, les dice digan que escribieron de resumen y si escribieron, lo mismo que el libro ellas les corrige y les hace escribir más por lo que escribieron lo mismo que estaba en el libro.</p> <p><b>¿O sea que tienen que escribir un idea diferente a lo que leyeron?</b> Es que a veces copian todo lo que dice en la primera página, todo como esta igual, entonces la profesora no quiere eso, quiere un resumen de todo el capítulo.</p> <p><b>Qué pasa en tu salón?</b> Primero, la mayoría leemos y si uno está molestando, la</p>	<p>“Nos ponen a leer el cuento, después de eso, nos dicen que hagamos el resumen de una hoja completa y ahí si seguimos con otro capítulo y así es lo mismo hacer el resumen al capítulo.”... A veces leemos uno dos capítulos, y hacemos el resumen de una hoja por capítulo”... Escribir lo más importante del capítulo... de lo que se trataba el capítulo especial así lo más importante y de qué hablaba los personajes.</p> <p>Una vez, después de leer el cuento nos dijeron que describiéramos los personajes, dibujáramos los personajes. M. Hora este periodo nosotros estamos haciendo los dibujos pero por cada capítulo, hacemos un dibujo y el resumen del capítulo.</p> <p>“Escribir, porque no soy bueno dibujando por que los dibujos no es muy interesante”. “A mí me gusta más escribir porque tenemos más capacidad de entender, y uno entiende más escribiendo que dibujando. “A mí también me parece mejor escribir porque es más fácil cuando una va a escribir en una evaluación uno entiende más que un dibujo.”</p> <p>“A veces, especialmente a los niños que estuvieron poniendo cuidado, les dice digan que escribieron de resumen y si escribieron, lo mismo que el libro ellas les corrige y les hace escribir más por lo que escribieron lo mismo que estaba en el libro.”</p> <p>“Cuando terminamos de leer el libro la profesora nos hace hacer un dibujo de todo lo que se trató el libro.”</p>	<p>Uso de estrategias de selección de información: el resumen</p> <p>Utilización del lenguaje no verbal y sistemas simbólicos.</p> <p>Producción de textos escritos.</p> <p>Uso de estrategias de selección de información: el resumen</p>
--	--	--

<p>profesora le pregunta que fue lo que entendió en libro, y luego escribimos el resumen.</p> <p><b>O sea que las actividades cuando leen es hacer un dibujo y hacer un resumen?</b></p> <p>Cuando terminamos de leer el libro la profesora nos hace hacer un dibujo de todo lo que se trató el libro.</p> <p><b>¿En algún momento ellas le pone a que ustedes escriban su opinión?</b></p> <p>M. Sí, a veces cuando, en la lectura de las noticias nos pide que coloquemos la opinión personal, o cuando hacemos una lectura del libro del tema, nos pide que escribamos nuestra propia opinión de la lectura y qué nos gustó.</p> <p><b>¿Qué es una opinión?</b></p> <p>F. Como lo que nosotros entendimos.</p> <p>F: Una opinión es cuando uno quiere explicar lo que entendió, lo que le pareció de ese tema.</p> <p><b>¿Cuándo ustedes expresan porque les gustó qué utilizan, cómo empieza a escribir su opinión sobre el capítulo,?</b></p> <p>M. Mi opinión personal es... me parece bueno porque se trata de... el capítulo se trata de... no porque tal razón...</p> <p><b>¿Cuándo les queda difícil comprender un texto?</b></p> <p>F. Cuando se expresa con palabras que uno todavía no entiende, entonces no se sabe comprender.</p> <p><b>¿Cuándo no entienden una palabra a quien le preguntan?</b></p> <p>MF. A la profesora,</p> <p>F: Si una persona no sabe le pregunta a la otra y entre compañeros. Si la profesora no sabe entonces vamos y buscamos en el diccionario.</p> <p>Los diccionarios son personales, cada quien trae su diccionario para el trabajo.</p> <p><b>¿Qué tipos de lecturas les gusta leer?:</b></p> <p>MF. De acción, de miedo, de aventura, de deportes, de la tecnología, de amistad.</p> <p><b>¿Y si las lecturas que ven en el colegio no son de las expectativas de los gustos cómo se sienten?</b></p> <p>F. No nos sentimos satisfechos porque no es lo que queríamos leer, entonces no nos gusta.</p> <p><b>Quién propone la lectura?</b></p> <p>FM. La profesora</p> <p><b>A parte de la obra que leen tiene algún libro que tenga taller, que tenga lectura?</b></p> <p>Tenemos un navegante que es que tienen unas páginas que son lecturas y tienen unas preguntas para responder.</p> <p><b>Y cuando trabajan esos navegantes?</b></p> <p>F. Los lunes y a veces los martes, como tenemos en la tarde dos horas, en la primera escribimos los temas y de pronto la profesora coloca actividades y en la segunda si nos toca lectoescritura.</p> <p><b>¿Ese libro navegantes tiene lecturas variadas?</b></p> <p>Si.</p> <p><b>¿Qué tipo de actividades ponen ahí?</b></p> <p>M. Primero nos colocan la lectura, digamos es un cuento y entonces nos hacen preguntas de lo que acabamos de leer,</p> <p><b>Solo son preguntas o los mandan a dibujar y escribir?</b></p> <p>MF. A veces, que dibujen las escenas que hubo en la lectura.</p> <p><b>¿El libro trae alguna otra actividad aparte de responder preguntas y dibujar?</b></p> <p>F. Pues, subrayar y trae de que se trata el tema y nos ponen actividades de qué se trata el tema que estamos viendo, o nos ponen que escribamos, demos respuesta a las preguntas como que les gusto más, que es lo más grande, si es de carros, cual le gusto más, cual es más grande así.</p> <p><b>¿Qué es más fácil para ustedes hablar o escribir?</b></p> <p>MF. Hablar, porque uno se expresa con lo que uno entiende, nuestros compañeros entiende más y todos salen</p>	<p>“Si, a veces cuando, en la lectura de las noticias nos pide que coloquemos la opinión personal, o cuando hacemos una lectura del libro del tema, nos pide que escribamos nuestra propia opinión de la lectura y qué nos gustó.”... una opinión es cuando uno quiere explicar lo que entendió, lo que le pareció de ese tema.</p> <p>“Mi opinión personal es... me parece bueno porque se trata de... el capítulo se trata de... no porque tal razón...”</p> <p>“Cuando se expresa con palabras que uno todavía no entiende, entonces no se sabe comprender”</p> <p>“A la profesora, F. Si una persona no sabe le pregunta a la otra y entre compañeros.”</p> <p>“Si la profesora no sabe entonces vamos y buscamos en el diccionario. Los diccionarios son personales, cada quien trae su diccionario para el trabajo.”</p> <p>“No nos sentimos satisfechos porque no es lo que queríamos leer, entonces no nos gusta.”</p> <p>“De acción, de miedo, de aventura, de deportes, de la tecnología, de amistad, ”</p> <p>“Primero nos colocan la lectura, digamos es un cuento y entonces nos hacen preguntas de lo que acabamos de leer,”</p> <p>Pues, <b>subrayar</b> y trae de que se trata el tema y nos ponen actividades de qué se trata el tema que estamos viendo, o nos ponen que escribamos, demos respuesta a las preguntas como que les gusto más, que es lo más grande, si es de carros, cual le gusto más, cual es más grande así.</p> <p>“Hablar, porque uno se expresa con lo que uno entiende, nuestros compañeros entiende</p>	<p>Utilización del lenguaje no verbal y sistemas simbólicos.</p> <p>Emisión de juicios del lector.</p> <p>Utilización de marcadores textuales.</p> <p>Incomprensión semántica</p> <p>Trabajo colaborativo en la comprensión semántica.</p> <p>Uso de herramientas de consulta semántica.</p> <p>Lectura por obligación no por gusto.</p> <p>Gusto por diversos tipos de texto.</p> <p>Uso de preguntas orientadoras.</p> <p>Control sobre la comprensión textual.</p>
---	--	---

<p>adelante. M. También es mejor porque nuestros compañeros entienden más y todos saben hablar.</p> <p><b>¿Qué es lo más difícil de escribir?</b> Cuando uno no sabe cuándo se escribe con be o ve con "Ñ" o con B así, lecturas muy grandes, no sabemos cómo va el punto y la coma. Lo más difícil de escribir es las tildes, del dónde, cuándo, así.</p> <p><b>¿En el colegio escriben o siempre les dejan de tarea?</b> F. No siempre nos dejan tarea por casi siempre lo hacemos en clase.</p> <p><b>¿Cuándo les dejan tareas ustedes de dónde sacan la información para escribir?</b> F. De internet, o si nos dejan tareas de lecto escritura nos toca del libro y la profesora nos dice de cual capítulo a cual capítulo y nos toca hacerlos en la casa,</p> <p><b>¿Ustedes saben que es argumentar ¿?</b> M: escribirle más al texto, dar una abreviación al texto.</p> <p><b>¿Bueno, más o menos que tan largos son los textos que ustedes escriben?</b> Diez, regiones, quince, diez cinco la mitad, lo que nos dice la profesora, así.</p> <p><b>Según ustedes, qué parte debe tener un texto?</b> El título, las comas, puntos, que tenga sentido, que parezca interesante lo que vamos a leer.</p> <p><b>¿En la casa les gusta leer o no?</b> F. Cuando uno tiene los tiempos libres, Me gusta leer, casi no me gusta mirar televisión y eso. M. A mí me gusta leer más acá con mis compañeros. F. Yo a veces me pongo a leer un libro corto, mientras ya acabe las tareas y tengo el tiempo libre. M. Los sábados tengo tiempo libre, voy a la oficina de mi mamá y le digo que me imprima un cuento y me pongo a leer. M: Me gusta leer pero libros de terror o de acción.</p> <p><b>¿Dónde consigues esos libros de acción?</b> Mi mamá, o sea mi tío el vende libros, allá en Bogotá y él siempre nos manda. M. A veces cuando nos dejan la tarea de leer.</p> <p><b>¿La lectura será importante para nosotros o no?</b> Sí, porque cuando seamos grandes también nos van a poner a leer y si nosotros no sabemos leer desde pequeños, pues se nos va a dificultar más la lectura.</p> <p><b>¿Han participado en algún concurso de cuento, que hayas mandado algún cuento algún concurso, que se haya ganado algún premio, o que le gusta recitar poesía, o?</b> F. Yo participe una vez en un cuento pero no gane nada, de qué era?, o sea nos tocaba hacer un cuento y pasarlo para que después escogiera uno y que fuera el mejor.</p> <p><b>¿Qué es lo que más le gusta de la clase de lectura, pero de la profesora?</b> F. Que la profesora nos ayuda cuando tenemos una dificultad en algo y que nos explica muy bien los temas, F. Si, lo mismo que a veces nos ayuda, pero a veces es porque algunos no paran bolas y la profesora nos regana a todos,</p> <p><b>¿Qué es lo que más les gusta de la profe?</b> Pues, a veces cuando terminamos de leer una lectura y como no entendimos muy bien, entonces nos explica más de que trata la lectura.</p> <p><b>¿Qué no les gusta?</b> M. Que la profe nos pone a copiar todo y nos regaña a todos por cosas muy mínimas o por una sola persona,</p> <p><b>¿Pero no es constante?</b> Es de vez en cuando. Si uno se equivoca en la ortografía le bajan dos puntos, F. La profe nos deja mucha tarea y cuando estamos en evaluaciones siempre tenemos que hacer la noticia.</p>	<p>más y todos salen adelante. M. También es mejor porque nuestros compañeros entienden más y todos saben hablar."</p> <p>"Cuando uno no sabe cuándo se escribe con be o ve con "Ñ" o con B así, lecturas muy grandes, no sabemos cómo va el punto y la coma. Lo más difícil de escribir es las tildes, del dónde, cuándo, así."</p> <p>De internet.</p> <p><b>Ustedes saben que es argumentar?</b> M. Escribirle más al texto, dar una abreviación al texto.</p> <p>"El título, las comas, puntos, que tenga sentido, que parezca interesante lo que vamos a leer."</p> <p>"Cuando uno tiene los tiempos libres, Me gusta leer, casi no me gusta mirar televisión y eso. M. A mí me gusta leer más acá con mis compañeros. F. Yo a veces me pongo a leer un libro corto, mientras ya acabe las tareas y tengo el tiempo libre. M. Los sábados tengo tiempo libre, voy a la oficina de mi mamá y le digo que me imprima un cuento y me pongo a leer. M. Me gusta leer pero libros de terror o de acción".</p> <p>"Que la profesora nos ayuda cuando tenemos una dificultad en algo y que nos explica muy bien los temas, F. Sí, lo mismo que a veces nos ayuda, pero a veces es porque algunos no paran bolas y la profesora nos regana a todos."</p> <p>Pues, a veces cuando terminamos de leer una lectura y como no entendimos muy bien, entonces nos explica más de que trata la lectura.</p>	<p>Producción de texto oral.</p> <p>Fallas ortográficas en la escritura.</p> <p>Uso de las Tic</p> <p>Desconocimiento del término argumentar.</p> <p>Asociación de reglas ortográficas con partes de un texto.</p> <p>Gusto por la lectura en el tiempo libre.</p> <p>Disposición para la solución de dudas.</p> <p>Estrategia de resignificación y</p>
---	---	---

<p>M. A veces nos coloca actividades muy largas y nos la deja para la casa y tenemos muchas tareas.</p> <p><b>¿Qué les ha gustado de los libros que han leído?</b> Que son interesante y que se trata sobre todo de niños y de mascotas y de amigos.</p> <p><b>¿pero siempre les ha gustado lo que la profe les trae para leer.</b></p> <p>MF: si,</p> <p><b>¿si la profe les diera la oportunidad de decir, bueno propongan ustedes un libro para leer?,</b> Cual propondrías</p> <p>F: los viajes.</p> <p>Jorge duque linaires, el estudio.</p> <p>Un libro, sobre los planetas, los ángeles de charle.</p> <p>Volver a leer el lugar más bonito del mundo.</p> <p><b>Todos son juiciosos para el área de castellano?</b></p> <p><b>¿Hacen todas las tareas?</b></p> <p>M. A mí se me dificulta hacer las tareas porque todos los días tengo entrenamiento y termino muy cansado y no alcanzo hacer las tareas.</p> <p>M. A veces se me olvida, y a veces son muy largas, pasa que me confundo y se me olvida la tarea.</p> <p>F: a veces hace las tareas pero se me quedan en la casa</p>		comprensión textual.
--	--	----------------------

**Elaborado por: investigadores**

**Orientado por: Juan Carlos Amador, docente de metodología de la investigación.**

## Anexo 9

## TABLA DE CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS GRUPO FOCAL

## GRADO NOVENO

Entrevista GRUPO FOCAL NOVENO	Enunciado identificador	Subprocesos
<p><b>1. Cuándo es el mejor momento para leer? Si ustedes creen que el colegio les presta el mejor espacio para leer.</b></p> <p>MAFE. Yo diría que por las tardes porque es la actividad con la que menos uno se cansa, es el mejor momento, a esa hora uno no se cansa demasiado, de 2 o cuatro las últimas horas.</p> <p>SANTIAGO: En el colegio no se puede leer, es muy fastidioso, uno no se puede concentrar, para leer se necesita estar, solo sin ruido, en concentración total.</p> <p><b>¿En tu casa lees?</b></p> <p>SANTIAGO: Si</p> <p><b>¿Y qué lees?</b></p> <p>No me gusta leer libros sino artículos en la web, MAFE ABRIL. No todos son como, si vamos a leer, otros están haciendo otra cosa, lo desconcentran a uno, eso no es compatible, y pues si uno va leer es mejor solo y algo que le guste no lo que le manden a uno sino lo que le interesa.</p> <p>CARLOS. Pues yo creo que en el colegio no se puede leer porque pues lo que todos dicen no hay la concentración, y de pronto también de pronto el estrés, a veces de la carga del colegio no le permite a uno la concentración.</p> <p>DIANA. En el colegio no se puede leer porque digamos a veces le mandan libros que uno no le interesan y puede que a otros sí, pero yo me desconcentro muy fácil si no me gusta ese libro.</p> <p>Nunca lo termino me gusta leer en un espacio donde solo haya silencio, ningún ruido.</p> <p>ESTEBAN. Yo creo que en el colegio tampoco se puede leer, las personas tienen gustos muy diferentes o sea cada persona es muy diferente y cada uno lee lo que le gusta.</p> <p><b>¿Y qué pasa cuando hay un solo libro?</b></p> <p>ESTEBAN. Casi siempre es así la profesora dice traigan tal libro traigan tal cosa y uno lo tiene que traer porque nos dicen sí, y a uno le toca leerlo porque le toca.</p> <p>CARLOS. A uno le puede gustar pero si piden un libro para leer que no le gusta y pues uno dice le toca leerlo y eso pues no es tan bueno porque si es nota entonces no lo está leyendo porque le gusta sino porque le toca.</p> <p>SANTIAGO. Pero si no fuera así uno no tomaría un libro.</p> <p><b>¿Qué sienten cuando suena el timbre y saben que tienen castellano?</b></p> <p>CARLOS. Dependiendo del día porque a veces pueden ser muy monótonas las clases o sea sólo dictar. Es como la profesora de castellano nos tiene organizados un día por ejemplo es escribir o sea la teoría, otro día es el libro de lectura pero entonces eso depende del día y de la carga que tiene el día, de todos el que más me gusta es el que tenemos encuentros con la lectura</p> <p>ESTEBAN. Pues a mí me parece que castellano es una buena materia, y la mayoría de jóvenes escriben mayúsculas con minúsculas y no tienen mucho aprendizaje sobre castellano, y me ortografía es</p>	<p>“Yo diría que por las tardes porque es la actividad con la que menos uno se cansa, es el mejor momento, a esa hora uno no se cansa demasiado”</p> <p>“En el colegio no se puede leer, es muy fastidioso, uno no se puede concentrar... si vamos a leer, otros están haciendo otra cosa, lo desconcentran a uno ,... en el colegio no se puede leer porque pues lo que todos dicen no hay la concentración,... lo mas difícil es la el ambiente, si todo el mundo está molestando pues lógico uno no se va concentrar leyendo.... en una clase, sencillamente, no se puede leer es demasiado el ruido, demasiada desconcentración... ella la hace también así(lectura guiada), pero como es un colegio, hay salones a lado que también hacen ruido, leyendo una simple risa lo desconcentra.”</p> <p>“Para leer se necesita estar, solo sin ruido, en concentración total... me gusta leer en un espacio donde solo haya silencio, ningún ruido.... y pues si uno va leer es mejor solo”</p> <p>“En el colegio no se puede leer porque digamos a veces le mandan libros que uno no le interesan... Yo creo que en el colegio tampoco se puede leer, las personas tienen gustos muy diferentes o sea cada persona es muy diferente y cada uno lee lo que le gusta y algo que le guste no lo que le manden a uno sino lo que le interesa. .Lo más fácil sería la actitud que tiene la profesora cuando ella dice bueno vamos a leer tal libro pero usted pueden escogerlo, eso sería buen que uno puede escoger lo que lee.</p> <p>“La profesora dice traigan tal libro traigan tal cosa y uno lo tiene que traer.”</p>	<p>Lectura en el aula es un descanso.</p> <p>El ruido es el mayor distractor al leer en el aula.</p> <p>El silencio es un factor importante para una lectura comprensiva.</p> <p>Acto de leer por interés y gusto</p> <p>Desmotivación por la lectura impuesta.</p>

<p>muy mala. Pero a mí sí me gusta castellano porque uno aprenda más, pero a veces si me aburre porque sólo es dictar, dictar, que uno se aburre y se duerme pero en otras clases sí es muy divertido y muy agradable estar en castellano.</p> <p>Lo que más me gusta de este año es la distribución, en años pasados era de copie y copie y este año si todos los días hay actividades también es con el libro hay otros libros.</p> <p>DIANA. A veces me da fastidio a veces me regaña la tiene contra mí, que porque me la paso hablando mucho, pero la materia como tal me gusta, me va bien.</p> <p>MAFE. Pues a mí la verdad me da igual, cuando estamos en castellano, por ejemplo, a mí no me gustan los talleres me, los odio, son muy fastidiosos, dan una lectura, y hay unos puntos de seleccionar de clasificar tal frase, no me gusta eso temas.</p> <p><b>¿Qué es lo más fácil y que es lo más difícil de leer en el salón?</b></p> <p>F. Lo más difícil es la el ambiente, si todo el mundo está molestando pues lógico uno no se va concentrar leyendo. Lo más fácil sería la actitud que tiene la profesora cuando ella dice bueno vamos a leer tal libro pero usted pueden escogerlo, eso sería buen que uno puede escoger lo que lee.</p> <p>m. en una clase, sencillamente, no se puede leer es demasiado el ruido, demasiada desconcentración.</p> <p><b>¿Bueno y si la profesora hiciera la lectura guiada, digamos, todos con el mismo libro?</b></p> <p>Ella la hace también así, pero como es un colegio, hay salones a lado que también hacen ruido, leyendo una simple risa lo desconcentra.</p> <p><b>¿Pero particularmente les gusta que la lectura se haga guiada?</b></p> <p>M. Es mejor porque esa parte, pero así sea guía por ejemplo pasa que el libro que nos han puesto este periodo, casi todos los leían pero otros no estaban en ese cuento, pero tampoco interrumpían la lectura, pero igual era para que todos se integraran en la lectura, lo hacia la profesora guiaba.</p> <p><b>¿Bueno a nivel de comprensión o tipo de lectura que les trae el profesor y que tiene que leer, dentro del plan de estudio de este año, qué es lo que más les ha gustado y qué le ha parecido complicado o fácil?</b></p> <p>M. El libro de Pedro Paramo, fue muy divertido, o sea por lo que a la mayoría le gustó el tema, sobre la muerte. El libro era bastante interesante pero igual era todo enredado y todos se desconcentraban, nadie entendió ese libro.</p> <p><b>¿ Y porque afirmas que nadie lo entendió?, cómo supiste que nadie lo entendió?</b></p> <p>M. porque hablaba de un tema, y de un momento a otro pasaba a otro tema. Sí, no tiene que ver nada con lo que estaba hablando.</p> <p><b>¿El material que ustedes utilizan en clase?</b></p> <p>F. el primer periodo el de pocordu ..Ese nadie lo leyó, nos tocó hacer un trabajo que nadie lo entendió, <b>¿entonces cómo hicieron el trabajo?</b></p> <p>Toco hacerlo de internet, porque ni siquiera el de Pedro Paramo tan poco lo entendí, es que ni siquiera lo leímos todo solo quedamos en la mitad del libro, estaban molestando y Mireya se puso brava y dijo, no, para el lunes traigan un trabajo con el resumen del libro, eso también es cansón.</p> <p><b>¿Quiero que me describan cómo es la clase cuando trabajan su libro encuentros con la</b></p>	<p>El libro era bastante interesante pero igual era todo enredado y todos se desconcentraban, nadie entendió ese libro... porque hablaba de un tema, y de un momento a otro pasaba a otro tema... el primer periodo el de popolvuh.. ese nadie lo leyó, nos tocó hacer un trabajo que nadie lo entendió,</p> <p>“Toco hacerlo de internet, porque ni siquiera el de Pedro Paramo tan poco lo entendí, es que ni siquiera lo leímos todo solo quedamos en la mitad del libro, estaban molestando y Mireya se puso brava y dijo, no, para el lunes traigan un trabajo con el resumen del libro, eso también es cansón.”</p> <p>“El libro trae tres lecturas, el que quiera se hace en</p>	<p>Desatención en la lectura de literatura clásica y temáticas complejas.</p> <p>Presencia de lectura literaria inconclusa.</p> <p>Ausencia de orientación de lectura para lograr los objetivos.</p> <p>La internet sustituye la finalización del procesos de lectura.</p>
--	---	--

