



# Universidad **Mariana**

Desarrollo de las habilidades comunicativas por medio de secuencias didácticas basadas en la lectura crítica en los estudiantes del noveno grado del colegio parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar, Cesar

Karen Sofía López Talero

Universidad Mariana  
Facultad de Educación  
Maestría en Pedagogía  
Valledupar  
2023

Desarrollo de las habilidades comunicativas por medio de secuencias didácticas basadas en la lectura crítica en los estudiantes del noveno grado del colegio parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar, Cesar

Karen Sofía López Talero

Informe de investigación para optar al título de: Magister en Pedagogía

Mgs. Ángela María Moya Rodríguez

Asesor:

Universidad Mariana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Valledupar

2023

Artículo 71: los conceptos, afirmaciones y opiniones emitidos en el Trabajo de Grado son responsabilidad única y exclusiva del (los) Educando (s)

Reglamento de Investigaciones y Publicaciones, 2007  
Universidad Mariana

## **Agradecimientos**

Mi gratitud en primer lugar al Divino Creador, de quien he recibido abundancia de bendiciones, la fortaleza, la perseverancia y la sabiduría para guiar mis pasos para alcanzar esta meta.

A mi familia, por su apoyo incondicional para hacer realidad el proyecto de avanzar en mi formación para servir con generosidad a la educación y con ello aportar a una mejor sociedad.

A la ilustre Universidad Mariana por ofrecerme la oportunidad de formarme con excelencia y calidad.

## **Dedicatoria**

A Dios por sus bendiciones

A mis hijas Belén Sofía y Sara Belén

A mí esposo Raúl Gutiérrez

A mi madre Yaneth Talero y mi ángel del cielo

A mi padre Nicolás López

Karen Sofía López Talero

## **Contenido**

Introducción .....	11
1. Resumen del proyecto .....	13
1.1. Descripción del problema.....	13
1.1.1. Formulación del problema .....	18
1.1. Justificación.....	19
1.2. Objetivos .....	21
1.2.1. Objetivo general.....	21
1.3.2. Objetivos Específicos .....	21
1.3. Marco referencial o fundamentos teóricos .....	21
1.4.1. Antecedentes .....	22
1.4.1.1. Internacionales .....	22
1.4.1.2. Nacionales .....	24
1.4.1.3. Regionales. ....	27
1.4.2. Marco teórico .....	28
1.4.2.1. Habilidades comunicativas.....	28
1.4.2.1.1. Leer.....	29
1.4.2.1.2. Niveles de la lectura .....	31
1.4.2.1.6. Escribir. ....	35
1.4.2.1.7. Escuchar. ....	38
1.4.2.1.8. Hablar .....	39
1.4.2.2. Lectura crítica.....	39
1.4.2.2.1. Pensamiento crítico. ....	40
1.4.2.2.2. Habilidades del pensamiento crítico .....	42
1.4.2.2.3. Dimensión de la lectura crítica.....	43
1.4.2.2.4. La dimensión identificar.....	43
1.4.3. Marco conceptual .....	45
1.4.1.1. Competencias .....	45
1.4.1.2. Competencias comunicativas. ....	45
1.4.1.3. Hablar .....	45

1.4.1.4. Escuchar .....	45
1.4.1.5. Leer.....	46
1.4.1.6. Escribir .....	46
1.4.4. Marco contextual.....	46
1.4.5. Marco legal.....	48
1.5. Metodología .....	48
1.5.5. Paradigma de investigación.....	49
1.5.2. Enfoque de investigación .....	50
1.5.2. Tipo de investigación .....	50
1.5.3. Unidad de trabajo y unidad de análisis.....	52
1.5.4. Técnica e instrumentos de recolección de información .....	52
1.5.4.1. Las técnicas de investigación.....	53
1.5.4.1.1. La técnica de observación .....	53
1.5.4.2. Instrumentos de investigación.....	53
1.5.4.2.1. Lista de observación.....	53
1.5.4.2.2. Diario de campo .....	54
1.5.4.2.3. Rúbrica .....	54
2. Presentación de resultados .....	55
2.1. Procesamiento de la información .....	55
2.2. Análisis e interpretación de los resultados .....	57
2.2.1. Diagnosticar la situación actual de los estudiantes de noveno grado con respecto a las habilidades comunicativas.....	57
2.2.2. Diseñar secuencias didácticas fundamentadas en la lectura crítica.....	76
2.2.3. Implementar secuencias didácticas para el desarrollo de habilidades comunicativas por medio de la lectura crítica en los estudiantes del noveno grado .....	89
2.2.4. Evaluar la implementación de secuencias didácticas para el desarrollo de habilidades comunicativas por medio de la lectura crítica en los estudiantes del noveno grado.....	109
2.3. Discusión.....	115
3. Conclusiones .....	118
4. Recomendaciones.....	120
Anexos.....	143

## **Índice de Tablas**

Tabla 1 Unidad de análisis y de trabajo.....	52
Tabla 2 Análisis de los resultados del diagnóstico.....	58
Tabla 3 Resumen de los resultados del diagnóstico.....	71
Tabla 4 Triangulación del diagnóstico.....	73
Tabla 5 Planificación secuencia didáctica 1.....	79
Tabla 6 Planificación secuencia didáctica 2.....	81
Tabla 7 Planificación secuencia didáctica 3.....	83
Tabla 8 Planificación secuencia didáctica 4.....	85
Tabla 9 Planificación secuencia didáctica 5.....	87
Tabla 10 Triangulación de la implementación. Actividad 1 y 2.....	95
Tabla 11 Triangulación de la implementación. Actividades 3, 4 y 5.....	105
Tabla 12 Resultados de la prueba de salida.....	109

## **Índice de Figuras**

Figura 1 Clasificación e interrelación de las habilidades .....	35
Figura 2 Dimensiones de la lectura crítica .....	45
Figura 3 Ubicación geográfica del municipio Valledupar, Cesar .....	46
Figura 4 Ubicación geográfica del Colegio Parroquial El Carmelo.....	47
Figura 5 Colegio Parroquial El Carmelo.....	47
Figura 6. Organizador de ciclos de la investigación Acción Participativa.....	51
Figura 7 Procesamiento de la información.....	56
Figura 8 Secuencia didáctica.....	78
Figura 9 Actividad 1. Disposición de los estudiantes para realizar el análisis del poema .....	90
Figura 10 Actividad 1. Representación de la postura del texto.....	91
Figura 11 Actividad 2. Debate sobre identidad de género .....	93
Figura 12 Actividad 2. Lectura de las conclusiones del debate sobre la identidad de género .....	94
Figura 13 Actividad 3. Proyección del Cortometraje Sitara: “Que las niñas sueñan por fin” .....	98
Figura 14 Actividad 3. Análisis argumentativo del cortometraje .....	98
<b>Figura 15</b> Actividad 4. Proyección de la caricatura de Mafalda .....	100
Figura 16 Socialización del análisis de textos (discontinuos) caricatura de Mafalda.....	101
Figura 17 Actividad 5. Análisis del cuento ilustrado “El árbol rojo” .....	102
Figura 18 Actividad 5. Mapas de ideas. Comprensión de cuento ilustrado “El árbol rojo” .....	104

## **Índice de Anexos**

Anexo A. Consentimiento informado .....	144
Anexo B. Validación del experto 1 .....	148
Anexo C. Validación del experto 2 .....	149
Anexo D. Instrumento de Diagnóstico .....	150
Anexo E. Diario de campo .....	151
Anexo F. Instrumento de salida.....	152

## **Introducción**

La cambiante realidad de la dinámica mundial y la sociedad de hoy día hacen obligatorio procesos de formación donde se prepare al ciudadano con las destrezas y capacidades para emplear tanto el lenguaje oral como el escrito en sus múltiples y diversas formas, para comprender su función social pero también a nivel personal, pues las personas como miembros de una colectividad se insertan en una cultura que con el devenir del tiempo evoluciona cada vez más rápido, los avances de todo tipo que se dan en la sociedad globalizada destacan la importancia de la lectura crítica en el marco general que constituye la alfabetización crítica como proceso sociocultural.

A tenor de lo expresado, en el caso de esta investigación, la cual trata del desarrollo de las habilidades comunicativas por medio de la lectura crítica en los estudiantes del noveno grado, se resalta la importancia de formar a los estudiantes con las capacidades básicas para que lean de forma consciente para reconstruir el significado e intencionalidades contenidas en los discursos de la diversidad de textos para producir desde ellos sus propias ideas de manera autónoma para que como ciudadanos, puedan hallar un espacio de participación en la sociedad del conocimiento dentro del mundo globalizado del siglo XXI, que ha traído consigo desafíos en todas las áreas, pero también enormes oportunidades para el desarrollo del ser humano.

De hecho, según Barón (2016, como se citó en Cubides et al., (2017), por medio de la lectura crítica se busca promover las “capacidades para pensar, discernir y desempeñarse de manera autónoma, reflexiva, analítica y crítica en la actual sociedad cambiante, compleja e invadida por el abrumador flujo de información de toda índole” (p. 186), lo cual implicaría que de fondo con la investigación se lograría que los estudiantes de quinto grado del colegio La Sagrada Familia desarrollen la lectura crítica por medio de un trabajo pedagógico por parte del docente partir del logro de los niveles lectura literal e inferencial para luego llegar al nivel crítico para que los dicentes sean capaces de analizar y reflexionar asertivamente logrando entonces cuestionar de forma objetiva y conscientemente lo que leen, así como defender sus propios puntos de vista argumentando.

Con estas ideas señalando el camino por recorrer, la investigación se aborda mediante la ejecución de cuatro capítulos. Iniciando con el Primer Capítulo que corresponde al resumen de la

propuesta, donde se describe el problema de investigación, la formulación, la justificación y los objetivos de la investigación.

Seguidamente, se presenta el marco de referencia teórico y conceptual, en el que se establece la revisión del tema de la lectura crítica. De igual manera, se presenta el referente contextual que describe el escenario en el cual se desarrolló la investigación, y los referentes legales que señala las leyes, reglamentos y normas que enmarcan el estudio. Finalmente, se presenta el referente ético que indica las buenas prácticas del proceso investigativo.

Posteriormente, se describe lo metodológico con el paradigma, el enfoque y el tipo de investigación que orientó el proceder indagatorio. De igual manera, se describen la unidad de análisis y la unidad de trabajo, que en conjunto con las técnicas e instrumentos de recolección de la investigación dan paso al Capítulo II, donde se plasman los resultados vinculados a su discusión, momento en el cual se establece la confrontación con los teóricos que sustentaron la investigación. Sigue el Capítulo III con las conclusiones que se emiten de acuerdo al logro de cada objetivo. Continúa el capítulo IV, con las recomendaciones pertinentes. Finalmente se comparten las Referencias Bibliográficas, que sustentaron el recorrido indagatorio, así como los Anexos que complementan con evidencias el trabajo investigativo desarrollado por la investigadora

## **1. Resumen del proyecto**

Se muestra el presente estudio desde una perspectiva global sobre la lectura crítica como estrategia para desarrollar las habilidades comunicativas en los estudiantes del colegio La Sagrada Familia de la ciudad de Valledupar, Cesar, instante preciso en que los exigentes cambios producto de los avances tecnológicos requieren de ciudadanos capaces de debatir, corroborar, perfeccionar y actuar con criterios razonados. Esto es, formar ciudadanos para que lleguen a comprender el mundo que los rodea a través del desarrollo de capacidades para alcanzar el nivel crítico en la lectura.

En este sentido, el trabajo investigativo, Desarrollo de las habilidades comunicativas por medio de secuencias didácticas basadas en la lectura crítica en los estudiantes del noveno grado del colegio parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar, Cesar precisa y contribuye con el proceso académico en todo el campo del conocimiento sustentado en una praxis pedagógica que distingue la problemática que afecta e interfiere en el proceso de aprendizaje estudiantil y que el docente con la implementación de estrategias innovadoras conduce a los discentes hacia la formación integral.

### **1.1. Descripción del problema**

El hombre a través del tiempo ha utilizado diversos mecanismos para comunicarse con los demás, siendo el lenguaje la competencia para la utilización de signos, lo que le ha permitido relacionarse y reflexionar sobre el contexto donde se desenvuelve; en este sentido se puede decir que este medio comunicacional ha llevado al individuo a apropiarse de su realidad por medio de procesos de interacción donde proceden las permanentes transformaciones culturales.

Evidentemente, la adquisición de competencias lingüísticas es el primer paso hacia el desarrollo de habilidades comunicativas, el cual se inicia antes del ingreso a la escuela. Es entonces, escuchar y hablar, una actividad que los niños ejecutan espontáneamente, incorporando de esa manera una serie de recopilaciones lingüísticas las cuales podrán utilizar para comunicarse efectivamente con los que lo rodean. Este proceso de desarrollo de las habilidades comunicativas es una manera natural y espontánea, propia del ser humano manifestada en los primeros años de su vida; pero al parecer con el transcurrir del tiempo se van manifestando algunas modificaciones. Interpretando a

Ramírez (2012), en la cotidianidad los niños adquieren hábitos y prácticas para socializarse y vincularse a la vida, pero a la vez enfrentan brechas socioculturales debido al consumo irreflexivo y a la experimentación autónoma y sin límite de su identidad.

Hay que mencionar además que el habla, la escucha, la lectura y la escritura conforman las habilidades comunicativas o habilidades básicas del lenguaje, siendo que el habla es propia del hombre y depende de la motivación que se da en el proceso de enseñanza aprendizaje, es representada por medio de palabras, gestos, entonación, conocimientos, ideas o sentimientos para la interrelación con los pares y para hacerse entender (Herrera et al., 2016, p. 4-5).

Así también, está la lectura como un proceso imprescindible para alcanzar el aprendizaje en todas las áreas del saber; por tanto, a través de ella se desarrolla el raciocinio de forma creativo e innovador, además desarrolla la competencia para observar, atender, concentrarse, analizar y fortalece el espíritu creativo, se genera la reflexión, el diálogo, el entusiasmo, la motivación, la diversión; de aquí la importancia de prácticas conducentes al desarrollo de hábitos lectores hacia el enriquecimiento de la cultura.

Parafraseando a Herrera et al., (2016), es necesario el conocimiento lingüístico de aspectos de razonamiento lógico para concertar actos de construcción, producción, transformación, innovación para apropiarse de conocimientos, comprensión de la realidad, facilitando el contacto con el texto escrito, a la vez que se produce el intercambio comunicacional relevantes para el aprendizaje significativo; por ende, se logra la expresión de ideas propias y coherentes para una escritura objetiva, alcanzando así el desarrollo de habilidades escritoras.

El proceso de escucha como fenómeno lingüístico refiere a la interpretación propia de lo que hace al oír una información, cuando se escucha se interpreta y de acuerdo a la experiencia que se posee se realiza la asociación del mensaje; por eso la importancia de saber escuchar, apartando el pensamiento propio para adentrarse en las ideas del otro para comprender el mensaje que desea transmitir.

Siendo así, sobre la educación recae la gran responsabilidad en la formación de ciudadanos para desenvolverse efectivamente en la sociedad, preparándolos a la vez para el enfrentamiento de los

nuevos escenarios laborales y para responder técnica y tecnológicamente a los requerimientos de producción, pero también para ser capaces de analizar, interpretar, reflexionar y tomar posiciones críticas ante la cantidad de información que obtienen.

En este sentido, vale decir que la disposición y acción de los docentes, es elemento fundamental en el reto de instruir a las generaciones de relevo con sentido crítico ante las demandas complejas del conocimiento que requiere de sujetos formados con interés de ir tras la búsqueda de la verdad; de igual forma que tengan la intención de cooperar con el desarrollo del país aún en medio de las desigualdades e inequidades que puedan encontrarse actualmente, además de las políticas mundiales diseñadas por organismos internacionales para superar dicha problemática.

Cabe reseñar que las ideas plasmadas están sobre la base de la formulación hecha por la Organización de las Naciones Unidas (2015) en la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, visto como una ocasión para que las sociedades que conforman los países vayan tras la búsqueda de mejores condiciones de vida. Así mismo para la UNESCO (2020), en lo que a educación se refiere, en atención a los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) señala en el Objetivo 4 que se debe garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Este lineamiento señala la importancia de las estrategias educativas para superar las desigualdades y la exclusión social. (Salinas y Simón 2019).

Desde la perspectiva que se presenta en los ODS, se muestra un panorama donde resalta la importancia de promover el desarrollo de habilidades comunicativas hacia el alcance de un protagonismo del ser humano, lo que requiere de entes conscientes y reflexivos. Desde estos señalamientos, consolidar competencias comunicativas y habilidades de pensamiento crítico, representa uno de los principales propósitos en cuestión educativa. De allí que, Cassany (2006), plantea que la educación es la vía más expedita para lograr que los ciudadanos se desenvuelvan efectivamente en el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo que actualmente les solicita ser autónomos y democráticos, para lo cual deben tener desarrolladas las habilidades comunicativas.

Este señalamiento concede a la investigación sobre el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes la visión prospectiva de su importancia hoy; siendo que existe una gama de

aportes de investigaciones referidas a esta temática y la problemática que se vive en escenarios educativos. Así pues, según Romero y Ramirez (2020), en Colombia en los últimos años, los estudiantes de educación primaria y secundaria han evidenciado desempeños bajos en las diferentes pruebas nacionales e internacionales con respecto a la lectura.

Siguiendo la línea expuesta por Romero y Ramírez (2020), se interpreta la necesidad de un docente orientador de un proceso planificado y organizado para que los estudiantes hablen, escuchen, lean y escriban a través de discernimientos y emisiones de opiniones propias y de la interacción donde pongan en evidencia los conocimientos previos, lo axiológico, lo sociocultural y lo afectivo. En este sentido, actualmente, cobra importancia una educación que garantice un trabajo pedagógico conveniente y propicio, desde la responsabilidad de los actores educativos que prioricen el desarrollo de habilidades comunicativas para que los estudiantes construyan sus propios conocimientos.

De igual forma, Brito (2020), ha comentado que en las aulas de clase, muchos estudiantes frente a la lectura de textos; se muestran apáticos a la actividad lectora, solo lo hacen para cumplir una tarea, ya que les parece aburrido; esto hace visible que no todos los educandos son capaces, o no se atreven a asumir una postura crítica frente al contenido de un texto o ante los planteamientos del autor. Son múltiples los orígenes del problema: “el débil hábito lector, el limitado acceso a bibliotecas, la ausencia de libros o de obras para leer en los hogares, el analfabetismo de los padres o el poco tiempo de dedicación a incentivar la lectura en sus hijos” (Avendaño, 2016, como se citó en Brito 2020, párr. 5).

Ahora bien, ante las dificultades planteadas por este referente, conviene en primer lugar definir habilidades comunicativas o competencias comunicativas, comprende un conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan durante la vida con el propósito de participar de forma efectiva y con destreza en todos los ámbitos; esto es, hablar, escuchar y escribir (Pacheco, 2018). Seguidamente, se menciona la lectura desde lo planteado por Serrano (2000), quien dice que es la capacidad de un individuo para reconstruir el significado e intencionalidades implícitos en los textos producidos por otros.

Comentando las referidas autoras, el ejercicio de lectura requiere de un proceso de reflexión constante, prestando atención a las anotaciones y controversias citadas en el texto, en comparación con otros textos, hasta que el lector llega a sus propias conclusiones. Un lector crítico lee usando un pensamiento de análisis, de reflexión, teniendo la capacidad de refutar, cuestionar, objetar conscientemente y defender sus propios puntos de vista con argumentos.

No obstante, cuando el tema del desarrollo de habilidades comunicativas se ubica en el ámbito educativo, donde se entiende que se deben planificar estrategias que desarrollen en los estudiantes los conocimientos disciplinares, así como las habilidades para establecer de forma correcta la relación entre estos y la vida en sociedad, esto significa según Rondón (2014), movilizar todo lo necesario para que “el estudiante entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por la humanidad en respuesta a esos interrogantes y los subvierta con respuestas propias” (p.31). Significa entonces que el docente necesitará desarrollar una actitud proactiva hacia el desarrollo en los estudiantes de habilidades comunicativas, en práctica diaria, para vincularla tanto en su discursiva como en accionar la promoción de estrategias innovadoras y transformadoras para que los estudiantes dejen de ser pasivos, para que por el contrario sean entes participativos, comunicativos, lectores reflexivos, inquietos para buscar.

En un contexto cercano a la investigación, la idea anterior es más relevante, puesto que en Colombia la directora del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), en palabras de Ospina (2021), Directora del referido organismo durante las pruebas Saber 11, el promedio global fue de 250 puntos para el calendario A, y para el B fue de 310 a 315 en el 2021, se evidencia que para el primero de los casos disminuyó dos puntos; mientras que en el segundo aumentó cinco puntos. Lo que significa que los indicadores se ven perjudicados en cuanto a la calidad educativa en el país.

Del mismo modo, en la revisión de resultados de los planteles oficiales de los departamentos de la región Caribe: Atlántico, Cesar, Sucre, Córdoba, San Andrés, Magdalena, Bolívar y La Guajira, el Periódico El Espectador (2022) expresa que los estudiantes en las Pruebas Saber 11 2020-2021 del Icfes, en lectura crítica, bajaron su puntaje global promedio entre 2020-2021. Así también en el referido artículo se puede apreciar que el 59% de los estudiantes de los colegios oficiales se encuentran en un nivel básico o insuficiente. Solo el 6% está en nivel avanzado.

Los resultados señalados dejan ver que las instituciones educativas y los docentes del departamento del Cesar, poseen el gran reto de mejorar el desempeño estudiantil en la lectura. Estos supuestos, reflejan la importancia de investigar sobre esta temática hacia la búsqueda de alternativas de solución. En este contexto se precisa que los estudiantes del grado noveno del Colegio Parroquial El Carmelo de Valledupar, presentan falencias en el desarrollo de habilidades comunicativas específicamente para expresar ideas orales y escritas, para escuchar y comprender el mensaje, para comprender, interpretar los textos de manera verbal y escrita, así como para interpretar textos y vincularlos con sus conocimientos previos, hacer inferencias, tomar posiciones ante lo que expresa determinado autor, De igual forma, escasamente tienen capacidades para identificar y comprender las ideas, los eventos, así como para vincular ideas y afirmaciones sobre los aspectos locales que componen un texto para darle un sentido global.

Aunado a esto, también está la poca capacidad para la escritura, reflexionar a partir de los textos trabajados en el aula, lo que impide evaluar contenidos programáticos como es la argumentación, reconocimiento y establecimiento de relaciones entre los contenidos y la relación con la vida cotidiana. Lo que exige acciones interventoras para el desarrollo de habilidades comunicativas en los discentes del grado noveno del Colegio Parroquial El Carmelo.

El papel que juega el docente en el desarrollo de las habilidades comunicativas es de vital importancia para que los discentes se formen eficazmente; por tanto, deben estar formados y tener un gran sentido de responsabilidad en el trabajo que llevan a cabo como es poner en práctica estrategias acordes tanto a la edad como a los intereses estudiantiles para hacer posible que escuchen y hablen correctamente, además de orientarlos en la apropiación del nivel de lectura y una correcta escritura para que en la interacción con sus pares expresen sus ideas e inquietudes de forma efectiva.

### ***1.1.1. Formulación del problema***

Ante el escenario planteado, se hace necesario partir de la situación problemática planteada tras la búsqueda del desarrollo de las habilidades lectoras en los discentes del grado noveno del Colegio Parroquial El Carmelo, se formula como interrogante ¿Es la lectura crítica una estrategia para

desarrollar las habilidades comunicativas por medio de secuencias didácticas basadas en la lectura crítica en los estudiantes del noveno grado del colegio parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar, Cesar?

### **1.1. Justificación**

Para el ámbito educativo existen algunas acciones transformadoras que, si se emplean de manera correcta, orientan a la excelencia. Cabe destacar, que además de innovadoras, son creativas y productivas puesto que se toman como soporte del desarrollo curricular, ya que previamente se debe hacer un trabajo reflexivo en referencia a los desempeños y competencias de los estudiantes.

De este modo, la investigación se justifica dado que supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, para buscar continuamente las estrategias que pueden ofrecer una respuesta pertinente a la problemática de aprendizaje para actividades tan esenciales como las habilidades comunicativas de los estudiantes, con el fin de transformar las falencias en oportunidades de mejoramiento. Lo que lleva a entender la labor del docente como un elemento esencial que constituye la propia actividad educativa en la escuela.

En este entendido la investigación resalta en importancia ya que impactará a los estudiantes del noveno grado del Colegio Parroquial El Carmelo, puesto que esta etapa de formación es prioritaria para su buen desempeño en los subsiguientes grados. El hecho de que la investigadora proyecte utilizar la lectura crítica, ubica el trabajo en una forma de aprendizaje significativo en los estudiantes, fruto de esta reflexión y de la experiencia se beneficiaran directamente los referidos educandos. De esto se deriva que la investigación persigue influir en el quehacer docente para cambiar el estado actual de las cosas con respecto al desarrollo de habilidades comunicativas.

Atendiendo a las reflexiones anteriormente expresadas, la investigación propende a la mejora de la calidad educativa en el entendido que el desarrollo de las habilidades comunicativas contribuye a un perfeccionamiento significativo para establecer un ambiente educativo positivo y enriquecedor que favorezca el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes, puesto que las competencias comunicativas son esenciales para la interacción social de los estudiantes

fomentando en ellos el crecimiento integral para ayudándolos a enfrentar los desafíos de la vida con mayor confianza y habilidades para relacionarse de manera positiva con los demás. De tal manera que con la consolidación de las habilidades comunicativas por medio de la lectura crítica prepara al estudiantado para la vida laboral futura.

De igual forma, la investigación contribuye a la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo de una sociedad más cohesionada y participativa, desde un entorno educativo cada vez más diverso y complejo, por lo tanto, se ajusta a las demandas actuales de la educación, ofreciendo estrategias concretas para mejorar el desarrollo integral de los estudiantes en las instituciones de educación primaria de Valledupar. Además, se percibe con potencial de replicación y escalamiento, dado que los resultados y conclusiones obtenidos de este proyecto pueden ser aplicados y adaptados en otras instituciones educativas. El modelo de formación diseñado puede servir de referencia para abordar el fortalecimiento de habilidades comunicativas en diferentes contextos educativos, lo que amplía su potencial impacto.

En resumen, este proyecto se justifica por su impacto en la calidad educativa, el desarrollo integral de los estudiantes, la creación de un ambiente escolar positivo y seguro, la mejora en la relación, la preparación para el mundo laboral, la formación de ciudadanos comprometidos y su relevancia en el contexto actual. Conjuntamente, su potencial de replicación y escalamiento lo convierte en una iniciativa con proyección y alcance para promover el desarrollo de habilidades comunicativas en el ámbito educativo de Valledupar y más allá.

Del mismo modo desde la perspectiva metodológica, adquiere especial notabilidad, en el entendido que el hacer investigativo se sustenta en la aplicación del método de la investigación acción que busca incesantemente generar conocimiento que transforme la praxis pedagógica, para ser más innovadora y dinámica en función de lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, y con ello acercarse a la calidad educativa que se expresan en las políticas educativas de Colombia. De esto se desprende que también se construirán los instrumentos necesarios para poder darle cumplimiento a los objetivos de la investigación y con ello, los análisis respectivos, que den cuenta de la efectividad del diseño metodológico de la misma. En el ámbito práctico, la investigación se justifica dado que parte de la existencia de una problemática real, que es la necesidad de desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes del grado quinto.

## **1.2. Objetivos**

### ***1.2.1. Objetivo general***

Desarrollar habilidades comunicativas por medio de secuencias didácticas basadas en la lectura crítica en los estudiantes del noveno grado del colegio parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar, Cesar

### ***1.3.2. Objetivos Específicos***

- Diagnosticar la situación actual de los estudiantes de noveno grado con respecto a las habilidades comunicativas en el colegio Parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar.
- Diseñar secuencias didácticas fundamentadas en la lectura crítica para el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes del noveno grado del colegio parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar.
- Implementar secuencias didácticas para el desarrollo de habilidades comunicativas por medio de la lectura crítica en los estudiantes del noveno grado del colegio parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar.
- Evaluar la implementación de secuencias didácticas para el desarrollo de habilidades comunicativas por medio de la lectura crítica en los estudiantes del noveno grado del colegio parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar.

## **1.3. Marco referencial o fundamentos teóricos**

En este inciso del estudio investigativo, se muestra la revisión de estudios y reflexiones previas sobre el tema central de la investigación. En él se entrega una visión general de referentes teóricos sobre a lectura crítica por medio de las noticias de opinión. Citando a Martínez (2008), en esta etapa se establece el proceso indagatorio del cómo ha surgido la situación en el contexto educativo, en diferentes momentos y espacios apoyando la investigación, desde la postura reflexiva de quien realiza el estudio, atendiendo en la revisión documental exhaustiva aspectos del fenómeno que se investiga, asimismo recopilando la información necesaria para la construcción el marco teórico.

Primeramente, se presentan los antecedentes de investigación, que dan a conocer lo que se ha hecho con respecto al tema, ayudando a estructurar formalmente la idea de investigación, al seleccionar la perspectiva principal desde la cual se abordará la idea de investigación (Hernández, et al., 2014). Para ello, se consideran los ámbitos internacional, nacional y local que se detallan seguidamente:

#### ***1.4.1. Antecedentes***

En esta sección del estudio se muestran los antecedentes de investigación que, para Hernández, et al., (2014), se trata de conocer lo investigado sobre la temática, contribuye a concretar a estructurar formalmente la percepción que el investigador posee en relación al objeto de estudio, en el caso particular, estudios que refieren a la lectura crítica como estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades comunicativas.

Por tanto, se han tenido en cuenta algunas de las investigaciones realizadas acerca de la temática y problemática planteada, a nivel internacional, nacional y local. Este recorrido documental resulta de gran valía teniendo en cuenta que aporta una visión clara y precisa del estado de la temática que se vislumbra ser desarrollada.