<p><b>lectura, desde el comienzo hasta que terminen, si la lectura, si alcanzan a terminar, quien lee, si es la docente, o si son ustedes, si hacen grupos o no, si cómo manejan la clase desde que llegan hasta que terminan, si alcanzan a terminar todo el proceso, la llevan para la clase y en la siguiente clase la revisan o no la revisan, cómo es la dinámica desde que comienza hasta que termina.?</b> .</p> <p>Se empieza nos dice que hagamos un trío, eso significa, el libro trae tres lecturas, el que quiera se hace en grupo o solo, todos molestan, si y ya. Unos terminan, otros no, por ejemplo con la profesora sino lo terminan pierden la firma y esa firma es valiosa, como se cuentan las firmas y si pierde esas firma pues afecta, la firma es de la clase no tarea.</p> <p><b>Bueno pero hace rato me decían que hacen lectura guiada, cuando se hace lectura guiada?</b></p> <p>El libro que ponen por ejemplo popordu o Pedro Paramo</p> <p><b>O sea que en las clases de encuentros con la lectura nunca hacen lectura guiada?</b></p> <p>No, eso es cómo cada uno lo quiera desarrollar, la profesora dice hagan encuentros con la lectura tal página y ya, el que quiere hace, hace el trío.</p> <p><b>¿Para ustedes no tiene ningún inconveniente en seguir lo del libro, porque los va guiando o encuentran alguna dificultad, qué como no sabemos que hacer o ese libro les parece muy práctico?</b></p> <p><b>Es demasiado fácil. ¿Por qué fácil?</b></p> <p>Por lo que en los textos hay mucha variedad de temas, en los tríos, los tres textos, tiene relación en la temática. Digamos el primero es un texto normal, el segundo lo profundiza y el tercero es una imagen.</p> <p><b>¿Cuándo la profesora les dice organicense y lean de tal página a tal página, a conciencia quien lo hace y quién no?</b> En esa clase la profesora nos dice “hagan lo que se les de la gana”..</p> <p><b>¿pero tu haz hecho una lectura a conciencia? No, ¿entonces cuando las hace? , me copio.</b></p> <p>Digamos si yo veo que el texto es interesante yo lo leo, digamos si es de política, le pongo lógica a las preguntas que hacen y escribo.</p> <p>No, ninguno realiza la lectura, es muy fácil de desarrollar, por ejemplo una lectura dice geografía de Islandia, la otra política de Islandia... tema general Islandia.</p> <p>Sí, es que son muchas cosas muy fáciles, digamos lo único malo del libro es que nos toca hacer textos o dibujos, eso es lo feo, de resto es súper fácil ese libro.</p> <p><b>¿En algunas de las clases has desarrollado que leas los tres textos?</b></p> <p>De hecho sí, aunque si estoy demasiado aburrida los leo cada tres reglones y le pongo coherencia. Si he desarrollado lectura completa.</p> <p><b>¿Qué crees, que pasa, que la mayoría no lee sino copia?, porque es demasiado fácil ese libro,</b></p> <p><b>¿Debería ser más difícil para que exija más?, si,</b></p> <p>Algunas personas piensan que hay cosas más importantes que hacer, como molestar, que trabajar en ese libro, al final solo se cumple una regla y ya, para hacerlo más fácil solo lo copian, para no tener que leer, todo el libro.</p> <p><b>¿O sea, sería como la mayor situación que se presenta, la facilidad que les da, copiar y ya?</b></p> <p>Si,</p>	<p>grupo o solo, todos molestan, si y ya. Unos terminan, otros no, por ejemplo con la profesora sino lo terminan pierden la firma y esa firma es valiosa... No, eso es cómo cada uno lo quiera desarrollar, la profesora dice hagan encuentros con la lectura tal página y ya, el que quiere hace, hace el trío”</p> <p>Por lo que en los textos hay mucha variedad de temas, en los tríos, los tres textos, tiene relación en la temática. Digamos el primero es un texto normal, el segundo lo profundiza y el tercero es una imagen.</p> <p>“Me copio.</p> <p>Digamos si yo veo que el texto es interesante yo lo leo, digamos si es de política, le pongo lógica a las preguntas que hacen y escribo.</p> <p>No, ninguno realiza la lectura, es muy fácil de desarrollar, por ejemplo una lectura dice geografía de Islandia, la otra política de Islandia... tema general Islandia.</p> <p>Sí, es que son muchas cosas muy fáciles, digamos lo único malo del libro es que nos toca hacer textos o dibujos, eso es lo feo, de resto es súper fácil ese libro.”</p> <p>Algunas personas piensan que hay cosas más importantes que hacer, como molestar, que trabajar en ese libro, al final solo se cumple una regla y ya, para hacerlo más fácil solo lo copian, para no tener que leer, todo el libro... Pues, digamos, Mireya cuando hace esa preguntas de análisis no explica, o sea lean respondan y ya, por ejemplo en las pruebas que hicieron en noveno en el simulacro había de esas de análisis y obviamente uno dice estas dos son parecidas pero que hago ahora, Mireya no nos explica eso.”</p>	<p>Desarrollo de actividades en el libro de comprensión lectora.</p> <p>Autonomía de los estudiantes en el desarrollo de actividades de comprensión lectora.</p> <p>Ausencia de lectura guiada.</p> <p>Presencia de lecturas con diversa tipología textual.</p> <p>No hay exigencia y seguimiento a las actividades desarrolladas.</p> <p>La copia es el aspecto principal en el desarrollo de actividades de lectura.</p> <p>Apatía a escribir y a utilizar sistemas simbólicos.</p>
---	--	---

<p><b>Que piensa, si les dice, bueno si nosotros no leemos, cómo que no nos estamos preparando para más allá, por ejemplo tienen que presentarse a las pruebas icfes, qué son importantes para todos, seguramente sus carrera, quieren de pronto, tener un icfes muy bueno para poder seguir su carrera en su proyecto de vida, cierto, qué piensan ustedes de ese tipo de lectura, porqué realmente las pruebas son lectura. Si eso, si aporta la clase o no aporta?</b></p> <p><b>¿De pronto lo de la frase, eso es lectura crítica, cierto. No cree que de pronto estamos dejando pasar algo que en el fondo más adelante me puede aportar?</b> ,No sé, pero esa pregunta también esta larga, no se si la dejamos y sintetizarla, me puedes ayudar?</p> <p><b>¿Qué tan importante ven eso para el icfes?</b></p> <p>Pues, digamos, Mireya cuando hace esa preguntas de análisis no explica, o sea lean respondan y ya, por ejemplo en las pruebas que hicieron en noveno en el simulacro había de esas de análisis y obviamente uno dice estas dos son parecidas pero que hago ahora. Mireya no nos explica eso.</p> <p><b>¿Bueno y creen que las actividades que propone el libro, porque creo que el libro es el que más manejan, en cuanto comprensión de lectura son pertinentes para la comprensión lectora, o son muy fáciles, o no aporta en nada, o cuando les toca presentar una prueba quedan en las misma?</b></p> <p>Lectura, lectura, casi las preguntas son las mismas, porque tienen a inferir, o sea la primera, una pregunta por ejemplo de qué trata el texto, el título o que te da a entender el título, entonces esas preguntas se repite, se repite.</p> <p><b>¿A qué tipo de lectura se refiere, infiere, ¿A qué se refiere con lectura literal?</b></p> <p>Qué es algo técnico, específico, la definición, de escucharlo si, pero saber definirlo no,</p> <p><b>¿Inferencia?</b>, de inferir, de dar conclusión, de algo diferente a lo del texto pero tiene que ver con el texto, algo oculto pero que está ahí, algo así?, sip.</p> <p>Qué es criticar, pero a nivel de la lectura?</p> <p>Dar una opinión.</p> <p>Dar una opinión buena o mala, corregir errores, algo que este en el texto y la persona trate de cambiar darle otro enfoque,</p> <p><b>¿Cuándo yo me refiero a literal inferencia como tal es porque el icfes, quiere que usted tenga un nivel de lectura crítica, y lograr un nivel crítico tiene que pasar por un nivel básico que es lo literal, que es algo esencial que está en la lectura, lo del título, preguntas sencillas que usted muy fácilmente puede llenar en el libro?.</b></p> <p><b>¿Qué actividades hacen o propone el libro para opinar, para juzgar, para criticar por ejemplo?</b></p> <p>Bueno a veces el libro dice haga un escrito, un dibujo, un poema.</p> <p><b>¿Todos hacen eso?</b></p> <p>No, es muy mamón, eso de que crea tu propio texto.</p> <p><b>¿Todo los han hecho en su libro?</b> Si, digamos que eso es como muy cansón, porque digamos viene de leer es texto y de tener como varias opiniones, ya crear su propio texto cansa mucho porque ya ha leído.</p> <p>O sea. <b>¿Qué eso es lo que menos les gusta?</b></p> <p>Yo hago esa parte pero lo hago es críticamente, cuando dice haga su propio texto yo lo hago criticando porque no le veo ninguna razón, o sea hacerlo bien especifico no,</p> <p>Lo hago como con experiencias de la vida.</p>	<p>Lectura, lectura, casi las preguntas son las mismas, porque tienen a inferir, o sea la primera, una pregunta por ejemplo de qué trata el texto, el título o que te da a entender el título, entonces esas preguntas se repite, se repite..</p> <p>Qué es algo técnico, específico, la definición, de escucharlo si, pero saber definirlo no, de inferir, de dar conclusión, de algo diferente a lo del texto pero tiene que ver con el texto, algo oculto pero que está ahí, algo así?, sip.</p> <p>Dar una opinión.</p> <p>Dar una opinión buena o mala, corregir errores, algo que este en el texto y la persona trate de cambiar darle otro enfoque,</p> <p>Bueno a veces el libro dice haga un escrito, un dibujo, un poema.</p> <p>Si, digamos que eso es como muy cansón, porque digamos viene de leer es texto y de tener como varias opiniones, ya crear su propio texto cansa mucho porque ya ha leído.</p> <p>Cuando tienen palabras raras o que no se usan diariamente, cuando el texto habla sobre muchos temas y los une, cuando hay ruido, cuando no se mucho del tema como que no puedo dar mi opinión porque no se bien de lo que se trata</p> <p>Preguntarle al que está atrás si entendió, yo le pregunto a Mafe. La primera opción sería le pregunta a sus compañeros y luego al profesor o al internet.</p>	<p>Ausencia de seguimiento al proceso lector por parte de la docente.</p> <p>Respuestas a preguntas de tipo literal-inferencial propuestas por el libro.</p> <p>Claridad en los conceptos de niveles de lectura “literal, inferencial y crítico.”</p>
--	--	---

<p><b>¿En qué ocasiones ustedes no pueden comprender un texto, que diga lo leí y no lo entendí, en que ocasiones?</b>          Cuando tienen palabras raras o que no se usan diariamente, cuando el texto habla sobre muchos temas y los une, cuando hay ruido, cuando no se mucho del tema como que no puedo dar mi opinión porque no se bien de lo que se trata.  <b>Supongamos que la lectura sea la que tienen en la clase y no la entendía?, se valen de algún recurso para comprender un poco, sea recurso humano, sea recurso tecnológico.</b>          Preguntarle al que está atrás si entendió, yo le pregunto a Mafe. La primera opción sería le pregunto a sus compañeros y luego al profesor o al internet.  <b>¿Manejan la internet en la clase?</b>          Se puede pero sin que nos vea la profesora, o sea mirar si la profesora deja o sino ahí mire cómo pregunta.          Entonces esas son las ocasiones en que no pueden comprender un texto?  <b>¿Ustedes cuando los mandan escribir un texto crítico, argumentativo que den su opinión, les gusta más escribir o hablar?</b>  <b>Les dieran la opción si lo hacen oral o si lo hacen escrito, qué preferirías?</b>          Escribir, porque uno como que tiene más, se expresa más, porque a veces le puede dar como miedo nervios, algo así, y entonces, entonces uno se expresa más, es la voz pero escrita.  <b>Escribir, escribir, las dos cualquiera, cual te consideras más fuerte?</b> Para escribir, escribir, Porque el miedo hablar si fuera un debate? No no es el miedo en sí, sino es como por estar pensando mucho en el tema no se organizan las ideas, entonces por eso no sale fluidamente lo que uno quiere decir y porque también lo pueden criticar y no se puede sentir, por eso es más fácil escribir y aporta ideas.  <b>Resulta que uno a veces pasa y mira los libros y fuera a coleccionar unos de sus libros uno ve que en la parte de.... Uno ve que escribe un párrafo chiquitico, o si la profesora les manda escribir un texto argumentativo, no les fluyen tanto las ideas, porqué pasa eso?</b> Porque el tema, era muy cansón y a la hora de hacer es muy aburrido muy cansón. No queda muy completo.  <b>¿Cuándo la profesora les pone, qué no sea del libro, sino que sea una tarea, les diga escriban un ensayo, cual es el principal miedo al escribir el ensayo?</b>          Muy específico, tienes que buscarlo tú, no salen las palabras porque no sabe bien del tema, Saben qué es un ensayo?          Definición de ensayo, como texto con tus propias palabras, opinión del tema, de lo que estamos hablando,          Un texto muy largo, si es solo la opinión, uno se queda corto en la opinión necesita de ciertas cosas para que se haga más extenso, De citas,  <b>¿Consideran que el colegio exploran la parte de los ensayos?</b> Si, en castellanos, ¿solo castellano?, en cívica también,          ¿Recuerden que un ensayo es muy diferente hacer un resumen, una síntesis, en el ensayo in plica lo que es opinar, juzgar, criticar, por eso les pregunto en qué más les colocan hacer ensayo?          Tal vez en religión, pero tiene que concentrarse mucho en Dios,</p>	<p>“Escribir, porque uno como que tiene más, se expresa más, porque a veces le puede dar como miedo nervios, algo así, y entonces, entonces uno se expresa mas, es la voz pero escrita... No no es el miedo en si, sino es como por estar pensando mucho en el tema no se organizan las ideas, entonces por eso no sale fluidamente lo que uno quiere decir y por que también lo pueden criticar y no se puede sentir, por eso es mas fácil escribir y aporta ideas.”</p> <p>Definición de ensayo, como texto con tus propias palabras, opinión del tema, de lo que estamos hablando, Un texto muy largo, si es solo la opinión, uno se queda corto en la opinión necesita de ciertas cosas para que se haga más extenso, De citas,</p> <p>Talleres, talleres lea y escriba lo que entendió, resúmenes,</p> <p>No trata de dar clase por clase, si no distribución          Trata de innovar, no dar clase por clase, que no es solo copie o escriba, sino, cambia de actividad,</p> <p>Sería bueno salir, al aire libre, por la tranquilidad, no solo salir del aula, sino salir al campo. Digamos en el salón está muy cerrado y todos estamos muy juntos y como que uno susurra el otro escucha en cambio el campo libre ya la voz no está tan cerca, está más alejado de los demás... Que saliéramos y leer el libro que sea interesante para uno, no para los demás, para uno, que uno diga si chévere con esas lecturas, también la comodidad, pues uno está sentado en esa silla toda dura y todo eso también va con eso de la lectura.</p>	<p>El libro propone actividades de producción textual escrita y otros sistemas simbólicos.</p> <p>Apatía por escribir sobre lo leído.          Monotonía</p> <p>La carencia de léxico dificulta la comprensión.</p> <p>Desconocimiento de temática.</p> <p>Interacción con los compañeros para despejar dudas.</p> <p>Preferencia por la presentación de ideas en textos escritos.</p>
--	--	--

<p><b>¿A parte del libro de encuentros con la lectura en qué consisten las actividades de lectura que les ponen hacer en el colegio?</b> Talleres, talleres lea y escriba lo que entendió, resúmenes,</p> <p><b>¿Hablemos un poquito de los profesores de estas áreas, ¿qué es lo que les gusta de las estrategias que ella usa y que es lo que les disgusta?</b></p> <p>La profesora Mireya es bastante buena, lo que pasa es que nosotros somos insoportables No trata de dar clase por clase, si no distribución Trata de innovar, no dar clase por clase, que no es solo copie o escriba, sino, cambia de actividad, en clase es bastante tediosa, pero uno habla con ella y es muy bacana.</p> <p>La actitud de ella no es siempre castellano, castellano, sino que hay un punto donde los estudiantes hablan con ella sobre un tema y ella es divertida.</p> <p>No es solamente, castellano, vamos a escribir, vamos a leer, no ella también es humana y le gusta hablar con los estudiantes.</p> <p>Si tiene una actitud muy bonita, es muy buena gente,</p> <p><b>¿A nivel, de pedagogo?</b></p> <p>No que no me gusta de ella es que a veces ella es copie y ella no explica sino copia y copie y eso lo estresa a uno, si entendió bien y sino pues también. Mire cómo puede hacer para hacer el taller o lo que nos mande hacer,</p> <p>Pero también viene de donde haya estado la profesora haya tenido algún problema en la clase anterior y entonces la disposición y la actitud de la profesora cambia con nosotros y nosotros como que no entendemos eso y cambiamos también, otra cosa también depende de la actitud de los estudiantes, si los estudiantes tiene la actitud de hacerlo pues ella también va estar bien, y sino pues ella también tiene la actitud.</p> <p><b>¿Cómo sería una clase de lectura ideal para ustedes?</b></p> <p>Sería bueno salir, al aire libre, por la tranquilidad, no solo salir del aula, sino salir al campo. Digamos en el salón está muy cerrado y todos estamos muy juntos y como que uno susurra el otro escucha en cambio el campo libre ya la voz no está tan cerca, está más alejado de los demás.</p> <p>Con música, qué siente que aporta la música a la lectura, en vez de escuchar lo que hablan los demás uno escucha música y lee mejor, si pero de noche no puedo porque despiertan los vecinos.</p> <p><b>¿Clase de lectura ideal?</b></p> <p>Que saliéramos y leer el libro que sea interesante para uno, no para los demás, para uno, que uno diga si chévere con esas lecturas, también la comodidad, pues uno está sentado en esa silla toda dura y todo eso también va con eso de la lectura.</p> <p>Definitivamente no es el espacio apropiado para la lectura, como debiera ser, cómodo, al colegio le haría falta un espacio para leer, con sillas más cómodas dónde uno se acuesta a leer, me parece ideal, no sé.</p> <p>Si hubiera una de esas sería mal porque algunas personas irían a dormir pero no a leer.</p> <p>Bueno cambiar por el libro que quieran, cómo les gustaría que fuera el reporte de lectura?</p> <p>A nuestra manera, ¿cómo sería?, no tratarlo de hacer tan , por ejemplo de solo escritura de una conclusión o de cómo le pareció sino algo más creativo, no sé..</p> <p>Como dar la opinión de lo que uno sintió con ese libro, se ría muy bueno no que sea el resumen del libro sino que uno escriba lo que sintió al leer ese</p>	<p>No tratarlo de hacer tan, por ejemplo de solo escritura de una conclusión o de cómo le pareció sino algo más creativo, no sé.</p> <p>Como dar la opinión de lo que uno sintió con ese libro, se ría muy bueno no que sea el resumen del libro sino que uno escriba lo que sintió al leer ese libro.</p> <p>Eso siempre va en la persona si le gusta leer, hay muy pocas personas que les gusta leer, muchos piensan que con mirar televisión es lo mismo y es mucho más divertido que leer, por ejemplo hay muchas personas que prefieren ver la película que leerse el libro, si porque es más sencillo y se distrae más.</p>	<p>El ensayo como herramienta de producción argumentativa.</p> <p>Selección de información a través del resumen.</p> <p>Planeación de clase variada y dinámica.</p> <p>Las aulas de clase no son espacios apropiados para desarrollar proceso de lectura.</p> <p>Gusto por dar opiniones sentimientos y experiencias significativas al momento de leer. No al resumen.</p> <p>Preferencia por el cine que por obras literarias.</p>
--	---	---

<p>libro.</p> <p>Solamente <b>¿Quisiera saber qué opinan de trabajar en los temas de lectura si es importante profundizar sobre lo que es leer, si el colegio debería apuntarle a mejorar eso, qué opina en ese campo de la lectura que desarrolla el colegio?</b></p> <p>Pues debería ser mejorado no, como para el interés de todos los estudiantes que sea como más dinámico.</p> <p><b>¿Creen que la lectura necesita acompañamiento o es mejor que se deje sola?</b></p> <p>Eso siempre va en la persona si le gusta leer, hay muy pocas personas que les gusta leer, muchos piensan que con mirar televisión es lo mismo y es mucho más divertido que leer, por ejemplo hay muchas personas que prefieren ver la película que leerse el libro, si porque es más sencillo y se distrae más.</p> <p><b>¿Capta más la idea en ver el video que leer el libro?</b></p> <p>Pues en la lectura específica más, o sea digamos, los textos específicos más en cambio la película como que es muy corta.</p>		
---	--	--

**Elaborado por: investigadores**

**Orientado por: Juan Carlos Amador, docente de metodología de la investigación.**

## Anexo 10

## TABLA DE CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS GRUPO FOCAL

## GRADO ONCE

Entrevista GRUPO FOCAL ONCE	Enunciado identificador	Subprocesos
<p><b>¿Qué es lo más fácil y lo más difícil de leer en clase?</b> Lo más difícil es el ruido que hacen los compañeros, unos leen otros no, el ambiente no es el apropiado por el horario que es en horas de la tarde, cuando hace sol y da pereza leer. y pues lo más fácil es las lecturas que trae el libro, porque son fáciles de entender y las actividades son claras y las desarrollamos rápido.</p> <p><b>¿Cómo es la clase de lectura?</b> La profe llega y nos organiza por grupos, nos dice que desarrollemos el taller en el que vamos, cada uno va a su ritmo al final de la clase, la profe firma la actividad. Ella se pasa por los grupos para revisar que estemos trabajando y pues nos aclara las dudas que tengamos.</p> <p><b>¿En qué consisten las actividades que realizan con base en la lectura?</b> Pues el libro trae tres lecturas, cada una es diferente pero las tres son relacionadas con el mismo tema, cada taller tiene esas tres lecturas y pues toca desarrollar preguntas sobre los textos también al final de cada taller el libro nos pide que hagamos algo para escribir un texto</p> <p><b>¿Cómo definirían los términos literal, inferencial y crítico?</b> Lo literal es lo que dice el texto y pues se puede sacar la respuesta del mismo texto. Lo inferencial es más como deducir, desde lo que pensamos y lo crítico es como expresar nuestro punto de vista</p> <p><b>¿Qué es más fácil, leer o escribir?</b> F. A mí me resulta más fácil hablar, porque para escribir necesitas como ciertos parámetros, pues para hablar también pero no es tan difícil expresar las ideas F. No para mí cuando escribes porque resulta más fácil organizar las ideas, borrarlas para hablar es más improvisado.</p> <p><b>¿Qué es lo más difícil de escribir?</b> M. Redactar, yo leo el título de lo que me pongan a escribir voy sacando ideas F. Lo más difícil de escribir es el comienzo a media que empiezan a escribir es difícil pensar en que sigue M. Lo más difícil de escribir es más difícil el texto por lo menos usando uno va escribiendo le va fluyendo ideas en las cabeza y expresar más las ideas M. Es más difícil al terminar por que al inicio uno se expresa más y no sabe cómo terminar F. A mí me parece difícil organizar las ideas para hacerlo interesante que tenga coherencia y cohesión, pues lo más complicado o es que sea muy difícil pero es lo más importante</p> <p><b>Alguna estrategia que utilicen como mapa mental</b> M. No de una M. Las ideas principales y después depende de qué</p>	<p>Lo más difícil es el ruido que hacen los compañeros, unos leen otros no, el ambiente no es el apropiado por el horario que es en horas de la tarde, cuando hace sol y da pereza leer.</p> <p>La profe llega y nos organiza por grupos, nos dice que desarrollemos el taller en el que vamos, cada uno va a su ritmo al final de la clase, la profe firma la actividad. Ella se pasa por los grupos para revisar que estemos trabajando y pues nos aclara las dudas que tengamos.</p> <p>Pues el libro trae tres lecturas, cada una es diferente pero las tres son relacionadas con el mismo tema, cada taller tiene esas tres lecturas y pues toca desarrollar preguntas sobre los textos también al final de cada taller el libro nos pide que hagamos algo para escribir un texto.</p> <p>Lo literal es lo que dice el texto y pues se puede sacar la respuesta del mismo texto. Lo inferencial es más como deducir, desde lo que pensamos y lo crítico es como expresar nuestro punto de vista</p> <p>Redactar, yo leo el título de lo que me pongan a escribir voy sacando ideas F. Lo más difícil de escribir es el comienzo a media que empiezan a escribir es difícil pensar en que sigue. M. Lo más difícil de escribir es más difícil el texto por lo menos usando uno va escribiendo le va fluyendo ideas en las cabeza y expresar más las ideas. M. Es más difícil al terminar por que al inicio uno se expresa más y no sabe cómo terminar F. A mí me parece difícil organizar las ideas para hacerlo interesante que tenga coherencia y cohesión, pues lo más complicado o es que sea muy difícil pero es lo más importante.</p> <p>No de una M. Las ideas principales y después depende de qué tipo de texto sea Si digamos es un tipo de cuento, novela yo sólo lo escribo y ya. Muchas veces uno suele repetir lo mismo y como que se queda sin</p>	<p>El aula de clase no es un ambiente apropiado para la lectura.</p> <p>El ruido es el principal distractor a la hora de leer.</p> <p>Docente supervisora del proceso lector.</p> <p>El Libro de lectura contempla los tres niveles.</p> <p>Identificación y distinción de los tres niveles de lectura.</p> <p>Procesos de autocontrol y corrección lingüística.</p> <p>Ausencia del diseño de un plan textual.</p>

<p>tipo de texto sea. Si digamos es un tipo de cuento, novela yo solo lo escribo y ya. <b>¿Por ejemplo textos argumentación que son los más apetecidos por excelencia?</b> F. Muchas veces uno suele repetir lo mismo y como que se queda sin argumentos para respaldar la idea que tenía antes entonces yo creo que es lo más difícil <b>¿Cómo podemos ayudarnos para poder argumentar?</b> Saber cómo y si habla acerca de la pobreza lo importante es meterse en los zapatos, y M: uno cuando empieza a escribir algo tiene que ponerse en los zapatos del otro y mirar diversas puntos de vista y ser el lector y el escritor al mismo tiempo. F: autor lector protagonista <b>¿Creen que informarse acerca del tema es necesario para escribir un texto argumentativo?</b> Todos. Sí. <b>Y ¿cuándo tienen que escribir ensayos tienen que escribirlos en la clase o se los dejan para la casa?</b> F. Muchas veces con talleres de varios puntos con tesis y argumentos dependiendo del tema que estamos viendo muchas veces son ensayos. <b>¿En qué ocasiones no pueden comprender un texto?</b> M. Depende si no pongo atención, pues estoy perdido. F. No sé porque a mí la verdad la mayoría de veces se me facilita entenderlos F. Yo no puedo concentrarme cuando estoy distraída cuando estoy pensando en algo que me produce alguna emoción no puedo y tengo que leer y leer y volver a leer, pero en si es fácil en una situación de estrés leer porque me gusta F: cuando el texto tiene palabras técnicas o científicos, también cuando hay términos que uno no entiende y no tiene la posibilidad para buscar el significado. <b>Y ¿si estas en el salón y de repente no lo entiendes a quién acudes primero, al diccionario a la profesora o a los compañeros?</b> F. Diccionario, profesora y compañeros F. Pero algunas veces e sacan las palabras por contexto. <b>Si alguno se ha ganado permios, cuéntenos por qué le apasiona ¿</b> F. Cuando yo era pequeña si gané un premio por hacer un cuento, a pesar de que no es mi pasión escribir, esa vez si saque mucha creatividad y me gané un premio por hacer un cuento como en quinto, y fue el único que me he ganado F. cuando pequeña siempre hacía cuentos e historias pero las tenía un profesor y nunca más volví a ver a ese profesor. M. Escribir no es mi pasión pero tampoco me incomoda. <b>¿Cuáles son las estrategias que más le llaman la atención utilizadas por la profe en la dinámica de la lectura?</b> F. Pues ella nos deja hacerlo como a nuestro modo, ella no nos da unos parámetros para leer. <b>¿Para leer se necesita de una lectura guiada?</b> M. Depende, lo más constante es leer solo, aunque cuando alguno necesita unas palabras necesita ayuda, más de uno le pide el favor al mismo diccionario yo creo que los profesores y a los compañeros pero más a los profesores, por lo menos</p>	<p>argumentos para respaldar la idea que tenía antes entonces yo creo que es lo más difícil.</p> <p>Saber cómo y si habla acerca de la pobreza lo importante es meterse en los zapatos, y M. Uno cuando empieza a escribir algo tiene que ponerse en los zapatos del otro y mirar diversos puntos de vista y ser el lector y el escritor al mismo tiempo.</p> <p>Muchas veces con talleres de varios puntos con tesis y argumentos dependiendo del tema que estamos viendo muchas veces son ensayos.</p> <p>Depende si no pongo atención, pues estoy perdido. F. No sé porque a mí la verdad la mayoría de veces se me facilita entenderlos F. Yo no puedo concentrarme cuando estoy distraída cuando estoy pensando en algo que me produce alguna emoción no puedo y tengo que leer y leer y volver a leer, pero en si es fácil en una situación de estrés leer porque me gusta. Pero algunas veces e sacan las palabras por contexto.</p> <p>Pues ella nos deja hacerlo como a nuestro modo, ella no nos da unos parámetros para leer.</p> <p>Depende lo más constante es leer solo aunque cuando alguno necesita unas palabras necesita ayuda, más de uno le pide el favor al mismo diccionario yo creo que los profesores y a los compañeros pero más a los profesores, por lo menos yo no confío en lo que dicen algunas personas.</p> <p>Conocimiento. M. Ortografía una forma para expresarnos. F. Conocimiento general M. Usted tiene más conocimiento y más argumentación se puede expresar mejor y</p>	<p>Actitud crítica y la empatía frente a los textos que leo y elaboro.</p> <p>Reconocimiento de las características del género argumentativo.</p> <p>Uso de estrategias metacognitivas.</p> <p>Autonomía en el proceso lector.</p> <p>Uso del diálogo para la solución de dudas semánticas</p> <p>Incremento de habilidades lingüísticas.</p>
---	--	---

<p>yo no confío en lo que dicen algunas personas</p> <p><b>¿Vamos analizar cuáles son los beneficios que adquiriría para la vida el poder leer?</b></p> <p>F. Conocimiento</p> <p>M. Ortografía una forma para expresarnos</p> <p>F. Conocimiento general.</p> <p>M. Usted tiene más conocimiento y más argumentación se puede expresar mejor y también la ortografía su forma de pensar también</p> <p>M. Si l lectura es muy buena, le permite a uno mucho conocimiento expresarse mejor, la ortografía una de las cosas que más falla cuando se expresa uno repite las mismas palabras.</p> <p>F. La ortografía, saber más palabras, para mi sería la creatividad la mente como uno puede pensar, que uno puede imaginar más cosas crear con la mente</p> <p><b>¿Bueno si en este momento le preguntáramos que parte son esenciales para que algo se considere un texto?</b></p> <p>M. Primero los argumentos y la coherencia del texto, lo que más atrae al lector.</p> <p>F. Inicio, nudo y desenlace.</p> <p>F. Pero las imágenes también son texto no necesaria mente inicio nudo y desenlace porque eso sería para un cuento, porque también hay otras partes.</p> <p>F. Tal vez el nudo es para captar la atención y las imágenes yo no las había tomado de esa manera las imágenes deben tener pequeñas cosas para poder detallar toda la imagen de una manera más completa</p> <p>F. Yo creo que debe expresar algo un punto de vista o algo a así.</p> <p>M. Por lo menos para mí escribir es una forma de expresar los sentimientos, para expresarme oralmente es muy malo, es mejor escribir.</p> <p><b>¿Cuándo tienen que escribir ensayos como les aporta la profesora?</b></p> <p>M. Tener en cuenta la argumentación, la tesis y la conclusión.</p> <p>F. Decimos la estructura, que es argumentación</p> <p>M. Brindarnos una lista conectores para que no redundáramos mucho.</p> <p>F. A mí también me ayudó que hacemos grupos y ella está pendiente de cada grupo para resolver las dudas que tengamos.</p> <p>F. Nos lleva ensayos.</p> <p><b>¿Trasladémonos a nuestros cursos, y ustedes van a ser los profesores que innovaría?</b></p> <p>F. El ambiente, en la tarde cuando leemos en un sol tremendo una pereza terrible, entonces yo creo que en un mejor ambiente en un sitio de más cómo en donde todos se sientan bien es más fácil</p> <p>M. El horario.</p> <p>F. No solo enfocarnos en la literatura medieval, y en textos científicos sino en algo contemporáneo de nuestra época.</p> <p><b>¿Han trabajado otro tipo de lecturas a parte del libro?</b></p> <p>F. Léimos la divina comedia y otro tipos de lectura del tema que estamos viendo</p> <p><b>Cual fue la riqueza de este tipo de lectura:</b></p> <p>F. Pues a mí me gustó mucho este tipo de lectura que es un poco de comedia y la temática interesante y de misterio y es lindo y son cosas que no se ven en la actualidad y uno se imagina como fue lo que ahí se narra y pues el misterio</p> <p><b>¿Y en general, consideran que leer obras antiguas es necesarias o es pertinente estar actualizados con la literatura de los últimos años?</b></p> <p>F. Estar informado de las cosas que pasaron hace</p>	<p>también la ortografía su forma de pensar también.</p> <p>M. Si l lectura es muy buena, le permite a uno mucho conocimiento expresarse mejor, la ortografía una de las cosas que más falla cuando se expresa uno repite las mismas palabras</p> <p>F. La ortografía, saber más palabras, para mi sería la creatividad la mente como uno puede pensar, que uno puede imaginar más cosas crear con la mente.</p> <p>Primero los argumentos y la coherencia del texto, lo que más atrae al lector</p> <p>F. Inicio, nudo y desenlace</p> <p>F. Pero las imágenes también son texto no necesaria mente inicio nudo y desenlace porque eso sería para un cuento, porque también hay otras partes.</p> <p>F. Tal vez el nudo es para captar la atención y las imágenes yo no las había tomado de esa manera las imágenes deben tener pequeñas cosas para poder detallar toda la imagen de una manera más completa</p> <p>F. Yo creo que debe expresar algo un punto de vista o algo a así.</p> <p>M. Por lo menos para mí escribir es una forma de expresar los sentimientos, para expresarme oralmente es muy malo, es mejor escribir.</p> <p>Tener en cuenta la argumentación, la tesis y la conclusión.</p> <p>F. Decimos la estructura, que es argumentación.</p> <p>M. Brindarnos un alista conectores para que no redundáramos mucho.</p> <p>A mí también me ayudó que hacemos grupos y ella está pendiente de cada grupo a para resolver las dudas que tengamos</p> <p>F. Nos lleva ensayos.</p> <p>El ambiente, en la tarde cuando leemos en un sol tremendo una pereza terrible, entonces yo creo que en un mejor ambiente en un sitio de más cómo en donde todos se sientan bien es más fácil</p> <p>M. El horario.</p> <p>F. No solo enfocarnos en la literatura medieval, y en textos científicos sino en algo contemporáneo de nuestra época.</p> <p>estar informado de las cosas que pasaron hace muchos años nos da bases para entender lo que ahora está pasando y pues dependiendo el tema</p>	<p>Pensamiento crítico y creativo</p> <p>Claridad en los aspectos formales de un texto escrito.</p> <p>Docente instructora en producción de textos argumentativos escritos.</p> <p>Docente orientadora- guía.</p> <p>Mejores ambientes de aprendizaje de la lectura.</p> <p>Preferencia por la lectura contemporánea.</p>
--	---	---

<p>muchos años nos da bases para entender lo que ahora está pasando y pues dependiendo el tema</p> <p>F. uno debe saber de escritora la gente por algo escribió eso por ejemplo romeo y Julieta es algo como cultura de ese tiempo y es historia y uno aprende</p> <p>F. Cuando leímos la odisea la profesora nos ayudó con una película para que la entendiéramos mejor,</p> <p>M. Yo creo que la verdad si uno se pone a leer lo que a uno le gusta puede que alguno le guste lo antiguo o lo actual pero si no conocemos lo antiguo no sabríamos hablar de la historia y nosotros no sabríamos que expresar.</p> <p>F. El problema de la odisea era que tenía un lenguaje antiguo o de la cultura griega sobre los dioses y uno cuando no está acostumbrado a leer y si no sabe del tema prácticamente se pierde, tenía un tipo de palabras que actualmente no están, entonces es difícil.</p> <p><b>Considera que el docente es necesario para que se adquiera la habilidad de la lectura?</b></p> <p>F. Para la lectura es más fácil comprenderlo si tenemos a alguien que lo explique o preguntar si tenemos alguna duda.</p> <p>F. Pienso que es bueno lectura en conjunto, porque uno no solo puede preguntar las cosas que no entendió del libro sino aportar su punto de vista.</p> <p><b>Y cómo se sintieron presentando el icfes y encontraron muchos textos de lectura ¿</b></p> <p>M. En cuanto a lectura crítica yo me sentí bien, era de saberse expresar</p> <p>F. Era más de comprensión de la parte social, en realidad uno lo saca por deducción en el colegio siempre nos han dado las características de las distintas literaturas</p> <p><b>Sienten que el colegio si les ha aportado en esa parte?</b></p> <p>F. Si obvio</p> <p>F. Tenemos la ventaja del preicfes</p> <p>F. Yo me sentí muy bien en la parte de lectura me pareció gracioso la historia que nos presentaron otras historias si sabían entenderlas eran fáciles</p> <p>M. Yo casi nunca me pongo a leer un libro que la profesora nos asigna no me parecen entretenidos yo leo más lo que me gusta.</p> <p>M. Uno se siente presionado a la hora que a uno le mandan a leer o le imponen pues en muchas ocasiones ni se lee el libro uno busca el resumen por internet.</p> <p><b>Porque no le proponen a la docente que les de libertad de lectura y no seguir al pie de la letra el libro?</b></p> <p>Todos. Sii, ya lo estamos haciendo</p> <p>M. La semana pasado empezamos a leer un libro que a cada uno le guste</p> <p>Todos. Y ha funcionado mejor</p> <p>F. Ha aumentado el gusto por la lectura y ha habido una avalancha de publicación de libros juveniles que se pueden aprovechar.</p> <p>F. Yo pienso que la estrategia está en no obligarnos a leer un libro, yo odiaba leer porque tuve que leer un libro de pascual duarte, era monótono, tedioso, después cuando nos dejaron libre yo me pude a buscar libros y averigüe mas y ahora amo leer</p> <p>M. Uno puede perder la pasión por la lectura cuando uno tiene que leer algo que uno no quiere.</p>	<p>F. Uno debe saber de escritora la gente por algo escribió eso por ejemplo romeo y Julieta es algo como cultura de ese tiempo y es historia y uno aprende</p> <p>Cuando leímos la odisea la profesora nos ayudó con una película para que la entendiéramos mejor.</p> <p>El problema de la odisea era que tenía un lenguaje antiguo o de la cultura griega sobre los dioses y uno cuando no está acostumbrado a leer y si no sabe del tema prácticamente se pierde, tenía un tipo de palabras que actualmente no están, entonces es difícil.</p> <p>Para la lectura es más fácil comprenderlo si tenemos a alguien que lo explique o preguntar si tenemos alguna duda,</p> <p>F. Pienso que es bueno lectura en conjunto, porque uno no solo puede preguntar las cosas que no entendió del libro sino aportar su punto de vista.</p> <p>En realidad uno lo saca por deducción en el colegio siempre nos han dado las características de las distintas literaturas.</p> <p>Yo casi nunca me pongo a leer un libro que la profesora nos asigna no me parecen entretenidos yo leo más lo que me gusta</p> <p>Yo pienso que la estrategia está en no obligarnos a leer un libro , yo odiaba leer porque tuve que leer un libro de pascual duarte, era monótono, tedioso, después cuando nos dejaron libre yo me pude a buscar libros y averigüe mas y ahora amo leer</p> <p>M. Uno puede perder la pasión por la lectura cuando uno tiene que leer algo que uno no quiere.</p> <p>Uno se siente presionado a la hora que a uno le mandan a leer o le imponen pues en muchas ocasiones ni se lee el libro uno busca el resumen por internet.</p>	<p>La lectura enriquece de cultura general.</p> <p>Uso de sistemas simbólicos para mejorar la comprensión lectora (cine)</p> <p>Dificultades al comprender terminología descontextualizada.</p> <p>Preferencia por una lectura guiada y socializada</p> <p>Reconocimiento de diferentes manifestaciones literarias.</p> <p>Lectura por gustos y preferencias.</p> <p>La lectura impuesta disminuye el gusto ella.</p> <p>Uso de las TIC para cumplimiento de tareas impuestas.</p>
--	---	--

## Anexo 11

**TABLA DE CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE OBSERVACIÓN A  
DOCENTE Y ESTUDIANTES GRADO QUINTO**

Participantes: Docente de Lengua Castellana y estudiantes quinto A.  
Investigadores: Sandra y Alfredo

OBSERVACIÓN A DOCENTES				Estrategia de formación lectoescritora
Aspectos por observar	SÍ	NO	Notas explicativas	
<b>Docencia y didáctica de la lectoescritura</b>				
<b>Antes de leer</b>				
Preparara y organiza el salón para comenzar la clase.	x		Da orientaciones y recuerda la lectura, los personajes, ubica a los estudiantes sobre la lectura que hicieron y la continua.	Da orientaciones
Hace algún tipo de motivación a la clase de lectura que va a iniciar	x		Recuerda el nombre del libro que están leyendo.	Remembranza
Da orientaciones generales y claras para tener en cuenta a la hora de leer.	x		Pide a los estudiantes que subraye palabra desconocidas	Subraye vocabulario desconocido
Presenta la tipología textual o hace alusión al contenido del texto que se va a leer.			Recuerda a los personajes, empiezan a preparar el libro para comenzar el capítulo tres, "amigo se escribe con h"	Recuerda personas del texto
<b>Durante la lectura</b>				
La docente realiza la lectura		x	Los estudiantes hacen la lectura	Los estudiantes protagonistas de la lectura
Los estudiantes realizan la lectura	x		Comienzan los estudiantes por leer el resumen del capítulo anterior, da participación a los estudiantes.	Estudiantes activos en la lectura.
Tiene en cuenta las principales pautas de la lectura <b>literal</b> , es decir, pregunta por la información explícita del texto.	x		Hace preguntas acerca de la lectura y algunos estudiantes preguntan, la profesora llama la atención en cuento a la puntuación, pregunta por los acontecimientos que suceden en la lectura.	Preguntas orientadoras de la lectura por parte de la docente, corrige puntuación
Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura <b>inferencial</b> , es decir, deducción, comparación, intención comunicativa, causas y consecuencias, recursos narrativos, importancia de las imágenes o gráficos.		x	Hace preguntas de lo leído, pregunta por los personajes, ubica los sitios y lugares.	Pregunta personajes y sitios.
Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura <b>crítica</b> , es decir, análisis de intención comunicativa, ideología y contextualización con la época, comparación con la realidad actual, hipótesis y predicciones, valoración objetiva del texto.		x	Solo se trabaja la lectura lineal o literal,	Lectura literal
<b>Después de la lectura</b>				
Genera un espacio de socialización de lo leído.			Durante la lectura hace pausas para hacer preguntas y también al final de la lectura.	Espacios para preguntar y reorientar
Estimula la motivación para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un texto escrito.	x		La profesora pide a los estudiantes que hagan un dibujo de acuerdo a lo leído, también pide que escriban una frase como conclusión de lo que se leyó.	Dibujo como otra manera de elaborar textos.