**1.4.1.1. Internacionales.** Iniciando el recorrido en contextos internacionales se ubicó en Bolivia el estudio realizado por Tinta (2020), nombrado Proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura a partir de la lectura de la realidad. El objetivo fue analizar el desarrollo de la escritura a partir de la lectura de la realidad en los estudiantes del primer año de escolaridad del nivel primario. El estudio se sustentó en las teorías de Teberosky (2000), Picardo (2005), Papalia, Wendkos y Duskin (2004), Forero (2006) y Ramos (2009)

Metodológica se trató de una investigación holística, holográfica y la dialéctica. Se realizó un análisis a las pruebas pedagógicas, lo cual indicó que el 79% de los estudiantes presentan deficiencias en el rendimiento. Concluyó que el desarrollo de la escritura es un proceso permanente de motivación en el desarrollo de capacidades y habilidades de percepción de los cinco sentidos, para la escritura a partir de la realidad. Se considera importante el aporte de Montealegre y Forero

(2006) al plantear la fase pre-instrumental del aprendizaje, donde la escritura representa para el niño un juego; por tanto, se requiere que en sus vivencias cotidianas se faciliten herramientas desde el hogar para que los docentes en la escuela puedan darle continuidad al desarrollo motriz y a las capacidades lingüísticas y así consolidar la escritura en el proceso de enseñanza y aprendizaje

En el proceso de búsqueda también se encontró en Ecuador, la investigación de Sánchez (2020), cuyo título es *La oralidad en el desarrollo de la competencia comunicativa*, se planteó como objetivo analizar la oralidad como competencia comunicativa en los estudiantes de Educación Básica Media. Metodológica fue un estudio con un enfoque cuali-cuantitativo; en lo cuantitativo realizó un análisis estadístico de cada una de las variables y en lo cualitativo recurrió a la teoría como instrumento que guía el proceso de la investigación desde sus etapas iniciales.

De igual forma, extiende el interés y su acción en el mundo de la subjetividad y afectividad de los sujetos; de modalidad bibliográfica porque se investigó información de diferentes fuentes bibliográficas y de campo al adquirir datos e información directamente de la unidad educativa Mario Cobo Barona. El estudio concluye que el uso de la oralidad en Educación Básica Media es una debilidad tanto en las dimensiones de espacios para expresión oral, en las habilidades de la comunicación y las técnicas de la expresión; así también que los factores que inciden en la competencia comunicativa de los niños de Educación Básica Media es una debilidad tanto en las dimensiones de comprensión y producción.

Un aporte significativo para la investigación en curso, fue el hecho de la forma en que se analizaron los datos y pudieron establecerse comparaciones entre la oralidad y la competencia comunicativa, como una acción para la búsqueda de elementos desarrolladores de la expresión oral en los estudiantes.

Seguidamente se obtuvo un artículo publicado por Zárate (2022), producto de una investigación titulada *Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria*, en la cual se analizó las preguntas de comprensión crítica en un grupo de libros de texto de educación secundaria en el Perú. El análisis permitió establecer una taxonomía de habilidades específicas a partir de la descripción, agrupamiento y categorización de los procesos cognitivos y sociales implicados en las preguntas críticas.

Con el trabajo investigativo se demostró que la mayor parte de las preguntas evalúan habilidades críticas que se sustentan en el enfoque cognitivo; es decir, se asume que la criticidad reside en la mente del lector. Sin embargo, a pesar de la cantidad y diversidad de preguntas de este tipo, estas no cubren una amplia gama de habilidades críticas cognitivas establecidas en la revisión teórica; por el contrario, se identificaron nuevas habilidades específicas a partir de la revisión empírica. Por otra parte, se evidenció que cerca del 5% de las preguntas demandan habilidades de literacidad crítica. Estas habilidades, a diferencia de las críticas cognitivas, exploran con mayor profundidad la reflexión crítica y son tareas más desafiantes. Por último, no hubo grandes diferencias entre los libros de texto del Ministerio de Educación y de los editores privados.

Se concluyó que las habilidades críticas con base cognitiva (psicolingüística) pueden ayudar a los lectores a focalizar sus lecturas, a generar sus propios puntos de vista frente al texto; en cambio, las que se sustentan en la literacidad crítica ayudan a cuestionar el texto en vez de asumirlo pasivamente; a desarrollar interpretaciones alternativas y contextualizadas. Además, a diferenciar su opinión personal de las del autor. Ello ayudará a construir su identidad y reconocerse como un sujeto social que participa a través de la lectura en una determinada práctica social. De hecho, las habilidades de literacidad crítica involucran reflexiones sociales y culturales, y ayudan a interpretar las relaciones entre el lenguaje, el poder y la práctica social.

Una contribución valiosa fue la importancia de la lectura crítica como una capacidad fundamental no solo en la competencia lectora, sino en todo proceso educativo, lo cual está inmerso permite ubicar a la lectura de noticias de opinión en el marco de la posición que ocupan el estudiante y que circunda su vida cotidiana. En este sentido, la lectura crítica va más allá de la comprensión cognitiva del texto, es una práctica social que se construye en las interrelaciones sociales.

**1.4.1.2. Nacionales.** En el ámbito nacional, se cuenta con el artículo producto de investigación de Romero y Ramírez (2020), titulado *Lectura crítica a partir de problemas socialmente relevantes*, cuyo objetivo fue potenciar el nivel de lectura crítica en los estudiantes del grado undécimo de educación media. La investigación tuvo un enfoque cualitativo descriptivo y se trabajó con 20 estudiantes de grado undécimo del Colegio Nuestra Señora de la Concepción.

El instrumento inicial evidenció que la mayoría de los estudiantes presentaba dificultades en el nivel de lectura crítica pues, en la lectura contextual, solo tenían un acercamiento a la explicación del carácter sociocultural del texto, mientras que en la lectura inferencial, los estudiantes demostraban dificultades, debido a que centraban su aprendizaje en la relación con sus saberes previos y no lograban ir más allá del texto; en el caso de la lectura intertextual, manifestaban debilidades para reafirmar sus razonamientos, donde la mayoría de los estudiantes solo presentaba evocaciones a hechos establecidos a partir de sus saberes culturales y de la cotidianidad, sin ir más allá de lo que expresaban los autores de los textos. Bajo ese diagnóstico, el trabajo de aula se efectuó con la implementación de una unidad didáctica constituida por cuatro secuencias que apuntaban a fortalecer la lectura crítica.

Esas secuencias, contenían textos continuos y discontinuos, en los que se abordaban algunos problemas socialmente relevantes relacionados con el contenido de la asignatura. Luego de la intervención didáctica, se concluyó que los estudiantes alcanzaron un avance moderado, permitiendo el fortalecimiento de algunas de las habilidades de la lectura contextual inferencial y un avance leve en la lectura intertextual. El aporte del trabajo se mostró en la implementación de textos sobre los problemas socialmente relevantes articulados a los contenidos académicos de diferentes áreas, lo cual genera un alto grado de motivación en los estudiantes.

En este mismo escenario se encontró la investigación de Bertel (2020), nombrado Cualificación de las habilidades comunicativas en la escuela: Una experiencia de producción de narrativas transmedia. El objetivo fue analizar el proceso de cualificación de las cuatro habilidades comunicativas en estudiantes de básica secundaria de la IEO Buenos Aires ubicada en el municipio de Soacha, a partir de la implementación de experiencias de producción de narrativas transmedia. En cuanto a la metodología fue de orden mixto, pues buscó identificar los procesos de cualificación de las habilidades comunicativas por parte de un grupo de 37 estudiantes de básica secundaria. Para la recolección de datos utilizó dos pruebas diagnósticas una para la lectoescritura y otra para la oralidad-escucha; el diario de campo, la guía de taller pedagógico y una encuesta estructurada. Dentro de los resultados se pudo evidenciar que los estudiantes mostraron ciertos desordenes escriturales tales como omisión de letras e inadecuada segmentación; además de falencias a nivel de género y número, ortografía, uso de conectores y signos de puntuación; de igual forma, el grupo

focal mostró en las actividades diagnósticas un dominio sustancial de conocimientos sociales y culturales que regulan los comportamientos discursivos en los contextos propuestos.

Otro elemento de resultado fue la cualificación de las habilidades de producción y comprensión en la escuela no solo le deben apuntar a un conocimiento formal de la lengua. También debe representar una oportunidad de conectarse con el entramado social. Como conclusión, introducir en las didácticas de aula los elementos constitutivos del transmedia tales como expansión vs profundidad, o continuidad vs multiplicidad, se puede afirmar que aumenta las relaciones de interacción y de dominio de conocimiento distribuido. Se considera un aporte relevante los instrumentos utilizados para la recolección de la información, igualmente el análisis realizado para interpretar los resultados.

También Póveda (2019), presentó una propuesta titulada Desarrollo de la lectura y la escritura en español en grado primero de básica primaria, Bogotá, cuyo objetivo fue implementar una estrategia didáctica que promueva la lectura y la escritura en los estudiantes de grado primero del Colegio Instituto Técnico Laureano Gómez I.E.D. El estudio se orienta bajo el método de la Investigación Acción; en la recolección de información se utilizó la observación participante, la entrevista semiestructurada, revisión de documentos de los estudiantes y diarios de campo.

Teóricamente se sustentó en Tellez (2016), Ponce (2014), Piaget y García (1982), Santrock (2006), Coon y Mitterer (2010). Dentro de los logros, los estudiantes descifraron, dieron sentido e interpretaron el texto escrito, escribieron cuentos cortos usando la imaginación para darle un final coherente, narraron historias a partir de imágenes y expresaron verbalmente lo vivido en la cotidianidad. Se concluye que al implementar una estrategia didáctica diferente a la tradicional los niños aprendieron a escribir escribiendo como un proceso cotidiano y divertido que les permitió expresarse y comunicarse.

Un aporte importante al presente estudio fue el método para la enseñanza de la lectura planteadas por Negret (2005), quien propone como método primordial que el niño distinga los fonemas como clase, es decir que tomen conciencia de la existencia de los sonidos de las vocales sin separarlas físicamente y sin importar de cual vocal se trata. Seguidamente se señalan claves para buscar en un tablero de letras cualquier sonido.

**1.4.1.3. Regionales.** En este ámbito se encuentra un artículo titulado Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa de Colombia (Riohacha) de autoría de Ramírez y Fernández (2021), el objetivo fue identificar el grado de desarrollo, en cada nivel de comprensión lectora, de los estudiantes del tercer grado de primaria de una institución educativa pública en Riohacha, Colombia, con la finalidad de elaborar propuestas de intervención que permitan mejorar el desempeño en los niveles más débiles. Para ello, se desarrolló una investigación cuantitativa, con diseño de campo transeccional descriptivo, en la que participaron 37 estudiantes. Estos fueron observados utilizando una escala de estimación analizada luego usando estadísticas descriptivas. Entre los resultados se destaca que en el nivel literal de la comprensión lectora los estudiantes lograron un desempeño medio, mientras que en los niveles inferencial y crítico su desempeño fue bajo.

Se tomó como aporte la construcción teórica sobre las habilidades del pensamiento crítico considerado elementos esenciales que inducen al estudiante hacia el análisis de hechos, la generación y organización de ideas, defender opiniones, realizar comparaciones, derivar inferencias, evaluar argumentos y resolver problemas; por tanto, sirven de base a la investigadora para el logro del objetivo planteado en el presente estudio.

En este escenario, también Galindo y Martínez (2021), presentó una propuesta titulada El cuento como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de cuarto grado de la sede Camilo Torres de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander del municipio de Codazzi, Cesar. La misma, tuvo como objetivo fortalecer la lectura crítica por medio del cuento como estrategia didáctica en estudiantes del cuarto grado 02 de la sede Camilo Torres de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander del municipio de Codazzi, Cesar.

En cuanto a la metodología el trabajo investigativo, se enmarcó en el paradigma cualitativo, bajo el enfoque sociocrítico, con el método de la Investigación Acción pedagógica desarrollado en tres fases: diagnóstico y planificación de las acciones; aplicación de la estrategia diseñada y, evaluación de los logros. La unidad de trabajo estuvo constituida por 27 estudiantes del cuarto 02 de la sede Camilo Torres. Los resultados indicaron que durante la aplicación de la estrategia didáctica se observó en los estudiantes que alcanzaron el nivel crítico de lectura, pues lograron establecer inferencias más complejas, contextualizando adecuadamente los textos adoptando una

posición crítica frente a estos, involucrando todo su bagaje cultural y social. Se concluyó que el cuento como estrategia didáctica fortaleció la lectura crítica en los estudiantes.

Su aporte, estuvo en los referentes teóricos considerarlos de gran importancia para construir el marco teórico conceptual; así, se tomó a Serrano y Madrid (2007) quienes describen la lectura crítica como la capacidad de un individuo para reconstruir el significado e intencionalidades implícitos en los textos producidos por otros. También los postulados de Jurado (2014), quien afirma que la lectura crítica es el nivel más alto de lectura evaluado por el Ministerio de Educación Nacional colombiano, de ahí su pertinencia para el trabajo en el aula.

#### ***1.4.2. Marco teórico***

En este inciso, se realiza la descripción y análisis de las teorías relacionadas con las categorías de investigación: noticias de opinión y lectura crítica, que posibilitaron configurar un marco teórico de sustentación teórica. En este sentido, Arias (2012) expresa que los referentes teóricos “implican un desarrollo amplio de los conceptos y proposiciones que conforman el punto de vista o enfoque adoptado, para sustentar o explicar el problema planteado” (p. 107).

**1.4.2.1. Habilidades comunicativas.** Hablar de habilidades comunicativas es hacer referencia a la facultad que posee una persona para manifestar sus emociones, ideas, aspiraciones, necesidades e inquietudes a través de la acción oral o escrita. Interpretando las ideas de Lomas (1999), se tiene que la habilidad comunicativa se refiere a un conglomerado de discernimientos, pericias, y destrezas, lo que facilita el empleo preciso, apropiado, eficiente y congruente de la lengua en infinitas direcciones y ámbitos de interacción sostenida entre los individuos. Comprende también conocimientos estratégicos, sociolingüísticos y textuales que deben poseer para demostrar competencia de la lengua en los entornos sociales.

A estas ideas se añade lo expresado por el MEN (s.f), establece que el desarrollo de competencias comunicativas, en su expresión oral y escrita, son fundamentales para el logro de competencias básicas en otras áreas del saber. Tal es así que, si los discentes son capaces de leer, comprender, expresar y relacionar el contenido del texto con las ideas previas y experiencias con

la temática, si además asumen una postura crítica y argumentativa, demuestran que han alcanzado la competencia comunicativa.

Similarmente sucede con la habilidad escrita, donde a través de este acto, el sujeto expresa lo que desea; esto es producto de la organización que a bien haga de la información, el manejo de herramientas elocuentes y propias del lenguaje para emitir el mensaje, también para comprender y mantener la atracción del receptor. Así que para la producción y comprensión de una alocución es imprescindible conocer la lengua y particularidades discursivas producidas en situaciones diferentes; es decir, el usuario de una lengua debe tener dominio de habilidades comunicativas para su efectividad en el entorno donde actúa; por ello la escuela debe desarrollar propuestas metodológicas y didácticas para la atención y potencialización desde un enfoque comunicativo (Cassany, 2001).

Desde las perspectivas de la didáctica sobre las habilidades comunicativas, se introducen cuatro subcompetencias, tales como: La lingüística, orientada al saber formal y talento innato del hombre para la utilización de una lengua específica; la sociolingüística, enfocada hacia el conocimiento de las normas sociales reguladoras del comportamiento comunicativo en diversos ámbitos; la discursiva referida a la capacidad de producir y comprender expresiones orales o escritas con una formal coherencia y cohesión y la competencia estratégica que no es más que la aptitud de solventar circunstancialmente actos comunicativos a través de diversos recursos lingüísticos (Lomas, 1999).

El MEN (2007) expresa que los cuatro ámbitos que comprende las habilidades comunicativas, son: leer, escribir, hablar y comprender oralmente, seguidamente se explica en qué consiste cada una de ellas:

**1.4.2.1.1. Leer.** El acto de la leer involucra conocimiento, perspectivas que poseen las personas, así como la contextualización en que se lee, por tanto, es el producto de la interacción entre una serie de elementos entre ellos la estructura, el texto, la acción y respuesta del lector. Al respecto Greimas y Courtes (como se citó en Sánchez, 2020) señalan que se trata de un acto o construcción del significado de un texto, es establecer una relación entre los signos lingüísticos y sus objetos mediante un conjunto de interpretaciones, de forma tal que construir la significación de un texto es construir el objeto del discurso

En este sentido, para PISA (2015, como se citó en Ministerio de Educación de Perú (2018), la competencia lectora es la percepción, empleo, atención, y dedicación hacia los textos escritos con el propósito de llegar al culmen propuesto, es decir, desarrollar los saberes y capacidades personales, y participar socialmente en el medio donde se desenvuelve. Es entonces abordar la lectura en el ámbito educativo, refiere a la concepción de leer para aprender, para desarrollar el pensamiento reflexivo, analítico, crítico, de parte de un lector autónomo e independiente.

Por su parte, para Solé (1992) la lectura implica una nueva actitud ante el conocimiento, una nueva forma de leer y aprender en la que lo meramente reproductivo o lo estrictamente interpretativo dan paso a una actitud epistémica en la que el lector busca racionalmente un significado plausible para el texto. Acercarse a los textos como lectores distintos: como el lector reproductivo, que busca decir lo que dice el texto; o como el lector crítico, capaz de interpretarlo y de pensar acerca de lo que comprende. Una lectura reproductiva tendrá como producto la recapitulación oral o la paráfrasis escrita, más o menos mimética del texto leído (en respuesta a preguntas literales, en resumen, o incluso en comentario).

De igual manera para Sastrías (2008), leer “es un acto por el cual se otorga significado a hechos, cosas y fenómenos y mediante el cual también se devela un mensaje cifrado, sea éste un mapa, un gráfico, un texto” (p. 2). De tal modo, viene a ser una respuesta a la inquietud para conocer la realidad, pero también es el interés de conocerse a sí mismo, con el propósito de enfrentarse con los mensajes contenidos en todo tipo de material.

La lectura constituye una sincronía entre un mensaje cifrado en signos y el mundo interior del hombre; es hacerse receptor de una emisión de símbolos que se hizo en tiempos y lugares imprevisibles, remotos o cercanos. No obstante, a la vez es hacer que aflore algo muy personal, que surja desde el fondo de la identidad congénita. La lectura alcanza el desciframiento de los signos alfabéticos constitutivos de una lengua en un mensaje escrito, aspecto en el cual se trata de un proceso con distintos niveles claramente definidos.

Igualmente, la lectura es una forma de apropiarse de saberes inagotables, que permite despertar, perfilar y afianzar una conciencia desarrollada porque a través de ella se conecta con la verdad,

desarrolla la actividad mental y vital que desarrolla la emotividad, la inteligencia y el ser integral de quienes la practican. Sirve para el desarrollo educativo y social, porque procura a las personas.

**1.4.2.1.2. Niveles de la lectura.** Los estudiantes a medida que van desarrollando su habilidad lectora se van enfrentando con su capacidad de indagación, entendimiento y de interpretación, todas esenciales para la comprensión de un texto. Las exigencias entre la relación del texto con el lector serán más complejas, en consecuencia, los niveles de comprensión deberán ser mucho más altos y óptimos. Desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, el Ministerio de Educación Nacional (2018) manifiesta que, de un texto se puede recuperar información de maneras diferentes. Esto depende del tipo de información que se desea o necesita extraer, es decir si lo que se quiere es identificar elementos básicos se utilizarían preguntas como: ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿quién?, ¿de qué manera?, ¿con quién?, pero también hay otros elementos en los textos que exigen profundizar un poco y desentrañar significados que no sería fácil descubrir solo leyendo las palabras textualmente porque tienen intenciones que es preciso identificar.

En ese orden de ideas, en el proceso de comprensión de un texto se realizan operaciones que pueden clasificarse según Pérez (2007) en los siguientes niveles: la lectura de tipo literal, la lectura de tipo inferencial y la lectura crítico intertextual, estos son los ‘niveles’ de la lectura por los que un lector pasa, de manera indistinta, a medida que recorre un texto. Estos niveles no necesariamente se dan gradualmente; ni uno es mejor que otro sencillamente porque todos cumplen funciones diferentes. Los niveles de comprensión han de estar íntimamente relacionado con el tipo de lectura que se está utilizando. A continuación, se describirá en detalle la función de cada uno de los niveles de lectura mencionados anteriormente.

**1.4.2.1.3. La lectura de tipo literal.** Es un nivel de lectura inicial en el que se hace una decodificación básica de la información. Una vez se hace este tipo de recuperación de información, se pasa a otras formas de interpretación que exigen desplegar pre saberes y hasta hipótesis y valoraciones. Para Pérez (2007, p.76), el nivel de lectura literal es producida por unos procesos fundamentales de pensamiento como: la observación, la comparación, la clasificación, el ordenamiento y la clasificación jerárquica y la aplicación de esquemas mentales para el logro de la

representación de la información dada en los textos. En este tipo de lectura el lector conoce lo que dice el texto sin interpelarlo.

Visto de esta forma, la lectura literal tiene como función obtener significados explícitos, en el que se reconocen y recuerdan los hechos tal y como aparecen expresados en la lectura. Para Pérez (2007) lo que se realiza en este tipo de lectura es una comprensión local de los componentes de un texto, entre esos componentes se tienen: el significado de un párrafo, de una oración, el significado de un término dentro de una oración, la identificación de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto, el reconocimiento del significado de un gesto (en el caso del lenguaje de la imagen) o el reconocimiento del significado y función de signos como las comillas, o los signos de interrogación. Este mismo autor destaca que en este modo de lectura básicamente se indagan tres aspectos básicos: identificación/transcripción, paráfrasis, coherencia y cohesión local, definidos por él en el siguiente apartado.

El primer aspecto relacionado con la identificación/transcripción hace referencia a la identificación de sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto, así como también al reconocimiento del significado literal de una palabra, una frase, un gesto, un signo, a manera de transcripción. Mientras que, el segundo aspecto está en concordancia con la paráfrasis, la cual es entendida como la reelaboración de una palabra o frase empleando sinónimos para que se conserve el sentido de lo escrito. Por último y siguiendo el planteamiento de Pérez (2003) se encuentra la coherencia y cohesión local, esta alude a la identificación y explicación que el lector hace de relaciones sintácticas y semánticas entre los componentes de un párrafo o dentro de una oración.

A través de la lectura literal según Gordillo y Flórez (2009), se adquieren habilidades para el reconocimiento, localización e identificación de los elementos del texto, que pueden ser: 1. de ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato; 2. de secuencias: identifica el orden de las acciones; 3. por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos; 4. de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones y la lectura literal en profundidad (nivel 2), el lector efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal. Por su parte, Santiago, et al. (2005), consideran que en la lectura literal el lector debe reconocer: quiénes son los personajes de

la narración, dónde tienen ocurrencia los hechos del relato, cuál es la idea principal del texto, cuándo tienen lugar los acontecimientos narrados y el significado de la palabra auténtica.

En resumen, en este nivel de lectura denominada por Pérez (2007) también como; comprensión localizada del texto, el autor no profundiza en la significación del texto y se limita a explorarlo desde lo explícito, es decir, en la literalidad de sus palabras, sin una mayor interpretación de lo que puedan expresar fuera de sí mismas. El conocimiento de las palabras y su significado son insuficientes para la comprensión intencional de estas dentro del contexto en el que se están narrando, es necesario entonces que se den otros niveles que faciliten el pensamiento.

**1.4.2.1.4. La lectura de tipo inferencial.** Llamada también por Pérez (2007) de comprensión global de texto. En este nivel se hace uso de toda la información implícita en el texto para realizar procesos de interpretación, deducción e inferencias sobre aquello que quiere decir el texto más allá de lo que las palabras expresan. Este tipo de lectura para Pérez (2007, p. 41) supone “una comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de (y entre) las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, sustituciones etcétera, para llegar a conclusiones a partir de la información del texto. Aspectos como la coherencia y la cohesión son centrales en este tipo de lectura”.

En este modo de lectura como lo hace saber Pérez (2007) se exploran tres aspectos básicos, el primero es la enciclopedia; el cual tiene como función poner en escena los saberes previos del lector para que este pueda realizar inferencias. El segundo aspecto es la coherencia global y progresión temática, este hace énfasis en la identificación de la temática desde una postura global y al seguimiento de ella a lo largo del texto. El tercer y último es la coherencia global y cohesión, aquí se refiere no solo a la identificación sino también a la explicación de las relaciones de coherencia y cohesión dadas entre los diferentes componentes de un texto y en funcionalidad de la inferencia.

Teniendo como fundamento lo expresado por Pérez, este segundo nivel de lectura como su nombre lo indica corresponde a la comprensión global del texto, en el cual el lector infiere la información que entre líneas se comunica, pero esas inferencias se dan gracias a las relaciones que

se establecen entre lo que se lee, los saberes previos ya adquiridos y las hipótesis que se van formulando durante la lectura, todo ello va proporcionando nuevas ideas direccionadas a la comprensión. Cuando se logra comprender se pueden elaborar conclusiones sobre lo que no dice el texto.

Otra información relevante en este nivel es la dada por Gordillo, y Flórez (2009), quienes hacen mención a las habilidades que se consolidan con la lectura inferencial, según ellos son: 1. inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente; 2. Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente; 3. Inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera; 4. Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones; 5. Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no; 6. Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

**1.4.2.1.5. La lectura crítico – intertextual.** Lo menciona Pérez (2007) hace referencia al distanciamiento que el lector hace del contenido del texto para asumir una posición propia o crear un punto de vista con relación a lo que el texto dice, para alcanzar una lectura crítica el lector debe identificar la verdadera intencionalidad del texto, reconocer las características del contexto implícitas en el contenido del mismo y establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros. La realización para este nivel de lectura necesita de los procesos requeridos en los niveles anteriores, se puede decir que con este nivel se concluye el proceso lector y es al nivel que todo lector debe llegar.

Este nivel es reconocido igualmente por parte de Pérez (2007) con el nombre de lectura global del texto, quien además determina tres aspectos básicos que se exploran en esta lectura, la toma de posición es el primero y como su nombre lo indica tiene que ver con el punto de vista que asuma el lector sobre el contenido del texto, mientras que, el contexto e intertexto alude a la identificación y reconstrucción del contexto comunicativo e histórico recreados en el texto, y además a las relaciones que tenga con otros textos teniendo como referencia su contenido y forma, y se termina

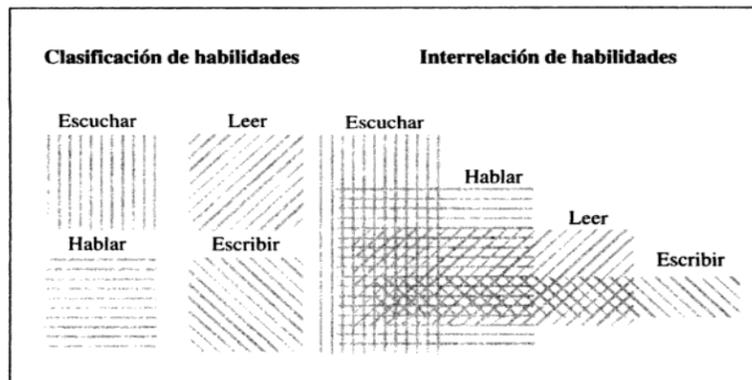
con la intencionalidad y superestructura , la cual apunta al reconocimiento del tipo de texto y a las intenciones comunicativas que subyacen en él.

Aquí, el lector toma una posición crítica que le permite emitir juicios de valor, o bien sea tomar una postura a favor o en desacuerdo con lo planteado por el autor del texto, pero para lograrlo debe desarrollar un pensamiento crítico, que en palabras de Sánchez es; “la habilidad de analizar hechos, generar y organizar ideas, defender opiniones, hacer comparaciones, hacer inferencias, evaluar argumentos y resolver problemas” (2007, p. 32). Todas esas habilidades reveladas forman en el lector un criterio con fundamentos y argumentos válidos y relevantes. Cassany (2009) apunta a que, el único texto que puede criticarse es aquel que se ha entendido. Por eso la lectura crítica está asociada a una comprensión total de la información.

**1.4.2.1.6. Escribir.** Se quiere empezar a desarrollar el tema con una frase de Walter Ong, como se citó en Cassany (2009), en la que se afirma que la escritura es: “La más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas”. Esta frase describe la complejidad del término escribir, esa que se enseña y se aprende por encima de una agrupación grafológica. En el transcurso de los años se ha dicho mucho sobre el acto escritor; que es un ejercicio mecánico, una destreza psicomotora, una habilidad o una competencia adquirida. Cassany (2009) a diferencia de otros autores prefiere llamar a la escritura composición, la razón es sencilla; es la primera acepción para esta palabra, por lo que incluye tanto el proceso como el producto del uso escrito” (pp.20-21). Es preciso mostrar una gráfica con las cuatro habilidades lingüísticas y la interrelación entre ellas mismas.

**Figura 1**

*Clasificación e interrelación de las habilidades*



*Nota:* tomado de Cassany (2009)

El cuadro anterior muestra explícitamente la clasificación de las habilidades lingüísticas, que son: escuchar, leer, hablar y escribir, se podría pensar que esas habilidades se dan de manera independiente, pero no es así. Como se puede observar ellas se relacionan entre sí para generar comunicación en situaciones determinadas. Si se concentra la atención en la habilidad de escribir que es la que compete en este momento, se puede comprender lo que para Cassany (2009); creador de la gráfica resulta fácil entender, y es: “La expresión escrita como una destreza compuesta que incluye entre sus procesos compositivos el resto de habilidades verbales” (p.39), tal como muestra en su esquema. La interrelación que tiene la habilidad escritora con todas las demás, es en sí una correspondencia que se exige la composición para el manifiesto de su ejercicio. Esta es razón suficiente para que; escribir sea estimada como la habilidad lingüística más compleja.

Escribir es entonces: Una labor que reconoce una pericia preliminar en habilidades como la lectura, el habla, la escucha. Por tanto, escribir no puede seguir proyectándose como una representación solo alfabética, y mucho menos en la escuela. Escribir no es producir un mensaje en el que solo se implementa la destreza de agrupar letras para formar palabras, y con ellas proposiciones. En palabras de Vásquez (2016, p.147) “Escribir no es solo redactar; es, sobre todo, lograr pensar con claridad. Poder ordenar los pensamientos”. Gracias a la escritura se puede simbolizar aquello que se piensa o se siente por medio del lenguaje, en este sentido, la escritura es la reproducción de las experiencias acumuladas del individuo.

Para complementar la idea citamos nuevamente a Vásquez (2016, p.145), quien es enfático al decir que: “Escribir es, de alguna manera, poner afuera nuestro pensamiento. La escritura expone nuestro yo. Cuando escribimos logramos asistir a una puesta en escena de nuestra subjetividad”. La escritura es la estrategia lingüística que posee el ser humano para alcanzar el objetivo de manifestarse, relacionarse con su entorno y comunicar a otros. Flórez y Gómez (como se citó en Salamanca, 2016) “abrevian con palabras técnicas lo expresado en este párrafo, y abren otra de las cualidades de la escritura; siendo que la escritura es concebida como un acto cognitivo, asimilado como un proceso cognoscitivo, lingüístico, emocional y social” (p. 39).