Da orientaciones claras sobre cómo escribir un texto argumentativo.			Solamente se dan orientaciones de hacer el dibujo de acuerdo a lo leído.	No hay orientaciones de textos argumentativos
Presenta disposición de tiempo para aclarar dudas de escritura a nivel individual.			La docente pasa por los puestos de los estudiantes y verifica que estén desarrollando la actividad, hace llamado de atención a la ortografía, "ojo con la ortografía".	Acompañamiento individual, llama la atención en la corrección ortográfica.
Da alternativas para presentar la valoración del texto leído de otra forma diferente a un texto escrito.	x		Invita a los estudiantes hacer un dibujo y escribir una conclusión al final. En los estudiantes se nota que les fascina esta clase de actividades.	Dibujo, motivación y gusto por las actividades

OBSERVACIÓN A ESTUDIANTES				Códigos
Aspectos por observar	Sí	No	Notas explicativas	
<b>Producción argumental de los estudiantes</b>				
<b>Antes de leer.</b>				
En general, muestran interés y disposición a la hora de leer.	x		Quieren participar al empezar a leer	Gusto por leer
Hay atención a las indicaciones dadas por el profesor.	x		Todos están en silencio	Silencio a la hora de leer.
Los estudiantes tienen clara la tipología textual que se va a trabajar.		x	Solo conocen y tiene el libro que van a leer.	Todos los estudiantes tienen el libro.
<b>Durante la lectura</b>				
La mayoría de los estudiantes hace la lectura durante el tiempo establecido para ello.	x		Se nota gusto por leer, varios levantan la mano pidiendo el turno para leer.	Participación activa en la lectura.
Durante la lectura prevalece el silencio y se mantiene el orden.	x		Están atentos y concentrados siguiendo la lectura del libro en silencio.	Atención en la lectura.
Los estudiantes se interesan en participar de la lectura.	x		Están prestos y esperando que les toque el turno, que la profesora les indique.	Participación, gusto por leer.
Se presentan factores significativos de distracción durante la lectura y que interrumpan el buen desarrollo de la misma.		x	La estrategia que cada estudiante siga la lectura desde su libro no da espacio para distracción.	No hay distracción.
Los estudiantes preguntan acerca de información explícita al docente.			No. Todos se concentran en la actividad	Concentración en la actividad.
Los estudiantes hacen preguntas de tipo inferencial o crítico para aclarar sus dudas.		x	La claridad del texto hace que no haya dudas, no hay preguntas de lo crítico.	Diversidad de dibujos, opinión de cada uno, hace su punto de vista.
Los estudiantes aclaran sus dudas de términos desconocidos a través de otras fuentes como, el diccionario, la web, o los compañeros.			Si. Los estudiantes pasan al tablero y escriben las palabras desconocidas, utilizan el diccionario para aclarar términos.	Aclaran dudas de conceptos.
Los estudiantes realizan actividades como el subrayado o toma de notas durante la lectura.			Si, subrayan las palabras desconocidas.	Descubren nuevo vocabulario.
<b>Después de la lectura</b>				
Si hay un espacio para la socialización, los estudiantes participan y hablan sobre lo leído.			Si, les gusta participar en la lectura Haciendo resumen oralmente de lo leído.	Oralidad, refuerzo a lo que se lee

Los estudiantes están motivados para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un texto escrito.			Les gusta dibujar lo leído, en las conclusiones algunas ideas no son tan claras.	Les gusta dibujar lo leído
Los estudiantes tienen claro cómo escribir un texto argumentativo.			No hay indicaciones para hacer énfasis en el texto argumentativo.	
Hay confianza y disposición para aclarar dudas de escritura al profesor.			Si, existe confianza para preguntar O INTERVENIR, HAY UN AMBIENTE AGARDABLE	Confianza al docente
Los estudiantes sugieren otras formas para hablar sobre el texto que no sea escribir.		X	Hacen lo que la profesora les indica para desarrollar las actividades, hacer un dibujo y unas frases de conclusión.	Cumplen con las indicaciones
Los estudiantes elaboran una lluvia de ideas, mapa conceptual o esquema para desarrollarlo a la hora de escribir.		x	No, siguen las indicaciones de la profesora.	Diversidad de dibujos. Creatividad.

Participantes: Docente de Lengua Castellana y estudiantes quinto A.  
Investigadores: Sandra y Alfredo

OBSERVACIÓN A DOCENTES				Estrategias en formación lectoescritora
Aspectos por observar	SÍ	NO	Notas explicativas	
<b>Docencia y didáctica de la lectoescritura</b>				
<b>Antes de leer</b>				
Preparara y organiza el salón para comenzar la clase.	X		Organiza equipos de igual número de estudiantes cinco por cada grupo y empieza a leer un estudiante en voz alta.	Lectura colectiva
Hace algún tipo de motivación a la clase de lectura que va a iniciar	X		Les dice que hoy harán una dramatización del capítulo que leerán	Lenguaje proxémico y kinésico
Da orientaciones generales y claras para tener en cuenta a la hora de leer.	X		Si, les da las instrucciones de lo que deben hacer, primero leen todos siguiendo cada uno la lectura mentalmente, y luego hacen el dramatizado, posteriormente el resumen escrito del capítulo en el cuaderno.	Planeación de actividad de lectura
Presenta la tipología textual o hace alusión al contenido del texto que se va a leer.	X		les recuerda el nombre del capítulo que leerán hoy.	Contextualización
<b>Durante la lectura</b>				
La docente realiza la lectura		x		
Los estudiantes realizan la lectura	x		Ellos leen por turnos, la docente orienta los turnos corrigiendo entonación y puntuación.	Lectura colectiva
Tiene en cuenta las principales pautas de la lectura <b>literal</b> , es decir, pregunta por la información explícita del texto.	x		Después de terminada la lectura del capítulo les hace preguntas para verificar la comprensión de lectura	Planteamiento de preguntas orientadoras
Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura <b>inferencial</b> , es decir, deducción, comparación, intención comunicativa, causas y consecuencias, recursos narrativos, importancia de las imágenes o gráficos.				

Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura <b>crítica</b> , es decir, análisis de intención comunicativa, ideología y contextualización con la época, comparación con la realidad actual, hipótesis y predicciones, valoración objetiva del texto.				
<b>Después de la lectura</b>				
Genera un espacio de socialización de lo leído.	x		Pregunta qué entendieron de contenido del capítulo	Técnica el recuento
Estimula la motivación para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un texto escrito.	x		Si, les pide que después de la dramatización escriban el resumen del capítulo leído.	Resumen, lenguaje proxémico y kinésico
Da orientaciones claras sobre cómo escribir un texto argumentativo.		x		
Presenta disposición de tiempo para aclarar dudas de escritura a nivel individual.	x		Ella se pasa por cada grupo de trabajo para verificar el desarrollo de la dramatización	Supervisión
Da alternativas para presentar la valoración del texto leído de otra forma diferente a un texto escrito.	x		Si, la profesora pide que hagan una dramatización	Lenguaje proxémico y kinésico

<b>OBSERVACIÓN A ESTUDIANTES</b>				<b>códigos</b>
Aspectos por observar	Sí	No	Notas explicativas	
<b>Producción argumental de los estudiantes</b>				
<b>Antes de leer.</b>				
En general, muestran interés y disposición a la hora de leer.	x		Si, los estudiantes se organizan rápido en el salón por grupos y sacan la obra.	Lectura colectiva
Hay atención a las indicaciones dadas por el profesor.	x		Sí, todos entienden claramente lo que deben hacer	Comunicación asertiva
Los estudiantes tienen clara la tipología textual que se va a trabajar.	x		Si, ellos saben a qué libro y a qué capítulo se refiere la docente.	Comunicación asertiva
<b>Durante la lectura</b>				
La mayoría de los estudiantes hace la lectura durante el tiempo establecido para ello.	x		Sí, todos leen durante el tiempo de lectura antes de empezar el taller.	Desarrollo del acto de leer
Durante la lectura prevalece el silencio y se mantiene el orden.	x		Sí, todos los estudiantes escuchan a la niña o niño que está leyendo y siguen la lectura mentalmente.	Lectura colectiva
Los estudiantes se interesan en participar de la lectura.	x		Sí, todos siguen la lectura mentalmente y les gusta leer por turnos	Lectura colectiva
Se presentan factores significativos de distracción durante la lectura y que interrumpen el buen desarrollo de la misma.		x	No, todos tienen la atención sobre la obra literaria sólo cuatro no tienen obra, la profesora les alcanza un libro a la hora que les toca leer para que también participen de la lectura.	Lectura por gusto
Los estudiantes preguntan acerca de información explícita al docente.		x	No, quien realiza las preguntas es la docente.	Lector pasivo-silencioso

Los estudiantes hacen preguntas de tipo inferencial o crítico para aclarar sus dudas.		x		
Los estudiantes aclaran sus dudas de términos desconocidos a través de otras fuentes como, el diccionario, la web, o los compañeros.		x		
Los estudiantes realizan actividades como el subrayado o toma de notas durante la lectura.		x		
<b>Después de la lectura</b>				
Si hay un espacio para la socialización, los estudiantes participan y hablan sobre lo leído.	x		Si, ella invita a que cuenten de qué se trataba el capítulo desde una lectura literal.	Técnica el recuento
Los estudiantes están motivados para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un texto escrito.	x		Sí, pero es una escritura tipo resumen en la que no hay intervención de opiniones personales.	Resumen
Los estudiantes tienen claro cómo escribir un texto argumentativo.		x		
Hay confianza y disposición para aclarar dudas de escritura al profesor.		x	No, porque el texto leído es de acuerdo con la edad y no surgen dudas de vocabulario desconocido.	Literatura de acuerdo con el desarrollo cognitivo.
Los estudiantes sugieren otras formas para hablar sobre el texto que no sea escribir.		x	No, la docente es quien sugiere la actividad para desarrollar después de la lectura.	Lectores pasivos
Los estudiantes elaboran una lluvia de ideas, mapa conceptual o esquema para desarrollarlo a la hora de escribir.		x		

Participantes: Docente de Lengua Castellana y estudiantes quinto B  
Investigadores: Sandra y Alfredo.

OBSERVACIÓN A DOCENTES				Estrategias lectoescritoras
Aspectos por observar	SÍ	NO	Notas explicativas	
<b>Docencia y didáctica de la lectoescritura</b>				
<b>Antes de leer</b>				
Preparara y organiza el salón para comenzar la clase.	x		Les pide que se sienten y saquen las noticias que trajeron para la clase.	Revisión de tareas
Hace algún tipo de motivación a la clase de lectura que va a iniciar	x		Si, les recuerda el nombre del libro y del capítulo que están leyendo para que todos se ubiquen en el capítulo, les anima a que lean duro y bien pronunciado con signos de puntuación	Contextualización de lectura. Lectura anticipada. Lectura complementaria.
Da orientaciones generales y claras para tener en cuenta a la hora de leer.	x		Organiza los turnos de lectura por filas. Cada estudiante debe leer su noticia	Lectura complementaria
Presenta la tipología textual o hace alusión al contenido del texto que se va a leer.	x		Los estudiantes saben claramente a que se refiere con la lectura de noticias. Aunque no se nombra el término informativo.	Conocimientos previos
<b>Durante la lectura</b>				
La docente realiza la lectura		x	No, sigue la lectura con la voz del estudiante pero interviene para aclararles	Corrección de lectura en voz alta

			puntuación y pronunciación de las palabras.	
Los estudiantes realizan la lectura	x		Si, cada niño lee el resumen de la noticia que realizó en casa junto a la noticia original. Después de esta actividad leen el libro obra literaria de la misma manera.	Lectura colectiva
Tiene en cuenta las principales pautas de la lectura <b>literal</b> , es decir, pregunta por la información explícita del texto.	x		Si, la docente pregunta a cada estudiante qué entendió de la noticia que leyó, además pregunta por las palabras clave que aparecen en las noticias y hace preguntas para todos para verificar que todos hayan escuchado la noticia.	El recuento Planteamiento de preguntas en los tres niveles.
Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura <b>inferencial</b> , es decir, deducción, comparación, intención comunicativa, causas y consecuencias, recursos narrativos, importancia de las imágenes o gráficos.	x		La profesora hace explicaciones y aclaraciones del contexto de la lectura de la noticia para que los estudiantes comprendan mejor, lo hace por cada tema de cada noticia y del libro de lectura "un ladrón entre nosotros" Durante la lectura de la obra literaria, invita a los estudiantes a que se imagine la protagonista de la historia y analicen valores de la protagonista y la relación con la narración de la historia.	Conexiones (relacionar los conocimientos previos con lo que hay en el texto)  Experiencias significativas con la lectura.  Visualización (el mensaje del texto, dibujar, caligrama)
Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura <b>crítica</b> , es decir, análisis de intención comunicativa, ideología y contextualización con la época, comparación con la realidad actual, hipótesis y predicciones, valoración objetiva del texto.				
<b>Después de la lectura</b>				
Genera un espacio de socialización de lo leído.	X		Después de la lectura de cada noticia hace socialización del contenido y de palabras desconocidas.	Realimentación  Intercambio de opiniones
Estimula la motivación para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un texto escrito.	x		Si, aunque no es para valorar la lectura, ella les pide que hagan un resumen del capítulo y un dibujo que refleje la comprensión del capítulo.	Resumen  Visualización (el mensaje del texto, dibujar, caligrama)
Da orientaciones claras sobre cómo escribir un texto argumentativo.		X	No porque la escritura no es de tipo argumentativo	
Presenta disposición de tiempo para aclarar dudas de escritura a nivel individual.	x		La docente se acerca a mirar cómo va cada estudiante, revisa su escritura y los invita a apresurarse y a trabajar con juicio.	Supervisión de actividad lectora
Da alternativas para presentar la valoración del texto leído de otra forma diferente a un texto escrito.	x		Sí, deben realizar un dibujo que complemente la comprensión del capítulo	Lenguaje no verbal y sistema simbólico

OBSERVACIÓN A ESTUDIANTES				subprocesos
Aspectos por observar	Sí	No	Notas explicativas	
<b>Producción argumental de los estudiantes</b>				
<b>Antes de leer.</b>				
En general, muestran interés y disposición a la hora de leer.	x		A los niños les gusta leer sus noticias y su obra en voz alta.	Intercambio de opiniones
Hay atención a las indicaciones dadas por el profesor.	x		Todos escuchan en silencio las indicaciones de trabajo dadas para la clase	Acatamiento de instrucciones
Los estudiantes tienen clara la tipología textual que se va a trabajar.	X		Los niños tienen claro que van a leer sus noticias y saben el nombre de la obra y los capítulos que van a leer.	Activación de saberes previos
<b>Durante la lectura</b>				
La mayoría de los estudiantes hace la lectura durante el tiempo establecido para ello.	x		La lectura se realiza en voz alta por turnos y cada uno lee en un tiempo establecido	Lectura colectiva Lectura en voz alta
Durante la lectura prevalece el silencio y se mantiene el orden.	x		Todos los estudiantes se mantienen en silencio escuchando a sus compañeros, cada uno lleva su lectura.	Lectura colectiva
Los estudiantes se interesan en participar de la lectura.	x		Si, les gusta leer en voz alta y responder las preguntas de la docente.	Identificación de lugares y espacios.
Se presentan factores significativos de distracción durante la lectura y que interrumpan el buen desarrollo de la misma.		x	Todos tienen sus noticias sobre la mesa. Sólo hay tres estudiantes que no tienen noticia y permanecen en silencio.	Cumplimiento de tareas
Los estudiantes preguntan acerca de información explícita al docente.		x	No, la profesora es quien hace las preguntas de información explícita	Lector pasivo
Los estudiantes hacen preguntas de tipo inferencial o crítico para aclarar sus dudas.	x		Los niños hacen relaciones de lo leído con situaciones de la realidad, porque participan en voz alta contando sus experiencias	Conexiones (relacionar los conocimientos previos con lo que hay en el texto)
Los estudiantes aclaran sus dudas de términos desconocidos a través de otras fuentes como, el diccionario, la web, o los compañeros.		x		
Los estudiantes realizan actividades como el subrayado o toma de notas durante la lectura.		x	No, únicamente tienen el libro en la mano y siguen la lectura.	Lector pasivo
<b>Después de la lectura</b>				
Si hay un espacio para la socialización, los estudiantes participan y hablan sobre lo leído.	x		Si, después de la lectura del capítulo los niños hablan sobre el capítulo de manera voluntaria. Durante la lectura de noticias ellos leen sus resúmenes elaborados en casa.	El parafraseo El recuento
Los estudiantes están motivados para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un texto escrito.		x	No, algunos de ellos les da pereza escribir, pero hacen el ejercicio de escribir, demuestran claridad al	El resumen Establecimiento de generalizaciones y conclusiones

			realizar el ejercicio.	
Los estudiantes tienen claro cómo escribir un texto argumentativo.		x	No, porque la actividad no requiere de opiniones o texto argumentativo.	
Hay confianza y disposición para aclarar dudas de escritura al profesor.	x		Si, le preguntan en relación con cómo manejar el cuaderno o hacer la actividad.	Preguntas elementales y de forma.
Los estudiantes sugieren otras formas para hablar sobre el texto que no sea escribir.		x		Lector pasivo
Los estudiantes elaboran una lluvia de ideas, mapa conceptual o esquema para desarrollarlo a la hora de escribir.		x		Ausencia de preescritura

Participantes: Docente de Lengua Castellana y estudiantes quinto B.  
Investigadores: Sandra y Alfredo.

OBSERVACIÓN A DOCENTES				Estrategias de lectoescritura
Aspectos por observar	SÍ	NO	Notas explicativas	
<b>Docencia y didáctica de la lectoescritura</b>				
<b>Antes de leer</b>				
Preparara y organiza el salón para comenzar la clase.	X		Hace el saludo y revisa la tarea preguntando sobre lo que se leyó la última clase, además revisa en el cuaderno el resumen elaborado la clase anterior.	Revisión de tareas Lectura anticipada (preguntas, contextualización)
Hace algún tipo de motivación a la clase de lectura que va a iniciar	X		Piden que hagan grupos para leer el capítulo del día y luego dramatizarlo, los anima a ser creativos en la dramatización	Objetivos de lectura. Lectura colectiva. Trabajo colaborativo.
Da orientaciones generales y claras para tener en cuenta a la hora de leer.	X		Le piden que escriban la fecha y el título del capítulo y empiecen a leer en voz alta que todos escuchen, además explica cómo será el trabajo.	Lectura colectiva.
Presenta la tipología textual o hace alusión al contenido del texto que se va a leer.	X		Menciona el título del capítulo que se va a trabajar	Lectura anticipada (preguntas, contextualización)
<b>Durante la lectura</b>				
La docente realiza la lectura		x		
Los estudiantes realizan la lectura	x		Los estudiantes leen por turnos en voz alta, la docente y los estudiantes escuchan, pero la docente corrige puntuación y entonación.	Formación en dicción y entonación
Tiene en cuenta las principales pautas de la lectura <b>literal</b> , es decir, pregunta por la información explícita del texto.	x		Después de terminada la lectura del capítulo les hace preguntas de comprensión de lectura	Planteamiento de preguntas Identificación de lugares y espacios
Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura <b>inferencial</b> , es decir, deducción, comparación, intención comunicativa, causas y consecuencias, recursos narrativos, importancia de las imágenes o gráficos.		X		
Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura <b>crítica</b> , es decir, análisis de intención comunicativa, ideología y contextualización con la época, comparación con la realidad actual, hipótesis y predicciones, valoración objetiva del texto.		X		

Después de la lectura				
Genera un espacio de socialización de lo leído.	x		Pregunta qué entendieron del contenido del capítulo	El recuento
Estimula la motivación para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un texto escrito.	x		Sí, aunque la primera actividad es la dramatización y luego si deben escribir el resumen en el cuaderno.	Resumen Lenguaje proxémico y kinésico
Da orientaciones claras sobre cómo escribir un texto argumentativo.		X	No porque el texto que se escribirá no es de tipo argumentativo	
Presenta disposición de tiempo para aclarar dudas de escritura a nivel individual.	x		Pasa por los puestos de los estudiantes para verificar que estén desarrollando la actividad hace llamado de atención a tener cuidado con la ortografía	Supervisor de actividades post lectura
Da alternativas para presentar la valoración del texto leído de otra forma diferente a un texto escrito.	x		La profesora pide que preparen una dramatización para presentar el capítulo leído en clase.	Lenguaje proxémico y kinésico y otros sistemas simbólicos
<b>OBSERVACIÓN A ESTUDIANTES</b>				<b>subprocesos</b>
<b>Aspectos por observar</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>Notas explicativas</b>	
<b>Producción argumental de los estudiantes</b>				
<b>Antes de leer.</b>				
En general, muestran interés y disposición a la hora de leer.	X		Los estudiantes organizan los grupos para leer según las indicaciones de la profesora. Cada uno tiene su libro que es una obra literaria.	Lectura colectiva
Hay atención a las indicaciones dadas por el profesor.	X		Los estudiantes escuchan a la docente atentamente.	Estudiantes receptivos
Los estudiantes tienen clara la tipología textual que se va a trabajar.	X		Si ellos saben claramente a qué texto se refiere la docente y a qué capítulo. Todos se ubican en el capítulo.	Conocimientos previos
<b>Durante la lectura</b>				
La mayoría de los estudiantes hace la lectura durante el tiempo establecido para ello.	x		Todos leen durante el tiempo de lectura antes de empezar el taller.	Lectura colectiva
Durante la lectura prevalece el silencio y se mantiene el orden.	x		Todos los estudiantes escuchan a la niña o niño que está leyendo, todos siguen la lectura mentalmente	Lectura colectiva
Los estudiantes se interesan en participar de la lectura.	x		Todos siguen la lectura mentalmente y les gusta leer por turnos	Lectura colectiva
Se presentan factores significativos de distracción durante la lectura y que interrumpen el buen desarrollo de la misma.		x	Todos tienen la atención sobre su obra literaria, sólo dos estudiantes no tienen obra. La profesora les alcanza un libro a la hora que les corresponde leer. Para que también participen de la lectura.	Lectura incluyente
Los estudiantes preguntan acerca de información explícita al docente.		x		Lector pasivo
Los estudiantes hacen preguntas de tipo inferencial o crítico para aclarar sus dudas.				
Los estudiantes aclaran sus dudas de términos desconocidos a través de otras fuentes como, el diccionario, la web, o los compañeros.		x		Lector pasivo
Los estudiantes realizan actividades como el subrayado o toma de notas durante la lectura.	X		La docente les pidió que subrayaran los personajes que aparecen para realizar la actividad propuesta más adelante, es decir el dramatizado.	Identificación de lugares y personajes.  El subrayado

<b>Después de la lectura</b>				
Si hay un espacio para la socialización, los estudiantes participan y hablan sobre lo leído.	X		Los estudiantes hablan sobre lo leído en el capítulo porque la docente hace preguntas y están reunidos por grupos para presentar el capítulo a través de una dramatización.	Planteamiento de preguntas
Los estudiantes están motivados para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un texto escrito.		x		
Los estudiantes tienen claro cómo escribir un texto argumentativo.		x		
Hay confianza y disposición para aclarar dudas de escritura al profesor.		x		Lector pasivo
Los estudiantes sugieren otras formas para hablar sobre el texto que no sea escribir.				Lector pasivo
Los estudiantes elaboran una lluvia de ideas, mapa conceptual o esquema para desarrollarlo a la hora de escribir.		x		Ausencia de preescritura

## Anexo 12

**TABLA DE CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE OBSERVACIÓN A  
DOCENTE Y ESTUDIANTES GRADO NOVENO**

Participantes: Docente de grado noveno de Lengua Castellana y estudiantes grado 9 A  
Investigadores: Sandra y Alfredo.

OBSERVACIÓN A DOCENTES				Estrategias de lectoescritura
Aspectos por observar	SÍ	NO	Notas explicativas	
<b>Docencia y didáctica de la lectoescritura</b>				
<b>Antes de leer</b>				
Prepara y organiza el salón para comenzar la clase.	x		Los estudiantes tienen el libro encuentros con la lectura.	Da orientaciones
Hace algún tipo de motivación a la clase de lectura que va a iniciar	x		Sube la voz porque hay mucho ruido	Genera ambiente de lectura
Da orientaciones generales y claras para tener en cuenta a la hora de leer.	x		Invita a los estudiantes a leer en el libro, de la página 68 a 70, el libro se llama encuentros con la lectura.	Docente instructora.
Presenta la tipología textual o hace alusión al contenido del texto que se va a leer.		X	Solo pide a los estudiantes que lean y contesten las preguntas del libro.	Docente pasiva
<b>Durante la lectura</b>				
La docente realiza la lectura		X	Ella pide que cada uno desarrolle las actividades, presentes en el libro	Los estudiantes protagonistas de la lectura.
Los estudiantes realizan la lectura	x		De manera individual hacen la lectura	Lectura individual
Tiene en cuenta las principales pautas de la lectura <b>literal</b> , es decir, pregunta por la información explícita del texto.		X	Hacen varios llamados de atención para que los estudiantes lean. Charlan entre ellos mismos, hablan de otras cosas, se escuchan algunas palabras groseras.	Falta de disciplina en la lectura. Presencia de distractores.
Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura <b>inferencial</b> , es decir, deducción, comparación, intención comunicativa, causas y consecuencias, recursos narrativos, importancia de las imágenes o gráficos.		X	Se limita a observar y verificar que estén en las actividades, quita audífonos del celular de un alumno,	Docente supervisora
Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura <b>crítica</b> , es decir, análisis de intención comunicativa, ideología y contextualización con la época, comparación con la realidad actual, hipótesis y predicciones, valoración objetiva del texto.		X		Libro de lectura protagonista del proceso lector.
<b>Después de la lectura</b>				
Genera un espacio de socialización de lo leído.		X	Al terminar la hora dejan la actividad donde vayan los estudiantes	Docente pasiva
Estimula la motivación para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un texto escrito.	x		Según el texto que están leyendo los estudiantes les pide escribir un texto de su propia autoría.	Escritura elaborada con los requerimientos del libro.
Da orientaciones claras sobre cómo escribir un texto argumentativo.			Solo pide que escriban.	No hay orientaciones de textos argumentativos
Presenta disposición de tiempo para aclarar dudas de escritura a nivel individual.			Escucha y da explicaciones a las preguntas que surgen en los estudiantes tanto a nivel individual y grupal.	Acompañamiento individual, llama la atención en la corrección ortográfica.
Da alternativas para presentar la valoración del texto leído de otra forma diferente a un texto escrito.		X	Se limita a que los estudiantes sigan las indicaciones del libro.	El libro pide dibujo, motivación y gusto por las actividades

OBSERVACIÓN A ESTUDIANTES				Subproceso
Aspectos por observar	Sí	No	Notas explicativas	
<b>Producción argumental de los estudiantes</b>				
<b>Antes de leer.</b>				
En general, muestran interés y disposición a la hora de leer.	x		El hecho de tener el libro individual y seguir las indicaciones, no hay refutación para no hacerlo.	Lectura obligatoria
Hay atención a las indicaciones dadas por el profesor.		X	Se presenta momentos de distracción, prevalece la charla por parte de algunos estudiantes.	Distracción, charla
Los estudiantes tienen clara la tipología textual que se va a trabajar.		x	La lectura que hacen en el momento los lleva a la tipología.	Reconocimiento de la intención comunicativa del texto
<b>Durante la lectura</b>				
La mayoría de los estudiantes hace la lectura durante el tiempo establecido para ello.	x		Aunque hay distracciones entre ellos, charlando entre ellos y con los celulares.	Lectura en grupos interrumpida
Durante la lectura prevalece el silencio y se mantiene el orden.		X	Existe mucho ruido por la charla, la docente habla más duro, por momentos cortos prospera el silencio.	Ruido factor de distracción en el acto de leer
Los estudiantes se interesan en participar de la lectura. Hacen el ejercicio establecido de lectura	x		Aunque no todos porque con facilidad se distraen con los compañeros y hablan de otras cosas diferentes al tema.	Desinterés por la dinámica de la lectura
Se presentan factores significativos de distracción durante la lectura y que interrumpen el buen desarrollo de la misma.	x		La ausencia del silencio hace que no haya la mejor disponibilidad, sin embargo buscan hacer las actividades.	Ruido elemento distractor.
Los estudiantes preguntan acerca de información explícita al docente.	x		Los estudiantes preguntan y aclaran dudas, la profesora está presta hacer aclaraciones grupales y también individuales.	Lector activo
Los estudiantes hacen preguntas de tipo inferencial o crítico para aclarar sus dudas.		X	El libro que trabajan como guía maneja esta clase de tipología, plantea preguntas inferenciales y críticas de acuerdo a la lectura.	Docente pasivo.
Los estudiantes aclaran sus dudas de términos desconocidos a través de otras fuentes como, el diccionario, la web, o los compañeros.		X	Hacen preguntas, los términos que no entienden los aclara la profesora. No utilizan otras fuentes para aclarar términos.	Aclaración de dudas
Los estudiantes realizan actividades como el subrayado o toma de notas durante la lectura.		X	Solo leen y contestan las preguntas que están planteadas en el libro.	Cumplimiento de requisitos del libro
<b>Después de la lectura</b>				
Si hay un espacio para la socialización, los estudiantes participan y hablan sobre lo leído.		x	No hay espacio para hacerlo, el tiempo es muy corto y limitado.	Falta de espacios para la socialización
Los estudiantes están motivados para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un texto escrito.		x	No se percibe claramente, escriben de acuerdo a las exigencias del libro, en algunos se observó dedicación y concentración en los textos escritos, otros están distraídos en sus charlas, nada que ver con la actividad.	Cumplimientos de actividades propuestas por el libro
Los estudiantes tienen claro cómo escribir un texto argumentativo.		X	No hay orientaciones para esta parte, sin embargo, algunos estudiantes tiene buena argumentación de sus tesis,=( escrito analizado después de la clase de una estudiante, ver foro de escrito.)	Docente pasivo
Hay confianza y disposición para aclarar dudas de escritura al profesor.	x		Ante la duda de los estudiantes, la profesora hace aclaraciones.	Aclaración de dudas
Los estudiantes sugieren otras formas para hablar sobre		X	No hay como la motivación y el	Lector pasivo

el texto que no sea escribir.			ambiente para sugerirlo.	
Los estudiantes elaboran una lluvia de ideas, mapa conceptual o esquema para desarrollarlo a la hora de escribir.		X	Directamente escriben.	Ausencia de preescritura

Participantes: Docente de Lengua Castellana y estudiantes de grado noveno A.  
Investigadores: Sandra y Alfredo.

OBSERVACIÓN A DOCENTES				Estrategias lectoescritoras
Aspectos por observar	Sí	No	Notas explicativas	
<b>Docencia y didáctica de la lectoescritura</b>				
<b>Antes de leer</b>				
Preparara y organiza el salón para comenzar la clase.		X	Solamente da las indicaciones para iniciar la lectura.	Docente instructora
Hace algún tipo de motivación a la clase de lectura que va a iniciar		x	Los estudiantes tiene clara la actividad, no hacen preguntas, la profesora dice desarrollen el trío de lecturas del libro.	Docente pasiva
Da orientaciones generales y claras para tener en cuenta a la hora de leer.	x		Son claras y fáciles de aplicar, pues, el libro que trabajan de lectura tiene la estructura para desarrollar la guía de lectura procesualmente.	Conocimientos previos
Presenta la tipología textual o hace alusión al contenido del texto que se va a leer.		x	No hace ninguna alusión a esta referencia de la observación.	Docente pasiva
<b>Durante la lectura</b>				
La docente realiza la lectura		x	Da pautas dice: "vamos hacer un trío de lectura del libro encuentros con la lectura"	
Los estudiantes realizan la lectura	x		Ellos se organizan por grupos y leen en aras de desarrollar el trío de lectura y escriben las respuestas a las preguntas planteadas por el mismo libro.	Trabajo en grupo.
Tiene en cuenta las principales pautas de la lectura <b>literal</b> , es decir, pregunta por la información explícita del texto.	x		La profesora pasa por los grupos y va aclarando las preguntas literales, los enunciados y demás que no entienden los estudiantes, también hace aclaración de términos.	Solución de dudas de términos desconocidos
Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura <b>inferencial</b> , es decir, deducción, comparación, intención comunicativa, causas y consecuencias, recursos narrativos, importancia de las imágenes o gráficos.		x	Lo hacen los estudiantes implícitamente siguiendo la guía de lectura.	Docente pasiva, Libro como herramienta de fomento de la lectoescritura
Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura <b>crítica</b> , es decir, análisis de intención comunicativa, ideología y contextualización con la época, comparación con la realidad actual, hipótesis y predicciones, valoración objetiva del texto.		x	La estructura de la lectura hace que el estudiante desarrolle esa parte, pide que escriba su propio texto.	Docente pasiva,
<b>Después de la lectura</b>				
Genera un espacio de socialización de lo leído.	x		Al terminar la clase comparte en voz alta algunos escritos elaborados por los estudiantes.	Realimentación y socialización
Estimula la motivación para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un texto escrito.	x		Toma unos textos escritos por los estudiantes y los felicita. Por el tiempo no alcanza a leer todos los textos.	valoración de habilidades de producción textual
Da orientaciones claras sobre cómo escribir un texto argumentativo.			El libro da las indicaciones de que escribir.	Docente pasiva
Presenta disposición de tiempo para aclarar dudas de escritura a nivel individual.	x		Hay confianza, los estudiantes llaman a la profesora para aclarar dudas, igualmente la profesora está en constantemente movimiento por cada uno de los grupos.	Docente supervisora

Da alternativas para presentar la valoración del texto leído de otra forma diferente a un texto escrito.		x	Para elaborar el escrito el libro presenta una imagen y a partir de ella cada estudiante elabora un escrito.	Docente pasiva
--	--	---	--	----------------

OBSERVACIÓN A ESTUDIANTES				subprocesos
Aspectos por observar	SÍ	No	Notas explicativas	
<b>Producción argumental de los estudiantes</b>				
<b>Antes de leer.</b>				
En general, muestran interés y disposición a la hora de leer.	x		Aunque se escuchan unos ay, ay, cuando la profesora dice “vamos hacer un trío”	Lectura obligatoria
Hay atención a las indicaciones dadas por el profesor.	x		Son sencillas las orientaciones, los estudiantes acatan las ordenes, se <u>organizan para hacer la lectura.</u>	Desarrollo de lectura en grupos
Los estudiantes tienen clara la tipología textual que se va a trabajar.	x		Al trabajar el libro lo van descubriendo.	Cumplimiento de actividades según el libro
<b>Durante la lectura</b>				
La mayoría de los estudiantes hace la lectura durante el tiempo establecido para ello.	x		Aunque hablan se observan que los estudiantes se concentran en el desarrollo de la actividad de la lectura.	Desarrollo e actividades post-lectura en el libro
Durante la lectura prevalece el silencio y se mantiene el orden.		X	Se hace presente el factor del ruido, algunos estudiantes hablan y se distaren en la actividad, algunos utilizan audífonos, y celulares pero no para desarrollar la actividad sino como factor de distracción.	El ruido y la tecnología principales distractores
Los estudiantes se interesan en participar de la lectura. Hacen el ejercicio establecido de lectura		X	Existen grupos que trabajan en la lectura, otros, se dispersan y desatienden las orientaciones.	Desmotivación por la realización de actividades del libro.
Se presentan factores significativos de distracción durante la lectura y que interrumpen el buen desarrollo de la misma.	x		El trabajar en grupo hace que hablen entre ellos y hablen de otros temas diferentes a la lectura, prevalece el ruido. La profesora pide contante mente que hagan silencio, acatan por momentos y vuelven a presentarse momentos de ruidos.	Leer en grupos no favorece el acto de leer
Los estudiantes preguntan acerca de información explícita al docente.	x		La profesora pasa por las diferentes grupos, revisando y aclarando, existe confianza para preguntar.	Aclaración de dudas por parte de la docente
Los estudiantes hacen preguntas de tipo inferencial o crítico para aclarar sus dudas.			Preguntan lo que no entienden y hacen comparaciones.	Conexiones (relacionar los conocimientos previos con lo que hay en el texto)
Los estudiantes aclaran sus dudas de términos desconocidos a través de otras fuentes como, el diccionario, la web, o los compañeros.		X	Pregunta a la profesora, por los términos que no entienden. Pero no se observa que utilicen otros medios.	Docente como aclaradora de dudas
Los estudiantes realizan actividades como el subrayado o toma de notas durante la lectura.		X	Escriben dando respuestas a las preguntas planteadas por el libro, encuentros con la lectura de noveno.	Libro protagonista del proceso lecto-escritor
<b>Después de la lectura</b>				
Si hay un espacio para la socialización, los estudiantes participan y hablan sobre lo leído.		X	Los estudiantes presentan a la profesora las actividades que desarrollaron entorno a la lectura. La profesora comparte uno de los escritos con los compañeros. Lo hacen de forma poética.	Socialización de productos escritos de los estudiantes.
Los estudiantes están motivados para valorar la	x		El libro lleva a que los estudiantes	Libro protagonista del proceso

lectura realizada a través de la elaboración de un texto escrito.			escriban a cerca de la lectura desde lo literal ,inferencial hasta lo crítico	lecto-escritor
Los estudiantes tienen claro cómo escribir un texto argumentativo.		X	Escriben de forma poética de acuerdo a la imagen.	Leguaje icónico referente para escribir.
Hay confianza y disposición para aclarar dudas de escritura al profesor.		X	Se acercan a la profesora para preguntar sobre la escritura y aclarar términos.	Lector activo no se queda con las dudas.
Los estudiantes sugieren otras formas para hablar sobre el texto que no sea escribir.		X	El estilo de lectura o estructura está establecido, ningún estudiante propone algo diferente. La escritura la hacen a partir de una imagen de manera poética.	Lectura y escritura obligatoria.
Los estudiantes elaboran una lluvia de ideas, mapa conceptual o esquema para desarrollarlo a la hora de escribir.		X	Directamente hacen la escritura que pide el libro.	Ausencia de preescritura.

Participantes: Docente de Lengua Castellana y alumnos noveno B  
Investigadores: Sandra y Alfredo.

OBSERVACIÓN A DOCENTES				Estrategias lectoescritoras
Aspectos por observar	SÍ	NO	Notas explicativas	
<b>Docencia y didáctica de la lectoescritura</b>				
<b>Antes de leer</b>				
Preparara y organiza el salón para comenzar la clase.	x		Realiza el saludo, los estudiantes se sientan y sacan el libro	Docente instructor
Hace algún tipo de motivación a la clase de lectura que va a iniciar	x		Los anima a hacer silencio y a desarrollar el libro, verifica que todos hayan sacado el libro y se pasa por los puestos.	Docente supervisor
Da orientaciones generales y claras para tener en cuenta a la hora de leer.	x		Si les recuerda que deben terminar durante la clase y que al final firmará la actividad.	Activación de conocimientos previos
Presenta la tipología textual o hace alusión al contenido del texto que se va a leer.		X	No se evidencia por parte de la docente, el libro presenta la tipología textual.	Libro guía principal herramienta de la docente
<b>Durante la lectura</b>				
La docente realiza la lectura		X		
Los estudiantes realizan la lectura	x		Cada uno es su puesto, la docente se pasa por los puestos mirando qué están haciendo, llama la atención a los estudiantes que hacen ruido.	Lectura silenciosa.
Tiene en cuenta las principales pautas de la lectura <b>literal</b> , es decir, pregunta por la información explícita del texto.		X	Ella da por entendido que los estudiantes realizan las actividades que el libro propone porque este trate preguntas de nivel literal.	Libro guía principal herramienta de la docente
Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura <b>inferencial</b> , es decir, deducción, comparación, intención comunicativa, causas y consecuencias, recursos narrativos, importancia de las imágenes o gráficos.			Ella da por entendido que los estudiantes realizan las actividades que el libro propone porque este trate preguntas de nivel inferencial.	Libro guía principal herramienta de la docente
Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura <b>crítica</b> , es decir, análisis de intención comunicativa, ideología y contextualización con la época, comparación con la realidad actual, hipótesis y predicciones, valoración objetiva del texto.			Ella da por entendido que los estudiantes realizan las actividades que el libro propone porque este trate preguntas de nivel crítico.	Libro guía principal herramienta de la docente
<b>Después de la lectura</b>				
Genera un espacio de socialización de lo leído.		x	Después de que termina la lectura los estudiantes empiezan a desarrollar el taller y si terminan pueden seguir con el otro trío de lectura.	Ausencia de intercambio de opiniones y realimentación

Estimula la motivación para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un texto escrito.	x		Ella pide que realicen el escrito de acuerdo a como lo propone el libro.	Libro guía principal herramienta de la docente
Da orientaciones claras sobre cómo escribir un texto argumentativo.		X	No se evidencia.	No se hace énfasis en el aspecto argumentativo
Presenta disposición de tiempo para aclarar dudas de escritura a nivel individual.	x		Si ella se pasea constantemente durante el desarrollo del taller por cada fila para revisar cómo van trabajando. Los estudiantes aprovechan para preguntar vocabulario.	Docente supervisora orientadora.
Da alternativas para presentar la valoración del texto leído de otra forma diferente a un texto escrito.		X	No se evidencia	Docente pasiva

OBSERVACIÓN A ESTUDIANTES				subprocesos
Aspectos por observar	Sí	No	Notas explicativas	
<b>Producción argumental de los estudiantes</b>				
<b>Antes de leer.</b>				
En general, muestran interés y disposición a la hora de leer.	x		Aunque hay mucho ruido algunos tratan de leer en el libro de lectura que están llevando	Lectura individual
Hay atención a las indicaciones dadas por el profesor.	x		Sí, los estudiantes atienden a las indicaciones.	Estudiantes receptivos
Los estudiantes tienen clara la tipología textual que se va a trabajar.		x	No se evidencia claridad en la tipología textual ellos se limitan a leer mentalmente	Libro guía propone tipología textual.
<b>Durante la lectura</b>				
La mayoría de los estudiantes hace la lectura durante el tiempo establecido para ello.	x		Si ellos permanecen en su puesto desarrollando el taller de lectura. Algunos leen mentalmente, otros están desarrollando sus actividades.	Lectura individual autónoma.
Durante la lectura prevalece el silencio y se mantiene el orden.	x		Si, aunque una minoría habla en voz baja.	Ambiente propicio para la lectura
Los estudiantes se interesan en participar de la lectura.	x		Sí, todos están haciendo las actividades del libro de lectura, menos 5 estudiantes que no tienen libro.	Lectura obligatoria
Se presentan factores significativos de distracción durante la lectura y que interrumpan el buen desarrollo de la misma.	x		Si, algunas risas y conversaciones de estudiantes. Además algunos comentarios que no tienen que ver con el tema, pero no es frecuente.	Estudiantes sin libro principal factor de distracción.
Los estudiantes preguntan acerca de información explícita al docente.	x		Si, preguntan términos desconocidos.	Lector activo
Los estudiantes hacen preguntas de tipo inferencial o crítico para aclarar sus dudas.		x	No, cada uno resuelve el taller, sin preguntar a la docente por dudas de tipo inferencial o crítico.	Solución de dudas autónomamente
Los estudiantes aclaran sus dudas de términos desconocidos a través de otras fuentes como, el diccionario, la web, o los compañeros.		x	No, cuando tienen dudas prefieren preguntare a la docente.	Docente principal recurso de solución de dudas
Los estudiantes realizan actividades como el subrayado o toma de notas durante la lectura.		x	Sólo realizan las actividades en los espacios que propone el libro.	Libro guía encargado del proceso lector.
<b>Después de la lectura</b>				
Si hay un espacio para la socialización, los estudiantes participan y hablan sobre lo leído.		x	Los estudiantes que van terminando el trabajo es revisado y firmado por la docente, el estudiante puede continuar con el siguiente taller.	Ausencia de socialización y realimentación
Los estudiantes están motivados para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un	x		Todos realizan la actividad final que aparece en el libro, que consiste en escribir, ellos	Escritura obligatoria de acuerdo al libro guía.

texto escrito.			anexan el escrito al libro.	
Los estudiantes tienen claro cómo escribir un texto argumentativo.		X	no, ellos tienen claro que deben escribir al final del taller, pero no se sabe con certeza si es argumentativo.	Escritura sin preescritura ni intención
Hay confianza y disposición para aclarar dudas de escritura al profesor.	x		Los estudiantes le preguntan con confianza si tienen dudas.	Docente como recurso de solución de dudas
Los estudiantes sugieren otras formas para hablar sobre el texto que no sea escribir.		X	No se evidencia.	Lector pasivo
Los estudiantes elaboran una lluvia de ideas, mapa conceptual o esquema para desarrollarlo a la hora de escribir.		X	No, se limitan a escribir directamente sin hacer ningún esquema o borrador.	Ausencia de preescritura

Participantes: Docente de Lengua Castellana y alumnos noveno B

Investigadores: Sandra y Alfredo.