Esa definición de Flórez y Gómez argumenta con claridad todo lo que está tácito en la escritura, por una parte; está la grafía, y por el otro lado; el aspecto cognitivo. Fulwiler (como se citó en

Cassany (2009), conceptualiza la escritura como un acto de cognición. La primera incluye las reglas gramaticales que abarcan los niveles sintácticos, morfológicos y fonológicos de la producción textual, mientras que la segunda comprende aspectos como: la memoria, la percepción, el lenguaje y el pensamiento, entre otros. Escribir es expresar coherente y cohesivamente los conocimientos que se tienen del mundo y de quienes lo habitan, incluyéndose a uno mismo. Cassany (2009) metodológicamente divide en dos partes el escribir; el código escrito y la composición del texto, interpretando su propuesta, escribir es la construcción de un significado amplio y detallado referido a una temática, para su comprensión por parte de un receptor, implica un código escrito (p. 135).

Existe en la escritura una realidad imposible negar, nadie pone en duda que la “ortografía y la gramática son importantes y tienen una función propia en la expresión escrita, pero no hay que olvidar que sólo son un componente, el más superficial, de todos los conocimientos que conforman el código escrito” (Cassany, 2001, p.150), de esta forma lo aclara Cassany. Con la escritura se expone una información que necesita ser pensada, reflexionada, y construida en argumentos de calidad que sean comprendidos por quienes lo lean. No en vano Valverde (2014, p.73) expresa que: “El mundo que nos rodea necesita ser leído, para reconstruirlo a partir de la escritura”.

Esa reconstrucción escrita de alguna manera es uno de los medios por los que se difunde lo cultural y lo social de una comunidad. Aquí cobra repercusión lo denotado por Cassany, dónde: “Escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto” (2001, p.27). En palabras sencillas hay una significación construida en la producción de un texto, que es; un reflejo posterior a la suma de experiencia lectoras. Entre tanto, la escritura es descrita por los lineamientos curriculares así que, se trata de un proceso social e individual donde se estructura un mundo y se conjugan saberes, competencias e intereses que determinan el acto de escribir como producción del mundo.

Fundamentado en esta definición, se podría decir que la producción textual representada en libros no es la única forma de escritura, pues, Zapata (2003, p. 93) afirma que: “Hay otra forma de escritura también, como son las canciones, la televisión, las películas, en fin, la escritura tiene otras expresiones en la vida cotidiana, que deben tener un espacio en la escuela”. Esta cita al igual que otras que se han hecho a lo largo de este proyecto sustentan apropiadamente uno de los objetivos

al realizar esta investigación; que en resumidas cuentas es llevar a las aulas una expresión cotidiana que contextualice los procesos de escritura en los estudiantes, donde se les muestre e incentive a realizar escrituras diferentes y que no deben estar excluida de la escolaridad. Para terminar, se quiere aludir a Golber (como se citó en Cassany, 2007), quien sienta unas bases que simplifican convenientemente para la reflexión del acto de escribir:

- Aprender a escribir es responsabilidad de toda la escuela. La escuela es una comunidad de aprendices de escritor.
- Escribir es un instrumento epistemológico de aprendizaje y no solo un método de evaluación de conocimientos o de registro de la información.
- Escribir es un proceso de elaboración de ideas.

**1.4.2.1.7. Escuchar.** La habilidad para escuchar consiste en comprender el mensaje y para tal fin es necesario el accionar del proceso cognitivo de construcción de significados y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente (Cassany, 2007 p. 101). De acuerdo a lo anterior se puede decir que esta habilidad va más allá de la parte orgánica, debe ir acompañada de unos procesos mentales, posibilitando la decodificación, significación y comprensión de lo escuchado, es decir, si el aparato fonológico está bien desarrollado, pero la parte cognitiva no, entonces no habrá una comprensión de lo escuchado, puesto que, para que haya una comprensión del mensaje debe haber un óptimo desarrollo tanto del aparato fonológico como de la parte cognitiva.

También el receptor en el momento del mensaje debe tener la capacidad de inferir el mensaje, anticiparse a este, manifestar comprensión de lo escuchado, permitiendo así que el orador continúe con el discurso, avanzando de lo simple a lo complejo. Así mismo se puede decir que leer es comprender, al igual que escuchar dado que ambas permiten hacer procesos cognitivos. Indiferencia con la escucha al leer se desarrollan capacidades cognitivas superiores como es la reflexión, la criticidad, la conciencia o conocimiento de la información; leer va más allá de descifrar signos es comprenderlos y llevarlos a la práctica; vivenciar la información; inferir significados no conocidos y volverlos suyos; comprenderlos, ampliar su léxico a través de esta, en sí esto es lo que constituye la habilidad de leer. “quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla en parte, su pensamiento.

Por eso, en definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona” (Cassany, 2007, p 193). Es decir, leer culturiza, amplía el léxico, genera autonomía, desarrolla personalidad, desarrolla procesos mentales y de pensamiento, en otras palabras, complementa o permite el habla, la escucha y es consecuencia de la misma. Quien lee puede producir textos escritos pues su competencia lingüística se ha desarrollado permitiendo así producciones lecto-escritas.

**1.4.2.1.8. Hablar.** El acto de hablar supone poseer una voz y hacer uso de ella en las interacciones con los demás con el objeto de manifestar ideas, sentimientos y pensamientos. Tal como lo refiere el MEN (2007), “es el espacio adecuado para el respeto por el otro y el reconocimiento de las condiciones de la comunicación que, en última instancia, son las del funcionamiento de un grupo social y de una democracia” (párr. 2). Se interpretan estas ideas referidas a la habilidad del habla como un acto propio de cada persona, quien voluntariamente e inteligentemente expone su pensamiento, deseos y sentimientos; pero a la vez requiere que quien lo escucha maneje los mismos códigos de la lengua para que pueda entender el mensaje. Lo que para Monsalve et al., (2017) consiste en la descodificación sonora de un mensaje, permite construir conocimiento, emitir conceptos, juicios, raciocinios, impresiones, sentimientos y propósitos (p. 193).

El desarrollo de las habilidades comunicativas en escenarios educativos, constituye un fundamento sustancial para la adquisición del aprendizaje; pero para ello es imprescindible organizar las prácticas educativas orientadas a propiciar interacciones entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes de tal manera que adquieran el saber actuar en ocasiones precisas ya sean formales, informales, orales o escritas.

**1.4.2.2. Lectura crítica.** Al hablar de lectura crítica es hacer una distinción profunda de un texto desde diferentes aristas para poder descubrir e interpretar el mensaje que contiene. Para Cassany (2017), leer críticamente implica poner en práctica una serie de habilidades desarrolladas en la medida en que el estudiante identifica la intención comunicativa en textos argumentativos; reconoce la tendencia en la lectura; detalla la ideología del autor implícita en el texto; las voces ocultas; la intención comunicativa, acepta o rechaza información.

Por su parte, Cardona (2016) sostiene que la lectura crítica induce a identificar la ideología plasmada en el texto escrito; por tanto, el lector es capaz de disponer de conjunciones intertextuales y discursivas y de asumir una actitud frente al discurso leído. De acuerdo a las ideas formuladas, en este nivel el lector se enfrenta al texto a través del cual puede problematizar su contexto, hacer interpretaciones, validar o refutar opiniones con las que no esté de acuerdo; además de esto es capaz de tolerar ideas diferentes a las propias.

En este sentido, el lector interpreta el texto convirtiéndolo en un elemento de estudio por lo cual debe hacer la separación de ideas principales y secundarias; por otro lado, busca relacionar las ideas plasmadas en el texto con otros autores que tengan relación con la temática, haciendo de esa forma, una comparación entre la información que lee y las argumentaciones contrastadas, logrando así ampliar la interpretación; en otras palabras, “se observa de manera objetiva al buscar los argumentos y puntos de vista sobre temas que trata. Al cuestionarlo se hace la crítica, lo que desarrolla el pensamiento crítico” (Sobrino, 2021, p. 4).

Se infiere entonces, que la lectura crítica es comprender los diferentes significados que posee un texto; en el sentido de hallar en ella lo que no se encuentra explícitamente; en palabras de Valero et al., (2015), hacer mención a la lectura crítica es referirse a “formas de lecturas exigentes y complejas, debido al exhaustivo grado interpretación del texto y de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el lector para poder realizarla” (p. 24).

**1.4.2.2.1. Pensamiento crítico.** El pensamiento crítico no es más que el producto del “análisis y la evaluación racional de afirmaciones que la sociedad acepta como verdaderas en el contexto de la cotidianidad” (Pérez y Merino, 2008, p. 2). Por tanto, es un acto que requiere de habilidades que permitan imponer las convicciones propias sobre las de otras personas, de ahí la importancia de examinar, descomponer y comparar la información para asumir una postura crítica frente a las ideas que un autor mediante el texto desea transmitir.

La lectura crítica requiere descifrar el sentido discursivo del autor, la representación que surge del texto; poner en juego el pensamiento y el lenguaje del lector, partiendo de la interacción equitativa establecida con sus esquemas de conocimiento; estos son “conceptos, concepciones,

representaciones, recuerdos, experiencias de vida y estrategias” (Serrano, 2008, p. 508); evidentemente este proceso hacia la criticidad requiere de prácticas de lectores capaces de descodificar palabras, que descifren las ideas del autor utilizadas en su discurso y comprendan el lenguaje utilizado.

Significa para las instituciones educativas un reto en la formación del pensamiento crítico ya que es cuestión de un proceso cognitivo “su auténtica potencia transformadora reside en sus referentes éticos y en su relación con el principio de justicia social (Paz, 2014, p. 112), tal es así que pensar con sentido crítico apunta a la unión entre comprender y entender en el uso que hacen los estudiantes de su conocimiento. Así pues, el ejercicio del pensar, entender y decidir para una comunicación inclusiva es propio del trabajo de las aulas de clases para construir sujetos con autonomía y democracia ciudadana; parafraseando a Freire (1987), el pensamiento crítico, centrados en la pedagogía de la lectura y la escritura, se entiende como la capacidad de ejercitar, problematizar y reflexionar las situaciones presentadas en la cotidianidad para llegar a pensar con criterio y para decidir y actuar.

Siguiendo la línea de las ideas plasmadas, para formar el pensamiento crítico en los estudiantes, es necesario centrar la discusión alrededor de los siguientes aspectos centrales: · Reconocer la estructura cognitiva del sujeto, su historia, experiencia, pensamiento (Tamayo, et al., 2015). Al respecto Facione (2007), argumenta que el pensamiento crítico apareció mucho antes de que se inventara la escolaridad, yace en las raíces mismas de la civilización. · Fomento de relaciones entre la ciencia y su conocimiento público.

Según los planteamientos de Bachelard (1994), en la formación del espíritu crítico (científico); intervienen diferentes aspectos, dentro de los que se pueden citar: el sentido común, la intuición, el uso de imágenes, analogías, metáforas, el uso de generalizaciones, entre otros. Plantea el referido autor que estos aspectos pueden ser desarrollados con el uso de estrategias que favorezcan la adquisición de nuevos aprendizajes en lo que respecta al logro del pensamiento crítico, considerado como un fin inalienable en el proceso de formación educativo.

En tal sentido, sin importar el campo específico sobre el cual se actúe, los diferentes modelos de enseñanza pueden facilitar o no la formación de la capacidad crítica del estudiante. Para

Bachelard (1994) la enseñanza elemental, las experiencias demasiado vivas o con exceso de imágenes son centro de falso interés. Esto se debe a que impactan tanto al estudiante que pueden llegar a desviar el interés real de este, sin entrar a desestimar un aspecto tan importante como es la motivación y el uso de imágenes en el aprendizaje.

**1.4.2.2.2. Habilidades del pensamiento crítico.** Las habilidades del pensamiento crítico han sido abordadas por diversos autores, entre ellos, Facione (1990), Borich (2006), Elder y Paul (2003), entre otros, los cuales coinciden en algunos aspectos que determinan el pensamiento crítico, para efectos del presente estudio se abordan desde los planteamientos de Facione (1990); así que estas habilidades son: análisis, interpretación, inferencia, explicación y autorregulación.

La habilidad de análisis consiste en identificar relaciones que pueden expresar juicio, creencia, razones, opiniones. La interpretación, es a partir de experiencias, datos, situaciones, observaciones, gráficas donde se puede expresar y comprender gran cantidad de significados. La inferencia, es identificar elementos necesarios de una situación para llegar a una conclusión a partir de datos, principios, hipótesis, preguntas. La habilidad de explicación es poder presentar resultados de razonamiento de manera coherente, reflexiva y clara. En cuanto a la autorregulación y evaluación, no es más que la valoración de forma lógica y consciente de las actividades cognitivas propias, validando y confirmando información.

Para Saiz y Nieto (2002), las habilidades de pensamiento crítico son clasificadas de la siguiente manera: de razonamiento verbal; análisis de argumentos; habilidades de comprobación de hipótesis; de probabilidad y de incertidumbre; de toma de decisiones y solución de problemas. Dicho lo anterior, y teniendo en cuenta las diferentes posturas de habilidades de pensamiento, crítico, para el presente estudio se tendrán en cuenta la habilidad para analizar hechos, generar y organizar ideas, defender opiniones, realizar comparaciones, derivar inferencias, evaluar argumentos y resolver problemas.

De esta manera se estaría contribuyendo por un lado a la construcción de un pensamiento más complejo, crítico y comprometido con su entorno, y por el otro a la capacidad de “hablar ciencias”. Por otro lado, Tamayo (2015), afirma que uno de los fines de la investigación científica con

respecto a la argumentación , consiste en generar y justificar enunciados y acciones que conlleven a comprender la naturaleza, de la misma manera, Bierman y Assali (1996, como se citó en Sánchez, 2017), destacan el papel tan importante del argumento, cuando se habla de pensamiento crítico, ya que según los autores, esta habilidad da cuenta una secuencias de premisas que son dadas a través de razones o evidencias en contra y a favor de una conclusión a la que se llega y esto permite inferir intentando garantizar la conclusión. Por otro lado, Santiuste et al., (2001, como se citó en Sánchez 2017), afirma que consiste en llegar lógicamente, deductivamente e inductivamente, a una conclusión.

Así mismo Díaz (2001), define que el pensamiento crítico está conformado por habilidades analíticas, que a su vez posibilitan la indagación lógica y el buen razonamiento Toma de decisiones y Solución de problemas Conforme a lo expuesto por Saiz y Rivas (2008, p. 3 como se citó en Sánchez 2017), es utilizar todos los medios y estrategias posibles que permitan resolver distintos problemas que afectan su entorno, pero a la vez, generar nuevos métodos de solución basados en el razonamiento y el buen juicio, a la vez que toma decisiones, propiciando una extensa labor de reflexión y razonamiento de las distintas estrategias y juicios para superar la incertidumbre bajo la mirada de la probabilidad y el sentido común.

**1.4.2.2.3. Dimensión de la lectura crítica.** Autores como Cassany (2007), Chacón y Chacón (2014), coinciden al expresar que “leer críticamente es apropiarse de una postura de examinar, deducir, elaborar juicios, indagar la intención del autor y la veracidad del texto; pero para leer críticamente se necesita motivar para que los estudiantes sientan interés por aprender y descubrir nuevos mundos; por tanto el docente debe tener presente que para alcanzar el nivel de la lectura crítica se consideran unas dimensiones que el Ministerio de Educación Nacional (2014), ha propuesto para la puesta en práctica en el sistema educativo colombiano, tal como se detallan a continuación:

**1.4.2.2.4. La dimensión identificar.** En esta dimensión se tiene el primer encuentro con el texto; acto seguido, se reconstruye la estructura completa, lo que para Cassany (2007) es la lectura de las líneas, equivalente al nivel literal de lectura. Por tanto, el discente en esta primera fase debe haber obtenido el mensaje del texto; es decir, debe haber entendido el significado de las palabras, el contexto, los enunciados, las oraciones expresadas.

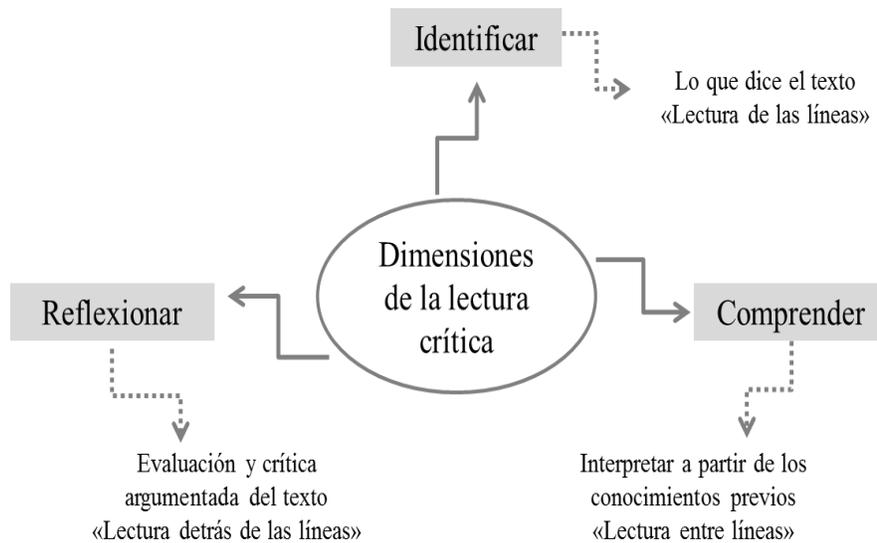
En este sentido, para Van Dijk (1983) esta dimensión está comprendida por comprender el significado de lo expresado en el texto; de igual forma el estudiante debe dar cuenta del contenido textual mediante diversas estrategias como el parafraseo donde es capaz de decir con sus propias palabras el contenido de lo leído; a través de la representación gráfica de las ideas como los mapas conceptuales; o mediante la ilación de ideas expresadas en enunciados donde deja ver lo comprendido en la lectura.

**1.4.2.2.5. La dimensión comprender.** En esta dimensión se juntan los componentes del texto para darle significado. Esta dimensión es lo que Cassany (2007), señala como lectura entre líneas. Consiste entonces en decodificar las palabras y articular los elementos del texto para darle sentido, lo que es posible alcanzar en la medida en que el lector comprenda la relación de significados constitutivos en la lectura, para lo que Avendaño (2020), unas formas que el docente en la instrucción lectora debe trabajar en el aprendiz, tales como: Explorar los componentes del texto, esto es el título, los párrafos que lo comprenden, la introducción, el desarrollo, entre otros; con el propósito de detallar el carácter discursivo. Debe también explorar sobre la argumentación, descripción, explicación que manifiesta el autor e interpretar las situaciones expuestas tales como problemas, la ideología, aspectos culturales, históricos, religiosos, sociales para relacionarlo con el contexto donde se desenvuelve el lector.

**1.4.2.2.6. La dimensión reflexionar.** Esta fase comprende la reflexión luego de haber leído el texto. Es para Cassany (2007) la lectura detrás de las líneas. Esta dimensión es posible evidenciarla cuando el estudiante como lector es capaz de reconocer el contexto manifestado en la lectura, cuando realiza asociaciones, comparaciones, da ejemplos, opina, presenta datos y evidencias, justifica de acuerdo a sus creencias y vivencias personales, cuando asume una actitud crítica ante los argumentos presentados en el texto.

**Figura 2**

*Dimensiones de la lectura crítica*



*Nota:* A partir del MEN (2014) y Cassany (2007)

### **1.4.3. Marco conceptual**

**1.4.1.1. Competencias.** Las competencias son entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que desarrollan las personas y que les permiten comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven (MEN, 2007).

**1.4.1.2. Competencias comunicativas.** Las competencias comunicativas hacen referencia a la habilidad que poseen los sujetos para intercambiar significados, a través de un conocimiento implícito de su lengua, mediado por sus experiencias en el mundo Bertel (2020).

**1.4.1.3. Hablar.** Se denomina hablar a la capacidad de comunicarse mediante sonidos articulados que tiene el ser humano (Duarte, 2009).

**1.4.1.4. Escuchar.** La palabra escuchar hace referencia al uso del sentido auditivo. En sus modos más básicos, el acto de escuchar un sonido, se realiza a través de la percepción de la vibración de los mismos, vibraciones que luego son reconocidas e interpretadas por el cerebro (Bembibre, 2009).

**1.4.1.5. Leer.** Leer es un acto por el cual se otorga significado a hechos, cosas y fenómenos y mediante el cual también se devela un mensaje cifrado, sea éste un mapa, un gráfico, un texto (Sastrías, 2008)

**1.4.1.6. Escribir.** Escribir es una actividad intelectual en la que escasamente inciden la inspiración o el espontaneísmo (Morín, 2000)

#### ***1.4.4. Marco contextual***

En la presente sección se proporcionan datos sobre el contexto donde se lleva a cabo el presente estudio, siendo así el municipio Valledupar, capital del departamento del Cesar, está ubicado al nororiente de la Costa Atlántica Colombiana, a orillas del río Guatapurí, en el valle del río Cesar formado por la Sierra Nevada de Santa Marta al occidente, y a la serranía de Perijá al oriente. Valledupar es considerada la capital mundial del vallenato; además se caracteriza por su gran crecimiento cultural, ya que cuenta con diferentes grupos étnicos que enriquecen su cultura. Tierra de muchos compositores, como el gran Escalona, Diomedes Díaz, Leandro Díaz entre otras leyendas de la música, es una zona rica en fauna y flora, donde su actividad económica principal es la ganadería, las artesanías y la agricultura. En cuanto a lo social, en Valledupar se cuenta con redes hospitalarias, profesionales en la salud que prestan sus servicios a la comunidad, también se celebra anualmente el festival de la leyenda vallenata, que atrae muchos visitantes de talla nacional e internacional.

### **Figura 3**

*Ubicación geográfica del municipio Valledupar, Cesar*

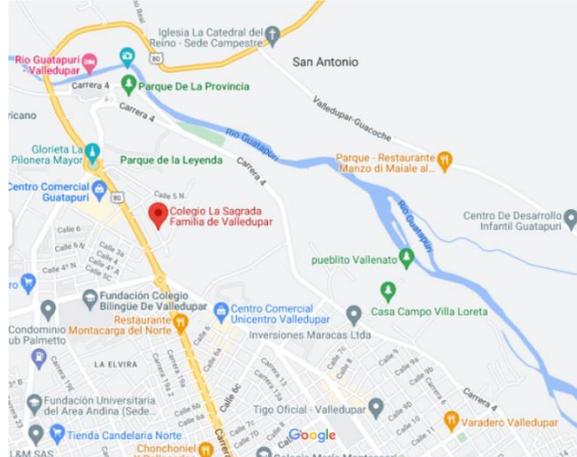


*Nota:* Imagen tomada de Google Maps

En cuanto al contexto educativo donde se realiza la investigación, es el Colegio Parroquial está ubicado en el Carrera 6 #19 A-67 Kennedy en el municipio de Valledupar-Cesar.

**Figura 4**

*Ubicación geográfica del Colegio Parroquial El Carmelo*



*Nota:* Imagen tomada de Google Maps

El Colegio atiende una matrícula de 485 estudiantes distribuidos en los niveles Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional. La plantilla profesoral la comprenden 3 y cinco docentes.

**Figura 5**

*Colegio Parroquial El Carmelo*



*Nota:* figura tomada de los archivos personales de las investigadoras

El escenario donde se desarrolla el estudio son estudiantes del noveno grado, el cual posee una matrícula de 30 estudiantes.

#### ***1.4.5. Marco legal***

El marco legal comprende el legajo de leyes y normativas que amparan el presente estudio, teniendo como referente la Carta Constitucional de 1991, que en su capítulo 2, expone el Artículo 67, el derecho que tiene la persona a la educación como servicio público que tiene una función social; y con ella el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores culturales.

Seguidamente, teniendo como referencia la Ley General de Educación, ley 115 de 1994 Artículo 20 de los Objetivos Generales de la Educación Básica, en el cual se enfatiza la formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo. De igual forma establece desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.

Por otro lado, en los estándares de lenguaje promulgados por el Ministerio de Educacional Nacional, se tiene claro que, dentro de las distintas manifestaciones de la actividad lingüística, sean de naturaleza verbal o no verbal, se dan dos procesos: la producción y la comprensión. La producción hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. Entre tanto, la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística.

#### **1.5. Metodología**

Como práctica científica que es, la metodología involucra un camino largo de mayor o menor dificultad según los problemas que se pretenden resolver. En todo caso, el punto de partida de tal

camino se emprende con la socialización del investigador en los primeros antecedentes de un determinado paradigma que luego se explicita en una o más teorías centrales, como también múltiples en un sistema metodológico de reglas y de técnicas de investigación que la persona que ha elegido el camino de la investigación debe conocer y saber en qué momentos aplicarlas (Briones, 2008).

### ***1.5.5. Paradigma de investigación***

Siempre una investigación está enmarcada en el paradigma, que ha sido definido por Kurt (1962), como logros científicos universalmente aceptados, que durante algún tiempo suministran modelos de problemas y soluciones a una comunidad de profesionales. En términos más concretos, un paradigma instituye un pensamiento filosófico integral que se enlaza con un tipo de método de investigación. De esta forma, asumir un paradigma involucra apropiarse de la naturaleza de la realidad que se estudia, donde de forma recíproca interactúan el investigador y el objeto o realidad investigada.

A tenor de lo expuesto anteriormente, para desarrollar la investigación Desarrollo de las habilidades comunicativas por medio de secuencias didácticas basadas en la lectura crítica en los estudiantes del noveno grado del colegio parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar, Cesar; se selecciona el paradigma sociocrítico que se asienta en la crítica social, la cual se ciñe al autorreflexión del investigador para considerar el conocimiento como parte de su interés investigativo, por lo cual parten de las necesidades de los grupos; pretender la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. De allí que usa la reflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponda dentro del grupo; para ello se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos del psicoanálisis que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica (Alvarado y García 2008).

### ***1.5.2. Enfoque de investigación***

Con la finalidad principal de valorar los diferentes aspectos que pueden percutir frente al problema de estudio se asume el enfoque cualitativo. Este enfoque se entiende como "el 'procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos dibujos, gráficos e imágenes' [...] la investigación cualitativa estudia diferentes objetos para comprender la vida social del sujeto a través de los significados desarrollados por éste" (Mejía, como se citó en Katayama, 2014, p. 43).

De la definición anterior se colige que la investigación bajo el enfoque cualitativo se sustenta en evidencias que se orientan más hacia la descripción profunda del fenómeno con la finalidad de comprenderlo y explicarlo a través de la aplicación de métodos y técnicas derivadas de sus concepciones y fundamentos epistémicos, como la hermenéutica, la fenomenología y el método inductivo (Katayama, 2014).

### ***1.5.2. Tipo de investigación***

El tipo de investigación es descriptiva según los enunciados de Hernández et al., (2014), quienes hacen referencia a que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se somete a un análisis. La importancia de estos estudios radica en que son el primer paso para investigaciones de mayor profundidad, dado que comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o proceso de los fenómenos.

Asimismo, se ubica según su hacer en la Investigación Acción (IA), que según Bernal (2010), es un "enfoque diferente del método tradicional de hacer investigación científica, ya que conceptúa a las personas (tradicionalmente consideradas meros objetos de investigación, por el método tradicional) como sujetos partícipes, en interacción con los expertos investigadores en los proyectos de investigación" (p. 77). En la IA, se rompe la dicotomía sujeto-objeto de investigación, y se genera así una unidad o un equipo de investigación integrado, por un lado, por expertos investigadores, quienes cumplen el papel de facilitadores o agentes del cambio; y, por otro, por la comunidad o grupo donde se realiza la investigación, quienes serán los propios gestores del

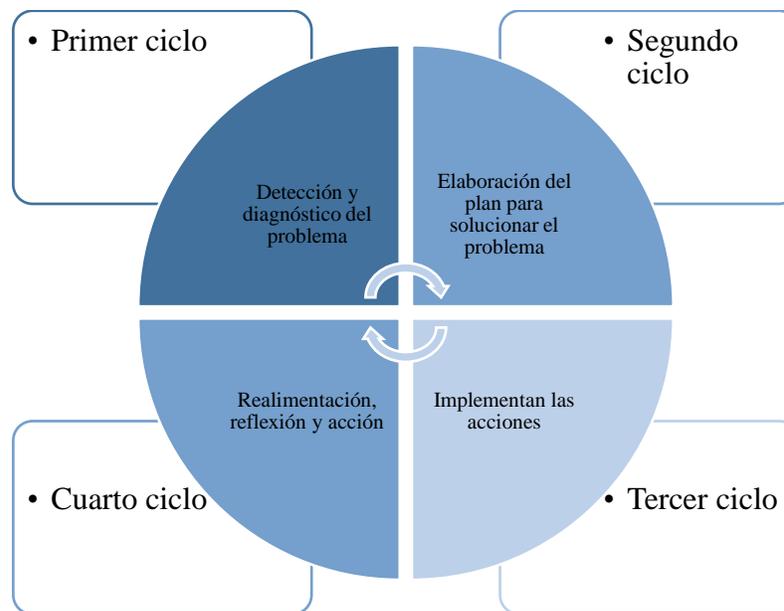
proyecto investigativo y, por ende, protagonistas de la transformación de su propia realidad y constructores de su proyecto de vida.

Según Murcia Florián, (1999, como se citó en Bernal 2010), en la IA se vinculan la teoría y el proceso de conocimiento, los cuales son esenciales para la interpretación y transformación recíproca de la concepción del mundo, del propio ser humano y de la realidad. Por ello, conocimiento de la realidad no se descubre ni se posee, siendo el resultado de la transformación objetiva y subjetiva dentro del mismo proceso de investigación. Acorde con la IA, la validez del conocimiento está dada por la capacidad de éste para orientar la transformación de una comunidad, una organización o un grupo, y tiende a mejorar la calidad de vida de sus integrantes o participantes.

Para efectos de esta investigación se seguirán los enunciados de Hernández et al., (2014), que lo desarrolla en cuatro ciclos que incluyen en el primero la detección y diagnóstico del problema de investigación. En el segundo la elaboración del plan para solucionar el problema o introducir el cambio. En el tercero se implementan las acciones y el cuarto se realiza la realimentación, que conduce a nuevo diagnóstico y una nueva espiral de reflexión y acción.