OBSERVACIÓN A DOCENTES				Estrategias de lectoescritura
Aspectos por observar	SÍ	NO	Notas explicativas	
<b>Docencia y didáctica de la lectoescritura</b>				
<b>Antes de leer</b>				
Preparara y organiza el salón para comenzar la clase.	x		Les pide silencio, que saquen el libro y comiencen a desarrollar el taller que sigue. No es el mismo para todos, cada uno va de acuerdo a su ritmo.	Ambiente y motivación para realizar la lectura.
Hace algún tipo de motivación a la clase de lectura que va a iniciar	x		Les invita a hacer silencio y a trabajar juiciosamente.	Docente instructor
Da orientaciones generales y claras para tener en cuenta a la hora de leer.	x		Los estudiantes le preguntan que hasta donde deben desarrollar el libro y ella les dice que para calificarlo deben tener hasta cierta página.	Docente orientador
Presenta la tipología textual o hace alusión al contenido del texto que se va a leer.		X	No se evidencia por parte de la docente, el libro presenta la tipología textual.	Libro guía herramienta esencial de la docente
<b>Durante la lectura</b>				
La docente realiza la lectura		x		
Los estudiantes realizan la lectura	x		Cada estudiante tiene su libro y trabaja individual, cada uno leyendo su lectura.	Lectura silenciosa
Tiene en cuenta las principales pautas de la lectura <b>literal</b> , es decir, pregunta por la información explícita del texto.		X	Ella da por entendido que los estudiantes realizan las actividades que el libro propone porque este trate preguntas de nivel literal.	Libro guía principal herramienta de la docente
Tiene en cuenta las principales pautas de la lectura <b>inferencial</b> , es decir, deducción, comparación, intención comunicativa, causas y consecuencias, recursos narrativos, importancia de las imágenes o gráficos.		X	Ella da por entendido que los estudiantes realizan las actividades que el libro propone porque este trate preguntas de nivel literal.	Libro guía principal herramienta de la docente
Tiene en cuenta las principales pautas de la lectura <b>crítica</b> , es decir, análisis de intención comunicativa, ideología y contextualización con la época, comparación con la realidad actual, hipótesis y predicciones, valoración objetiva del texto.		X	Ella da por entendido que los estudiantes realizan las actividades que el libro propone porque este trate preguntas de nivel literal.	Libro guía principal herramienta de la docente
<b>Después de la lectura</b>				
Genera un espacio de socialización de lo leído.		x	Los estudiantes leen durante toda la clase y desarrollan actividades, cuando terminan pueden continuar con el siguiente trío de lectura.	Docente pasiva
Estimula la motivación para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un texto escrito.		x	El texto propone la actividad de escritura, la docente solo verifica que lo hayan realizado.	Docente supervisora del proceso escritor

Da orientaciones claras sobre cómo escribir un texto argumentativo.		X	No se evidencia. Los estudiantes escriben pero no reciben ningún tipo de instrucción o indicación.	Libro guía recurso principal del docente
Presenta disposición de tiempo para aclarar dudas de escritura a nivel individual.	x		La docente, pasa por los puestos para verificar que han leído y que están desarrollando los talleres	Docente supervisora
Da alternativas para presentar la valoración del texto leído de otra forma diferente a un texto escrito.		X	No se evidencia. Los estudiantes se limitan a cumplir los requerimientos presentes en el libro.	Acción pasiva por parte del docente.

OBSERVACIÓN A ESTUDIANTES				Subprocesos
Aspectos por observar	Sí	No	Notas explicativas	
<b>Producción argumental de los estudiantes</b>				
<b>Antes de leer.</b>				
En general, muestran interés y disposición a la hora de leer.	x		La mayoría de los estudiantes están en silencio desarrollando sus talleres de lectura de forma individual.	Disposición para leer.
Hay atención a las indicaciones dadas por el profesor.	x		Los estudiantes escuchan las indicaciones y sacan su libro para desarrollar el taller	Estudiantes receptivos
Los estudiantes tienen clara la tipología textual que se va a trabajar.		x	No, solo leen sin preguntar.	Lectura obligatoria
<b>Durante la lectura</b>				
La mayoría de los estudiantes hace la lectura durante el tiempo establecido para ello.	x		Sí, hay un tiempo determinado para leer, ellos terminan de desarrollar el taller y la lectura en la hora de clase establecida para la lectura.	Cumplimiento del ejercicio de lectura.
Durante la lectura prevalece el silencio y se mantiene el orden.	x		La mayor parte del tiempo los estudiantes están leyendo y desarrollando su actividad de lectura.	Lectura silenciosa
Los estudiantes se interesan en participar de la lectura.	x		La mayoría tienen el libro y están desarrollando la lectura y el taller.	Lector activo
Se presentan factores significativos de distracción durante la lectura y que interrumpan el buen desarrollo de la misma.		X	La mayoría está desarrollando su taller, aunque los que no tienen libro, generan distracción por el uso del celular y algunos comentarios en voz alta.	Estudiantes sin libro principal distractor
Los estudiantes preguntan acerca de información explícita al docente.	x		Aclaran dudas de vocabulario	Docente principal recuso de aclaración de dudas
Los estudiantes hacen preguntas de tipo inferencial o crítico para aclarar sus dudas.		X	No, ellos buscan solucionarlas por si mismos mientras desarrollan las actividades del libro.	Lector autónomo
Los estudiantes aclaran sus dudas de términos desconocidos a través de otras fuentes como, el diccionario, la web, o los compañeros.	x		Algunos buscan en el celular, otros prefieren preguntarle a la profesora.	Docente principal recuso de aclaración de dudas y uso de recursos tecnológicos
Los estudiantes realizan actividades como el subrayado o toma de notas durante la lectura.		X	No, ellos sólo completan los espacios en blanco de las preguntas que propone el libro.	Lectura obligatoria
<b>Después de la lectura</b>				
Si hay un espacio para la socialización, los estudiantes participan y hablan sobre lo leído.		x	No hay espacio de socialización de la lectura, el estudiante que va terminando puede desarrollar con la lectura siguiente.	Ausencia de socialización y realimentación
Los estudiantes están motivados para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un texto escrito.	x		El libro propone el tipo de texto, así que ellos desarrollan su escrito y la docente verifica.	Docente supervisora Escritura obligatoria.
Los estudiantes tienen claro cómo escribir un texto		X	No hay orientación por parte de la	Docente pasiva en el

argumentativo.			docente.	proceso de escritura argumentativa.
Hay confianza y disposición para aclarar dudas de escritura al profesor.	x		Si, los estudiantes aclaran dudas especialmente de vocabulario desconocido.	Docente principal recuso de aclaración de dudas
Los estudiantes sugieren otras formas para hablar sobre el texto que no sea escribir.		X	Ellos se limitan a desarrollar las actividades del libro.	Lector pasivo
Los estudiantes elaboran una lluvia de ideas, mapa conceptual o esquema para desarrollarlo a la hora de escribir.		X	Ellos escriben directamente sin hacer esquemas o borradores de los escritos que el libro propone.	Ausencia de preescritura.

Elaborado por: investigadores

### Anexo 13

## TABLA DE CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE OBSERVACIÓN A DOCENTE Y ESTUDIANTES GRADO UNDÉCIMO

Participantes: Docente de Lengua Castellana y estudiantes undécimo a  
Investigadores: Sandra y Alfredo.

OBSERVACIÓN A DOCENTES				Estrategias de lectoescritura
Aspectos por observar	SÍ	NO	Notas explicativas	
<b>Docencia y didáctica de la lectoescritura</b>				
<b>Antes de leer</b>				
Preparara y organiza el salón para comenzar la clase.	X		Les pide que organicen grupos para realizar la lectura. Los grupos son de tres personas. Verifica que todos los estudiantes estén leyendo.	Lectura por grupos. Docente supervisora.
Hace algún tipo de motivación a la clase de lectura que va a iniciar		X	No, sólo da indicaciones para empezar a realizar la actividad de lecto- escritura	No establece objetivos claros de lectura
Da orientaciones generales y claras para tener en cuenta a la hora de leer.		X	Da las indicaciones para leer, pero no hay especificaciones para desarrollar actividades iguales para todos.	No establece objetivos claros de lectura Ausencia de plan lector establecido para la hora de lectura.
Presenta la tipología textual o hace alusión al contenido del texto que se va a leer.		x	Se observa que los estudiantes van a desarrollar talleres diferentes de lectura pero del mismo libro.	Lectura al ritmo del estudiante.
<b>Durante la lectura</b>				
La docente realiza la lectura		x		
Los estudiantes realizan la lectura	x		Los estudiantes se organizan en grupos de tres pero hacen la lectura a nivel personal de acuerdo a los avances que cada uno lleva de su libro.	Lectura al ritmo del estudiante, lectura individual.
Tiene en cuenta las principales pautas de la lectura <b>literal</b> , es decir, pregunta por la información explícita del texto.		X	Ella no desarrolla con ellos las lecturas, el libro maneja actividades de nivel de lectura literal.	Libro guía principal herramienta de la docente
Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura <b>inferencial</b> , es decir, deducción, comparación, intención comunicativa, causas y consecuencias, recursos narrativos, importancia de las imágenes o gráficos.		X	Ella no desarrolla con ellos las lecturas, el libro maneja actividades de nivel de lectura inferencial	Libro guía principal herramienta de la docente
		X	Ella no desarrolla con ellos las	Libro guía principal herramienta de

Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura crítica, es decir, análisis de intención comunicativa, ideología y contextualización con la época, comparación con la realidad actual, hipótesis y predicciones, valoración objetiva del texto.			lecturas, el libro maneja actividades de nivel de lectura crítico	la docente
<b>Después de la lectura</b>				
Genera un espacio de socialización de lo leído.		x	No, los estudiantes permanecen en grupo hasta la finalización de la clase, la docente no propicia un espacio con todos para realimentar lo leído.	Ausencia de realimentación y socialización de lo leído.
Estimula la motivación para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un texto escrito.		x	Los estudiantes hacen sus escritos de acuerdo con las exigencias del libro, mas no por las orientaciones de la docente.	Escritura obligatoria requerida por el libro guía.
Da orientaciones claras sobre cómo escribir un texto argumentativo.		X	No, el libro propicia el espacio y cada estudiante lo realiza de acuerdo con sus conocimientos y habilidades	Ausencia de orientación de escritura argumentativa.
Presenta disposición de tiempo para aclarar dudas de escritura a nivel individual.	x		Si, la docente pasa por cada grupo para verificar las actividades que están desarrollando y aclarar las dudas que ellos tengan.	Docente supervisora y aclaradora de dudas.
Da alternativas para presentar la valoración del texto leído de otra forma diferente a un texto escrito.		X	Los estudiantes deben desarrollar lo que el libro propone.	Escritura obligatoria propuesta por el libro guía

<b>OBSERVACIÓN A ESTUDIANTES</b>				<b>Subprocesos</b>	
Aspectos por observar	Sí	No	Notas explicativas		
<b>Producción argumental de los estudiantes</b>					
<b>Antes de leer.</b>					
En general, muestran interés y disposición a la hora de leer.		X	La mayor parte de los estudiantes realizan la lectura por grupos , sin embargo, no dialogan sobre una única lectura, cada uno va a su propio ritmo y de acuerdo a los avances desarrollados en su propio libro	Lectura individual al ritmo de cada estudiante	
Hay atención a las indicaciones dadas por el profesor.		X	Si, los estudiantes desarrollan la lectura en el libro destinado para ello, siguiendo las órdenes dadas por la profesora.	Lectura obligatoria	
Los estudiantes tienen clara la tipología textual que se va a trabajar.			x	No, los estudiantes no tienen claridad en la tipología de lectura solamente leen.	Objetivos de lectura sin claridad
<b>Durante la lectura</b>					
La mayoría de los estudiantes hace la lectura durante el tiempo establecido para ello.	x			Cada estudiante en cada grupo de trabajo va desarrollando su lectura a su ritmo, algunos leen otros están completando actividades propuestas.	Lectura individual al ritmo de cada estudiante
Durante la lectura prevalece el silencio y se mantiene el orden.			x	No porque la mayor parte del tiempo los estudiantes conversan en grupo.	El trabajo en grupo no es adecuado para la clase de lectura.
Los estudiantes se interesan en participar de la lectura.	x			La mayor parte de la clase los estudiantes trabajan en su libro de lectura	Lector activo
Se presentan factores significativos de distracción durante la lectura y que interrumpen el buen desarrollo de la misma.	x			Algunos estudiantes hacen uso del celular y se distraen con facilidad sobre lo que están leyendo. Para conversar de otras temáticas, algunos	Desatención a la lectura y atención a la tecnología.

			están escuchando música con audífonos.	
Los estudiantes preguntan acerca de información explícita al docente.	X		Los estudiantes llaman a la docente para preguntarle sobre vocabulario desconocidos y dudas de preguntas y actividades a desarrollar en el libro	Docente como recurso de solución de dudas
Los estudiantes hacen preguntas de tipo inferencial o crítico para aclarar sus dudas.	X		Si, en pocas ocasiones los estudiantes llaman a la docente para que interpreten lo que ellos no comprenden.	Docente como recurso de solución de dudas
Los estudiantes aclaran sus dudas de términos desconocidos a través de otras fuentes como, el diccionario, la web, o los compañeros.		x	No los estudiantes no utilizan diccionario aunque si tienen dudas las aclaran entre compañeros en algunas ocasiones.	Trabajo colaborativo para despejar dudas.
Los estudiantes realizan actividades como el subrayado o toma de notas durante la lectura.		x	No realizan tomas de notas extra , ni subrayado, la mayoría de estudiantes completa las actividades del libro con lápiz.	Lectura obligatoria, leer por cumplir.
<b>Después de la lectura</b>				
Si hay un espacio para la socialización, los estudiantes participan y hablan sobre lo leído.		x	No hay un espacio en voz alta ni en conjunto para conversar sobre la lectura realizada.	Ausencia de socialización y realimentación
Los estudiantes están motivados para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un texto escrito.		x	No hay actividades propuestas que indiquen específicamente valorar el texto leído, sólo las propuestas por el libro.	Escritura obligatoria propuesta por el libro guía.
Los estudiantes tienen claro cómo escribir un texto argumentativo.		x	No hay actividades propuestas que exijan una comprensión de cómo escribir un texto argumentativo	Escritura obligatoria propuesta por el libro guía.
Hay confianza y disposición para aclarar dudas de escritura al profesor.	X		Si hay confianza aunque las dudas son estrictamente de aspectos escriturales de aclaración de términos.	Docente como aclarador de dudas de escritura.
Los estudiantes sugieren otras formas para hablar sobre el texto que no sea escribir.		x	No hay un espacio en el que ellos tuvieran que elegir sobre las estrategias a trabajar después de la lectura.	No hay espacio para la socialización y realimentación.
Los estudiantes elaboran una lluvia de ideas, mapa conceptual o esquema para desarrollarlo a la hora de escribir.		x	Sólo se observó el desarrollo de actividades del libro.	Ausencia de actividades de preescritura

Participantes: Docente del grado undécimo A de Lengua Castellana y alumnos.

Investigadores: Sandra y Alfredo.

OBSERVACIÓN A DOCENTES				Estrategias de lectoescritura
Aspectos por observar	SÍ	NO	Notas explicativas	
<b>Docencia y didáctica de la lectoescritura</b>				
<b>Antes de leer</b>				
Preparara y organiza el salón para comenzar la clase.	x		Les pide que saquen los libros y hagan la lectura, el libro es una obra literaria para cada uno, se hacen en grupo.	Docente instructora.
Hace algún tipo de motivación a la clase de lectura que va a iniciar	x		La profesora pide que lean en silencio.	Propicia un ambiente de lectura
Da orientaciones generales y claras para tener en cuenta a la hora de leer.		X	Se organizan por grupos, no hace aclaraciones.	Lectura en grupos
Presenta la tipología textual o hace alusión al contenido del texto que se va a leer.		X		

<b>Durante la lectura</b>				
La docente realiza la lectura				
Los estudiantes realizan la lectura	x		Ellos son los encargados de leer, es a su propio ritmo individual pero en grupo.	Lectura autónoma
Tiene en cuenta las principales pautas de la lectura <b>literal</b> , es decir, pregunta por la información explícita del texto.		X	.no, la docente no interviene en la lectura de los estudiantes, además llevan libros diferentes de lectura.	Docente pasiva. Diversidad de géneros Lectura recreativa
Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura <b>inferencial</b> , es decir, deducción, comparación, intención comunicativa, causas y consecuencias, recursos narrativos, importancia de las imágenes o gráficos.		x	No, tienen libros diferentes de lectura, al finalizar el libro presenta su reporte de lectura manera de exposición.	Establece objetivos de lectura.
Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura <b>crítica</b> , es decir, análisis de intención comunicativa, ideología y contextualización con la época, comparación con la realidad actual, hipótesis y predicciones, valoración objetiva del texto.		X	No, solo da las ordenes de leer, pero no hace ninguna referencia a la parte crítica de la lectura.	Docente pasiva del proceso lector
<b>Después de la lectura</b>				
Genera un espacio de socialización de lo leído.		X	Durante toda la hora los estudiantes leen	Falta de realimentación y socialización de lo leído.
Estimula la motivación para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un texto escrito.		X	La docente les aclara que deben aprovechar las horas de lectura para avanzar y presentar la socialización de la lectura al final del bimestre.	Si establece objetivos de lectura.
Da orientaciones claras sobre cómo escribir un texto argumentativo.		X	En la organización de la clase de lectura no hay espacio para escribir, solo se aprovecha para leer.	Docente pasiva
Presenta disposición de tiempo para aclarar dudas de escritura a nivel individual.	x		La docente se acerca constantemente a cada grupo para verificar que los estudiantes estén leyendo. Si hay dudas las aclara.	Docente como recurso para aclarar dudas
Da alternativas para presentar la valoración del texto leído de otra forma diferente a un texto escrito.		X		Docente pasiva

<b>OBSERVACIÓN A ESTUDIANTES</b>				<b>subprocesos</b>
<b>Aspectos por observar</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Notas explicativas</b>	
<b>Producción argumental de los estudiantes</b>				
<b>Antes de leer.</b>				
En general, muestran interés y disposición a la hora de leer.		X	Hay distracción de algunos estudiantes al estar en grupo y leer a la vez.	La lectura por grupos principal distractor
Hay atención a las indicaciones dadas por el profesor.	x		Pide que se organicen para hacer la lectura.	Docente instructor. Estudiantes receptivos.
Los estudiantes tienen clara la tipología textual que se va a trabajar.	x		Los estudiantes tienen claridad de que hacer en la hora de lectura, deben leer su obra literaria.	Reconocimiento del género narrativo
<b>Durante la lectura</b>				
La mayoría de los estudiantes hace la lectura durante el tiempo establecido para ello.		X	Solo cuatro estudiantes tratan de leer en clase, los demás conversan en voz baja, hay poca orientación y exigencia por parte de la docente.	Desinterés por la lectura en el aula.