**Figura 6.**

*Organizador de ciclos de la investigación Acción Participativa*



*Nota:* Organizador a partir de Hernández et al., (2014)

### 1.5.3. Unidad de trabajo y unidad de análisis

Ambos aspectos son calificados como aquellos elementos, en términos de “...personas, casos, significados, prácticas, episodios, encuentros, papeles desempeñados, relaciones, grupos, organizaciones, comunidades, subculturas, estilos de vida, etcétera” (Hernández et al., 2014, p. 459), que se convierten en sujetos u objetos de estudio para la investigación cualitativa resultan de suma importancia pues a partir de estos se recogieron los datos necesarios para el desarrollo de la indagación.

En el contexto de este estudio, la unidad de trabajo está conformada por estudiantes del colegio parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar, Cesar. De esta población se intervino a un grupo que está constituido por 27 discentes que oscilan en edades entre los 12 y 13 años de edad, de los cuales 14 son niñas y 13 son niños. Vale decir que dichos estudiantes provienen de familias con estratos social 1-2, cuyo criterio de selección fue el de pertenecer al noveno grado y parte de ellos están bajo la responsabilidad de la docente investigadora.

#### Tabla 1

##### *Unidad de análisis y de trabajo*

Unidad de análisis	485
Unidad de trabajo	27

*Fuente:* Colegio Parroquial El Carmelo

### 1.5.4. Técnica e instrumentos de recolección de información

La recolección de la información en una investigación, comporta un proceso que debe ser tratado con reflexión para la toma de decisiones sobre la pertinencia y adecuación tanto de las técnicas como de los instrumentos a utilizar toda que, de acuerdo con Rodríguez et al., (1996), recoger datos es reducir intencionada y sistemáticamente la compleja realidad que se está estudiando, bien sea usando para ello los sentidos y/o un instrumento mediador. Por su parte, Bonilla y Rodríguez (2005), expresan que el proceso de recolección de datos puede verse como un tiempo de encuentro entre el investigador, que busca aproximarse al conocimiento de una determinada realidad, y unos sujetos u objetos que brinden un conocimiento vivencial de esa situación.

**1.5.4.1. Las técnicas de investigación.** Podrían conceptualizarse como un cuerpo de procedimientos metodológicos que permiten la búsqueda de la información, utilizando para ello diversas herramientas que, a modo de instrumentos, posibilitan sistematizar el proceder investigativo y sus resultados. Sobre las técnicas de investigación, Hernández et al., (2014) hacen referencia que, en la investigación cualitativa, dada su naturaleza, el investigador está llamado a hacer uso de distintas técnicas de investigación, así como también emplear habilidades sociales para acceder a las personas considerando aquello que se quiere observar. De esa manera, se debe reflexionar para acertar la técnica adecuada a cada aspecto que se está abordando (Latorre, 2005), para que la información que se recabe permita apoyar, a manera de evidencias, los cambios que se están gestando a través del trabajo continuo con la IA.

**1.5.4.1.1. La técnica de observación.** En atención a las intencionalidades de la investigación una de las técnicas será la observación, de la cual se conjetura que se centra en las subjetividades. Según Albert (2007), pone especial atención al hacer, a las vivencias, opiniones y pensamientos para conocer la realidad y captar detalladamente las significaciones que otorgan al tema de investigación considerando en este caso la aplicación de una estrategia para desarrollar las habilidades comunicativas en los estudiantes del grado noveno del colegio del colegio parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar, Cesar de la ciudad de Valledupar, Cesar.

**1.5.4.2. Instrumentos de investigación.** A los fines de la indagación, y para el trabajo con los estudiantes del noveno grado del colegio parroquial El Carmelo se trabajó con una lista de observación para el diagnóstico de acuerdo al primer ciclo de la IA y diarios de campo para el tercer ciclo donde se implementaron las estrategias de intervención para darle solución al problema de las habilidades comunicativas en los estudiantes de noveno grado. Para el ciclo de evaluación y la reflexión se aplicó una rúbrica.

**1.5.4.2.1. Lista de observación.** Es un instrumento estructurado dentro de la técnica de la observación, que tiene una lista de criterios o desempeños de evaluación, en los que se aprecia la presencia o ausencia a través de la escala dicotómica, en otros términos, solo se coloca dos alternativas: si o no; lo logra o no lo logra, presente o ausente, y otros. Se aprovecha para evaluar trabajos, operaciones, productos, procesos de aprendizaje, o comportamientos (Pérez 2018, como se citó en Tamayo, 2021).

**1.5.4.2.2. Diario de campo.** Este tipo de instrumento es fundamental en una investigación que busca transformar a través de la acción. En un sentido descriptivo, Latorre (2005) lo visualiza como un instrumento donde se acopia la información que va fluyendo de la acción investigativa, pudiendo ser observaciones propiamente dichas sobre las acciones realizadas, acompañadas por reflexiones, interpretaciones, cuestionamientos, explicaciones y hallazgos. El autor antes citado afirma que el diario de campo “Como registro, es un compendio de datos que pueden alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, a mejorar su práctica” (p. 60). Por su parte Bonilla y Rodríguez (como se citó en Martínez, 2007), afirman que el diario de campo favorece la reflexión sobre la acción permitiendo visualizar los vínculos que se dan entre teoría y práctica a través del monitoreo constante del proceso de observación que arroja información que debe ser luego organizada, analizada e interpretada para presentar los resultados de esa acción.

**1.5.4.2.3. Rúbrica.** Se define como una herramienta versátil que puede utilizarse de forma muy diferente para evaluar y tutorizar los trabajos de los estudiantes. Por una parte, provee al alumno de un referente que proporciona un feedback relativo a cómo mejorar su trabajo. Por otra, proporciona al profesor la posibilidad de manifestar sus expectativas sobre los objetivos de aprendizaje fijados (Mertler, 200 y Roblyer y Wiencke, 2003, como se citó en Torres y Perera, 2010).

## **2. Presentación de resultados**

En este epígrafe se presentan los resultados de la investigación Lectura crítica como estrategia pedagógica para desarrollar las habilidades comunicativas en los estudiantes del noveno grado del colegio parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar, Cesar. Una vez recopilada la información cualitativa, se describen los procedimientos y metodología utilizada. Finalmente se evalúa la efectividad de la estrategia de enseñanza y aprendizaje a través de actividades de lectura crítica orientadas al desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes mencionados.

Además, se detalla el proceso de recolección, organización y procesamiento de la información para luego realizar el análisis adecuado. Es oportuno decir que la técnica de observación, los diarios de campo y la rúbrica de evaluación, permitieron la recopilación de la información para el presente estudio.

### **2.1. Procesamiento de la información**

Una vez recopilada la información se da inicio a su procesamiento, llevado de acuerdo al siguiente procedimiento: Primero, se hizo la revisión bibliográfica referidas a las categorías de estudio, lo que hizo posible la estructuración empírica y teórica del estudio de entrada. Segundo: Se diseñó el problema, la justificación, los objetivos y el marco referencial o fundamentos teóricos, con antecedentes, marco teórico, conceptual, contextual, legal y ético.

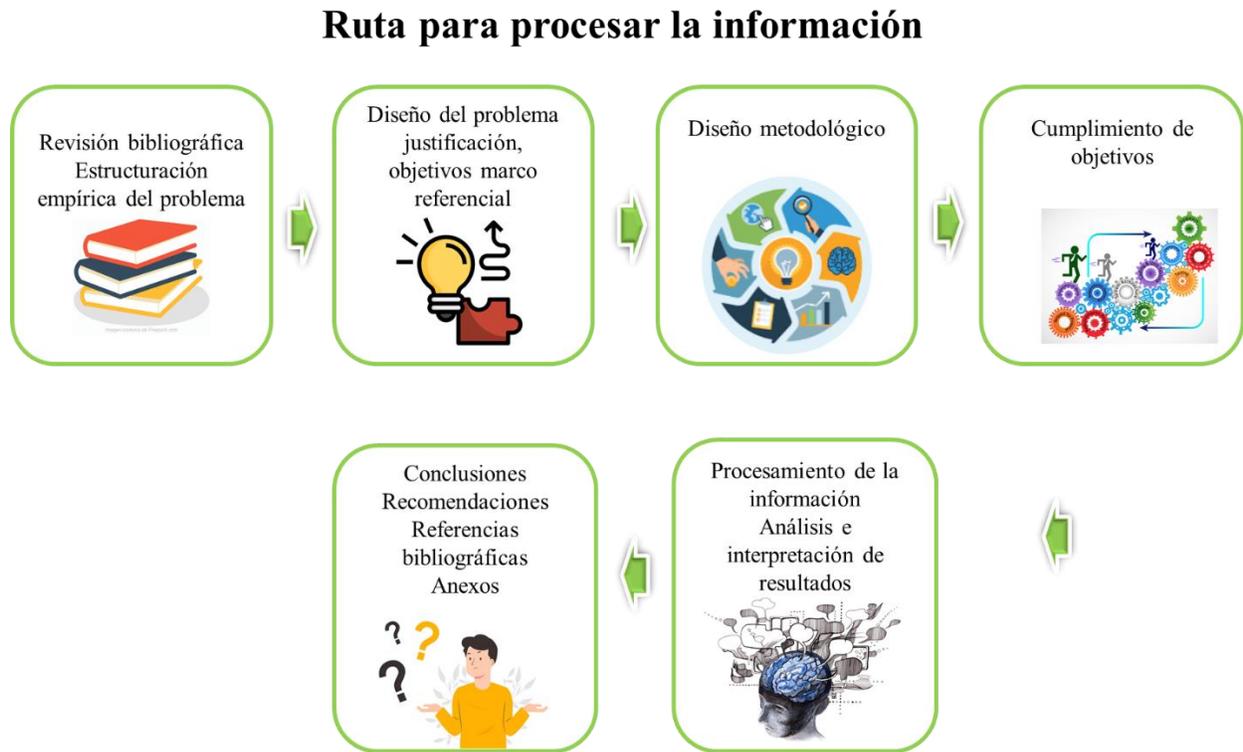
Tercero: se realizó el diseño de la metodología, el paradigma de investigación, el enfoque de investigación, el tipo de investigación, la población y muestra / Unidad de trabajo y unidad de análisis, la técnica e instrumentos de recolección de información, las técnicas de investigación y los instrumentos de investigación. Cuarto: se cumplió con los objetivos propuestos siguiendo el ciclo que propone Hernández et al., (2014), siendo el primero, diagnosticar la situación actual de los estudiantes de noveno grado con respecto a las habilidades comunicativas en el colegio Parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar.

Seguidamente, para el segundo ciclo, diseñar secuencias didácticas fundamentadas en la lectura crítica para el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes del noveno grado del colegio parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar. Posteriormente, para cumplir con el

tercer ciclo, el objetivo fue implementar secuencias didácticas para el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes del noveno grado del colegio parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar. En el cuarto ciclo, valorar la implementación de secuencias didácticas para el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes del noveno grado del colegio parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones, se organiza la bibliografía utilizada y los anexos relevantes que sustentan la investigación. Los datos obtenidos en los instrumentos fueron analizados e interpretados a través del procesamiento de la información, el análisis e interpretación de resultados y la discusión para luego presentar las conclusiones, recomendaciones la organización bibliográfica y los anexos. En la siguiente figura se presenta la ruta seguida para procesar los datos.

**Figura 7**

*Procesamiento de la información*



## **2.2. Análisis e interpretación de los resultados**

### ***2.2.1. Diagnosticar la situación actual de los estudiantes de noveno grado con respecto a las habilidades comunicativas en el colegio Parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar.***

En el enfoque de investigación inicial, fue importante conocer el problema presente en los educandos con datos válidos que proporcionaran información necesaria para diagnosticar en ellos, las dificultades que estaban experimentando, referidas a las habilidades comunicativas. En atención a ello se diseñó una lista de observación con el objeto de diagnosticar las realidades presentadas en los estudiantes.

Es necesario indicar, que para llevar a cabo el análisis de la información recogida en la lista de observación se hizo en grupos de estudiantes de acuerdo a la siguiente relación

- Tabla 2: Estudiantes del 1 al 6
- Tabla 3: Estudiantes del 7 al 11
- Tabla 4: Estudiantes del 12 al 16
- Tabla 5: Estudiantes del 17 al 21
- Tabla 6: Estudiantes del 22 al 26

De igual manera, en las tablas se detallan los resultados de las habilidades comunicativas de los estudiantes, se describe brevemente cómo es su desempeño, y luego se muestra la interpretación de los resultados, tal como se evidencia a continuación:

**Tabla 2**

*Análisis de los resultados del diagnóstico*

<b>Habilidades comunicativas</b>	<b>Estudiantes 1,2,4,5 y 6</b>	<b>Estudiantes 3</b>	<b>Interpretación general de resultados del diagnóstico</b>
Recupera información implícita a través de la intertextualidad	Se le dificulta recuperar cierta información implícita en los textos que lee sobre todo si son intertextuales, debido a la carecía de lectura que tiene	Tiene la capacidad de recordar la información que lee y relacionarla con otros textos leídos anteriormente en su ejercicio de lectura	En lo que respecta al ítem 1, de los seis estudiantes analizados, fue muy notorio observar que al E1, E2, E4, E5 y E6 se les dificulta recuperar cierta información implícita en el texto; sólo el E3 tiene capacidad de recordar la información que lee y relacionarla con otros textos leídos, anteriormente en su ejercicio de lectura.  Esto indica que la mayoría de los sujetos presentan dificultad para recuperar informacin implícita a través de la intertextualidad
Comprende el propósito del texto valorando acciones circunscritas a la situación	Le cuesta leer entre líneas e identificar el propósito de un texto	Se le facilita leer entre líneas e identificar el propósito de un texto, debido a su gran hábito de lectura.	En el ítem 2, se puede ver claramente, que a los discentes E1, E2, E4, E5, les cuesta leer entre líneas, solo a dos (E3 y E6), se les facilita leer entre líneas e identificar el propósito de un texto cuando es de su interés.

			Queda demostrado que los estudiantes presentan problemas para comprender el propósito del texto valorando acciones circunscritas a la situación.
Asume posturas frente al tema de acuerdo con la intención del texto	En ocasiones es capaz de generar juicios positivos o negativos frente a lo que lee	Genera juicios positivos o negativos frente a lo que lee, sin temor y con seguridad.	En relación ítem 3, se observa que el E1, E2, E4, E5, E6 en ocasiones son capaces de generar juicios positivos o negativos frente a lo que leen sin temor, con seguridad. El E3 genera juicios positivos o negativos frente a lo que lee sin temor y con seguridad.  Ante lo expuesto, se demuestra que los estudiantes presentan falencias para asumir posturas frente al tema de acuerdo con la intención del texto
Reflexiona acerca de los efectos significativos (Pertinente-esencial para la vida) que sugiere el texto (paralingüístico).	Es un estudiante más visual que auditivo, ya que, si siente duda frente a lo que va a decir, se remite a la imagen nuevamente.	Analiza de forma detallada lo que lee y realiza pequeñas reflexiones que aluden al contexto de los textos que lee	Para el ítem 4, se evidenció que los E1, E2, E4, E5 y E6 tienen más desarrollada la capacidad visual, lo que ocasiona que al momento de opinar sobre la lectura, ante cualquier duda se remiten nuevamente a la imagen.  En tanto que, el E3 analiza detalladamente lo que lee, realizando a la vez cortas reflexiones que aluden al contexto del texto

---

Expresa de forma oral las ideas que transmite un texto	Le cuesta expresarse con claridad frente a las ideas planteadas por un texto.	Es un estudiante elocuente al momento de hablar, seguro y concreto en sus aportes orales.	Se puede ver en los E1, E2, E4 y E5 que les cuesta expresarse con claridad frente a las ideas planteadas en un texto; El E3 y E4 demuestran elocuencia, seguridad y concreción en sus aportes orales. Destaca en el ítem 5 que los discentes poseen dificultad para expresar de forma oral las ideas que transmite un texto.
Argumenta de forma escrita las ideas plasmadas en un texto	Se toma su tiempo para redactar sus argumentos, sin embargo, se cuestiona frente al proceso de escritura, debido a que a veces hay textos en los que no encuentra las palabras adecuadas para manifestarse y conlleva a un bloqueo mental	Manifiesta de manera escrita su postura frente a lo que lee, pero, presenta dificultades para enlazar ideas dentro de un mismo párrafo.	Al interpretar el ítem 6, los E1, E2, E4, E5 se toman su tiempo para redactar sus argumentos, pero a la vez se cuestionan frente al proceso de escritura debido a que a veces hay textos en los que no encuentran palabras adecuadas para manifestar sus ideas, situación que los lleva a bloquearse mentalmente. Se exceptúa el E3 y el E6 pues ellos manifiestan de manera escrita su postura frente a lo que leen, pero, presentan dificultades para enlazar ideas dentro de un mismo párrafo Esta realidad denota la presencia de problemas en los estudiantes que les impide argumentar de forma escrita, las ideas plasmadas en un texto.

---

**Tabla 2**

*Continuación*

<b>Habilidades comunicativas</b>	<b>Estudiantes 7, 9 y 11</b>	<b>Estudiantes 8 y 10</b>	<b>Interpretación general de resultados del diagnóstico</b>
Recupera información implícita a través de la intertextualidad	Se le dificulta recuperar cierta información implícita en los textos que lee sobre todo si son intertextuales, debido a la carencia de lectura que tiene	Tiene la capacidad de recordar la información que lee y relacionarla con otros textos leídos anteriormente en su ejercicio de lectura.	En el siguiente grupo de estudiantes, en el ítem 1; el E7, E9 y E11 presentan dificultad para recuperar cierta información implícita en los textos que leen, sobre todo, si son intertextuales, debido a la carencia de lectura que tienen. El E8 y el E10 poseen capacidad para recordar la información que leen y relacionarla con otros textos leídos anteriormente en sus ejercicios de lectorua. Se demuestra en su mayoría, que a los estudiantes se les dificulta recuperar información implícita a través de la intertextualidad.
Comprende el propósito del texto valorando acciones circunscritas a la situación	Le cuesta leer entre líneas e identificar el propósito de un texto.	Se le facilita leer entre líneas e identificar el propósito de un texto, debido a su gran habito de lectura.	Se pudo notar en el ítem 2, que al E7, E9 y E11, les cuesta hacer lecturas entre líneas e identificar el propósito de un texto. Al E8 y al E10 Se le facilita leer entre líneas e identificar el propósito de un texto, debido a su gran hábito de lectura. En los resultados expuestos se ve con claridad la carencia de habilidades en los estudiantes que les

			permita asumir posturas frente al tema de acuerdo con la intención del texto.
Asume posturas frente al tema de acuerdo con la intención del texto	Se le dificulta generar juicios positivos o negativos frente a lo que lee.	Genera juicios positivos o negativos frente a lo que lee, sin temor y con seguridad.	Por lo que respecta al ítem 3, A los E7, E9 y E11, se les dificulta generar juicios positivos o negativos frente a lo que leen; los E8 y E10 generan juicios positivos o negativos frente a lo que leen sin temor y con seguridad. Esto indica que los estudiantes aún no cuentan con las habilidades requeridas para asumir posturas frente al tema de acuerdo con la intención del texto
Reflexiona acerca de los efectos significativos (pertinente-esencial para la vida) que sugiere el texto (paralingüístico).	Es un estudiante más visual que auditivo, ya que, si siente duda frente a lo que va a decir, se remite a la imagen nuevamente.	Analiza de forma detallada lo que lee y realiza pequeñas reflexiones que aluden al contexto de los textos que lee.	Al revisar el ítem 4, se encontró que los E7, E9 y E11 son estudiantes más visuales que auditivos, por tanto, si sienten duda frente a lo que va a expresar se dirigen nuevamente a la imagen. Los E8 y E10 demuestran facilidad para analizar de forma detallada lo que leen y realizan pequeñas reflexiones que aluden al contexto textual de lo que leen. Este análisis da fe de que a los estudiantes se les dificulta reflexionar acerca de los efectos significativos que sugiere el texto.
Expresa de forma oral las ideas que transmite un texto	Le cuesta expresarse con claridad frente a las ideas planteadas por un texto. No le gusta hablar en público.	Es un estudiante elocuente al momento de hablar, segura y concreta en sus aportes orales.	En lo que refiere el ítem 5; se observa que a los E7, E9 y E11 les cuesta expresarse con claridad frente a las ideas planteadas por un texto  Los E8 y E10 son elocuentes, se expresan con claridad de forma segura y concreta.

Argumenta de forma escrita las ideas plasmadas en un texto	Le cuesta manifestar de forma escrita sus argumentos debido a que el ejercicio de escritura no le gusta.	Al momento de expresarme de manera escrita, se le facilita debido a su gran hábito de lectura y amplitud de léxico para redactar un texto.	En lo que toca al ítem 6, se tiene que, a los E7, E9, E11 les cuesta manifestar de forma escrita su postura frente a lo que lee; mientras que, al E8 y E11 al momento de expresarse de manera escrita, se les facilita por su hábito lector y la amplitud de léxico para redactor un texto.  Lo resaltante en este ítem es que en su mayoría los estudiantes no argumentan de forma escrita las ideas plasmadas en el texto.
--	--	--	--

**Table 2**

*Continuación*

<b>Habilidades comunicativas</b>	<b>Estudiantes 13, 15 y 16</b>	<b>Estudiantes 12 y 14</b>	<b>Interpretación general de resultados del diagnóstico</b>
Recupera información implícita a través de la intertextualidad	Se le dificulta leer entre líneas e identificar el propósito de un texto	Tiene la capacidad de recordar la información que lee y relacionarla con otros textos leídos anteriormente en su ejercicio de lectura.	Se nota en el ítem 2 que los estudiantes 13, 15, 16 presentan dificultad para hacer lecturas entre líneas e identificar el propósito del textos; mientras que al E12 y E14 con facilidad hacen lecturas entre líneas e identifican el propósito de un texto, debido a su hábito lector.

<p>Comprende el propósito del texto valorando acciones circunscritas a la situación</p>	<p>Se le dificulta leer entre líneas e identificar el propósito de un texto</p>	<p>Se le facilita leer entre líneas e identificar el propósito de un texto, debido a su gran hábito de lectura.</p>	<p>Se nota en el ítem 2 que los estudiantes 13, 15, 16 presentan dificultad para hacer lecturas entre líneas e identificar el propósito del textos; mientras que al E12 y E14 con facilidad hacen lecturas entre líneas e identifican el propósito de un texto, debido a su hábito lector.</p>
<p>Asume posturas frente al tema de acuerdo con la intención del texto</p>	<p>Le cuesta generar juicios positivos o negativos frente a lo que lee.</p>	<p>Genera juicios positivos o negativos frente a lo que lee, sin temor y con seguridad.</p>	<p>En el ítem 3 lo que puede notarse es que, al E13, E15 y E16, les cuesta generar juicios positivos o negativos frente a lo leído; por otro lado, el E12 y E14 generan juicios positivos o negativos frente a la lectura sin temor y con seguridad.</p> <p>Evidentemente resalta que los estudiantes presentan problemas para asumir posturas frente al tema de acuerdo con la intención del texto.</p>
<p>Reflexiona acerca de los efectos significativos (pertinente-esencial para la vida) que sugiere el texto (paralingüístico).</p>	<p>Le cuesta analizar de forma detallada lo que lee</p>	<p>Analiza de forma detallada lo que lee y realiza pequeñas reflexiones que aluden al contexto de los textos que lee</p>	<p>En lo referente al ítem 4, se observa que el E13, E15 y E16, presentan problemas para analizar de forma detallada lo que leen; mientras que el E12 y E14 logran realizar análisis detallados de lo que leen y además hacen pequeñas reflexiones que aluden al context de los textos que leen.</p>

---

Expresa de forma oral las ideas que transmite un texto	Le cuesta expresarse con claridad frente a las ideas planteadas por un texto.	Es un estudiante elocuente al momento de hablar, seguro y concreto en sus aportes orales.	El resultado del ítem 5 indica que el E13, E15 y E16 presentan falencias para expresarse con claridad frente a las ideas planteadas en un texto. Los estudiantes 12 y 14 se muestran elocuentes al momento de hablar, son seguros y concretos en sus aportes orales. Resalta en estos resultados las deficiencias que poseen los estudiantes en cuanto a la habilidad para expresar de forma oral las ideas que transmite un texto.
Argumenta de forma escrita las ideas plasmadas en un texto	Le cuesta manifestar de forma escrita sus argumentos debido a que el ejercicio de escritura no le gusta.	Algunas veces le cuesta redactar sus argumentos, y se cuestiona frente al proceso de escritura, debido a que a veces hay textos en los que no encuentra las palabras adecuadas para manifestarse y conlleva a un bloqueo mental.	Aquí lo que se nota (ítem 6) es que a los E13, E15 y E16 les cuesta manifestar de forma escrita sus argumentos, debido que el ejercicio de escritura no es de su interés. En otro orden, los E12 y E14 algunas veces les cuesta manifestar de forma escrita sus argumentos, y cuestionarse frente al proceso de escritura, cuando no encuentran palabras adecuadas para manifestarse, produciéndose en ellos un bloqueo mental

---

**Table 2***Continuación*

<b>Habilidades comunicativas</b>	<b>Estudiantes 17, 19, 20 y 21</b>	<b>Estudiantes 18</b>	<b>Interpretación general de resultados del diagnóstico</b>
Recupera información implícita a través de la intertextualidad	Se le dificulta recuperar información implícita en los textos que lee sobre todo si son intertextuales, debido a la carencia de lectura que tiene.	Tiene la capacidad de recordar información que lee y relacionarla con otros textos leídos anteriormente en su ejercicio de lectura.	En lo que respecta a los resultados para el ítem 1, se evidenció que los E17, E19, E20 y E21, presentan dificultad para recuperar cierta información implícita en los textos que lee cuando se trata de los intertextuales, debido a la carencia de lectura que tienen.  De otro lado, solo el E18 tiene capacidad de recordar información que leer y relacionarla con otros textos leídos anteriormente en su ejercicio de lectura.  Esto demuestra claridad en el problema presente en los estudiantes en cuanto a que se les dificulta recuperar información implícita a través de la intertextualidad.
Comprende el propósito del texto valorando acciones circunscritas a la situación	Le cuesta leer entre líneas e identificar el propósito de un texto.	Se le facilita leer entre líneas e identificar el propósito de un texto, debido a su gran hábito de lectura.	Como puede verse, en el ítem 2 los educandos E17, E19, E20 y E21, les cuesta leer entre líneas e identificar el propósito de un texto. Solamente al E18 se le facilita hacer lecturas entre líneas, identificar el propósito de un texto, puesto que tiene hábitos lectores.  Hay que decir también, que con los resultante en el ítem a los estudiantes se les imposibilita comprender el propósito

<p>Asume posturas frente al tema de acuerdo con la intención del texto</p>	<p>Se le imposibilita generar juicios positivos o negativos frente a lo que lee.</p>	<p>Genera juicios positivos o negativos frente a lo que lee, sin temor y con seguridad.</p>	<p>Se puede ver en lo resultante en el ítem 3 que a los E17, E19, E20 y E21 se les imposibilita generar juicios positivos o negativos frente a lo que leen. También se pudo ver que existe un estudiante (E18) que es capaz de generar juicios positivos o negativos frente a lo que lee, sin temor y con seguridad. Aún así, la mayoría de los educandos presentan deficiencias para asumir posturas frente al tema de acuerdo con la intención del texto.</p>
<p>Reflexiona acerca de los efectos significativos (pertinente-esencial para la vida) que sugiere el texto (paralingüístico).</p>	<p>Es un estudiante más visual que auditivo, ya que, si siente duda frente a lo que va a decir, se remite a la imagen nuevamente</p>	<p>Analiza de forma detallada lo que lee y realiza pequeñas reflexiones que aluden al contexto de los textos que lee.</p>	<p>En lo correspondiente al ítem 4. Se vio que el E17, E19, E20 y E21, se muestran más visuales que auditivos, por lo que recurren nuevamente a la imagen cuando están frente a una duda. Por otra parte, se observe que el E18 analiza de forma detallada lo que lee y realiza pequeñas reflexiones que aluden al context de los textos que lee. Estos resultados dejan ver que en su mayoría los estudiantes tienen dificultad para reflexionar acerca de los efectos significativos que sugiere el texto.</p>
<p>Expresa de forma oral las ideas que transmite un texto</p>	<p>Le cuesta expresarse con claridad frente a</p>	<p>Es un estudiante elocuente al momento de hablar, segura y</p>	<p>Es de interés atender el resultado del ítem 4 ya que el E17, E19, E20 y E21, manifiestan que les cuesta expresarse con claridad frente a las ideas planteadas por un texto; mientras</p>

---

las ideas planteadas por un texto.	concreta en sus aportes orales.	que el E18, demuestra elocuencia al momento de hablar, seguridad y concreción en los aportes orales. Así pues, solo el E18, es un estudiante elocuente para hablar, es seguro y da sus aportes orales de manera concreta. Estos datos demuestran la presencia en los estudiantes, de problemas para expresar con claridad las ideas planteadas en el texto.
Argumenta de forma escrita las ideas plasmadas en un texto	Se le dificulta manifestar su postura frente a lo que lee, además, presenta dificultades para enlazar ideas dentro de un mismo párrafo.	Se le facilita manifestar a través de la escritura, su gran hábito lector y amplitud de léxico para redactar un texto. Se pudo notar en el ítem 6 que los E17, E 19, E20 y E21 presentan falencias para manifestar de manera escrita su postura frente a lo que leen, de igual forma, poseen dificultades para enlazar ideas dentro de un mismo párrafo. Además de lo señalado, también se evidenció que al E18 se le facilita manifestar a través de la escritura, su gran hábito lector y amplitud de léxico para enlazar ideas dentro de un mismo texto. Esto demuestra que la gran mayoría de educandos presenta deficiencias para argumentar de forma escrita, las ideas plasmadas en un texto.