Durante la lectura prevalece el silencio y se mantiene el orden.		X	Hay ruido constante, murmullo y poco silencio.	Ruido principal distractor del proceso lector
Los estudiantes se interesan en participar de la lectura.		X	Algunos de ellos están interesados, pero la mayoría conversa.	Desinterés por la lectura en el aula.
Se presentan factores significativos de distracción durante la lectura y que interrumpen el buen desarrollo de la misma.	x		Los celulares son el distractor más importante durante el desarrollo de la clase de lectura, las voces y las conversaciones de los compañeros también.	El celular factor relevante de distracción
Los estudiantes preguntan acerca de información explícita al docente.		X		Lector pasivo
Los estudiantes hacen preguntas de tipo inferencial o crítico para aclarar sus dudas.		X		Lector pasivo
Los estudiantes aclaran sus dudas de términos desconocidos a través de otras fuentes como, el diccionario, la web, o los compañeros.		X		Lector pasivo
Los estudiantes realizan actividades como el subrayado o toma de notas durante la lectura.		X	Los libros que leen no presentan ningún subrayado.	Ausencia de actividades de preescritura
<b>Después de la lectura</b>				
Si hay un espacio para la socialización, los estudiantes participan y hablan sobre lo leído.		X	No se evidenció	Ausencia de realimentación y socialización
Los estudiantes están motivados para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un texto escrito.	x		Deben elaborar una reseña literaria cuando terminen de leer el libro.	Reconocimiento de objetivos de lectura
Los estudiantes tienen claro cómo escribir un texto argumentativo.		X	No se evidenció	
Hay confianza y disposición para aclarar dudas de escritura al profesor.		X	No se evidenció	Lector pasivo
Los estudiantes sugieren otras formas para hablar sobre el texto que no sea escribir.		X	No se evidenció	Lector pasivo
Los estudiantes elaboran una lluvia de ideas, mapa conceptual o esquema para desarrollarlo a la hora de escribir.		X	No se evidenció	Ausencia de preescritura.

Participantes: Docente del grado undécimo B de Lengua Castellana y alumnos.

Investigadores: Sandra y Alfredo.

OBSERVACIÓN A DOCENTES				Estrategias de lectoescritura
Aspectos por observar	SÍ	NO	Notas explicativas	
<b>Docencia y didáctica de la lectoescritura</b>				
<b>Antes de leer</b>				
Preparar y organiza el salón para comenzar la clase.	x		Habla fuerte pidiendo silencio, llamado la atención para que la escuchen.	Manejo de voz para cautivar la atención
Hace algún tipo de motivación a la clase de lectura que va a iniciar	x		Recuerda a los estudiantes que no es un solo libro que se está leyendo sino que cada uno ha elegido de acuerdo a su gusto e interés.	Lectura por placer.
Da orientaciones generales y claras para tener en cuenta a la hora de leer.	x		Presenta el tema de lectura y recuerda que cada uno tiene un libro escogido por cada estudiante, verifica que cada estudiante tenga el libro que él había acordado para leer.	Activación de conocimientos previos
Presenta la tipología textual o hace alusión al contenido del texto que se va a leer.		X	No, porque hay diversidad de textos,	Docente pasiva

Durante la lectura				
La docente realiza la lectura		X		
Los estudiantes realizan la lectura	x		Se hace la lectura de manera personalizada, cada uno trae su libro de acuerdo a su gusto, hay opciones, para leer desde lo digital, algunos estudiantes lo hacen desde el celular, se ven igualmente concentrados. Una mínima parte de estudiantes, (cuatro) hacen su trabajo de lectura desde el libro propuesto por la institución, “encuentros con la lectura”, hay novedad y diversidad, la posibilidad de hacer lectura digital, lectura programada del libro institucional y lectura libre de acuerdo al gusto del lector.	Lectura silenciosa. Lectura digital Lectura libre.
Tiene en cuenta las principales pautas de la lectura <b>literal</b> , es decir, pregunta por la información explícita del texto.		X	No hace alusión a este nivel de lectura, deja que los estudiantes desarrollen su lectura.	Docente pasiva en el proceso lector. (no interviene)
Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura <b>inferencial</b> , es decir, deducción, comparación, intención comunicativa, causas y consecuencias, recursos narrativos, importancia de las imágenes o gráficos.		X	No hay ninguna alusión o referencia directa con el nivel inferencial.	Docente pasiva en el proceso lector. (no interviene)
Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura <b>crítica</b> , es decir, análisis de intención comunicativa, ideología y contextualización con la época, comparación con la realidad actual, hipótesis y predicciones, valoración objetiva del texto.		x	Pide sustentación oral de la lectura, buscando que el estudiante exponga con argumentos la lectura hecha del libro.	Establece objetivos claros de lectura al finalizar el libro
Después de la lectura				
Genera un espacio de socialización de lo leído.		X	El tiempo de la hora de lectura, es dedicado solo a leer, según la profesora, al final hace control de lectura mediante sustentación oral.	Ausencia de realimentación y socialización de la lectura La exposición oral
Estimula la motivación para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un texto escrito.		X	Los estudiantes que llevan el libro encuentran con la lectura, hacen los escritos que les pide el libro.	Establece objetivos claros de lectura.
Da orientaciones claras sobre cómo escribir un texto argumentativo.		X		Docente pasiva en el proceso argumentativo
Presenta disposición de tiempo para aclarar dudas de escritura a nivel individual.		X	Constantemente esta la profesora disponible para aclarar las dudas o términos que los estudiantes tengan.	Docente como recurso de aclaración de dudas
Da alternativas para presentar la valoración del texto leído de otra forma diferente a un texto escrito.	x			Texto oral.

OBSERVACIÓN A ESTUDIANTES				Códigos
Aspectos por observar	Sí	No	Notas explicativas	
<b>Producción argumental de los estudiantes</b>				
<b>Antes de leer.</b>				
En general, muestran interés y disposición a la hora de	x		Es notable el gusto por la	Lectura silenciosa y por placer

leer.			lectura, al iniciar la clase, se escucha mucho ruido, pero tan pronto dan las orientaciones por parte de la profesora inmediatamente se organizan en su puesto y empieza a reinar el silencio.	
Hay atención a las indicaciones dadas por el profesor.	x		Escuchan con atención y alistan el libro para dar inicio a la lectura	Estudiantes receptivos
Los estudiantes tienen clara la tipología textual que se va a trabajar.				
<b>Durante la lectura</b>				
La mayoría de los estudiantes hace la lectura durante el tiempo establecido para ello.		X	Cada uno lee en silencio el libro que ellos mismos eligieron, una parte mínima de estudiantes siguen el libro "encuentros con la lectura" que es el que propone la institución.	Lectura silenciosa
Durante la lectura prevalece el silencio y se mantiene el orden.	x		Cada uno se concentra en la lectura, el silencio se hace presente, se observa a los estudiantes dedicados al libro de su lectura.	Clima agradable. Lectura por placer
Los estudiantes se interesan en participar de la lectura.	x		En el sentido que todos leen en silencio, no se observa que algún estudiante este haciendo otra cosa diferente a leer. Cuando accidentalmente se hace ruido, se escucha la voz de protesta "silencio".	Aprovechan al máximo la hora de lectura
Se presentan factores significativos de distracción durante la lectura y que interrumpan el buen desarrollo de la misma.		x	Por ser una aula de clase hay cierto ruido externo que incomoda un poco a los estudiantes que están en silencio leyendo. Una estudiante observa fotos, la profesora se acerca en silencio e inmediatamente retoma la lectura sin que vuelva a incurrir en la distracción.	Docente supervisora
Los estudiantes preguntan acerca de información explícita al docente.		X	Solo en algunos términos desconocidos, o que no entiende pero muy ocasionalmente.	Docente como recurso de solución de dudas
Los estudiantes hacen preguntas de tipo inferencial o crítico para aclarar sus dudas.		x	Su tiempo lo dedican a leer, muy pocas preguntas.	Lector pasivo
Los estudiantes aclaran sus dudas de términos desconocidos a través de otras fuentes como, el diccionario, la web, o los compañeros.		X	Preguntan a la profesora directamente.	Docente como recurso de solución de dudas
Los estudiantes realizan actividades como el subrayado o toma de notas durante la lectura.		X	La gran mayoría, solo leen no se observa que sea común subrayar, solo unos mínimos estudiantes lo hacen.	Ausencia de preescritura
<b>Después de la lectura</b>				
Si hay un espacio para la socialización, los estudiantes participan y hablan sobre lo leído.		x	Todo el tiempo es utilizado para hacer la lectura del libro, termina la hora y la mayoría siguen leyendo, no se distraen ni hay aburrimiento o cansancio.	Ausencia de socialización y realimentación
Los estudiantes están motivados para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un texto escrito.			No hay un espacio para el momento de escribir.	No se presentan actividades de escritura

Los estudiantes tienen claro cómo escribir un texto argumentativo.			No cumple. No hacen escritos. Dentro de la hora de lectura, pues es un tiempo muy reducido, solo una hora de lectura.	
Hay confianza y disposición para aclarar dudas de escritura al profesor.			La profesora lo hace de manera personalizada, muestra total disposición.	Docente orientadora
Los estudiantes sugieren otras formas para hablar sobre el texto que no sea escribir.			No cumple en esta observación	Lector pasivo
Los estudiantes elaboran una lluvia de ideas, mapa conceptual o esquema para desarrollarlo a la hora de escribir.			No cumple en esta observación.	Ausencia de preescritura

Docente del grado undécimo B de Lengua Castellana y alumnos.  
Investigadores: Sandra y Alfredo.

OBSERVACIÓN A DOCENTES				Códigos
Aspectos por observar	SÍ	NO	Notas explicativas	
<b>Docencia y didáctica de la lectoescritura</b>				
<b>Antes de leer</b>				
Preparara y organiza el salón para comenzar la clase.	x		Si, llega salud y pide atención para dar las indicaciones	Docente instructora
Hace algún tipo de motivación a la clase de lectura que va a iniciar		X	No se evidenció con claridad	
Da orientaciones generales y claras para tener en cuenta a la hora de leer.	X		Les escribe en el tablero cómo sería la exposición del libro que han estado leyendo. Consiste en hacer una reseña del libro de lectura.	Establece objetivos claros de lectura La reseña literaria.
Presenta la tipología textual o hace alusión al contenido del texto que se va a leer.	x		Les aclara los criterios a tener en cuenta, autor, genero, etc. De acuerdo con los libros que están leyendo.	Presenta tipología textual. Activación de conocimientos previos
<b>Durante la lectura</b>				
La docente realiza la lectura		x		
Los estudiantes realizan la lectura	x		Los estudiantes se organizan por grupos y sacan su libro de lectura que es una obra literaria, algunos estudiantes tiene el libro de encuentros con la lectura.	Lectura por grupos.
Tiene en cuenta las principales pautas de la lectura <b>literal</b> , es decir, pregunta por la información explícita del texto.		X	La docente constantemente pasa por los puestos verificando que están leyendo, pero no intervine para hacer preguntas.	Docente supervisora y aclaradora de dudas.
Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura <b>inferencial</b> , es decir, deducción, comparación, intención comunicativa, causas y consecuencias, recursos narrativos, importancia de las imágenes o gráficos.		X	No se evidencia.	Docente pasiva del proceso lector
Tiene en cuentas las principales pautas de la lectura <b>crítica</b> , es decir, análisis de intención comunicativa, ideología y contextualización con la época, comparación con la realidad actual, hipótesis y predicciones, valoración objetiva del texto.		X	No se evidencia durante la lectura	Docente pasiva del proceso lector
<b>Después de la lectura</b>				
Genera un espacio de socialización de lo leído.		x	No, los estudiantes solo realizan la lectura durante toda la hora de clase.	Ausencia de realimentación y socialización
Estimula la motivación para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un texto			Ella les pide que elaboren una reseña para la siguiente clase y	La reseña literaria.

escrito.	x		que deben terminar de leer el libro.	
Da orientaciones claras sobre cómo escribir un texto argumentativo.		X	No se evidencia con claridad	Presenta el esquema de una reseña.
Presenta disposición de tiempo para aclarar dudas de escritura a nivel individual.		x	No se evidencia al nivel de escritura pero ella constantemente está pasando por los grupos para mirar y aclara dudas si las hay.	Docente supervisora y pasiva
Da alternativas para presentar la valoración del texto leído de otra forma diferente a un texto escrito.		X	No se evidencia.	Docente pasiva

OBSERVACIÓN A ESTUDIANTES				subprocesos
Aspectos por observar	Sí	No	Notas explicativas	
<b>Producción argumental de los estudiantes</b>				
<b>Antes de leer.</b>				
En general, muestran interés y disposición a la hora de leer.	x		Les gusta hacer la lectura del libro que están leyendo.	Lectura por placer
Hay atención a las indicaciones dadas por el profesor.	x		Si, toman nota de las indicaciones de cómo hacer una reseña.	Estudiantes receptivos
Los estudiantes tienen clara la tipología textual que se va a trabajar.		x	Toman nota de las indicaciones de elaboración de la reseña.	Estudiantes receptivos
<b>Durante la lectura</b>				
La mayoría de los estudiantes hace la lectura durante el tiempo establecido para ello.	x		La mayoría están leyendo aunque algunos están en otras actividades como adelantando cuadernos	Aprovechamiento de la hora de lectura por parte de algunos estudiantes.
Durante la lectura prevalece el silencio y se mantiene el orden.		x	Los estudiantes están constantemente conversando y algunos no están leyendo.	Leer en grupos es un factor de distracción
Los estudiantes se interesan en participar de la lectura.		x	La mayoría hace el intento de leer pero hay mucho ruido que los distrae.	Ruido principal distractor
Se presentan factores significativos de distracción durante la lectura y que interrumpan el buen desarrollo de la misma.	x		Si, el principal distractor es el ruido, además uso de celular y conversaciones espontáneas que los distraen.	Uso del celular como distractor
Los estudiantes preguntan acerca de información explícita al docente.		x	No se evidencia	Lector pasivo
Los estudiantes hacen preguntas de tipo inferencial o crítico para aclarar sus dudas.		x	No se evidencia	Lector pasivo
Los estudiantes aclaran sus dudas de términos desconocidos a través de otras fuentes como, el diccionario, la web, o los compañeros.		X	No se evidencia	Lector pasivo
Los estudiantes realizan actividades como el subrayado o toma de notas durante la lectura.		x	No, ellos solo leen y llevan un separador de lectura en sus obras literarias.	Ausencia de preescritura
<b>Después de la lectura</b>				
Si hay un espacio para la socialización, los estudiantes participan y hablan sobre lo leído.		x	No, ellos solo deben leer durante toda la hora	Ausencia de realimentación y socialización
Los estudiantes están motivados para valorar la lectura realizada a través de la elaboración de un texto escrito.	x		La profesora les propuso y explicó los pasos para elaborar una reseña de la obra literaria que están leyendo, es una actividad final para la otra semana.	Reconocimiento de la estructura de una reseña.
Los estudiantes tienen claro cómo escribir un texto		x	No se evidenció	Ausencia de espacios

argumentativo.				argumentativos
Hay confianza y disposición para aclarar dudas de escritura al profesor.	x		Si los estudiantes preguntan con confianza en especial los que desarrollan el libro de encuentros con la lectura. A ellos les parece mejor el libro para desarrollar las actividades pos-lectoras.	Docente aclaradora de dudas.
Los estudiantes sugieren otras formas para hablar sobre el texto que no sea escribir.		x	No se evidenció	Lector pasivo
Los estudiantes elaboran una lluvia de ideas, mapa conceptual o esquema para desarrollarlo a la hora de escribir.		x	No se evidenció.	Ausencia de preescritura

Elaborado por: investigadores

## Anexo 14

### TABLA DE CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS ESCRITOS ARGUMENTATIVOS DE GRADO QUINTO

Criterios	Indicadores	texto	Si	No	Observación	TENDENCIA	
Necesidad Comunicativa escrita	Elige un tema para producir un texto escrito.	1	x		Relacionado con el capítulo de la obra que están leyendo	Paráfraseo Estilo indirecto Ausencia de preescritura Escritura narrativa Sin acentuación gráfica	
		2	x		Relacionado con el capítulo de la obra que están leyendo		
		3	x		Relacionado con el capítulo de la obra que están leyendo		
		4	x		Relacionado con el capítulo de la obra que están leyendo		
		5					
		6					
	El título tiene relación con el tema o subtema escogido.	1		x			Es el título del capítulo, <u>el tiempo</u> “antes de H no había tenido jamás ningún amigo, que no volvería a tener otro amigo como H”
		2		x			Es el título del capítulo, <u>el diccionario</u> “¿sabes qué es esto? Era un diccionario como de 800 páginas”
		3		x			Es el título del capítulo <u>una pena</u> “La señorita Inés dijo qué pasó Roberta y ella dijo me robaron mis monedas”
		4		x			Es el título del capítulo <u>una pena</u> pero no se ve claramente en la redacción
		5					
		6					
	Selecciona el léxico apropiado y lo acomoda a su estilo	1			x		Hace transcripción textual.
		2		x			Hace parafraseo y cambia palabras desconocidas por palabras de su léxico: <u>preferirle – decirle</u>
		3		x			Hace parafraseo y utiliza estilo indirecto.
		4		x			Hace parafraseo y utiliza estilo indirecto
		5					

		<b>6</b>				
	Diseña un plan para elaborar un texto.	<b>1</b>		x	No se evidencia.	
		<b>2</b>		x	No se evidencia.	
		<b>3</b>		x	No se evidencia.	
		<b>4</b>		x	No se evidencia.	
		<b>5</b>				
		<b>6</b>				
	Produce un texto informativo, narrativo o argumentativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales), coherencia y cohesión de las ideas.	<b>1</b>			x	Es fiel copia de la lectura original.
		<b>2</b>	x			Corresponde a un resumen de la primera hoja del capítulo de carácter narrativo. Mezcla redacción fiel con parafraseo
		<b>3</b>	x			Corresponde a un resumen del capítulo y es de tipo narrativo.
		<b>4</b>	x			Corresponde a un resumen del capítulo y es de tipo narrativo.
		<b>5</b>				
		<b>6</b>				
	Selecciona y almacena información a través del resumen.	<b>1</b>			x	Copia el primer párrafo del capítulo.
		<b>2</b>	x			Hace un intento de parafraseo y selección de algunas frases importantes a través del estilo indirecto: "Ant le contestó si cree que soy tonta"
		<b>3</b>	x			Crea frases y las enlaza para la elaboración de un resumen el contenido del capítulo
		<b>4</b>	x			Crea frases y las enlaza para la elaboración de un resumen el contenido del capítulo
		<b>5</b>				
		<b>6</b>				
	Tiene en cuenta aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros)	<b>1</b>			x	No se evidencia por ser copia fiel al texto.
		<b>2</b>	x			Produce y enlaza ideas coherentemente.
		<b>3</b>	x			Produce y enlaza ideas coherentemente.
		<b>4</b>			x	Presenta signos de disgrafía y no enlaza coherentemente las oraciones
		<b>5</b>				
		<b>6</b>				
Tiene en cuenta aspectos ortográficos y de puntuación.	<b>1</b>			x	Carece de tildes y aparecen combinaciones de mayúsculas y minúsculas.	
	<b>2</b>			x	Carece de tildes y aparecen combinaciones de mayúsculas y minúsculas además de ausencia de signos de puntuación.	
	<b>3</b>			x	Carece de tildes además de ausencia de signos de puntuación.	
	<b>4</b>			x	Carece de ortografía, puntuación y redacción.	
	<b>5</b>					
	<b>6</b>					
<b>Elaboración de hipótesis</b>	Reconoce elementos tales como: tiempo, espacio, acción, personajes, hechos, etc.	<b>1</b>	x		Reconoce personajes "Ant sentía que antes de H no..."	
		<b>2</b>	x		Reconoce personajes "Ant le contestó..."	
		<b>3</b>	x		Reconoce personajes "Roberta estaba en su clase... la señorita Inés dijo..."	
		<b>4</b>	x		Reconoce personajes y acciones principales.	
		<b>5</b>				
		<b>6</b>				
	Propone hipótesis predictivas de un	<b>1</b>			x	Es un texto narrativo, fiel copia del original.

	texto, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc.	2		x	Realiza un resumen de la primera hoja del libro.
		3		x	Realiza un resumen del capítulo del libro.
		4		x	Realiza un resumen del capítulo del libro.
		5			
		6			
		Toma postura frente a un tema.	1		x
	2			x	Es un texto narrativo.
	3			x	Es un texto narrativo.
	4			x	Es un texto narrativo.
	5				
	6				
	Elabora opiniones y argumentos simples	1		x	Es un texto narrativo, fiel copia del original.
		2		x	Es un texto narrativo.
		3		x	Es un texto narrativo.
		4		x	Es un texto narrativo.
		5			
		6			
	Da cuenta de algunas estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal.	1		x	No aparecen imágenes ni lenguaje icónico.
		2	x		Dibuja el personaje principal con un diccionario.
		3		x	No aparecen imágenes ni lenguaje icónico.
		4	x		Dibuja el personaje principal
		5			
		6			
	Produce textos orales y escritos con base en planes en los que utiliza la información recogida de los medios.	1		X	El texto corresponde a una obra literaria.
2			X	El texto corresponde a una obra literaria.	
3			X	El texto corresponde a una obra literaria.	
4			X	El texto corresponde a una obra literaria.	
5					
6					

Crterios	Indicadores	texto	Si	No	Observación	
<b>Extensión</b>	Número de palabras	1			28 palabras	30 palabras en promedio
		2			24 palabras	
		3			27 palabras	
		4			26 palabras	
		5			122 palabras	
		6			37 palabras	
<b>Necesidad Comunicativa escrita</b>	Elije un tema para producir un texto escrito.	1	x		Lectura de una noticia de actualidad	Tiene tema definido
		2	x		Lectura de una noticia de actualidad	
		3	x		Lectura de una noticia de actualidad	
		4	x		Lectura de una noticia de actualidad	
		5	x		Lectura de una noticia de actualidad	
		6	x		Lectura de una noticia de actualidad	
	El título tiene relación con el tema o subtema escogido.	1		x	No tiene título	Ausencia de título
		2		x	tiene título "opinión 2"	
		3		x	No tiene título	
		4		x	No tiene título	
		5		x	No tiene título	
		6		x	No tiene título	
Selecciona el léxico apropiado y lo acomoda a su estilo	1	x		"me parece bueno porque nos avisan de qué va a venir"	Léxico apropiado	
	2	x		Cambia "cierra" por "termina"		

		3	x		Utiliza términos como “malo y porquerías”	
		4	x		Utiliza términos como “algunas veces, malo,”	
		5		x	Copia literalmente fragmentos de la noticia, sólo en una ocasión cambia una expresión: “repercusiones por repercute”	
		6		x	Copia literalmente un fragmento de palabras	
	Diseña un plan para elaborar un texto.	1		x	No se evidencia. Se hace escritura directa.	Sin preescritura
		2		x	No se evidencia. Se hace escritura directa.	
		3		x	No se evidencia. Se hace escritura directa.	
		4		x	No se evidencia. Se hace escritura directa.	
		5		x	No se evidencia. Se hace escritura directa.	
		6		x	No se evidencia. Se hace escritura directa.	
	Produce un texto informativo, narrativo o argumentativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales), coherencia y cohesión de las ideas.	1		x	Párrafo argumentativo corto que expresa opiniones.	
		2		x	Hay desconexión de información presentada a manera de respuestas. Aparece una opinión.	
		3		x	Párrafo argumentativo corto que expresa opinión personal.	
		4		x	Párrafo argumentativo corto que expresa opiniones.	
		5	x		Informativo con ideas literales de un texto	
		6	x		Párrafo informativo con ideas literales de un texto	
	Selecciona y almacena información a través del resumen.	1		x	No plantea con claridad ideas que resuman la noticia.	
		2		x	No plante ideas que resuman la noticia	
		3		x	No plantea con claridad ideas que resuman la noticia	
		4		x	Las ideas expuestas no resumen con claridad la noticia.	
		5	x		Selecciona ideas de la noticia original para elaborar un resumen	
		6	x		Escribe el mensaje de la noticia de manera literal	
	Tiene en cuenta aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros)	1		x	Carencia de uso de nombres y pronombres.	
		2		x	No hay redacción de texto.	
		3	x		Aunque es corta la redacción.	
		4	x		Aunque es corta la redacción.	
		5	x		Predomina la redacción lineal con coherencia y cohesión de las ideas	
		6	x		Redacción de la noticia original.	
	Tiene en cuenta aspectos ortográficos y de puntuación.	1		x	Carencia de tildes, uso de mayúsculas y puntuación.	
		2		x	Carencia de uso de mayúsculas correctamente.	
		3	x			
		4		x	Falta puntuación.	
		5		x	Presencia de palabras ortográficamente incorrectas.	
		6	x		Redacción de la noticia original.	
	Reconoce elementos tales como: tiempo, espacio, acción, personajes, hechos,	1		x	Reconoce el hecho principal, pero no especifica hechos y personajes.	
		2		x	Reconoce el hecho principal, pero no especifica hechos y personajes.	
		3		x	Reconoce el hecho principal.	