---

**Tabla 2**

*Continuación*

<b>Habilidades comunicativas</b>	<b>Estudiantes 22, 23, 24, 25, y 26</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Interpretación general de resultados del diagnóstico</b>
Recupera información implícita a través de la intertextualidad	Algunas veces se le dificulta recuperar cierta información implícita en los textos que lee sobre todo si son intertextuales, debido a la carencia de lectura que tiene.		Se observa con gran interés que para el ítem 1, todos los estudiantes (E22, E23, E24, E25 y E26) analizados en este grupo, algunas veces se les dificulta recuperar información implícita a través de la intertextualidad.
Comprende el propósito del texto valorando acciones circunscritas a la situación	Le cuesta leer entre líneas e identificar el propósito de un texto.		Por lo que respecta al ítem 2, se precisa que a los estudiantes, 22, 23, 24, 25 y 26 les cuesta comprender el propósito del texto valorando acciones circunscritas a la situación.
Asume posturas frente al tema de acuerdo con la intención del texto	Le cuesta generar juicios positivos o negativos frente a lo que lee.		En los resultados del ítem 3 se notó que a los estudiantes 22, 23, 24, 25 y 26, les cuesta asumir posturas frente al tema de acuerdo con la intención del texto
Reflexiona acerca de los efectos	Es un estudiante más visual que auditivo, ya		Evidentemente, en el ítem 4 se evidenció que en su totalidad los estudiantes son más visuales que

---

significativos (pertinente-esencial para la vida) que sugiere el texto (paralingüístico).	que, si siente duda frente a lo que va a decir, se remite a la imagen nuevamente.	auditivos, ya que al sentir dudas frente a lo que van a decir, se remiten a la imagen. Queda demostrado las falencias presents en los estudiantes lo que les impide reflexionar acerca de los efectos significativos que sugiere el texto
Expresa de forma oral las ideas que transmite un texto	Le cuesta expresarse con claridad frente a las ideas planteadas por un texto.	Para el ítem 5 es notorio que totalmente a los estudiantes les cuesta expresarse con claridad frente a las ideas planteadas por un texto, lo que comprueba el problema presente en los educandos para expresar de forma oral las ideas que transmite el texto.
Argumenta de forma escrita las ideas plasmadas en un texto	Presenta dificultad para expresarse de forma escrita	En el ítem 6 se demuestra que los estudiantes en general presentan dificultad para expresarse de forma escrita, demostrando así que se les dificulta argumentar de manera escrita las ideas plasmadas en el texto.

---

**Tabla 3**

*Resumen de los resultados del diagnóstico*

<b>Habilidades comunicativas</b>	<b>Interpretación general de los resultados del diagnóstico</b>
Recupera información implícita a través de la intertextualidad	<p>En lo que respecta al ítem 1, fue muy notorio observar que a los E1, E2, E4, E5, E6, E7, E9, E11, E13, E15, E16, E17, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25 y E26 se les dificulta recuperar cierta información implícita en el texto; a excepción de los el E3, E8, E10, E12, E14, E18; tiene capacidad de recordar la información que lee y relacionarla con otros textos leídos, anteriormente en su ejercicio de lectura.</p> <p>Esto indica que la mayoría (20 estudiantes) de los sujetos presentan dificultad para la recuperación de información implícita a través de la intertextualidad</p>
Comprende el propósito del texto valorando acciones circunscritas a la situación	<p>En el ítem 2, se puede ver claramente, que a los discentes E1, E2, E4, E5, E7, E9, E11, E13, E15, E16, E17, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E26, les cuesta leer entre líneas. Exceptuando a los E3, E6, E8, E10, E12, E14 y E18 se les facilita leer entre líneas e identificar el propósito de un texto cuando es de su interés.</p> <p>En los resultados expuestos se ve con claridad la carencia de habilidades en los estudiantes (20 sujetos) que les permita comprender el propósito del texto, ni valorar acciones circunscritas a la situación</p>
Asume posturas frente al tema de acuerdo con la intención del texto	<p>En relación ítem 3, se observa que los E1, E2, E4, E5, E6, E7, E9, E11, E13, E15, E16, E17, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E26, les cuesta generar juicios positivos o negativos frente a lo que leen. Sólo los E3, E8, E10, E12, E14 y E18 demostraron asumir posturas frente al tema de acuerdo con la intención del texto.</p>

---

	<p>Evidentemente resulta que los estudiantes presentan problemas para asumir posturas frente al tema de acuerdo con la intención del texto</p>
<p>Reflexiona acerca de los efectos significativos (pertinente-esencial para la vida) que sugiere el texto (paralingüístico)</p>	<p>Para el ítem 4, se evidenció que los E1, E2, E4, E5, E6, E7, E9, E11, E13, E15, E16, E17, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E26 tienen más desarrollada la capacidad visual, lo que ocasiona que al momento de opinar sobre la lectura, ante cualquier duda se remiten nuevamente a la imagen.</p> <p>De otro lado, se pudo apreciar que los E3, E8, E10, E12, E14 y E18, analizan de forma detallada lo que leen y realizan pequeñas reflexiones que aluden al contexto de los textos.</p> <p>Este análisis da fe de que, a los estudiantes se les dificulta reflexionar acerca de los efectos significativos que sugiere el texto.</p>
<p>Expresa de forma oral las ideas que transmite un texto</p>	<p>Se pudo ver en los E1, E2, E4 y E5, E7, E9, E11, E13, E15, E16, E17, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E26 que les cuesta expresarse con claridad frente a las ideas planteadas en un texto.</p> <p>También; se observó que el E3, E6, E8, E10, E12, E14 y E18, se muestran elocuentes al momento de hablar, son seguros y concretos en sus aportes orales.</p> <p>Queda demostrado las falencias presentes en los estudiantes lo que les impide reflexionar acerca de los efectos significativos que sugiere el texto.</p>
<p>Argumenta de forma escrita las ideas plasmadas en un texto</p>	<p>Al interpretar el ítem 6, los E1, E2, E4, E5, E7, E8, E9, E10, E11, E13, E15, E16, E17, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E26 presentan dificultad para expresarse de forma escrita.</p> <p>De otro lado, los E3, E6, E12, E14 y E18, demuestran facilidad para manifestar mediante la escritura su hábito lector y amplitud del léxico para enlazar ideas dentro de un mismo texto.</p>

---

Esto deja ver que la gran mayoría de los educandos presentan deficiencias para argumentar de forma escrita, las ideas plasmadas en un texto.

**Tabla 4**

*Triangulación del diagnóstico*

<b>Acción-Logros</b>	<b>Teóricos</b>	<b>Reflexiones del investigador</b>
<p>Los resultados del diagnóstico, en lo que respecta a las habilidades comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Recupera información implícita a través de la intertextualidad, se evidencia que, de los 26 estudiantes, 20 presentan dificultad para recuperar información implícita en el texto y 6 demuestran capacidad de recordar la información que leen y relacionarla con otros textos leídos, en sus ejercicios de lectura. Los resultados evidencian que en su mayoría los educandos presentan dificultad para la recuperación de información implícita a través de la intertextualidad.</li> <li>Comprende el propósito del texto valorando acciones circunscritas a la situación. Los</li> </ul>	<p>Los resultados difieren de lo establecido por el MEN (s/f) al proponer que el desarrollo de habilidades comunicativas en la expresión oral y escrita es fundamental para el alcance de habilidades básicas en otros campos del conocimiento. En la medida en que los estudiantes puedan leer, comprender, expresar y relacionar el contenido del texto con pensamientos y experiencias previas sobre un tema, si además adoptan una postura crítica y argumentativa, demuestran que han alcanzado la competencia comunicativa. Así también Cassany (2001) sostuvo que en la producción y comprensión de una alocución es imprescindible conocer la lengua y particularidades del</p>	<p>Fue de gran interés y preocupación para la investigadora, las debilidades encontradas en los estudiantes durante el diagnóstico lo que la indujo a un proceso de reflexión y búsqueda orientada por interrogantes para alumbrar el camino y poder ver con claridad ¿de qué manera abordar la situación problemática presente en los estudiantes en relación al desarrollo de las habilidades comunicativas? ¿Qué hacer para mejorar esta realidad? ¿Cómo lograr en los estudiantes la motivación?</p> <p>Bajo estas interrogantes, la investigadora emprendió la tarea de organizar</p>

---

resultados indicaron que a 19 discurso producidas en actividades basadas en la estudiante; a excepción de 7 situaciones diferentes; dicho de lectura crítica como educandos se les facilita leer otro modo, el Usuario de una estrategia pedagógica para entre líneas e identificar el lengua debe poseer dominio de desarrollar las habilidades propósito de un texto cuando es habilidades comunicativas para comunicativas en los de su interés. Lo que demuestra su efectividad en el entorno estudiantes del noveno la carencia de habilidades en donde interactúa; por tanto, la grado del colegio Parroquial los estudiantes (19 sujetos) que escuela debe desarrollar El Carmelo de la ciudad de propuestas metodológicas y Valledupar, Cesar. acciones circunscritas a la potencialización desde un Con este accionar se situación. enfoque comunicativo. pretende atender los

• Asume posturas frente Igualmente se encuentra lineamientos del MEN (s/f) al tema de acuerdo con la similitud con el estudio de orientado a desarrollar las intención del texto. Estos Romero y Ramírez, quienes habilidades básicas resultados demostraron que a tras la aplicación de un comunicativas en la 20 aprendices les cuesta instrumento inicial, expresión oral y escrita, de generar juicios positivos o evidenciaron que la mayoría de esta forma es necesario que negativos frente a lo que leen; los estudiantes presentaron los estudiantes lean, mientras que 6 llegaron a dificultad en el nivel de lectura comprendan, expresen y asumir posturas frente al tema crítica pues, en la lectura relacionen contenidos de acuerdo con la intención del contextual, solo tenían un textuales con experiencias texto. Evidentemente resulta acercamiento a la explicación previas, hasta llegar a que los estudiantes presentan del carácter sociocultural del adoptar posturas críticas y problemas para asumir posturas texto, mientras que en la lectura argumentativas para el logro frente al tema de acuerdo con la inferencial, los estudiantes de la competencia intención del texto. demostraban dificultades, comunicativa.

• Reflexiona acerca de los debido a que centraban su efectos aprendizaje en la relación con Significativos (pertinente- sus saberes previos y no esencial lograban ir más allá del texto;

---

para la vida) que sugiere el texto (paralingüístico. Quedó comprobado que 20 aprendices tienen más desarrollada la capacidad visual, lo que ocasiona que al momento de opinar sobre la lectura, ante cualquier duda se remiten nuevamente a la imagen. Así también se apreció que sólo 6 estudiantes son los que logran analizar de forma detallada lo que leen, además de realizar reflexiones que aluden al contexto textual. Con este análisis se da fe de que, a los estudiantes se les dificulta reflexionar acerca de los efectos significativos que sugiere el texto.

- Argumenta de forma escrita las ideas plasmadas en un texto. Lo que pudo observarse respecto a esta

en el caso de la lectura intertextual, manifestaron debilidades para reafirmar sus razonamientos, donde la mayoría de los estudiantes solo presentaron evocaciones a hechos establecidos a partir de sus saberes culturales y de la cotidianidad, sin ir más allá de lo que expresaban los autores de los textos. Se suma también la indagación de Bertel (2020) quien en los hallazgos pudo evidenciar que los estudiantes mostraron desordenes escriturales entre ellos, omisión de letras e inadecuada segmentación; falencias a nivel de género y número, ortografía, uso de conectores y signos de puntuación; de igual forma, en las actividades diagnósticas mostraron un dominio sustancial de conocimientos sociales y culturales que regulan los comportamientos discursivos en los contextos propuestos. De igual forma, la cualificación de las habilidades de

---

habilidad, fue que 21 discentes presentan dificultad para expresarse de forma escrita; mientras que en 5 se vio la facilidad que presentan para manifestar mediante la escritura, su hábito hacia la lectura y lo amplio del léxico que le permite enlazar ideas dentro de un mismo texto. Lo resaltante en este ítem es que en su mayoría los estudiantes no argumentan de forma escrita las ideas plasmadas en el exto.

producción y comprensión en la escuela no solo le deben apuntar a un conocimiento formal de la lengua. También debe representar una oportunidad de conectarse con el entramado social. De otro lado, esta investigación tuvo coincidencia con los hallazgos de Sánchez (2020) quien sostuvo que el uso de las expresiones orales en Educación Básica Media es una debilidad tanto en las dimensiones de espacios para expresión oral, en las habilidades de la comunicación, las técnicas de la expresión y en las dimensiones de comprensión y producción.

---

### ***2.2.2. Diseñar secuencias didácticas fundamentadas en la lectura crítica para el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes del noveno grado***

En relación a la secuencia didáctica, se partió de una revisión documental, para seleccionar los elementos y ajustarlos a las necesidades e intereses estudiantiles, y así responder al objetivo que reza, desarrollar las habilidades comunicativas por medio de la lectura crítica como estrategia pedagógica en los estudiantes del noveno grado del colegio parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar, bajo estas ideas se consideraron las debilidades encontradas en el diagnóstico referidas a las habilidades comunicativas.

Es oportuno reseñar, que este es uno de los objetivos esenciales que comprende el estudio, toda vez que ofrece elementos para responder a la pregunta orientadora de la investigación. Por tanto, para dar respuesta a este objetivo se procedió a diseñar secuencias didácticas fundamentadas en la lectura crítica para el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes del noveno grado, involucrando actividades y recursos que resultaron de interés y motivación para los educandos. Para ello, en un principio, la autora de la investigación identificó los objetivos de aprendizaje que deseaba alcanzar con los estudiantes de noveno grado a partir de sus necesidades sobre las habilidades comunicativas. Así que, la autora de la investigación se basó en los lineamientos curriculares que prevalecen en el Estado colombiano, siendo ellos, los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje del MEN, a partir de los cuales se pudieron definir los objetivos de aprendizaje.

En este orden, la secuencia didáctica fundamentada en la lectura crítica para el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes de noveno grado, proporcionó enseñanza y motivación para centrar la atención de los educandos, su diseño consistió en cinco secuencias didácticas, orientadas por su respectivo objetivo y trabajadas en seis sesiones, tal como se muestra seguidamente:

**Figura 8**

*Secuencia didáctica*



## Desarrollo de habilidades comunicativas por medio de la lectura crítica



**Tabla 5**

*Planificación secuencia didáctica 1*

<b>Elementos de la Unidad Didáctica</b>	
1. Descripción de la unidad didáctica	Se aplicará en el Colegio Parroquial el Carmelo de Valledupar, a través de un análisis literario del poema “Balada de los abuelos” de, donde los estudiantes deben identificar el mensaje implícito de este y basado en sus conocimientos previos. Este consta de 3 fases: análisis y opinión, creación de argumentos e ilustración, y verificación del aprendizaje.
Estándares	Produce textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento en la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual.  Comprende e interpreta textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y del papel del interlocutor y del contexto.
Competencias	Lenguaje.
2. Objetivos	Caracteriza los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.
3. Contenidos de aprendizaje	Conceptuales: Finalidad de un análisis literario. Situación en la que se requiere identificar el mensaje del poema. Procedimentales: Análisis profundo de las estrofas y versos del poema. Crear concepciones propias del poema Observación de las diferentes reflexiones. Ilustrar el mensaje identificado. Actitudinales: Valorar y respetar la interpretación de los demás. Valorar la dedicación frente a la actividad.
4. Secuencia de actividades	<b>Fase de análisis y opinión:</b> Se pretende en esta fase, que los estudiantes tengan la capacidad de realizar un análisis literario profundo sobre el poema, donde

---

identifiquen el sentir de autor en el poema, desde su perspectiva y lo manifiesten con su compañero, debido a que la actividad es en parejas.

**Fase de creación de argumentos e ilustración.** En esta fase los alumnos elaboran sus argumentos o interpretaciones frente al mensaje emitido en el poema “Balada de los abuelos”, así mismo, crean una ilustración grafica que represente el mensaje dicho en el texto.

**Fase final de verificación del aprendizaje.** Durante esta fase se socializará los análisis a modo de comentario, con el fin de dar a conocer la intención del autor de poema y se mostrará cada dibujo realizado.

Finalmente, todas las ideas presentadas conformaran una sola idea general del texto.

---

5. Recursos materiales	Libro Activamente 9, Santillana, salón de clases climatizado y aislado del ruido, colores, hojas de block, cartulinas y todo lo necesario para la ejecución de dicha actividad.
6. Organización del espacio y el tiempo	Se conformarán grupos de parejas, que realizarán el análisis del poema, socializaran lo que encuentran y crearan sus argumentos u comentarios frente al poema, seguidamente realizaran el dibujo y finalmente socializaremos a modo de comentarios, todo esto se llevo a cabo en una semana.
7. Evaluación	La evaluación se dará por medio de la participación activa en la socialización, exponiendo las características del poema y el tema que aborda. Finalmente, todos tendrán la oportunidad de participar como exponentes o público. Con esta dinámica se logra en los estudiantes la interpretación y producción de textos, generando un ambiente de participación activa frente al texto abordado; se percibe la autonomía de cada estudiante al expresarse con seguridad en sí mismo.

---

**Tabla 6**

*Planificación secuencia didáctica 2*

<b>Elementos De La Unidad Didáctica</b>	
1.Descripción de la unidad didáctica	Se aplicará en el Colegio Parroquial el Carmelo de Valledupar, a través de la presentación e interpretación de la portada, contraportada y primer capítulo de la obra “Las primas del primíparo Juan” de Francisco Montaña Ibáñez. Este consta de 3 fases: observación y lectura, análisis y opinión, y verificación del aprendizaje.
Estándares	Comprende e interpreta textos con actitud crítica y capacidad argumentativa. Produce textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento en la lengua en situaciones de comunicación y el uso de estrategias de producción textual.
Competencias	Lenguaje.
2. Objetivos	Produce textos orales y/o escritos que respondan a distintos propósitos y diversas necesidades comunicativas.
	<p>Conceptuales:</p> <p>Finalidad de la observación y lectura de un plan lector.</p> <p>Situación en la que se requiere interpretar una obra literaria y conocer sobre su autor.</p> <p>Procedimentales:</p> <p>Observar detalladamente la portada y contraportada de la obra, así mismo realizar lectura de esta.</p> <p>Generar posturas propias a partir de los observado y leído.</p> <p>Actitudinales:</p> <p>Valorar y respetar la interpretación de los demás.</p> <p>Valorar la dedicación frente a la actividad.</p> <p>Valorar la capacidad de identificar elementos propios de la obra y su autor.</p>
4.Secuencia de actividades	<b>Fase de observación y lectura:</b> Se pretende en esta fase, que los estudiantes tengan la capacidad de observar detalladamente la obra, leerla y generar de manera individual una idea de ella.

---

**Fase de análisis y opinión.** En esta fase los alumnos tienen la capacidad de asociar la portada con la sinopsis de la obra, además, abordar el primer capítulo, donde comprenderán el significado del nombre de la obra, todo ello lo manifiestan de manera escrita por medio de frases o pequeños párrafos.

**Fase final de verificación del aprendizaje.** Durante esta fase se socializa cada una de las ideas u opiniones de los estudiantes frente a la portada y lectura del primer capítulo, esperando como respuesta que identifiquen del significado de la palabra primíparo en la obra. Finalmente, se leerán y recolectarán cada uno de los pequeños escritos realizados.

---

5. Recursos materiales	Obra física “Las primas del primíparo Juan” de Francisco Montaña Ibáñez, salón de clases climatizado y aislado del ruido, y todo lo necesario para la ejecución de dicha actividad.
------------------------	---

---

6. Organización del espacio y el tiempo	Se comienza presentando la obra, interrogando sobre el título, de esta manera se reflexiona frente a él, se analiza la portada y se realiza la lectura de la sinopsis, además, se habla un poco de su autor, y de esta manera conocer mas de él. En medio del análisis habrá participación activa de los estudiantes, seguido de ello cada uno de manera individual realiza la lectura del primer capítulo y luego realiza un pequeño escrito donde manifieste que relación encuentra entre el título de la obra y el contenido de este capítulo, además plantear una pequeña hipótesis sobre porque el autor uso esa portada. Después de esto se socializarán la respuesta, conociendo así cada forma de analizar y posibles planteamientos frente al libro. Todo esto se llevo a cabo en una semana.
---	--

---

7. Evaluación	La evaluación se dará por medio de la participación activa de los estudiantes frente a sus opiniones u hipótesis frente a la obra abordada. Finalmente, todos tendrán la oportunidad de participar.  Con esta dinámica se logra en los estudiantes la interpretación y producción de textos críticos, comprendiendo asi la narrativa propia de un autor, además, generando un ambiente de participación activa frente a la obra abordada y la autonomía de cada estudiante al emitir juicios frente a este texto.
---------------	---

---

**Tabla 7**

*Planificación secuencia didáctica 3*

<b>Elementos de la Unidad Didáctica</b>	
1. Descripción de la unidad didáctica	Se aplicará en el Colegio Parroquial el Carmelo de Valledupar, a través de la observación de un cortometraje titulada “Sitara: Que las niñas sueñan por fin” dirigido por la periodista y cineasta Sharmeen Obaid-chinoy. Este consta de 3 fases: observación, análisis y opinión, y verificación del aprendizaje.
Estándares	Retoma crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes.  Comprende los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal.
Competencias	Lenguaje.
Habilidades comunicativas	Leer, escribir y hablar
Tiempo	2 sesiones
Fecha	25-julio-2023
2. Objetivos	Comprende e interpreta textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.  Reconoce y caracteriza, la información proveniente de los diferentes sistemas de comunicación.
3. Contenidos de aprendizaje	de Conceptuales:  Finalidad de un análisis argumentativo.  Situación en la que se requiere identificar los factores sociales y culturales de una población específica, crítica y mensaje del cortometraje.  Procedimentales:  Análisis del cortometraje animado “Sitara: Que las niñas sueñan por fin”.  Crear concepciones propias del cortometraje.  Actitudinales:  Valorar y respetar la interpretación de los demás.

---

	<p>Valorar la dedicación frente a la actividad.</p> <p>Valorar la capacidad de análisis frente a la situación abordada o trabajada en el cortometraje.</p>
4. Secuencia de actividades	<p><b>Fase de observación:</b> Se pretende en esta fase, que los estudiantes tengan la capacidad de observar el cortometraje, así mismo, de manera individual, interpretar el mensaje implícito en él.</p> <p><b>Fase de análisis y opinión.</b> En esta fase los alumnos tienen la capacidad de identificar el mensaje que emite el cortometraje y la invitación implícita que les hace como jóvenes, todo ello lo manifiestan de manera escrita por medio de frases o pequeños párrafos.</p> <p><b>Fase final de verificación del aprendizaje.</b> Durante esta fase se realiza la lectura de las diferentes opiniones frente al cortometraje, en alusión a la invitación que le hace y la situación que presentó.</p> <p>Finalmente, se dará una sola conclusión, que recopile todo lo leído anteriormente.</p>
5. Recursos materiales	<p>Cortometraje de Netflix, salón de clases climatizado y aislado del ruido, video beam, sonido y todo lo necesario para la ejecución de dicha actividad.</p>
6. Organización del espacio y el tiempo	<p>Se presenta el cortometraje, anunciando la importancia de este y una pequeña sinopsis, así mismo se les solicita estar atentos a la reproducción de este cortometraje, los estudiantes lo observaran desde sus puestos en el aula de clases, la proyección durará 15 minutos, luego pasaran a generar sus opiniones escritas y finalmente a socializar. Esta actividad se llevó a cabo en una semana.</p>
7. Evaluación	<p>La evaluación se dará por medio de la participación activa en la socialización y manifestación de las diferentes opiniones escritas.</p> <p>Finalmente, todos tendrán la oportunidad de participar como exponentes.</p> <p>Con esta dinámica se logra en los estudiantes la interpretación y producción de textos críticos, comprendiendo factores sociales y culturales dentro del cortometraje, además, generando un ambiente de participación</p>

---

---

activa frente al video abordado; se percibe la autonomía de cada estudiante al expresarse con seguridad en sí mismo.

---

## Tabla 8

### Planificación secuencia didáctica 4

<b>Elementos de la Unidad Didáctica</b>	
1. Descripción de la unidad didáctica	Se aplicará en el Colegio Parroquial el Carmelo de Valledupar, a través de la presentación caricaturas de Mafalda, incitando al estudiante a identificar y comprender el mensaje inmerso en ellas. Este consta de 3 fases: observación, identificación y comprensión de la caricatura y verificación del aprendizaje.
Estándares	Comprende e interpreta textos con actitud crítica y capacidad argumentativa. Produce textos argumentativos que evidencian su conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hace de ella en contextos comunicativos orales y escritos.
Competencias	Lenguaje.
Habilidad comunicativa	Leer, hablar
tiempo	2 sesiones
fecha	28 de julio del 2023
2. Objetivos	Produce textos orales y/o escritos que respondan a distintos propósitos y diversas necesidades comunicativas.
3.Contenidos de aprendizaje	Conceptuales: Finalidad de la observación de caricaturas. Situación en la que se requiere interpretar una caricatura y el mensaje inmerso en ella. Procedimentales: Observar detalladamente la caricatura, viñeta por viñeta y expresar de manera oral el propósito de estas. Generar posturas propias a partir de los observado y leído.

---

	<p>Actitudinales:</p> <p>Valorar y respetar la interpretación de los demás.</p> <p>Valorar la dedicación frente a la actividad.</p> <p>Valorar la actitud crítica y argumentativa frente al ejercicio.</p>
4. Secuencia de actividades	<p><b>Fase de observación:</b> Se pretende en esta fase, que los estudiantes tengan la capacidad de observar detalladamente viñeta por viñeta de las caricaturas presentadas de Mafalda.</p> <p><b>Fase de identificación y comprensión de la caricatura:</b> En esta fase se espera que los alumnos tengan la capacidad de identificar el propósito de las caricaturas y asociarlos al área de aprendizaje que pertenece.</p> <p><b>Fase final de verificación del aprendizaje.</b> Durante esta fase los estudiantes a modo de participación activa, manifiestan sus consideraciones frente a las caricaturas expuestas y las asocian a su contexto social.</p> <p>Finalmente se valorará la participación oral de cada uno de ellos.</p>
5. Recursos materiales	<p>Video beam, internet, salón de clases climatizado y aislado del ruido, y todo lo necesario para la ejecución de dicha actividad.</p>
6. Organización del espacio y el tiempo	<p>Se comienza manifestando que la actividad a realizar tiene como fin fortalecer su capacidad crítica, mencionando el análisis de caricaturas como textos discontinuos, seguido de ellos se proyectaran las imágenes de estas, bajo un tiempo determinado de 15 minutos, seguido de ello, cada uno de los estudiantes tendrá 3 minutos para analizar los ejemplos y finalmente un tendrán 1 minuto para exponer sus argumentos frente a la actividad.</p> <p>Todo esto se llevó a cabo en dos sesiones de clases.</p>
7. Evaluación	<p>La evaluación se dará por medio de la participación activa de los estudiantes frente al ejercicio de identificación de propósitos de caricaturas y asociación al contexto social en el que se vive.</p> <p>Finalmente, todos tendrán la oportunidad de participar.</p>

---

---

Con esta dinámica se logra en los estudiantes la capacidad de análisis de textos discontinuos, la actitud crítica frente a ellos y el uso de la lengua en un contexto de comunicación, además, generando un ambiente de participación activa frente a la actividad realizada.

---

## **Tabla 9**

### *Planificación secuencia didáctica 5*

---

<b>Elementos de la Unidad Didáctica</b>	
1. Descripción de la unidad didáctica	Se aplicará en el Colegio Parroquial el Carmelo de Valledupar, a través de la presentación de un cuento ilustrado, titulado “El árbol rojo” de Shaun Tan, Barbara Fiore Editora y la técnica de la lluvia de ideas. Este consta de 3 fases: observación y lectura, comprensión del contenido y verificación del aprendizaje.
Estándares	Comprende e interpreta textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y del papel del interlocutor y del contexto Reflexiona en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explica los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistemas de signos, símbolos y reglas de uso.
Competencias	Lenguaje.
Habilidad comunicativa	Leer, escribir, hablar
tiempo	2 sesiones
fecha	1 de agosto del 2023
2. Objetivos	Comprende el sentido global de cada uno de los textos que lee, la intención de quien los produce y las características del contexto en el que se produce.
3. Contenidos de aprendizaje	de Conceptuales: Finalidad de la lectura y observación del cuento ilustrado.

---

---

	<p>Situación en la que se requiere interpretar las ilustraciones y el mensaje inmerso en ella.</p> <p>Procedimentales:</p> <p>Observar detalladamente el cuento ilustrado, interpretar cada imagen y determinar las ideas principales del texto, a través de palabras expresadas en la lluvia de ideas, que den a entender la comprensión de lo que aborda el texto.</p> <p>Actitudinales:</p> <p>Valorar y respetar la interpretación de los estudiantes</p> <p>Valorar la dedicación frente a la actividad.</p> <p>Valorar la actitud de comprensión frente al texto trabajado.</p>
4. Secuencia de actividades	<p><b>Fase de lectura y observación:</b> Se pretende en esta fase, que los estudiantes realicen la lectura del cuento ilustrado y detallen cada imagen de él.</p> <p><b>Fase de comprensión del contenido:</b> En esta fase se espera que los alumnos tengan la capacidad de identificar el propósito del texto, los valores que representa y todas aquellas ideas que provengan del autor de este.</p> <p><b>Fase final de verificación del aprendizaje.</b> Durante esta fase los estudiantes realizarán un mapa de ideas como técnica para abordar a través de palabras claves el texto, donde estén sean la base de lo que quiere expresar el autor en su historia.</p> <p>Finalmente se valorará la participación de cada estudiante en la construcción de su mapa de ideas y la explicación de este.</p>
5. Recursos materiales	<p>Video beam, internet, hojas de block, colores, salón de clases climatizado y aislado del ruido, y todo lo necesario para la ejecución de dicha actividad.</p>
6. Organización del espacio y el tiempo	<p>Se comienza manifestando que la actividad a realizar será la lectura de un cuento ilustrado de un autor australiano, que deben observar y detallar cada mínimo detalle del cuento y así mismo identificar a través de palabras claves el mensaje emitido en el texto abordado.</p>

---

---

	<p>Seguido de ello, cada estudiante elaborará un mapa de ideas de manera creativa como técnica de manifestación de interpretación y comprensión del cuento, después de terminarlo lo explicará.</p> <p>Todo esto se llevó a cabo en dos sesiones de clases.</p>
7. Evaluación	<p>La evaluación se dará por medio de la creación del mapa de ideas y la participación de cada estudiante al momento de explicar su trabajo.</p> <p>Con esta dinámica se logra en los estudiantes la capacidad de análisis y comprensión de cuentos ilustrados, una forma creativa de hacer lectura crítica y la actitud de los estudiantes frente a este tipo de textos, además, generando un ambiente de participación activa frente a la actividad realizada.</p>

---

### ***2.2.3. Implementar secuencias didácticas para el desarrollo de habilidades comunicativas por medio de la lectura crítica en los estudiantes del noveno grado***

En la implementación de secuencias didácticas para el desarrollo de habilidades comunicativas por medio de la lectura crítica en los estudiantes del noveno grado, la investigadora dió a conocer a los estudiantes la dinámica a seguir y los objetivos que persiguen las mismas, de igual manera, informar y obtener el consentimiento y participación de sus padres, representantes y/o cuidadores. A partir de la planificación diseñada, se desarrollaron cinco secuencias didácticas, desplegadas en cinco actividades descritas en los párrafos sucesivos

**Actividad 1. Análisis literario del poema “Balada de los dos abuelos”.** La obra literaria “Balada de los dos abuelos” es de autoría del poeta Nicolás Guillén, uno de los muchos cubanos de ascendencia africana española; en ella deja ver claramente la asimilación, la marginación cultural y el contexto de la Cuba de principios del siglo XX. En este encuentro inicial, la docente dió a conocer que el objetivo perseguido era Caracteriza los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor. Para llevar a cabo el trabajo, les mostró el texto literario citado e invitó a los estudiantes a iniciar la lectura de forma individual y colectiva. Seguidamente se organizó a los discentes en parejas y se

les indicó que la actividad consistía en realizar el análisis literario del texto. Atendidas las instrucciones, se hizo la lectura del poema, pero hubo la necesidad de posponer la actividad debido a la interferencia del calor insoportable en el aula; así que se trabajó en tres sesiones.

**Figura 9**

*Actividad 1. Disposición de los estudiantes para realizar el análisis del poema*



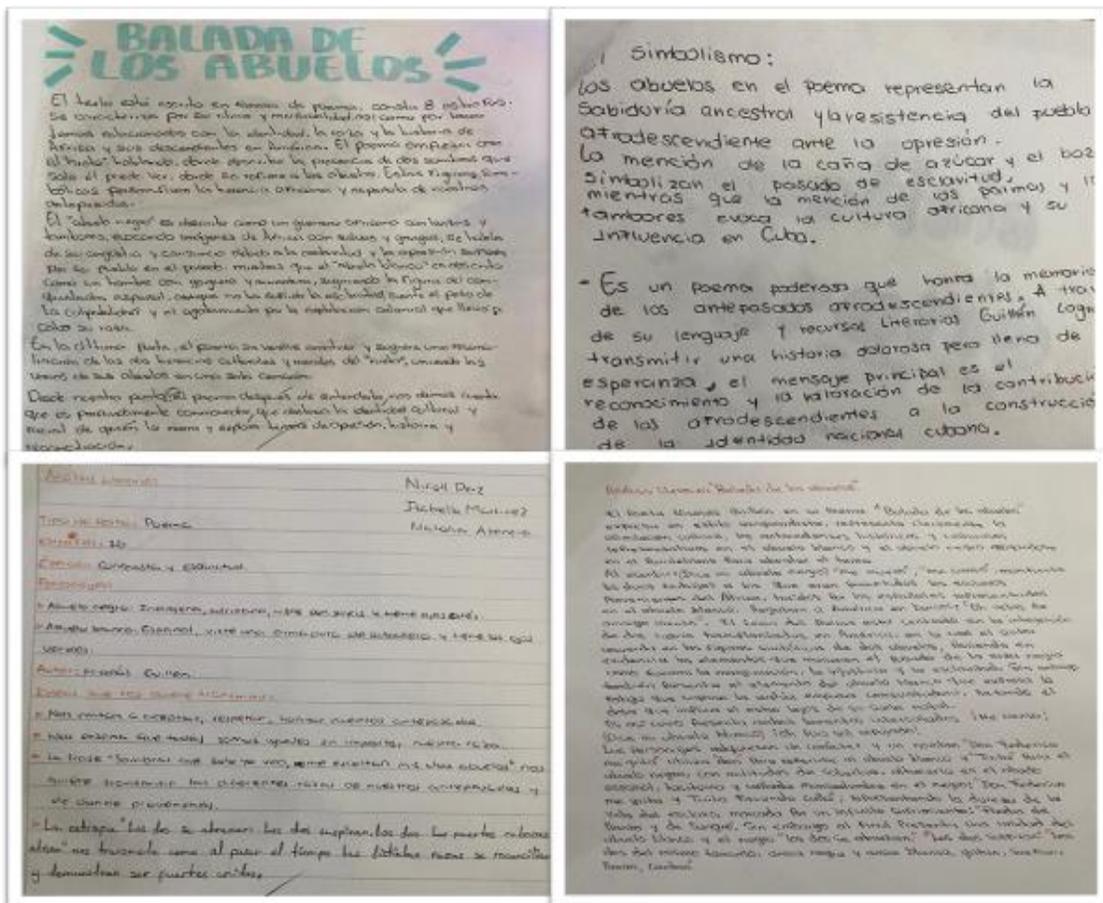
Para la segunda sesión, los estudiantes organizados en pareja realizaron el análisis indicado, durante el desarrollo del mismo surgieron preguntas sobre significados de palabras, dudas sobre frases, palabras, oraciones donde hicieron uso del diccionario y la aclaratoria por parte del docente, algunos tuvieron que hacer relecturas del texto para poder comprender las ideas. Concluido el trabajo, en un escrito pudieron mostrar que identificaron la postura del autor y los elementos característicos de su forma de escribir. Acto seguido, a través del dibujo hicieron la representación de la postura del texto.

En la tercera sesión los estudiantes concluyeron su ilustración; se les invitó a mostrar mediante la socialización, el producto de sus análisis por parejas. Fue de gran interés ver que de manera respetuosa y atenta escucharon, preguntaron, opinaron y entre todos fortalecieron el trabajo

emprendido, hecho considerado significativo tanto para los estudiantes como para la docente. Finalmente, se les agradeció por su compromiso y entrega en la actividad desarrollada. A pesar de que en su mayoría hicieron un buen análisis de la lectura, se evidenció errores de ortografía, así como problemas de coherencia y cohesión en algunos trabajos. Con respecto a la ilustración se observó las habilidades artísticas que poseen los estudiantes, pues a través del dibujo dejaron muy claro la identificación del tema del poema abordado. De otro lado, al momento de la participación hubo mucho respeto frente a las diferentes sustentaciones, aunque a algunos hubo que motivarlos a hablar porque les cuesta mucho expresarse.

### Figura 10

Actividad 1. Representación de la postura del texto





Se pudo ver claramente que los estudiantes lograron atender a particularidades temporales, geográficas, de género y de autor frente al poema trabajado en clases, avanzaron en el desarrollo de las habilidades comunicativas, cada grupo de parejas expuso su posición frente al tema abordado y desde la lectura crítica dieron respuesta a un análisis profundo, entendiendo el tema y el contexto histórico del poema.

**Actividad 2. Debate frente al tema “Identidad de género”.** En este segundo encuentro, la docente de manera entusiasta recibió a los estudiantes, a la vez les explicó que el objetivo de la actividad consistía en escribir argumentos a favor o en contra de temas debatibles; explicó además

que, por tratarse de un debate, se debía cumplir con las asignaciones y desempeños de roles, voluntariamente surgió del grupo, un moderador, cuatro exponentes y la secretaria del debate; el resto de los educandos conformaron el público. Seguidamente, la moderadora estableció las reglas para la intervención, presentó a los exponentes quienes dieron a conocer a los presentes los argumentos fundamentados a favor o en contra de la temática “Identidad de género”. Posteriormente participan los exponentes a favor del tema dando para ello, un tiempo de 5 minutos por cada participante, terminado el tiempo de estos les cede el turno a los participantes que se encuentran en contra con el mismo tiempo.

### **Figura 11**

*Actividad 2. Debate sobre identidad de género*



Finalizadas las intervenciones, la moderadora indicó un tiempo de 5 minutos para refutar las ideas expuestas o generar preguntas al grupo opositor, hasta llegar al punto en el que todos participaron. Luego la moderadora le otorgó participación al público para escuchar sus opiniones, inquietudes, aportes, en relación a lo expuesto. La sesión se cierra dando lectura a las conclusiones del debate por parte de la secretaria.

**Figura 12**

*Actividad 2. Lectura de las conclusiones del debate sobre la identidad de género*



Dentro de los logros de esta segunda actividad, se contó con la participación activa y entusiasta de los educandos, esto les permitió generar argumentos a favor o en contra frente a la temática abordada, con mucho respeto y madurez, donde dejaron ver sus posturas acordes a sus experiencias y crecimiento familiar y religioso. Se evidencio mucha propiedad al momento de hablar y sobre todo la preparación que tenían los estudiantes frente al tema trabajado; el ambiente del salón fue muy tranquilo y todos estuvieron atentos a las intervenciones de sus compañeros y las preguntas formuladas al final del debate.

**Tabla 10**

*Triangulación de la implementación. Actividad 1 y 2*

<b>Acción-Logros</b>	<b>Teóricos</b>	<b>Reflexiones del investigador</b>
<p><b>Actividad 1. Análisis literario del poema “Balada de los dos abuelos”</b></p> <p>Para el análisis literario del poema “Balada de los dos abuelos” fue trabajado en tres sesiones, en la primera se distribuyeron los estudiantes en pareja y realizar una pequeña lectura de dicho poema. Para la segunda sesión, analizaron, preguntaron y aclararon dudas hasta llegar a la escritura de un texto donde mostraron la postura del autor, los elementos característicos de la forma en que escribe. Luego en la tercera sesión, a través del dibujo representaron la postura del autor y socializaron sus producciones.</p> <p><b>Logros:</b></p> <p>Fue de gran interés ver que de manera respetuosa y atenta escucharon, preguntaron, opinaron y entre todos fortalecieron el trabajo emprendido. Hicieron un buen análisis de la lectura. En la ilustración se observaron las</p>	<p>La habilidad comunicativa se refiere a un conglomerado de discernimientos, pericias, y destrezas, lo que facilita el empleo preciso, apropiado, eficiente y congruente de la lengua en infinitas direcciones y ámbitos de interacción sostenida entre los individuos. Comprende también conocimientos estratégicos, sociolingüísticos y textuales que deben poseer para demostrar competencia de la lengua en los entornos sociales (Lomas, 1999).</p> <p>Para llegar a la producción y comprensión de una alocución el usuario de</p>	<p>El desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes por medio de la lectura crítica, conjuga elementos esenciales que inducen al estudiante hacia el análisis de hechos, la generación y organización de ideas, defender opiniones, realizar comparaciones, derivar inferencias, evaluar argumentos y resolver problemas; por tanto sirven de base al docente para lograr en los estudiantes asumir posturas críticas ante hechos de la vida diaria.</p> <p>Este estudio acompañado de la preocupación de la investigadora por las habilidades comunicativas de los estudiantes del noveno grado, valiéndose de secuencias didácticas abordadas desde el análisis literario, el debate frente a</p>

---

habilidades artísticas que poseen los estudiantes. Hubo muestras de respeto.

### **Dificultades**

Se evidenció errores de ortografía, problemas de coherencia y cohesión, hubo la necesidad que motivar en forma directa a unos estudiantes para que pudieran expresar sus ideas.

### **Actividad 2. Debate frente al tema "Identidad de género"**

Para la ejecución de esta actividad se asignaron roles entre los estudiantes, tales como un moderador, una secretaria y 4 exponentes; el resto de los educandos conformaron el público. Seguidamente, se establecieron las reglas para la intervención. Los exponentes dieron a conocer sus argumentos fundamentados en contra de la temática "Identidad de género". Posteriormente participan los exponentes a favor del tema. Se sede el turno a los participantes que se encuentran en contra con el mismo tiempo.

### **Logros**

Participación activa y entusiasta de los educandos.

una lengua debe tener dominio de habilidades comunicativas para su efectividad en el entorno donde actúa; por ello la escuela debe desarrollar propuestas metodológicas y didácticas para la atención y potencialización desde un enfoque comunicativo (Cassany, 2001).

temas específicos, el análisis arguentativo y de textos discontinuos, desarrolla a través de la lectura crítica estas habilidades.

Generación de argumentos a favor o en contra frente a la temática abordada, con mucho respeto y madurez.

Asumieron posturas acordes a sus experiencias y crecimiento familiar y religioso.

Se evidencio mucha propiedad al momento de hablar y sobre todo la preparación que tenían los estudiantes frente al tema trabajado.

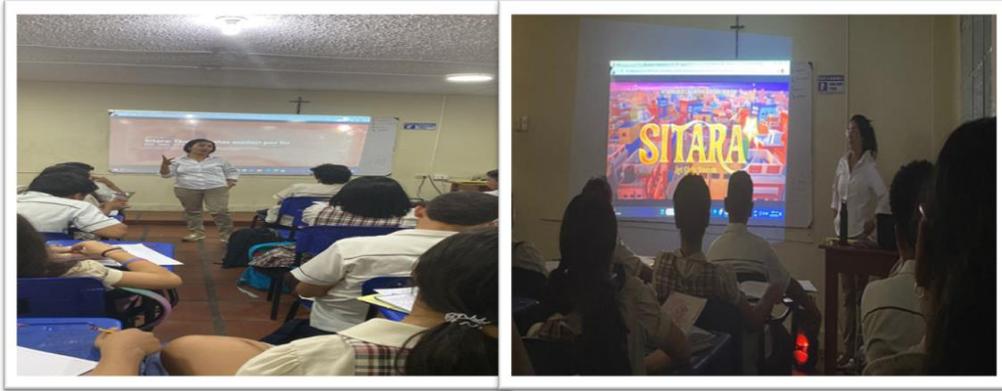
El ambiente áulico fue tranquilo y todos estuvieron atentos a las intervenciones de sus compañeros y las preguntas formuladas al final del debate.

---

**Actividad 3. Análisis argumentativo del cortometraje Sitara: “Que las niñas sueñan por fin”.** Los estudiantes ingresan al aula de forma ordenada, ubicando sus respectivos sitios de trabajo. De inmediato la docente los recibe con un saludo emotivo y los invita a dar inicio al tercer encuentro, dando a conocer que losl objetivos que se persigue, por un lado, comprender e interpretar textos con actitud crítica y capacidad argumentativa y por el otro, teconocer y caracterizar, la información proveniente de los diferentes sistemas de comunicación. Dicho esto, se les invitó a estar atentos a la proyección de un cortometraje Sitara: “Que las niñas sueñan por fin”; la docente para ejecución de este acto, hizo uso de los medios digitales que la institución provee y proyecta la historia, cuya duración fuer de 15-20m minutos acorde a la velocidad del internet, puesto que a veces se detenía un poco por esta situación. Es importante acotar que no hubo necesidad de solicitar silencio y atención, porque los estudiantes estaban muy interesados en la actividad.

**Figura 13**

*Actividad 3. Proyección del Cortometraje Sitara: “Que las niñas sueñan por fin”*



Concluida la proyección del cortometraje, la docente solicitó a los participantes, a manifestar de forma escrita su sentir o su posición frente al cortometraje observado, dando para ello algunos parámetros para llevar a cabo el trabajo. Terminada esta fase, se evidenció en los escritos por los educandos, la identificación de la temática, el mensaje ante la sociedad y/o la crítica propuesta por el autor de esta historia, además manifestaron su posición de aceptación o negación ante lo abordado, la redacción de este escrito se dio con tranquilidad, y el surgimiento de preguntas frente al sinónimo de palabras y orientación en cohesión de algunos textos. De manera voluntaria algunos estudiantes leyeron sus propias concepciones frente a la historia, donde resaltaron gran cantidad de cosas importantes y lo enfocaron a su vida real. Finalmente se agradeció por la participación activa de los estudiantes y se recogieron todos los escritos.

**Figura 14**

*Actividad 3. Análisis argumentativo del cortometraje*



Como resultado se pudo alcanzar que, el cortometraje despertó en los estudiantes un gran interés y participación activa frente a la crítica que este hace en la vida de las mujeres, sobre todo en algunas culturas donde estas son privadas de sus sueños e hicieron comparaciones válidas de esta historia con lo que se vive en realidad. También fueron capaces de reconocer la información implícita en el cortometraje y de adoptar una postura objetiva frente a este, además de relacionar algunos aspectos de la historia con la obra del plan lector. El único punto negativo fue la corrección de ortografía en los escritos.

**Actividad 4. Análisis de textos (discontinuos) caricatura de Mafalda.** Avanzando hacia el cuarto encuentro, donde el objetivo perseguido fue, producir textos orales y/o escritos que respondan a distintos propósitos y diversas necesidades comunicativas, la docente induce la clase haciendo una retroalimentación sobre la importancia y características de los textos discontinuos. Después se realizó la proyección por un tiempo de 3 minutos de duración, las caricaturas de Mafalda, que han sido muy famosas por su gran crítica social. Así que los estudiantes pudieron analizar cada detalle de las viñetas del texto. Una vez analizada cada caricatura se procedió a la socialización de los argumentos expuestos por cada estudiante frente a la intención de este texto discontinuo.

**Figura 15**

*Actividad 4. Proyección de la caricatura de Mafalda*



Se observó en los estudiantes que, mientras uno de sus pares participaba contó con el gran respeto y atención; por tanto, hubo opiniones expresadas de forma ordenada, se mantuvieron en sus espacios de trabajo silenciosamente. Hubo poca participación debido a que varios estudiantes estaban indispuestos de salud. También pudo observarse que se presentaron dudas ante las viñetas que no contienen textos, sino expresiones faciales o corporales, generando entre los educandos algo de incertidumbre, pero luego en el transcurrir de la actividad se fueron disipando las dudas presentadas. Finalmente se consideró que el análisis sugerido fue logrado exitosamente, demostrando así que los discentes pudieron interpretar la clase de texto, identificar la crítica del autor, plantear hipótesis de las posibles causas y producir de forma oral sus textos con actitud crítica. En general, se pudo evidenciar que fue una actividad satisfactoria porque los estudiantes estuvieron atentos comprendieron la finalidad del ejercicio, mantuvieron el orden de la clase, fueron participativos, hubo motivación personal a la participación frente a algunos estudiantes que les costaba hablar en publico o delante de sus compañeros.

**Figura 16**

*Socialización del análisis de textos (discontinuos) caricatura de Mafalda*



**Actividad 5. Comprensión de cuento ilustrado “El árbol rojo”.** Recibidos los estudiantes en esta última actividad y dado a conocer el objetivo perseguido, comprende el sentido global de cada uno de los textos que lee, la intención de quien los produce y las características del contexto en el que se produce. Se procede a compartir las instrucciones a seguir, comenzando por explicar que lo principal fue el análisis y comprensión del cuento ilustrado “El árbol rojo” de Shaun Tan, Barbara Fiore Editora y manifestar lo comprendido a través de un mapa de ideas. Posteriormente, la docente inició la proyección del cuento página a página, muy despacio con el fin de que los estudiantes tuvieran el tiempo necesario para analizar o identificar cada detalle expuesto en el cuento. Transcurrido un tiempo prudencia para la proyección de esta historia, la docente a modo de reflexión ejecutó algunas preguntas, para llevar al estudiante a identificar las ideas centrales de la historia. Entre ellas:

¿Qué representa el árbol y el color rojo en la historia?

¿Qué valores trabaja el cuento?

¿Por qué solo el personaje era una niña y nadie más?  
¿Por qué prevalecen los tonos oscuros en la historia?

**Figura 17**

*Actividad 5. Análisis del cuento ilustrado “El árbol rojo”*





Así pues, los estudiantes reflexionaron con mayor claridad y precisaron mejor las palabras claves del texto, dando como resultado, un excelente trabajo. Seguido de esto, cada estudiante, comenzó a construir su mapa de ideas en las hojas de block facilitadas por la docente. Esta actividad final se termino en la siguiente sesión de clases, obteniendo como resultado unos mapas de ideas muy llamativos, que dejan ver la capacidad de reflexión de los estudiantes y las ganas de mejorar cada día. Algunos de ellos quisieron exponer sus trabajos y explicar sus significados. Se puede afirmar que el desarrollo de la actividad fue muy significativo por que se enfrentaban a una técnica donde debían expresar a través de palabras lo que decía el texto y esto generó en los estudiantes un tiempo de reflexión más, puesto que se preguntaban cuáles serían las palabras correctas para manifestarlo.

**Figura 18**

Actividad 5. Mapas de ideas. Comprensión de cuento ilustrado “El árbol rojo”



Así también, el espacio de trabajo sobre el mapa de ideas se dio de la mejor manera, los estudiantes que tenían mayor habilidad en este tipo de técnica orientaban a sus compañeros y así mismo compartían materiales de trabajo puesto que no todos portaban lápices de colores o materiales para pintar. Quedó demostrado que, en el resultado de los mapas de ideas, hubo apropiación y comprensión de la historia por parte de los estudiantes, quienes dejaron ver en sus trabajos la capacidad de análisis ante este tipo de ejercicios e identificar la intención de autor del cuento.

**Tabla 11**

*Triangulación de la implementación. Actividades 3, 4 y 5*

Acción-Logros	Teóricos	Reflexiones del investigador
<p><b>Actividad 3. Análisis del cortometraje Sitara: “Que las niñas sueñan por fin”.</b></p> <p>Este encuentro fue trabajado mediante la proyección del cortometraje Sitara: “Que las niñas sueñan por fin”. En un silencio pleno, por parte de los estudiantes, fue desarrollada dicha proyección, luego la docente solicitó a los participantes, a manifestar de forma escrita su sentir o su posición frente al cortometraje observado. Terminada esta fase, se evidenció en los escritos, la identificación de la temática, el mensaje ante la sociedad y/o la crítica propuesta por el autor, manifestaron su posición de aceptación o negación ante lo abordado, la redacción de este escrito se dio con tranquilidad, y el surgimiento de preguntas frente al sinónimo de palabras y orientación en cohesión de</p>	<p>Zárate (2022) en su estudio sobre las habilidades comunicativas críticas con base cognitiva (psicolingüística) pudo evidenciar que estas pueden ayudar a los lectores a focalizar sus lecturas, a generar sus propios puntos de vista frente al texto; a cuestionar el texto en vez de asumirlo pasivamente; a desarrollar interpretaciones alternativas y contextualizadas; a diferenciar su opinión personal de las del autor.</p> <p>Vale citar también a Póveda (2019) quien evidenció que con la implementación de una estrategia didáctica para promover la lectura y escritura en los estudiantes, logró que estos descifrarán, interpretarán el texto escrito, escribirán cuentos, narrarán historias a partir de imágenes y expresarán lo vivido en la cotidianidad.</p>	<p>El desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes por medio de la lectura crítica, conjuga elementos esenciales que inducen al estudiante hacia el análisis de hechos, la generación y organización de ideas, defender opiniones, realizar comparaciones, derivar inferencias, evaluar argumentos y resolver problemas; por tanto, sirven de base al docente para lograr en los estudiantes asumir posturas críticas ante hechos de la vida diaria.</p> <p>Este estudio acompañado de la preocupación de la investigadora por las habilidades comunicativas de los estudiantes del noveno grado, valiéndose de</p>

---

algunos textos. De manera voluntaria algunos estudiantes leyeron la historia. De igual manera, Tinta (2020) en su estudio concluyó que el desarrollo de la escritura es un proceso permanente de motivación en el desarrollo de capacidades y habilidades de percepción de los cinco sentidos, para la escritura a partir de la realidad. De igual manera, Tinta (2020) abordadas desde el análisis literario, el debate frente a temas específicos, el análisis argumentativo y de textos discontinuos, desarrolla a través de la lectura crítica estas habilidades.

### **Logros**

El cortometraje despertó en los estudiantes un gran interés y participación activa frente a la crítica que en este se hace en la vida de las mujeres, fueron capaces de reconocer la información implícita, adoptaron una postura objetiva frente a este, relacionaron algunos aspectos de la historia con la obra del plan lector.

Del estudio de Zárate (2022) se pudo ver en gran valía la importancia de la lectura crítica como la capacidad fundamental para llevar a cabo el proceso educativo, permitiendo ubicar la lectura de noticias de opinión en el contexto de la posición que ocupan los educandos, a la vez que circunda su vida cotidiana. En ese orden de ideas, se entiende que la lectura crítica traspasa la frontera de la comprensión cognitiva del texto hacia la práctica social que se construye en las interrelaciones sociales.

### **Actividad 4. Análisis de textos (discontinuos) caricatura de Mafalda.**

En este encuentro la actividad central consistió en la proyección de las caricaturas de Mafalda, consideradas famosas por su gran crítica social. Así que los estudiantes pudieron analizar cada detalle de las viñetas del texto. Una vez analizada cada caricatura se procedió a la socialización de los argumentos expuestos por cada estudiante frente a la intención de este texto discontinuo.

De otro lado, Romero y Ramírez (2020) mostraron que, en la implementación de textos sobre problemas sociales relevantes, articulados a

### **Logros**

relevantes, articulados a

El respeto hacia sus pares y contenidos programáticos de atención hacia la información; las diversas áreas de estudio, por tanto, hubo opiniones que generan una gran motivación en expresadas de forma ordenada, se los educandos. mantuvieron en sus espacios de trabajo silenciosamente; También Bertel (2020) realizaron el análisis sugerido, comprobó que al introducir en interpretaron el texto, las didácticas de aula los elementos constitutivos del transmedia tales como expansión vs profundidad, o continuidad vs multiplicidad, se puede afirmar que aumenta las relaciones de interacción y de dominio de conocimiento distribuido. Se plantearon hipótesis. Se consideró de gran satisfacción la actividad porque los estudiantes estuvieron atentos comprendieron la finalidad del ejercicio, mantuvieron el orden y opinaron con actitud crítica.

### **Limitaciones**

Hubo poca participación debido a que varios estudiantes estaban indispuestos de salud. También pudo observarse que se presentaron dudas ante las viñetas que no contienen textos, sino expresiones faciales o corporales, generando entre los educandos algo de incertidumbre.

### **Actividad 5. Comprensión de cuento ilustrado “El árbol rojo”**

Esta actividad fue orientada hacia el análisis y comprensión

---

del cuento ilustrado “El árbol rojo” de Shaun Tan, Barbara Fiore Editora. La docente inició la proyección del cuento página a página, muy despacio con el fin de que los estudiantes tuvieran el tiempo necesario para analizar o identificar cada detalle expuesto en el cuento. Transcurrido un tiempo prudencial, a modo de reflexión la docente formuló algunas preguntas, para llevar al estudiante a identificar las ideas centrales de la historia.

**Logros**

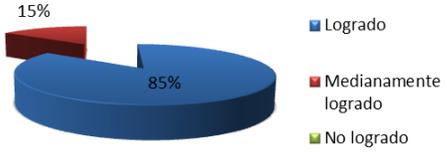
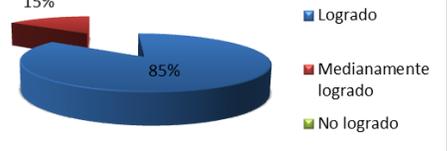
Los estudiantes reflexionaron, precisaron mejor las palabras claves del texto, construyeron su mapa de ideas a través del cual dejaron ver su capacidad de reflexión y las ganas de mejorar cada día, expusieron y explicaron sus significados; hubo apropiación y comprensión de la historia por parte de los estudiantes, quienes dejaron ver en sus trabajos la capacidad de análisis ante este tipo de ejercicios e identificaron la intención de autor del cuento.

---

**2.2.4. Evaluar la implementación de secuencias didácticas para el desarrollo de habilidades comunicativas por medio de la lectura crítica en los estudiantes del noveno grado**

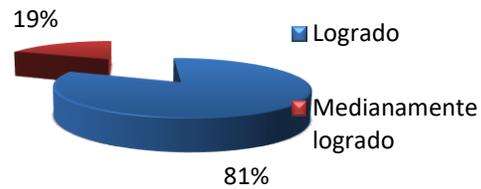
**Tabla 12**

*Resultados de la prueba de salida*

Intencionalidad	Prueba de salida. Análisis del resultado								
Intencionalidad	Análisis de resultados								
<p>Determina la secuencia de las acciones y órdenes</p>	<div data-bbox="721 575 1318 890" style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p><b>Determina la secuencia de las acciones y órdenes</b></p>  <table border="1" style="margin: 0 auto; font-size: small;"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Logrado</td> <td>85%</td> </tr> <tr> <td>Medianamente logrado</td> <td>15%</td> </tr> <tr> <td>No logrado</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table> </div> <p>En lo que respecta al ítem 1 se puede ver claramente que el 85% de los estudiantes (23) logró determinar la secuencia de las acciones y órdenes, mientras que el 15% (4 discentes) medianamente lo logró.</p>	Categoría	Porcentaje	Logrado	85%	Medianamente logrado	15%	No logrado	0%
Categoría	Porcentaje								
Logrado	85%								
Medianamente logrado	15%								
No logrado	0%								
<p>Identifica vocabulario básico para organizar una idea</p>	<div data-bbox="721 1131 1318 1428" style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p><b>Identifica vocabulario básico para organizar una idea</b></p>  <table border="1" style="margin: 0 auto; font-size: small;"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Logrado</td> <td>85%</td> </tr> <tr> <td>Medianamente logrado</td> <td>15%</td> </tr> <tr> <td>No logrado</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table> </div> <p>Con relación al ítem 2, el 85% (23 estudiantes) logró identificar el vocabulario básico para organizar una idea, en tanto que el 15% (4 estudiantes) se ubicó en medianamente logrado.</p>	Categoría	Porcentaje	Logrado	85%	Medianamente logrado	15%	No logrado	0%
Categoría	Porcentaje								
Logrado	85%								
Medianamente logrado	15%								
No logrado	0%								

Reconoce la idea central y las subsiguientes en un párrafo.

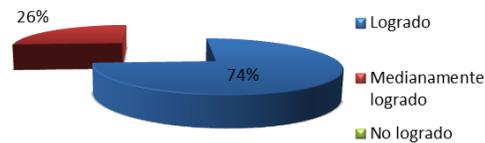
**Reconoce la idea central y las subsiguientes en un párrafo.**



Lo predominante en el ítem 3, es que el 81% (21 estudiantes) logró reconocer la idea central y las subsiguientes en un párrafo, sólo un 19% (6 estudiantes) medianamente lo lograron

Localiza la idea principal en condición de paráfrasis

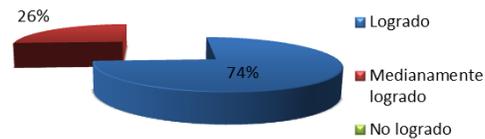
**Localiza la idea principal en condición de paráfrasis**



Como puede apreciarse en el ítem 4, el 74% (20 estudiantes) logró localizar la idea principal en condición de paráfrasis, pero el 26% (7 estudiantes) medianamente lo ha logrado.