<b>Elaboración de hipótesis</b>	etc.	4		x	No se logra comprender el hecho principal ni los implicados en él.
		5	x		Reconocimiento de hechos y personas implicadas en la noticia.
		6	x		Redacción de la noticia original.
	Propone hipótesis predictivas de un texto, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc.	1		x	Plantea opinión personal partiendo del hecho de la noticia.
		2		x	Frases cortas.
		3		x	Plantea opinión personal partiendo del hecho de la noticia.
		4		x	Plantea opinión personal partiendo del hecho de la noticia.
		5		x	Elabora un resumen con oraciones tomadas del texto de la noticia.
		6		x	Predomina el carácter informativo.
	Toma postura frente a un tema.	1	x		“me parece bueno porque nos avisan de qué va a venir”
		2		X	No se percibe un punto de vista.
		3	x		“por eso me gustaría que sacaran todas esas porquerías del mercado”
		4	x		“la tecnología de hoy lo puede lograr todo eso es bueno”
		5		x	Predomina la escritura informativa
		6		x	Predomina la escritura informativa
	Elabora opiniones y argumentos simples	1	x		“podemos evacuar también zonas peligrosas”
		2		x	Elabora frases cortas que resumen la noticia.
		3	x		“me parece malo los jugos que venden...”
		4	x		“estas máquinas contaminan el planeta y eso es malo”
		5		x	Es un resumen en el que predomina la información.
		6		x	Predomina la escritura informativa fiel copia de la original
	Da cuenta de algunas estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal.	1		x	Redacción en prosa.
		2		x	No hay redacción
		3		x	Redacción en prosa.
		4		x	Redacción en prosa
		5		x	Redacción en prosa
		6		x	Redacción en prosa
	Produce textos orales y escritos con base en planes en los que utiliza la información recogida de los medios.	1		x	Escribe opiniones cortas sin pre-escritura.
		2		x	Escribe frases cortas desconectadas, no se evidencia pre-escritura.
		3		x	Escribe opiniones cortas sin pre-escritura.
4			x	Escribe opiniones cortas sin pre-escritura.	
5			X	Selecciona información y redacta un nuevo texto.	
6			x	Repite el texto original.	

**Anexo 15**

**TABLA DE CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS ESCRITOS**

**ARGUMENTATIVOS DE GRADO NOVENO**

Crterios	Indicadores	Texto	Si	No	Observaciones	
Extensión	De 1 a 50 palabras De 50 a 100 palabras De 100 a 300 palabras Más de 300 palabras	1	x		De 40 palabras	
		2	x		De 39 palabras	
		3	x		De 38 palabras	
		4				
		5				
		6				
Coherencia	El título tiene relación con el tema o subtema leído	1		x	No tiene título	
		2		X	No tiene título	
		3		x	No tiene título	
		4				
		5				
		6				
	El escrito corresponde estructuralmente con un texto argumentativo: introducción, tesis, argumentos y conclusiones.	1			x	Breve comentario personal
		2			x	Breve comentario personal de opinión
		3			x	Es una lista de aspectos
		4				
		5				
		6				
	Expone un punto de vista claro, breve e interesante sobre el texto leído.	1			x	Confuso y ambiguo
		2			x	
		3	x			Expresa puntos de vista
		4				
		5				
		6				
	Utilizó datos, ejemplos, citas, etc. Para exponer los argumentos.	1			x	No se resaltan en el escrito
		2			x	
		3			x	Sólo opinion
		4				
		5				
		6				
Propone una tesis o asume una posición crítica	1	x			Tiene relación con lo leído.	
	2	x				
	3			x	Sólo plantea una lista de ideas	
	4					
	5					

		6			
	Utiliza diferentes tipos de párrafos: narrativos, argumentativos, descriptivo o expositivos.	1	x		Un párrafo expositivo
		2		x	Presenta un solo párrafo
		3		x	Presenta la información como un listado
		4			
		5			
		6			
	Utiliza imágenes y recursos literarios para que el texto sea ameno.	1		x	Sólo prosa
		2		x	
		3		x	
		4			
		5			
		6			
	Idea global  La tesis es clara y contundente.	1	x		Propone un punto de vista distinto
		2		x	Carencia de una mejor redacción
		3		x	Plantea diversas opiniones
		4			
		5			
		6			
	Logra que el lector comprenda su punto de vista.	1		x	No hay claridad
		2	x		
		3	x		Si hay una lista de argumentos
		4			
		5			
		6			
	Da cuenta de otros puntos de vista sobre el tema leído.	1	x		Asume una posición crítica “pero sin libros no habrá nada con qué responder a sus dudas”
		2		x	
		3	x		Menciona nuevos argumentos que no se encontraban en el texto
		4			
		5			
		6			
	Hay secuencia lógica entre la tesis y los argumentos que la sustentan.	1		x	Sólo presenta la tesis sin desarrollo
		2		x	Sólo presenta la tesis sin desarrollo
		3		x	No hay una estructura textual, sólo una lista de proposiciones
		4			
		5			
		6			
	Intención comunicativa  Se percibe una intención persuasiva o de convicción hacia el lector.	1		x	Carece de argumentos y expectativa
		2		x	Carece de argumentos
		3	x		Plantea una lista de argumentos.
		4			
		5			
		6			
Cohesión	Vocabulario  Los términos empleados son precisos, sin repeticiones o giros innecesarios.	1	x		Por ser un párrafo corto, no se percibe
		2	x		Por ser un párrafo corto, no se percibe
		3	x		Escribe frases claras y cortas
		4			
		5			
		6			
	Las ideas son claras, sin repeticiones.	1	x		Aunque el texto es muy corto.
		2	x		Aunque el texto es muy corto.
		3	x		

		4			
		5			
		6			
Cohesión	El texto tiene párrafos	1	x		Uno de 40 palabras.
		2		x	Un solo párrafo
		3		x	Es una lista de ideas.
		4			
		5			
		6			
El texto cuenta con párrafos de introducción, desarrollo y cierre.		1		x	
		2		x	Es un solo párrafo
		3		x	Es una lista de ideas.
		4			
		5			
		6			
Cada párrafo desarrolla una idea.		1		x	Sólo cuenta con un párrafo.
		2		x	Reunión de varias ideas
		3		x	Es una lista de ideas.
		4			
		5			
		6			
Usó oraciones simples		1		x	No hay uso de signos de puntuación
		2		x	
		3		x	
		4			
		5			
		6			
Emplea conectores que faciliten la cohesión entre las oraciones.		1		x	
		2		x	
		3	x		
		4			
		5			
		6			
Usó adecuadamente las mayúsculas, signos de puntuación, tilde y palabras ortográficamente correctas		1		x	No utiliza signos de puntuación
		2	x		Ausencia de tildes.
		3	x		Carece de algunas tildes
		4			
		5			
		6			

Elaborado por: investigadores

## Anexo 16

### TABLA DE CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS ESCRITOS ARGUMENTATIVOS DE GRADO UNDÉCIMO

Crterios	Indicadores	Texto	Si	No	Observaciones
Extensión	De 1 a 50 palabras De 50 a 100 palabras De 100 a 300 palabras Más de 300 palabras	1			
		2			
		3	x		De 70 palabras
		4	x		De 50 palabras
		5	x		De 63 palabras
		6			
		1			

Coherencia	El título tiene relación con el tema o subtema leído	2			
		3		x	No tiene título relacionado con el tema
		4		x	No tiene título
		5		x	No tiene título
		6			
		Propone una tesis o asume una posición crítica sobre el texto leído.	1		
	2				
	3		x		
	4		x		
	5			x	Manifiesta una opinión de desacuerdo
	6				
	Expone un punto de vista claro, breve e interesante sobre el texto leído.	1			
		2			
		3	x		Presenta posibles soluciones a la problemática
		4	x		Es claro
		5	x		Manifiesta una opinión de desacuerdo
		6			
	Intención comunicativa Se percibe una intención persuasiva o de convicción hacia el lector.	1			
		2			
		3	x		Presenta alternativas de solución
		4	x		
		5	x		
		6			
	El escrito corresponde estructuralmente con un texto argumentativo: introducción, tesis, argumentos y conclusiones.	1			
		2			
		3		x	Es un breve comentario de opinión
		4		x	Es un breve comentario de opinión
		5		x	Es una petición.
		6			
	Utiliza diferentes tipos de párrafos: narrativos, argumentativos, descriptivo o expositivos.	1			
		2			
		3		x	Presenta la información en un solo párrafo
		4		x	Presenta dos párrafos desconectados
		5		x	Presenta la información en un solo párrafo
		6			
	Utilizó datos, ejemplos, citas, etc. Para exponer los argumentos	1			
		2			
		3		x	Presenta ideas de solución y opinión personal.
		4		x	
		5		x	Presenta ideas de opinión personal
		6			
	Hay secuencia lógica entre la tesis y los argumentos que la sustentan.	1			
		2			
		3		x	No hay claridad en la presentación de la ideas.
		4	x		Hay pocos y sencillos argumentos
		5		x	No hay claridad en la presentación de una tesis
		6			
	Da cuenta de otros puntos de vista sobre el tema leído.	1			
2					
3		x		Sus planteamientos son nuevas ideas.	
4			x		

	Utiliza imágenes y recursos literarios para que el texto sea ameno.	5		x	
		6			
		1			
		2			
		3		x	Sólo prosa
		4		x	Sólo prosa
	5		x		
	6				
	Logra que el lector comprenda su punto de vista.	1			
		2			
		3	x		Presenta alternativas muy puntuales
		4	x		Contextualiza a su caso personal
5		x		Aclara una postura de desacuerdo	
6					
Cohesión	Vocabulario Los términos empleados son precisos, sin repeticiones o giros innecesarios.	1			
		2			
		3	x		Texto corto
		4	x		Texto corto
		5	x		
		6			
	Las ideas son claras, sin repeticiones.	1			
		2			
		3	x		
		4	x		
		5	x		
		6			
	El texto cuenta con párrafos de introducción, desarrollo y cierre.	1			
		2			
		3		x	La información se presenta en un solo párrafo.
		4		x	Se presenta en dos párrafos
		5		x	La información se presenta en un solo párrafo
		6			
	Cada párrafo desarrolla una idea.	1			
		2			
		3		x	Sólo hay un párrafo con varias ideas.
		4	x		
		5		x	Sólo hay un párrafo con varias ideas
		6			
Usó oraciones simples	1				
	2				
	3	x			
	4	x			
	5	x			
	6				
Emplea conectores que faciliten la cohesión entre las oraciones.	1				
	2				
	3	x			
	4	x			
	5		x		
	6				
Usó adecuadamente las mayúsculas, signos de puntuación, tilde y palabras ortográficamente correctas	1				
	2				
	3	x			
	4	x		Carencia de algunos signos de	

				puntuación.
		5	x	Ausencia de tildes.
		6		

Criterios	Indicadores	Texto	Si	No	Observaciones
Extensión	De 1 a 50 palabras De 50 a 100 palabras De 100 a 300 palabras Más de 300 palabras	1	x		800 palabras
		2	x		200 palabras
		3	x		100 palabras
		4	x		60 palabras
		5	x		130 palabras
		6	x		227 palabras
Coherencia	El título tiene relación con el tema o subtema leído	1	x		Corresponde al título de la obra
		2	x		Corresponde al título de la obra
		3	x		Corresponde al título de la obra
		4	x		Corresponde al título de la obra
		5	x		Corresponde al título de la obra
		6	x		Corresponde al título de la obra
	Propone una tesis o asume una posición crítica sobre el texto leído.	1	x		Plantea su postura frente al género de la novela. “ este libro aunque es catalogado como romance juvenil está lejos de serlo...es un libro muy diferente, ya que aunque hay romance no se convierte en el centro de la historia”
		2		x	Plantea opiniones diversas
		3		x	Plantea opiniones diversas
		4		x	Plantea opiniones diversas
		5		x	Plantea opiniones diversas
		6		x	Plantea opiniones diversas
	Expone un punto de vista claro, breve e interesante sobre el texto leído.	1	x		
		2	x		“el libro en general me pareció muy interesante... nos hace reflexionar del hacer de nuestras cosas a diario”
		3	x		“es una obra bastante interesante... es una obra muy bien argumentada ”
		4	x		“este libro envuelve al lector de una manera fascinante”
		5	x		“para mí creo que fue un libro que supo expresar los sentimientos que suelen sentirse con el transcurso de la vida...”
		6	x		“es interesante porque también maneja simbología y su significado del punto científico y religioso”
	Intención comunicativa Se percibe una intención persuasiva o de convicción hacia el lector.	1	x		“es un libro que te atrapa de comienzo a final... es un excelente libro con una gran narración, te permite ver la historia desde diferentes perspectivas ”
		2	x		“nos puede ayudar en nuestras empresas y también en nuestro diario vivir”
		3	x		“logra despertar la sensación de desacuerdo con aquel reglamento llamado syllabus... y quizás las causas por las que Colombia no ha alcanzado el progreso económico y político”
		4		x	Predomina la descripción y la narración.
		5		x	
		6		x	

	El escrito corresponde estructuralmente con un texto argumentativo: introducción, tesis, argumentos y conclusiones.	1	x		Aunque la conclusión queda corta.
		2	x		carece de estilo y buena redacción
		3		x	No hay linealidad
		4		x	Presenta párrafos aislados
		5		x	Presenta dos párrafos
		6		x	Presenta párrafos aislados
	Utiliza diferentes tipos de párrafos: narrativos, argumentativos, descriptivo o expositivos.	1	x		Narrativos- argumentativos
		2	x		Presencia de párrafos descriptivos
		3	x		Presencia de párrafos descriptivos
		4	x		Presencia de párrafos descriptivos
		5	x		Presencia de párrafos descriptivos
		6	x		Presencia de párrafos descriptivos
	Utilizó datos, ejemplos, citas, etc. Para exponer los argumentos	1	x		Ejemplificación “tiene un final abierto que deja continuar con el segundo: Dios de sangre y resplandor”
		2		x	
		3		x	
		4		x	
		5		x	
		6		x	
	Hay secuencia lógica entre la tesis y los argumentos que la sustentan.	1	x		
		2		x	No hay tesis, el punto de vista aparece al final del escrito.
		3		x	El texto es presentado por secciones sin conexiones
		4		x	No hay tesis
		5		x	No hay tesis
		6		x	No hay tesis
	Da cuenta de otros puntos de vista sobre el tema leído.	1		x	
		2		x	
		3		x	
		4		x	
		5		x	
		6		x	
	Utiliza imágenes y recursos literarios para que el texto sea ameno.	1		x	
		2		x	
		3		x	
		4		x	
		5		x	
		6		x	
	Logra que el lector comprenda su punto de vista.	1		x	no mantiene la idea global
		2		x	No hay un punto de vista claro.
		3		x	No hay un punto de vista claro
		4		x	No hay un punto de vista claro
		5		x	No hay un punto de vista claro, predomina la narración
		6		x	No hay un punto de vista claro, predomina la descripción
Cohesión	Vocabulario	1	x		
		2	x		
		3	x		
		4	x		
		5	x		
		6	x		
	Los términos empleados son precisos, sin repeticiones o giros innecesarios.	1			
		2			
		3			
		4			
		5			
		6			
Las ideas son claras, sin repeticiones.	1		x	Falta profundidad y claridad en los argumentos.	
	2		x	Hay redundancia en las ideas falta de argumentos que las sustenten	

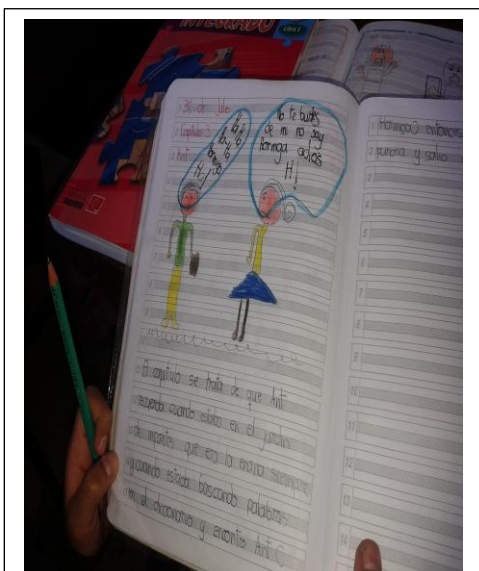
		3	x			
		4		x	Hay redundancia en las ideas falta de argumentos que las sustenten	
		5	x			
		6	x			
		El texto cuenta con párrafos de introducción, desarrollo y cierre.	1	x		
			2	x		
	3			x	No se evidencia linealidad en la escritura. Está por secciones independientes.	
	4			x	No se evidencia linealidad en la escritura. Está por secciones independientes	
	5			x	No se evidencia claramente el inicio y el final.	
	6			x	No se evidencia linealidad en la escritura. Está por secciones independientes	
	Cada párrafo desarrolla una idea.	1	x		Si, diferencia párrafos narrativos de argumentativos.	
		2	x			
		3	x			
		4		x	Ausencia de ideas principales.	
		5	x		Diferentes aspectos	
		6		x	Ausencia de ideas principales	
	Usó oraciones simples	1	x			
		2	x			
		3	x			
		4	x			
		5	x			
		6	x			
	Emplea conectores que faciliten la cohesión entre las oraciones.	1		x	Maneja punto seguidos con oraciones simples.	
		2	x			
3			x			
4			x			
5			x			
6		x		Aunque son escasos		
Usó adecuadamente las mayúsculas, signos de puntuación, tilde y palabras ortográficamente correctas	1	x				
	2		x	Escribió todo en mayúscula.		
	3	x				
	4		x	Ausencia de signos de puntuación.		
	5	x				
	6	x				

Elaborado por: investigadores

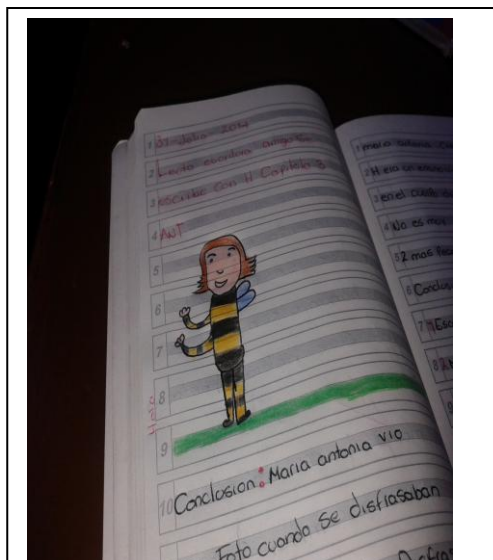
## ANEXO 17

### EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS

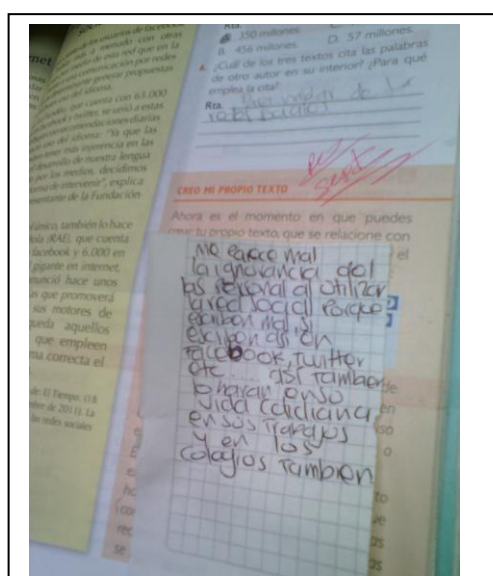




Producción textual:  
Estudiantes quinto



Producción textual:  
Estudiantes quinto



Producción textual:  
Estudiantes quinto



*Estudiantes once:  
Lectura individual autónoma*



*Estudiante once:  
Lectura autónoma.*