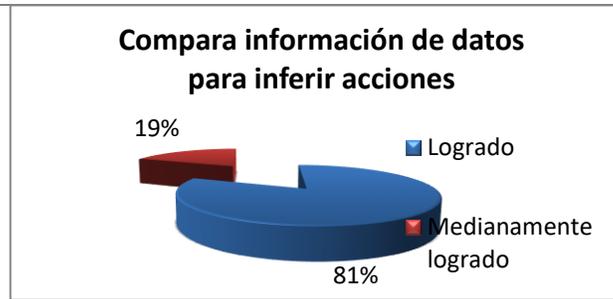
Integra datos concretos que facilitan la asociación de ideas.

**Integra datos concretos que facilitan la asociación de ideas.**



En el gráfico correspondiente al ítem 5, se observó que el 74% (20 estudiantes) logró integrar datos concretos que facilitan la asociación de ideas; el 26% (7 estudiantes) medianamente lo ha logrado.

Compara información de datos para inferir acciones



Aquí, en el ítem 6 lo que puede notarse es que el 81% (21 estudiantes) logró comparar información de datos para inferir acciones; el 19% (6 estudiantes) medianamente lo logró

Rastrea significados en el texto para relacionar con un título



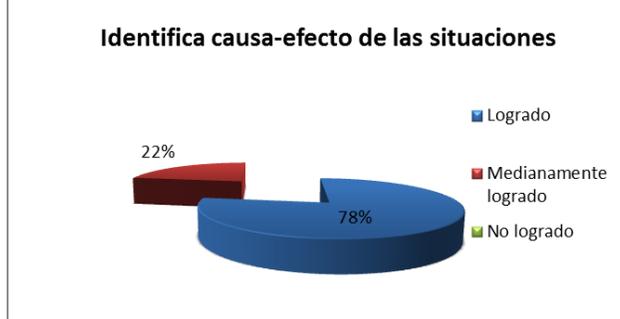
Los resultados para el ítem 7 demuestran que el 93% (25 estudiantes) logró rastrear significados en el texto para relacionarlo con un título; el 7% (2 estudiantes) medianamente lo logró

Establece analogías y contrastes a partir de la integración de sus partes.



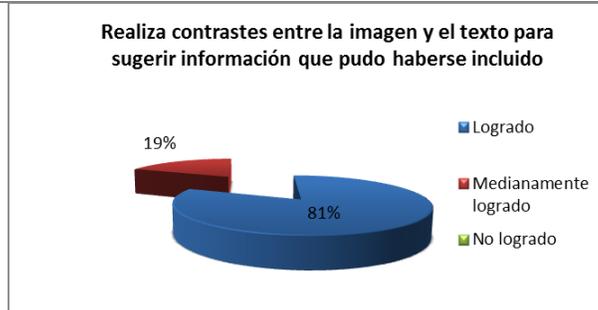
Se nota en el ítem 8 que el 74% (20 estudiantes) logró establecer analogías y contrastes a partir de la integración de sus partes; el 26% (7 estudiantes) medianamente lo logró

Identifica causa-efecto de las situaciones.



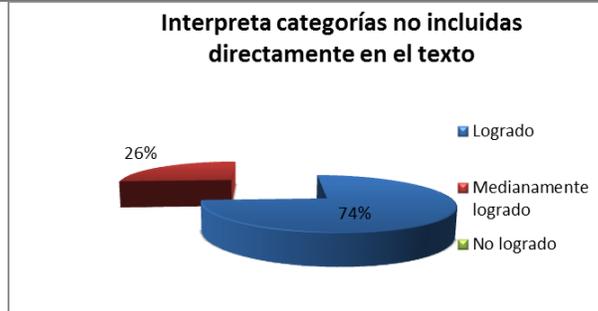
Queda demostrado en el ítem 9 la tendencia hacia el 78% (21 estudiantes) logró identificar causa-efecto de las situaciones el 22% (6 estudiantes) medianamente lo logró

Realiza contrastes entre la imagen y el texto para sugerir información que pudo haberse incluido



Se puede ver en el ítem 10 que 21 estudiantes representados en un 81% logró realizar contrastes entre imagen y el texto para sugerir información que pudo haberse incluido; sólo el 19% (6 estudiantes) medianamente lo lograron

Interpreta categorías no incluidas directamente en el texto



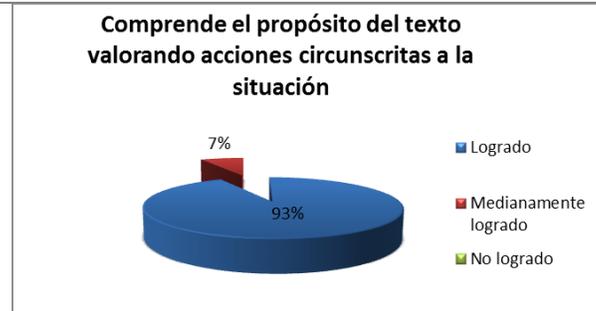
Como puede apreciarse en el ítem 11, el 74% (20 estudiantes) lograron interpretar categorías no incluidas directamente en el texto; el 26% (7 estudiantes) medianamente lo lograron

Recupera información implícita a través de la intertextualidad



Un 78% equivalente a 21 estudiantes, caracteriza al ítem 12, puesto que esta cifra indica que en gran porcentaje recuperan información implícita a través de la intertextualidad; sólo resta un 22% (6 estudiantes) en lograrlo

Comprende el propósito del texto valorando acciones circunscritas a la situación.



Al interpretar el ítem 13, resultó que el 93% (25 estudiantes) lograron comprender el propósito del texto valorando acciones circunscritas a la situación; mientras que el 7% (2 estudiantes) medianamente lo lograron

Asume posturas frente al tema de acuerdo con la intención del texto



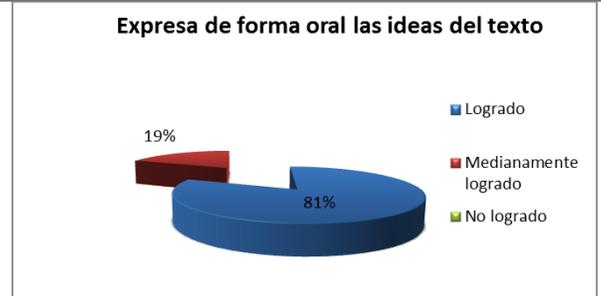
Al revisar el resultado del ítem 14 se obtuvo que el 85% (24 estudiantes) logró asumir posturas frente al tema de acuerdo con la intención del texto; el 11% medianamente lo logró

Reflexiona acerca de los efectos significativos (pertinente-esencial para la vida) que sugiere el texto (paralingüístico).



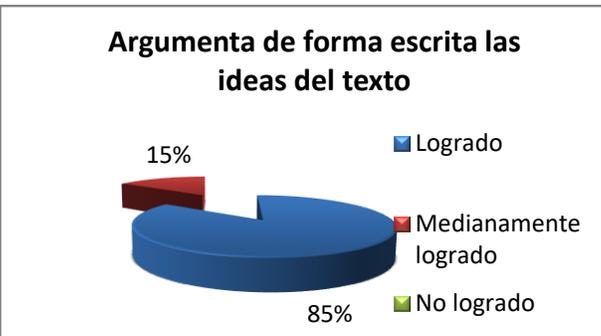
Un alto porcentaje definió el ítem 15, pues se observó que el 85% (24 estudiantes) lograron reflexionar acerca de los efectos significativos (pertinente-esencial para la vida) que sugiere el texto (paralingüístico); el 15% medianamente alcanzó dicha reflexión

Expresa de forma oral las ideas del texto



En el análisis del ítem 16 se evidenció en un 81% (21 estudiantes) los examinados lograron expresar de forma oral las ideas del texto; solo faltó un 19% (6 estudiantes) pues, medianamente alcanzaron lograrlo

Argumenta de forma escrita las ideas del texto



Demuestra el gráfico correspondiente al ítem 17 que el 85% (24 estudiantes) logró argumentar de forma escrita las ideas del texto; el 15% (3 estudiantes) medianamente lo lograron

Al analizar los resultados se pudo evidenciar que los estudiantes del noveno grado, luego de la implementación de las secuencias didácticas para desarrollar las habilidades comunicativas por medio de la lectura crítica lograron, determinar la secuencia de las acciones y órdenes; identificar vocabulario básico para organizar una idea; reconocer la idea central y las subsiguientes en un párrafo; localizar la idea principal en condición de paráfrasis; integrar datos concretos que facilitan la asociación de ideas; comparar información de datos para inferir acciones; rastrear significados en el texto para relacionar con un título; establecer analogías y contrastes a partir de la integración de sus partes; identificar causa-efecto de las situaciones.

De igual forma se logró que los estudiantes realizaran contrastes entre la imagen y el texto para sugerir información que pudo haberse incluido; interpretaran categorías no incluidas directamente en el texto; recuperaran información implícita a través de la intertextualidad; comprendieran el propósito del texto valorando acciones circunscritas a la situación; asumieran posturas frente al tema de acuerdo con la intención del texto; reflexionaran acerca de los efectos significativos (pertinente-esencial para la vida) que sugiere el texto (paralingüístico); expresaran de forma oral las ideas del texto y argumentaran de forma escrita las ideas del texto. Queda demostrado con los resultados señalados que el objetivo de la investigación, desarrollar las habilidades comunicativas por medio de la lectura crítica en los estudiantes del noveno grado del colegio parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar fue logrado exitosamente.

### **2.3. Discusión**

La siguiente sección presenta una interpretación de los resultados del proceso de investigación que corresponden a la pregunta rectora de la investigación. En ese orden de ideas, los resultados son fruto del análisis de datos, es el momento en que el investigador puede comparar, contrastar y discutir la información, método y al mismo tiempo identificar las debilidades o límites de la indagación, de igual manera, las fortalezas y contribuciones presentes en la situación problemática que generó la pregunta orientadora. Así pues, enmarcar los resultados en este contexto permite finalmente, llegar a unas conclusiones y hacer recomendaciones basadas en el estudio.

Examinando los resultados, se tiene como primer ciclo de la Investigación Acción, de acuerdo a lo propuesto por Hernández et al., (2014) el diagnóstico, así que se aplicó a los 27 estudiantes

que conformaron la muestra una prueba de entrada, con el propósito de dar cumplimiento al objetivo, diagnosticar la situación actual de los estudiantes de noveno grado con respecto a las habilidades comunicativas en el colegio Parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar, evidenciando que los referidos estudiantes presentan debilidades en las habilidades comunicativas, resultado contrapuestos a lo señalado por el Lomas (1999) quien señaló que la competencia comunicativa es de gran importancia desarrollarlas en el ser humano puesto que se trata de un conjunto de comprensiones, habilidades y capacidades que permiten el uso preciso, apropiado, eficaz y consistente del lenguaje en las diversas direcciones y dominios de la interacción humana continua; también incluye el conocimiento estratégico, sociolingüístico y textual que se debe adquirir para demostrar la capacidad lingüística en un entorno social.

Aunado a esto, también el MEN (s.f) al abordar las habilidades de expresión oral y escrita, las refiere como competencias fundamentales para el alcance de habilidades básicas en otras áreas del conocimiento; en la medida en que los educandos puedan leer, comprender, expresar y relación el contenido del texto con pensamientos y experiencias previas sobre un tema, si además adoptan una postura crítica y argumentativa, demuestran con ello que han logrado el desarrollo de la competencia comunicativa. Para Sánchez (2007) las habilidades comunicativas, específicamente la lectura crítica, facilitan en el educando analizar hechos, generar y organizar ideas, defendes opiniones, hacer comparaciones, inferencias, evaluar argumentos y resolver problemas. Por tanto, estas habilidades conjugadas, forman en el lector un criterio con fundamentos y argumentos válidos y relevantes. Agrega Cassany (2009) que la lectura crítica está asociada a una comprensión total de la información.

Los resultados del diagnóstico generaron en la investigadora gran preocupación y la indujo a diseñar secuencias didácticas fundamentadas en la lectura crítica para el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes del noveno grado del colegio parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar. Por tanto, hubo la necesidad de hacer una revisión de estudios previos como base para el diseño de las mismas; por tanto, se tomó el estudio presentado por Tinta (2020) quien en su estudio concluyó que el desarrollo de la escritura es un proceso permanente de motivación en el desarrollo de capacidades y habilidades de percepción de los cinco sentidos, para la escritura a partir de la realidad.

Así también Sánchez (2020) en su estudio demostró que el uso de la oralidad en Educación Básica Media es una debilidad tanto en las dimensiones de espacios para expresión oral, en las habilidades de la comunicación y las técnicas de la expresión; así también que los factores que inciden en la competencia comunicativa de los niños de Educación Básica Media es una debilidad tanto en las dimensiones de comprensión y producción. Se agrega además las ideas presentadas por Zárate (2022) al expresar que las habilidades críticas cognitivas ayudan a los estudiantes a iluminar su proceso lector, generando sus puntos de vista ante el texto, haciendo cuestionamientos ante lo que el autor desea transmitir, haciendo interpretaciones y contextualizaciones de lo que lee, diferenciado sus opiniones respecto al autor. En consecuencia, al alcanzar estas habilidades comunicativas le permite al lector su propia identidad y reconocimiento como un ente social que participa mediante la lectura en una determinada práctica social.

### **3. Conclusiones**

Luego de realizar el estudio denominado Desarrollo de las habilidades comunicativas por medio de la lectura crítica en los estudiantes del noveno grado del colegio parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar, Cesar, se presentan las conclusiones resultantes de su desarrollo; por tanto, la investigadora consideró los resultados de cada objetivo específico creado para llevar a cabo el proceso investigativo.

En lo que respecta al primer objetivo, diagnosticar la situación actual de los estudiantes de noveno grado referido a las habilidades comunicativas en el colegio Parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar, luego de aplicar una prueba de entrada se comprobó en los estudiantes problemas en las habilidades comunicativas puesto que se les dificulta recuperar información implícita a través de la intertextualidad, comprender el propósito del texto valorando acciones circunscritas a la situación, asumir posturas frente al tema de acuerdo con la intención del texto, reflexionar acerca de los efectos significativos (pertinente-esencial para la vida) que sugiere el texto (paralingüístico) y argumentar de forma escrita las ideas plasmadas en un texto.

En referencia al segundo objetivo, Diseñar secuencias didácticas fundamentadas en la lectura crítica para el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes del noveno grado del colegio parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar, los resultados demostraron que el diseño se adecuó a las necesidades e intereses de los estudiantes, pues su planificación se apoyó en la lectura crítica lo que permitió efectivamente, el desarrollo de dichas habilidades. Para el tercer objetivo, Implementar secuencias didácticas para el desarrollo de habilidades comunicativas por medio de la lectura crítica en los estudiantes del noveno grado del colegio parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar. Los resultados evidenciaron que, en el transcurso del desarrollo de las actividades, los discentes se fueron apropiando de elementos que les permitió recuperar, comprender, asumir posturas, reflexionar, expresar ideas y argumentar.

Al examinar los resultados del cuarto objetivo, Evaluar la implementación de secuencias didácticas para el desarrollo de habilidades comunicativas por medio de la lectura crítica en los estudiantes del noveno grado del colegio parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar. Se constató que fue de gran satisfacción e interés para los educandos, puesto que lograron desarrollar estas habilidades llegando entonces a determinar secuencias de acciones y hechos, organizar y

reconocer ideas centrales en un párrafo, parafrasear información del texto, comparar datos e inferir acciones, rastrear significados, establecer analogías, identificar causas y efectos de situaciones presentadas, hacer contraste entre imagen y texto para sugerir información adicional, interpretar y recuperar información implícita en las lecturas. Orientada por estas apreciaciones, se puede demostrar que el objetivo general de la investigación, desarrollar las habilidades comunicativas por medio de la lectura crítica en los estudiantes del noveno grado del colegio parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar se alcanzó de manera exitosa.

#### **4. Recomendaciones**

Finalizado el estudio, Desarrollo de las habilidades comunicativas por medio de la lectura crítica en los estudiantes del noveno grado del colegio parroquial El Carmelo de la ciudad de Valledupar, Cesar y mostrada las conclusiones, la investigadora considera que la intervención pedagógica fortaleció tanto el aprendizaje de los estudiantes como los cambios en la práctica docente aplicada, de allí que recomienda seguir con más líneas de acción por un período de tiempo más largo para fortalecer las habilidades comunicativas necesarias para el aprendizaje. De igual forma, es de interés sugerir otras recomendaciones que a través del desarrollo indagatorio se consideró pertinentes formularlas, las cuales son posibles implementarlas en el entorno educativo donde tuvo su accionar la presente investigación.

A las instituciones educativas universitarias, promover investigaciones sobre temáticas que tengan como objetivo fortalecer las habilidades comunicativas en los estudiantes. De igual importancia, continuar explorando sobre elementos innovadores e incluirlos en las prácticas pedagógicas para el desarrollo efectivo de estas habilidades.

A los gestores educativos, acompañar y propiciar espacios de reflexión en los docentes como parte importante del proceso de enseñanza y aprendizaje, para que incluyan en su práctica pedagógica estrategias que promuevan el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes y con ello fortalezcan los conocimientos adquiridos.

A los docentes, diseñar estrategias innovadoras, de tal manera que inspire a los educandos hacia el desarrollo de habilidades comunicativas en el marco del pensamiento crítico como aspectos esenciales para la interacción social. La promoción de habilidades comunicativas en los espacios escolares, es crucial y debe incluirse en todas las actividades académicas, para permitir a los aprendices, argumentar efectivamente y mejorar sus habilidades de aprendizaje y pensamiento; por lo cual el docente como mediador debe procurar que los discentes cuenten con ambientes positivos donde sean capaces de participar, dar opiniones, escribir, interpretar y expresarse coherentemente.

Es importante que en el aula se realicen ejercicios de expresión oral y escucha activa de modo que se fortalezcan y mejoren los procesos comunicativos de los estudiantes, por ejemplo, en términos de pronunciación, fluidez y confianza en uno mismo. Asimismo, implementar otras estrategias para estudiantes de bajo nivel para animarlos a escribir y hacerlo de una manera que sea comprensible para el lector.

## Referencias bibliográficas

- Agudelo, L. Ceferino, D. y De Castro, D. (s.f.). *La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Obtenido de [https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/6990/1/CDMPDH69\\_1.pdf](https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/6990/1/CDMPDH69_1.pdf)
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. España: Mc Graw Hill.
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 87-202. Recuperado el 03 de mayo de 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Alvarez, M. (2010). El ingles mejor a edades tempranas. *Pedagogia Magna*. Recuperado el 29 de julio de 2022, de file:///D:/Downloads/Dialnet-ElInglesMejorAEdadesTempranas-3391524.pdf
- Angarita, V y Sotomayor, M. (2011). ¿Confidencialidad, anonimato?: las otras promesas de la investigación. *Acta Bioethica* 17 (2), 199-204. Recuperado el 03 de marzo de 2022, de file:///D:/Downloads/18101-1-53788-1-10-20120118.pdf
- Antillón, R. (2003). ¿Cómo entendemos la sistematización desde una concepción metodológica dialéctica? Guadalajara, México: IMDEC ALFORJA. [http://www.actaf.co.cu/index.php?option=com\\_mtree&task=att\\_download&link\\_id=349&c](http://www.actaf.co.cu/index.php?option=com_mtree&task=att_download&link_id=349&c).
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas. Venezuela: Episteme.
- Avendaño, Y. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. *Shakiñan N° 12 Riobamba Perú*. [http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2550-67222020000300095&script=sci\\_arttext](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2550-67222020000300095&script=sci_arttext).

Bachelard, G. (1994). *La tierra y los ensueños de la voluntad*. México: FCE.

Battista, E. (2015). *Clases de palabras y categorías gramaticales (1932): renovación de la tradición gramatical escolar en unas conferencias inéditas de Amado Alonso*.  
<https://doi.org/10.4000/cher.4735>.

Beltramino, F. (2013). *Clasificación de categorías gramaticales en la lengua materna español*.  
Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina.  
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/5345/1/clasificacion-categorias-gramaticales.pdf>.

Bembibre, C. (2009). Definición de escuchar. *Diccionario ABC*,  
<https://www.definicionabc.com/audio/escuchar.php>.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. administración, economía, humanidades*.  
Mexico: Prentice Hall. Recuperado el 25 de abril de 2022, de <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>

Bertel, S. (2020). *Cualificación de las habilidades comunicativas en la escuela: Una experiencia de producción de narrativas transmedia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.  
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/26056/BertelLagunaSandraPaola2020.PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Blasco, J. y Perez, J. (2007). *Metodologías de investigación en educación física y deporte: Ampliando horizontes*. Alicante, España: Club Universitario. Recuperado el 05 de febrero de 2022, de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/12270>

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ediciones Uniandes .

- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Norma.
- Bosque, I., & Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. CXV, Nebrija y Bello 1999. Espasa Calpe, S.A.
- Bravo, H. (2008). *Estrategias pedagógicas*. Córdoba: Universidad del Sinú.
- Briceño, G. (2018). Adjetivos. *Euston 96*, <https://www.euston96.com/adjetivos/>.
- Britanny. (s.f). Recuperado el 28 de julio de 2022, de La importancia del idioma Inglés en el mundo: <https://brittanygroup.edu.pe/importancia-del-idioma-ingles-mundo-actual/>
- Brito, Y. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *Revista Educare*. Vol. 24 N° 3.
- Buendía, L., & Colas, P. (2006). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Calderón, G. (2019). *Vocabulario*. Recuperado el 6 de 9 de 2022, de Euston: <https://www.euston96.com/vocabulario/>
- Campos, G a Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, año/vol. VII, número 13, 45-60. Obtenido de file:///D:/Downloads/Dialnet-LaObservacionUnMetodoParaElEstudioDeLaRealidad-3979972%20(2).pdf
- Cardona, P. (2016). *El sentido de la lectura crítica en contexto*. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ElSentidoDeLaLecturaCriticaEnContexto-5888105%20(3).pdf.

Casa, J. Repullo, J. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Aten Primaria*, 3(8), 527-538. Obtenido de <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-pdf-13047738>

Cassany, D. (2001). Enseñanza de la lengua. Barcelona España: Graó.

Cassany, D. (2006). Leer tras la líneas. Sobre la lectura contemporánea. *Barcelona: Anagrama*.

Cassany, D. (2007). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Paidós. <https://assets-libr.cantook.net/assets/publications/13331/medias/excerpt.pdf>.

Castillo, D y Moya, J. (2013). *Propuesta metodológica para la enseñanza de vocabulario de una lengua extranjera (inglés) en el ciclo 2 del Colegio Marco Tulio Fernández*. Bogotá. Obtenido de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8202/Propuesta%20metodologica%20para%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20vocabulario%20de%20una%20lengua%20extranjera%20%28ingl%C3%A9s%29%20en%20el%202022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Castillo, L. (2016). Aprendizaje de vocabulario en inglés mediante la experiencia prolongada de juego: The Sims 4. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21810/Documento.pdf?sequence=1>

Cejas, M Rueda, M Cayo, M y Villa, L. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XXV, núm. 1,. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/html/>

Chaparro, D. (2022). *Por qué es importante aprender inglés para un profesional*. Recuperado el 05 de 09 de 2022, de Information Planet: <https://www.informationplanet.com.co/blog/importancia-aprender-ingles/>

Chávez, M, Saltos, M, & Saltos, C. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, Vol. 3, núm. pp. 759-771. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaImportanciaDelAprendizajeYConocimientoDelIdiomaI-6234740.pdf.

Cohelo, F. (2011). ¿Qué es un verbo? *Significados*, <https://www.significados.com/verbo/#:~:text=Un%20verbo%20es%20una%20clase,el%20modo%20y%20la%20voz.>

Cronquist, K y Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en Latinoamérica*. Recuperado el 27 de julio de 2022, de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>

Damiani, L. (1997). *Epistemología y ciencia en la Modernidad: El traslado de la racionalidad de las ciencias físico-naturales a las ciencias sociales*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la UCV-Ediciones FACES-UCV.

De la Cruz, M Pozo, J y Huarte, M Scheue, N. (2016). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/284497442\\_Concepciones\\_de\\_ensenanza\\_y\\_practicas\\_discursivas\\_en\\_la\\_formacion\\_de\\_futuros\\_profesores](https://www.researchgate.net/publication/284497442_Concepciones_de_ensenanza_y_practicas_discursivas_en_la_formacion_de_futuros_profesores)

DeWalt, K, & DeWalt, B. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, Ca: Alta Mira Press.

Díaz, F. y Hernández, A. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Díaz, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Redalyc*, <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001308.pdf>.

Díaz, F. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Companies, Inc. <https://buo.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>.

Díaz, F., & Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. <http://es.scribd.com/doc/97693895/Frida-Diaz-Barriga-Arceo-1999-Estrategias-Docentes-para-un-Aprendizaje-Significativo>.

Díaz, I. (2019). *Estrategias didácticas para el aprendizaje de la lectoescritura con niños entre 6 y 7 años desde el interior de la familia*. Corporación Universitaria Iberoamericana. Recuperado el 31 de mayo de 2021, de <https://repositorio.iberoamericana.edu.co/bitstream/001/925/1/Estrategias%20did%C3%A1cticas%20para%20el%20aprendizaje%20de%20la%20lectoescritura%20con%20ni%C3%B1os%20entre%206%20y%207%20a%C3%B1os%2C%20desde%20el%20interior%20de%20las%20familias.pdf>

Doron, H. (04 de junio de 2021). *all about english*. Recuperado el 28 de julio de 2022, de La importancia de aprender inglés a temprana edad: <https://www.helendoron.ec/la-importancia-de-aprender-ingles-a-temprana-edad/>

Duarte, G. (2009). Definición de hablar. *DICCIONARIO ABC*, <https://www.definicionabc.com/comunicacion/hablar.php>.

Dugarte, A. (2006). Repensar en la investigación educativa de la nueva era . *Revista Ciencias de la Educación*, 1(27), 99-108.

Duque, M Palomino, O , y Rondón, F. (2021). *Desarrollo de competencias argumentativas a través de una Wiki como entorno colaborativo de aprendizaje en estudiantes de básica primaria de una Institución de educación oficial de Bogotá D.C*. Trabajo de grado, Bogotá. Obtenido de [https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/14754/TGF\\_Miguel%20Duque\\_Orfany%20Palomino\\_Lina%20Rojas\\_Fairuz%20Rondon.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/14754/TGF_Miguel%20Duque_Orfany%20Palomino_Lina%20Rojas_Fairuz%20Rondon.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Eggen, P., & Kauchak, D. (2012). Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. [http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/estrategias\\_docentes\\_paul\\_d.\\_eggen\\_donald\\_p.\\_kauchak\\_parte\\_1\\_de\\_2.pdf](http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/estrategias_docentes_paul_d._eggen_donald_p._kauchak_parte_1_de_2.pdf).

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Ellis, N. (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: C.U.P.

Espinoza, E y Calva, D. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), Revista Universidad y Sociedad, 12(4), 333-340. Recuperado el 24 de enero de 2022, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202020000400333&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000400333&lng=es&tlng=es).

Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?* Chicago: Loyola University.

Farhan, K. (2017). *Factores lingüísticos y extralingüísticos de la evolución semántica de los términos*. [https://www.researchgate.net/publication/332029661\\_Factores\\_linguisticos\\_y\\_extralinguisticos\\_de\\_la\\_evolucion\\_semantica\\_de\\_los\\_terminos](https://www.researchgate.net/publication/332029661_Factores_linguisticos_y_extralinguisticos_de_la_evolucion_semantica_de_los_terminos).

Fernández, J. (s/f). *Categorías gramaticales*. Recuperado el 5 de 9 de 2022, de Hispanoteca: <http://www.hispanoteca.eu/Linguistik/g/GRAMMATISCHE%20KATEGORIEN%20Categor%C3%ADas%20gramaticales.htm>

Flores, M. (2004). Implicaciones De Los Paradigmas De Investigación En La Práctica Educativa. *Revista Digital Universitaria*. Obtenido de [https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/ene\\_art1.pdf](https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/ene_art1.pdf)

- Freire, P. (1987). *La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía. En Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Galindo, D., & Martínez, Y. (2021). El cuento como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de cuarto grado de la sede Camilo Torres de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander del municipio Codazzi, Cesar. Trabajo de grado de maestría, UNIMARIANA, Valledupar.
- Gamboa, M, García, Y, & Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de Investigaciones UNAD*, 4-28, <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1162>.
- Giovannini, A. (1996). *Profesor en acción 2: Áreas de trabajo*. Edelsa editorial. España 1996. p. 45.
- Gomez, S. (2012). *Metodología de la investigación*. México.: Ma. Eugenia Buendía López.
- Gordillo, A., & Florez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora; hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas (53)/enero-jun*.
- Guba, E y Lincoln, Y. (2000). *Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. In N. Denzin, I. Lincoln, Handbook of Qualitative Research*. London: Sege.
- Hedge, T. (2000). Enseñanza y aprendizaje en el aula de idiomas. *TESL- EJ*, <https://www.tesl-ej.org/ej19wp/r4.html>.
- Hernández, A. (2019). Gramática funcional del español. Editorial Gredos. <https://es.scribd.com/document/404852898/GRAMATICA-FUNCIONAL-DEL-ESPANOL-Cesar-Hernandez-Alonso-pdf>.

Hernández, R, Fernández, C, & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGRAW - HILL Interamericana de México, S.A. de C.V. [https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n\\_Sampieri.pdf](https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf).

Hernandez, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodologia de la investigación*. Mexico: McGRAW - HILL INTERAMERICANAL.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodologia de la investigación*. Mexico: McGRAW - HILL INTERAMERICANAL.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hil.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hil.

Herrera, J, Calero, Y, Ruiz, R, Peñalba, D, Martínez, L, & Umaña, F. (2016). *Habilidades comunicativas*. <https://cenida.una.edu.ni/documentos/nc10u58mt.pdf>: Universidad Nacional Agraria.

Johnson, D. y Johnson, R. (1989). *Cooperación y Competencia: Teoría e investigación*. Minnesota: Interaction Book Company.

Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*. Lima: Fondo Editorial de la UIGV.

Kurt, L. (1962). *La Teoría de Campo en las Ciencias Sociales*. España.: Graó.

- Larrenua, R. (2014). La motivación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. [https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/145393/Larrenua\\_Vegara\\_Roberto.pdf?sequence=1](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/145393/Larrenua_Vegara_Roberto.pdf?sequence=1).
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lomas, C. (1999). Aprender a comunicar(se) en las aulas. <https://core.ac.uk/download/pdf/60641421.pdf>.
- López, A., & Encabo, E. (2013). Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura. *Contextos Educativos*, <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LopezValeroAYEncaboFernandezE2013FundamentosDidact-4240627.pdf>.
- López, B y Villa, D. (2017). *El uso de las Tic como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje en el grado tercero de la institución Francisco Molina Sánchez, Municipio de Valledupar – Cesar*. Trabajo de grado, Valledupar. Obtenido de <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/14781/49736550.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Martinez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Séptima reimpression*. México: Trilla.
- Martínez, M. (2008). Análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revistas en ciencias de la educación*.
- Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de los trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica. [https://pics.unison.mx/wpcontent/uploads/2013/10/7\\_Paradigmas\\_de\\_investigacion\\_2013.pdf](https://pics.unison.mx/wpcontent/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf).

Ministerio de Educación del Perú. (2018). Marco de evaluación de la competencia lectora Pisa 2018. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/11/Marco-teorico-Pisa-2018.pdf>.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2007). Programa para el desarrollo de competencias. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-217596\\_archivo\\_pdf\\_desarrollocompetencias.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-217596_archivo_pdf_desarrollocompetencias.pdf).

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s/f). Desarrollo de Competencias.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf).

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER*. Lineamientos Generales 2014-2. Bogotá.

Monereo, C., Castello, M., Clariana, M., Palma, M. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. . enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Grao.

Monroy, L. (2020). *Desarrollo de la Habilidad Argumentativa y la Comprensión de la Diversidad de Género en Estudiantes de Secundaria*. Trabajo de grado, Medellín, Colombia. Obtenido de [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/17822/1/MonroyNatalia\\_2020\\_Argumentaci%C3%B3nDiversidadG%C3%A9nero.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/17822/1/MonroyNatalia_2020_Argumentaci%C3%B3nDiversidadG%C3%A9nero.pdf)

Monsalve, M., Franco, M, Betancourt, V, & Ramírez, D. (2017). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista Udea*, <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9766/8979>.

Montealegre, C. (2019). Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. Ediciones Unibague.

Montenegro, M, Pujol, J, & Vargas, L. (2015). Miradas, formas de hacer y relaciones en la constitución de una investigación crítica. *Revista Universitas Psicológica*. ISSN: 1657-9267, vol. 14, núm. 5, 2015, pp. 1833-1851, <https://www.redalyc.org/pdf/647/64746682001.pdf>.

Morín, E. (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela.

Nápoles, R Fernández, D y Rodríguez, Y. (2020). Principales habilidades comunicativas a desarrollar en los estudiantes de la carrera Psicología. *EduSol*, 20(70), 147-164. Obtenido de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-80912020000100147&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912020000100147&lng=es&tlng=es).

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>.

Ortíz, A. (2015). Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas. Bogotá, Colombia: La U.

Osorio, B y Alejo, M. (2019). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Gaceta Pedagógica*(35). Recuperado el 29 de junio de 2022, de [https://www.researchgate.net/publication/337428362\\_El\\_informante\\_como\\_persona\\_clave\\_en\\_la\\_investigacion\\_cualitativa](https://www.researchgate.net/publication/337428362_El_informante_como_persona_clave_en_la_investigacion_cualitativa)

Ospina, M. (2021). *Rendición de cuentas Icfes 2021*. Obtenido de <https://educacionrindecuentas.mineducacion.gov.co/entidades-adscritas-y-vinculadas/icfes/#:~:text=de%20cuentas%202021-,Mensaje%20de%20M%C3%B3nica%20Ospina%20Londo%C3%B1o%20C%20Directora%20general%20del%20Instituto%20Colombiano,realizada%20el%203%20de%20dic>

Ospina, M. (07 de julio de 2022). Pruebas saber 11: Preocupantes resultados de la educación en el país. *Tiempo*. Recuperado el 28 de julio de 2022, de

<https://www.eltiempo.com/colombia/barranquilla/barranquilla-analisis-de-los-resultados-de-ingles-en-las-pruebas-saber-11-652460>

Pacheco, G. (2018). *Habilidades comunicativas*.  
<https://es.scribd.com/presentation/380769443/HABILIDADES-COMUNICATIVAS-1>.

Parra. (2005). *Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las Ciencias Sociales*. trabajo de grado, Santiago de Chile. Obtenido de [https://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2005/parra\\_m/sources/parra\\_m.pdf](https://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2005/parra_m/sources/parra_m.pdf)

Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications .

Paz, G. (2014). La dialéctica del dominio y la emancipación en la teoría crítica: un debate en falso. *Revista Dialnet*, file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaDialecticaDelDominioYLaEmancipacionEnLaTeoriaCri-4879993.pdf.

Penno, J, Wilkinson, I, & Moore, Denis. (2002). Adquisición de vocabulario a partir de la explicación del profesor y la escucha repetida de cuentos: ¿superan el efecto Mateo? [https://www.researchgate.net/publication/232520812\\_Vocabulary\\_Acquisition\\_From\\_Teacher\\_Explanation\\_and\\_Repeated\\_Listening\\_to\\_Stories\\_Do\\_They\\_Overcome\\_the\\_Matthew\\_Effect](https://www.researchgate.net/publication/232520812_Vocabulary_Acquisition_From_Teacher_Explanation_and_Repeated_Listening_to_Stories_Do_They_Overcome_the_Matthew_Effect)

Peñafiel, I Mercado, S y Petro, V. (2015). *Las Flashcards como estrategia didáctica en el proceso de aprendizaje de vocabulario de inglés en estudiantes de 2° grado de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo*. Trabajo de grado, Sincelejo. Obtenido de <https://catalogo.cecar.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=28736>

Pérez, E. (1994). *Paradigmas cuantitativo y cualitativo y metodología de la investigación*. México: Paidós.

Pérez, J. (2007). La lectura y la escritura: procesos dialógicos y recursivos. *Revista Redalyc*, <https://www.redalyc.org/pdf/410/41080107.pdf>.

Pérez, J., & Merino, N. (2008). *Definición de Pensamiento Crítico*. Obtenido de Definición: <https://definicion.de/pensamiento-critico/>

Periódico El Espectador. (2021). *Así serán las pruebas Saber 11 en el 2021*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/educacion/asi-seran-las-pruebas-saber-11-en-el-2021-article/>

Póveda, L. (2019). *Propuesta para el desarrollo de la lectura y la escritura en español en grado primero de básica primaria*. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/69826/52869602.2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Pozzo, M Borgobello, A y Pierella, M. (2019). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias. *Relmecs, diciembre- mayo, vol. 8, no. 2*. Obtenido de <file:///D:/Downloads/Relmecse046.pdf>

Quintero, Y. (2011). *Modelo pedagógico de desarrollo de los modos de actuación pedagógicos profesionales en el plano de contraste del programa nacional de formación de educadores*. Santiago de Cuba. <https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/yjqc/ficha.htm>.

Ramírez, A. (2012). Los saberes tecnomedios de niños, niñas y jóvenes de hoy: Entre lo online y lo offline del mundo de la vida. *Revista Dianet*, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704896>.

Ramírez, C., & Fernández, M. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Revista Dialnet*, <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-NivelesDeComprensionLectoraEnEstudiantesDeTercerGr-8458536.pdf>.

- Real Academia. (2021). Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/ingl%C3%A9s?m=form>.
- Restrepo, B. (2006). Una variante pedagógica de la investigación acción educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 29(01), 1-10, <http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>.
- Reyes, M Murrieta, G y Hernández, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, vol. 6, núm. 12, diciembre-mayo, 167-197. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/906/90621701007.pdf>
- Reyes, M, Murrieta, G y Hernández, E. (2009). Creencias y realidades sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Obtenido de [https://www.academia.edu/4574350/Reyes\\_M\\_R\\_Murrieta\\_G\\_y\\_Hern%C3%A1ndez\\_E\\_2009\\_Creencias\\_y\\_realidades\\_sobre\\_el\\_aprendizaje\\_del\\_ingl%C3%A9s\\_como\\_lengua\\_extranjera\\_En\\_Reyes\\_M\\_R\\_Coordinadora\\_Creencias\\_estrategias\\_y\\_pronunciaci%C3%B3n\\_en\\_el\\_aprendizaje\\_de\\_leng](https://www.academia.edu/4574350/Reyes_M_R_Murrieta_G_y_Hern%C3%A1ndez_E_2009_Creencias_y_realidades_sobre_el_aprendizaje_del_ingl%C3%A9s_como_lengua_extranjera_En_Reyes_M_R_Coordinadora_Creencias_estrategias_y_pronunciaci%C3%B3n_en_el_aprendizaje_de_leng)
- Richards, JC, & Renandya, Wa. (2002). Desafíos no lingüísticos que enfrentan los estudiantes de Malasia para mejorar las habilidades del habla. <https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2845183>.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 31, núm. 1, 11-22.
- Rodríguez, G, Gil, J, & García, E. (1999). Metodologías de la investigación cualitativa. [https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez\\_gil\\_01.pdf](https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf).
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe. Retrieved from

[https://www.researchgate.net/publication/44376485\\_Metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_cualitativa\\_Gregorio\\_Rodriguez\\_Gomez\\_Javier\\_Gil\\_Flores\\_Eduardo\\_Garcia\\_Jimenez](https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez)

Rodríguez, y R Espinoza, N. (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 7, núm. 14, enero-junio. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498153999006.pdf>

Rojas, A. (2008). La prueba escrita. Ministerio de Educación Pública.

Roldan, A. (2017). *Obstáculos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos grupos de población bogotana*. Bogotá. Recuperado el 29 de julio de 2021, de <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/6611/Rold%E1nS%E1nchezGuiomarAndrea2017.pdf?sequence=1>

Romero, B, & Ramírez, M. (2020). Lectura crítica a partir de problemas socialmente relevantes. *Revista Pensamiento y Acción*, file:///C:/Users/Usuario/Downloads/jgonzalezsanabria,+Articulo\_1\_OK.pdf.

Rondón, G. (2014). La lectura crítica: Propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación. 22'44. Bogotá D.C: Universidad de La Salle. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>.

Rovira, I. (2018). Estrategias didácticas: definición, características y aplicación. *Psicología y Mente*, <https://psicologiaymente.com/desarrollo/estrategias-didacticas>.

Saiz, C., & Nieto, A. (2002). Pensamiento crítico: capacidades y desarrollo. Editorial Madrid: Pirámide.

Salamanca, O. (2016). Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través del método ecléctico en los estudiantes de grado segundo, aula inclusiva del colegio Villamar, sede jornada tarde. Universidad Libre, Bogotá, Colombia.

Salinas, K. y. (2019). *Educación*. <https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/-/textos-para-pensar-material-para-trabajar-el-desarrollo-disponible>.

Sánchez, L. (2017). *Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a través del aprendizaje basado en juegos para la Educación Ambiental en estudiantes del grado 5 de primaria*. Bogotá D.C:

<https://repository.udca.edu.co/bitstream/handle/11158/890/Desarrollo%20de%20habilidades%20de%20pensamiento%20cr%EDtico%20a%20trav%E9s%20del%20aprendizaje%20basado%20en%20juegospara%20la%20EA.pdf;jsessionid=B438E8BDB1D2BD90B947405BE4F250B9?sequence=1>.

Sánchez, M. (2020). *La oralidad en el desarrollo de la competencia comunicativa*. Ambato-Ecuador.

<https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/31608/1/1804148243%20S%C3%A1nchez%20Perez%20Mirian%20Rocio.pdf#page=11&zoom=100,78,397>.

Sánchez, M. (2021). Desarrollo de habilidades argumentativas en estudiantes de cuarto básico: un estudio de caso. *Revista Realidad Educativa*, mayo, v. 1, n° 1, . Obtenido de <https://revistas.uft.cl/index.php/rre/article/view/59/158>

Sancho, E. (2015). Adquisición de vocabulario en inglés en un aula de Educación Primaria. *UvaOc*. Recuperado el 28 de julio de 2022, de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/16075>

Santiago, A, Castillo, M, & Ruiz, J. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría Libros.

Sastrías, M. (2008). *Caminos a la lectura*. Colombia. México: Pax.

Saussure, F. (2004). *Écrits de linguistique générale, París, Gallimard. Publicado en español, Escritos sobre lingüística general.*, Barcelona: Gedisa.

Semana, R. (4 de abril de 2017). Colombia y su preocupante nivel de inglés. Recuperado el 28 de julio de 2022, de <https://www.semana.com/educacion/articulo/bilinguismo-nivel-de-ingles-en-colombia/542736/>

Serrano, M. (2000). El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos. Conferencia pronunciada en el Simposio Internacional de educación en la diversidad celebrada en Panamá, 28 al 30 de enero. <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d132.pdf>.

Serrano, M. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: Hacia una propuesta didáctica. *Revista Scielo*, <http://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n42/art11.pdf>.

Siqueira, B. (s/f). ¿Por qué y para qué enseñar vocabulario? [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2007/49\\_siqueira.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/49_siqueira.pdf).

Sobrino, V. (2021). *Definición de lectura crítica. Pensamiento y métodos*. Obtenido de <https://enciclopedia.net/lectura-critica/>

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.

Stahl, S, & Nagy, W. (2005). Significados de palabras de enseñanza. <https://doi.org/10.4324/9781410615381>.

Tamayo y Tamayo, M. (2014). *El proceso de la investigación científica*. Mexico: Limusa SA.

Tamayo, A Zona, R y Loaiza Z. (2011). El pensamiento crítico en la educación. algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 11,

núm. 2, julio-diciembre, 111-133. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>

Tamayo, A., & Zona, R. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 111-113.

Tamayo, O. (2021). *La lista de cotejo en la evaluación de los aprendizajes*. Trabajo de grado, Lima, Perú. Obtenido de <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/6613/MONOGRAF%C3%8DA%20-%20TAMAYO%20VERA%20OLIVIA%20-%20FPYCF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós. Retrieved from <https://www.academia.edu/5095570/Taylor-S-J-Bogdan-R-Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion>

Tebar, L. (s.f.). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Editorial Santillana.

Tinta, M. (2020). Proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura a partir de la lectura de la realidad. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación vol.4, n.16*, 553-568. Obtenido de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2616-79642020000400017&lng=en&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2616-79642020000400017&lng=en&nrm=iso&tlng=es)

Tobón, M. (2010). Formación integral y competencia. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá - Colombia: ECOE.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca. Obtenido de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/Aspectos-basicos-de-la-formacion-basada-en-competencias.pdf>

Torres, J y Perera. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en Educación Superior. *Pixel-Bit. Revista de*

*Medios y Educación*, núm. 36, enero, 141-149. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/368/36815128011.pdf>

UNESCO. (2020). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. [https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp\\_1\\_1\\_1.compressed.pdf](https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf).

Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre aulas turbulentas*. Barcelona: Editorial Grao.

Valenzuela, G. (2013). *Aplicación de Estrategias Didácticas en Contextos desfavorecidos*. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135043653018.pdf>.

Valero, M., Vázquez, B, & Cassany, D. (2015). Desenredando la web: La lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales. *Ocnos Revista de Estudios sobre lectura*. 13,7, [https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2015.13.01/pdf](https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2015.13.01/pdf).

Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado como estrategia pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*.

Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelo: Paidós.

Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 155-165.

Velasco, J. (2015). *Fichas técnicas acerca de los aspectos básicos de la investigación en Ciencias sociales*.

WEBSCOLAR. (2010). *Importancia de la Recolección de datos*. Obtenido de Ciencia de la Investigación : <https://www.webscolar.com/importancia-de-la-recoleccion-de-datos#:~:text=El%20instrumento%20de%20recolecci%C3%B3n%20de,de%20manera%20directa%20o%20indirecta>.

Zapata, F. (2003). Leer para comprender, escribir para transformar: Palabras que abre nuevos caminos en la escuela. *Ministerio de Educación Nacional* .

Zárate, A. (2022). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Revista Signos*, <http://www.revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/319/148>.

Zilberstein T y Olmedo C. (2014). Las estrategias didacticas desde la didactica desarrolladora. *Atenas*, vol. 3, núm. 27, julio-septiembre, 2014, pp. 42-52, 42-52. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047203004.pdf>

**Anexos**

**Anexo A. Consentimiento informado**

Valledupar – Cesar

14 -07-2023

**Estimado Padre Harol Wilson Douglas.**

Rector Colegio Parroquial el Carmelo

Soy **Karen Sofia López Talero**, identificada con el número de cédula **1065624125 de Valledupar**, docente del área de Humanidades de esta institución y actualmente me encuentro en el desarrollo de mi proyecto de investigación de la **maestría en pedagogía** de la universidad de Pasto; por lo tanto solicito a usted permiso para desarrollar mi proyecto de investigación en el grado noveno de bachillerato, en el cual se busca implementar **“La lectura crítica como estrategia pedagógica para desarrollar las habilidades comunicativas en los estudiantes del grado noveno”**. Dicha propuesta se desarrollaría acorde a la malla curricular del colegio y en las cuales yo tenga horas de clases asignadas en el grado en cuestión. Además, respetando la integridad de cada uno de los participantes en esta investigación a realizar.

Agradezco de antemano su disposición ante esta solicitud.

**Atentamente.**

Nombre: Karen López Talero  
CC: 1065624125

Acepta: Harol Wilson Douglas  
CC: 77019298



**Documento de autorización para el uso de imágenes y fijaciones audiovisuales (videos)  
otorgados a la Institución Educativa y a la Universidad**

Institución Educativa: Colegio Parroquial el Carmelo

Código DANE: 320001002486 Municipio: Valledupar

Docente(s) directamente responsable(s) del tratamiento de los datos personales  
(Art. 3 Ley 1581/2012)

Karen López Talero CC/CE: 1066624125

Los abajo firmantes, mayores de edad, madre, padre o representante legal del  
estudiante menor de edad, relacionados en la lista de abajo, por medio del

presente documento otorgamos autorización expresa para el uso de la imagen del  
menor, bajo los parámetros permitidos por la Constitución, la Ley y la

Jurisprudencia en favor de la Institución Educativa: Col. parroquial el Carmelo.

de la ciudad de: Valledupar, para cumplir con uno de los

requisitos para la implementación de la investigación realizada en la Universidad:

Mariana de Pasto. La autorización se registrará en particular por las  
siguientes cláusulas:

**Primera: Autorización y objeto.** Mediante el presente instrumento  
autorizo(ambos) a la Institución Educativa: Col. parroquial el Carmelo de

la ciudad de: Vlpar, ubicada en:

Valledupar-Cesar y el teléfono: 3205743331

a la Universidad: Mariana de Pasto correo electrónico:  
informacion@mariana.de teléfono: 3127306850, para que hagan uso

y tratamiento de la imagen del menor abajo referido, para incluirlo (o) en  
fotografías, procedimientos análogos a la fotografía, así como en producciones  
audiovisuales (videos), exclusivamente relacionados con actividades académicas y  
de investigación formalmente avalados por estas instituciones.

**Segunda. Alcance de la autorización.** La presente autorización se otorga para que  
la imagen del menor pueda ser utilizada en formato o soporte material en ediciones  
impresas y se extiende a la utilización de medio electrónico, óptico y magnético  
(intranet-internet), para mensajes de datos o similares y en general para cualquier  
medio o soporte conocido o por conocer en el futuro. La publicación podrá  
efectuarse de manera directa a través de un tercero que se le designe para tal fin.

**Tercero. Territorio y exclusividad.** La información aquí realizada se da sin limitación geográfica o territorial alguna, de igual forma la autorización de uso aquí establecida no implicará exclusividad por lo que se reserva el derecho de otorgar autorizaciones de uso similares en los mismos términos y en favor de terceros.

**Cuarto. Divulgación de información.** He(hemos) sido informado (a)(s) acerca de la grabación del video y/o registro fotográfico que utilizará el (los) docente (es) para efecto de la realización de su trabajo de investigación requerido para optar al título de: Magister en Ped. en la Universidad de: Mariana de Pasto luego de haber sido informado (s) sobre las condiciones de participación de mi (nuestro) hijo (a) o representado en la grabación y/o registro fotográfico y resultados todas las inquietudes he (hemos) comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad y entiendo (entendemos) que:

- La participación del menor en este video y/o registro fotográfico y los resultados obtenidos por el (los) docente (s) en la presentación y sustentación de su trabajo de grado, no tendrá repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso desarrollado del Trabajo de Grado para optar al título de: Magister en pedagogía en la Universidad: Mariana de Pasto
- La Universidad Mariana de Pasto y lo(s) docente(s) investigadores garantizará la protección de las imágenes del menor y el uso de las mismas de acuerdo con la normativa vigente durante y posteriormente al proceso de evaluación del (os) docente (s) como estudiantes de la maestría.

Atendiendo a la normativa vigente sobre consentimiento informado y de forma consciente y voluntaria firmo (ambos) como prueba de que doy (damos) el consentimiento para la participación del menor en la grabación del video y los registros fotográficos para efecto de realización del referido trabajo de grado.

En constancia se adhieren los abajo firmantes.

N° del documento del estudiante	Nombre completo del estudiante	N° del documento del padre, madre o representante	Consentimiento		Firma
			Si	No	
1	Santiago A.	36.516.761	X		[Firma]
2	Sergio A. [?]	41489342	X		[Firma]
3	Natalia M. [?]	77189353	X		[Firma]
4	Yurany Velez	55.219954	X		[Firma]
5	CLAUDIA P. ACE	1065636338	X		CLAUDIA ACE
6	Claudia P. Ace	36916.258	X		[Firma]
7	Wiley Arevalo	37.333.916	X		[Firma]
8	Erika Orrego	101069614	X		[Firma]
9	Blanca Ortiz	49.785.319	X		[Firma]
10	[?]	49.724.983	X		[Firma]
11	[?]	36446.545	X		[Firma]
12	PIRON MACHADO	79624876	X		[Firma]
13	Diana Warrick	49333947	X		[Firma]
14	Lurides Fortina	42404678	X		LURIDES FORTINA
15	Kelley Villa	44.724.783	X		[Firma]
16	Anaury Mercado	77144100	X		[Firma]
17	Lolita E. Fajardo	26184379	X		[Firma]
18	Blancy Garcia	36516233	X		[Firma]
19	Manoel Luiz	49.78.7014	X		[Firma]
20	Lubin Quintan	15174573	X		[Firma]
21	José Luis Ramín	1895401		✓	[Firma]
22	Nancy Silva	49783278	X		NANCY SILVA
23	Nancy Ortiz	49781088	X		[Firma]
24	Sergio Rodriguez	12722861	X		[Firma]
25	Glenia [?]	55247968	Si		[Firma]
26	Carlos Sepulveda	5672148	Si		[Firma]
27	Astrid Zamora	45.560690	X		[Firma]
28	INES Vega	49783774	Si		[Firma]

**Anexo B. Validación del experto 1**

NOMBRE: Aris Matilde Pumarejo Caballero

CARGO: Docente FORMACIÓN: Licenciada en Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana y Magister en Pedagogía

1. Valoración global del conjunto de preguntas del instrumento  
MUY BIEN X BIEN \_\_\_\_ REGULAR \_\_\_\_ MAL \_\_\_\_
2. Considera que están expresadas con claridad las variantes del estudio: SI X NO\_\_
3. La longitud del instrumento es: EXCESIVA \_\_\_\_ ADECUADA X CORTA \_\_\_\_
4. Las preguntas están categorizadas: BIEN X REGULAR \_\_\_\_ MAL \_\_\_\_
5. El número de ítems asignados a cada variable es el adecuado: SI \_\_\_\_ NO \_\_\_\_
6. Es necesario añadir nuevas preguntas: SI \_\_\_\_ NO X
7. En caso de creer que es necesario añadir algún otro ítem diga cuales:

---

8. En caso de creer que hay que suprimir ítems diga cuales:

---

9. El lenguaje expresado en el instrumento es claro: SI X NO \_\_\_\_
10. Las preguntas están expresadas con precisión: SI X NO \_\_\_\_
11. Indique descriptores básicos que encuentran en este instrumento:

Los descriptores básicos están organizados de tal forma que los instrumentos prueba escrita y diario de campo permiten obtener información de primera mano sobre

12. Representa las categorías y subcategorías:

Las categorías más resaltables son:

- Lectura crítica
- Habilidades comunicativas

13. Haga por favor un comentario del instrumento:

Los instrumentos presentados por la maestrante Karen Sofía López Talero, son coherentes con los objetivos planteados en la investigación, están redactados en un lenguaje de fácil comprensión, que además se corresponde con el grado de escolaridad del personal objeto de investigación, también están presentes los principios de la lectura crítica



---

Nombre: Aris Matilde Pumarejo Caballero  
CC 36592103

**Anexo C. Validación del experto 2**

NOMBRE: Gladys Perozo

CARGO: Docente FORMACIÓN: Licenciada en Educación Lengua Castellana y Magister en Administración de la Educación Básica. Dr. en Innovaciones Educativas

1. Valoración global del conjunto de preguntas del instrumento  
MUY BIEN X BIEN \_\_\_\_ REGULAR \_\_\_\_ MAL \_\_\_\_
2. Considera que están expresadas con claridad las variantes del estudio: SI X NO\_\_
3. La longitud del instrumento es: EXCESIVA \_\_\_\_ ADECUADA X CORTA \_\_\_\_
4. Las preguntas están categorizadas: BIEN X REGULAR \_\_\_\_ MAL \_\_\_\_
5. El número de ítems asignados a cada variable es el adecuado: SI \_\_\_\_ NO \_\_\_\_
6. Es necesario añadir nuevas preguntas: SI \_\_\_\_ NO X
7. En caso de creer que es necesario añadir algún otro ítem diga cuales:

---

8. En caso de creer que hay que suprimir ítems diga cuales:

---

9. El lenguaje expresado en el instrumento es claro: SI X NO \_\_\_\_

10. Las preguntas están expresadas con precisión: SI X NO \_\_\_\_

11. Indique descriptores básicos que encuentran en este instrumento:

Los descriptores básicos están organizados de tal forma que los instrumentos prueba escrita y diario de campo permiten obtener información de primera mano sobre

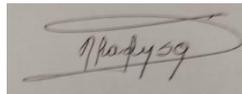
12. Representa las categorías y subcategorías:

Las categorías más resaltables son:

- lectura crítica
- Habilidades comunicativas

13. Haga por favor un comentario del instrumento:

Los instrumentos presentados por la Karen Sofía López Talero, son coherentes con los objetivos planteados en la investigación, están redactados en un lenguaje de fácil comprensión, que además se corresponde con el grado de escolaridad del personal objeto de investigación, también están presentes los principios de la lectura crítica.



---

Nombre: Gladys Perozo

**Anexo D. Instrumento de Diagnóstico**

**Lista de observación**

<b>Habilidades comunicativas</b>	<b>Descripción</b>
<b>Intencionalidad</b>	<b>Estudiante</b>
	Recupera información implícita a través de la intertextualidad
	Comprende el propósito del texto valorando acciones circunscritas a la situación.
	Asume posturas frente al tema de acuerdo con la intención del texto
	Reflexiona acerca de los efectos significativos (pertinente-esencial para la vida) que sugiere el texto (paralingüístico).
	Expresa de forma oral las ideas que transmite un texto
	Argumenta de escrita las ideas plasmadas en un texto

**Anexo E. Diario de campo**

Diario de campo
<b>Grado</b>
<b>Aprendizaje.</b>
<b>Lugar</b>
<b>Objetivo de la actividad</b>
<b>Investigador</b>
<b>Personajes que intervienen</b>
Desarrollo de la actividad
Descripción de la actividad realizada

Descripción detallada de lo observado	<b>Análisis e interpretación de lo observado</b>
---------------------------------------	--

**Anexo F. Instrumento de salida**

**Estudiante 1**

<b>Intencionalidad</b>	<b>Determina la secuencia de las acciones y órdenes.</b>	<b>L</b>	<b>ML</b>	<b>NL</b>	<b>Compara información de datos para inferir acciones</b>	<b>L</b>	<b>ML</b>	<b>NL</b>	<b>Recupera información implícita a través de la intertextualidad</b>	<b>L</b>	<b>ML</b>	<b>NL</b>
		X					X				X	
	Identifica vocabulario básico para organizar una idea.	X			Rastrea significados en el texto para relacionar con un título.	X			Comprende el propósito del texto valorando acciones circunscritas a la situación.		X	
	Reconoce la idea central y las subsiguientes en un párrafo.		X		Establece analogías y contrastes a partir de la integración de sus partes.		X		Asume posturas frente al tema de acuerdo con la intención del texto		X	
	Localiza la idea principal en condición de paráfrasis	X			Identifica causa-efecto de las situaciones.	X			Reflexiona acerca de los efectos significativos (pertinente-esencial para la vida) que sugiere el texto (paralingüístico).		X	
	Integra datos concretos que facilitan la asociación de ideas.		X		Realiza contrastes entre la imagen y el texto para sugerir información que pudo haberse incluido.	X			Expresa de forma oral las ideas del texto		X	
					Interpreta categorías no incluidas directamente en el texto		X		Argumenta de forma escrita las ideas del texto		X	

**Criterios de la escala**

**L: Logrado**

**ML: Medianamente logrado**

**NL: No logrado**

**Estudiante 2**

<b>Intencionalidad</b>	<b>Determina la secuencia de las acciones y órdenes.</b>	<b>L</b>	<b>M</b>	<b>N</b>	<b>Compara información de datos para inferir</b>	<b>L</b>	<b>M</b>	<b>N</b>	<b>Recupera información implícita a través de la intertextualidad</b>	<b>L</b>	<b>M</b>	<b>N</b>
		X	L	L			X	L			X	L

		<b>acciones</b>			
Identifica vocabulario básico para organizar una idea.	X	Rastrea significados en el texto para relacionar con un título.	X	Comprende el propósito del texto valorando acciones circunscritas a la situación.	X
Reconoce la idea central y las subsiguientes en un párrafo.	X	Establece analogías y contrastes a partir de la integración de sus partes.	X	Asume posturas frente al tema de acuerdo con la intención del texto	X
Localiza la idea principal en condición de paráfrasis	X	Identifica causa-efecto de las situaciones.	X	Reflexiona acerca de los efectos significativos (pertinente-esencial para la vida) que sugiere el texto (paralingüístico).	X
Integra datos concretos que facilitan la asociación de ideas.	X	Realiza contrastes entre la imagen y el texto para sugerir información que pudo haberse incluido.	X	Expresa de forma oral las ideas del texto	X
		Interpreta categorías no incluidas directamente en el texto	X	Argumenta de forma escrita las ideas del texto	X

**Crterios de la escala**

**L: Logrado**

**ML: Medianamente logrado**

**NL: No logrado**