

Lectura Interactiva en Voz Alta: Una propuesta para desarrollar la Lectura Crítica en un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte.

Morelia Martínez González  
Diocelis M. Rodríguez Cárdenas

Unidad Central del Valle del Cauca  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras  
Tuluá, Valle del Cauca  
2017

Lectura Interactiva en Voz Alta: Una propuesta para desarrollar la Lectura Crítica en un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte.

Morelia Martínez González  
Diocelis M. Rodríguez Cárdenas

Dirigido por:  
William Buitrago

Unidad Central del Valle del Cauca  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras  
Tuluá, Valle del Cauca  
2017

## Contenido

Agradecimientos .....	5
Resumen.....	6
Abstract.....	7
Introducción .....	8
Capítulo I: Planteamiento del Estudio .....	10
Capítulo II: Marco Referencial .....	27
2.1 La Lectura .....	28
2.2 El proceso de la lectura.....	31
2.3 Estrategias lectoras.....	32
2.4 Comprensión lectora .....	35
2.5 Niveles de la comprensión lectora .....	37
2.6 Lectura crítica .....	39
2.7 Lectura en Voz Alta.....	44
Capítulo III: Metodología .....	53
3.1 Diseño metodológico .....	53
3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	56
3.3 Descripción de la estrategia .....	61
Capítulo IV: Análisis y Discusión de Resultados .....	64
4.1 Análisis de resultados .....	64
4.1.1 Análisis de la etapa diagnóstica .....	64
4.1.2 Análisis de las intervenciones .....	81
4.1.3 Análisis de la evaluación final .....	92
4.2 Discusión de Resultados .....	95
4.3 Conclusiones.....	101
4.4 Recomendaciones .....	103
Referencias Bibliográficas .....	105
Anexos .....	109
Anexo 1. Formato de planeación para las intervenciones.....	109
Anexo 1.1: Intervención 1.....	110
Anexo 1.2: Intervención 2.....	111
Anexo 1.3: Intervención 3.....	112
Anexo 1.4: Intervención 4.....	114
Anexo 1.5: Intervención 5.....	115
Anexo 1.6: Intervención 6.....	117
Anexo 1.7: Intervención 7.....	119

Anexo 1.8: Intervención 8.....	121
Anexo 1.9: Intervención 9 y 10.....	122
Anexo 2. Diarios de Campo.....	124
Anexo 2.1.....	124
Anexo 2.2.....	125
Anexo 2.3.....	126
Anexo 2.4.....	128
Anexo 2.5.....	129
Anexo 2.6.....	130
Anexo 2.7.....	131
Anexo 2.8.....	133
Anexo 2.9.....	135
Anexo 3. Encuesta con Respuesta Tipo Likert .....	136
Anexo 4: Prueba diagnóstica .....	137
Anexo 5. Encuesta de experiencias de los estudiantes en relación con la lectura. ....	145
Anexo 6: Prueba final .....	148
Registro fotográfico .....	156

## **Agradecimientos**

Queremos agradecer a Dios y a nuestros padres por permitirnos dar este paso tan importante en nuestras vidas y por ser pilares fundamentales en este proceso.

Agradecemos también a nuestros maestros por compartir su conocimiento durante nuestra carrera, especialmente a: William Buitrago por ser nuestro director de proyecto de grado; a Gonzálo Romero y María Eugenia Londoño por ser asesores de gran ayuda para nuestro trabajo ya que dieron forma a nuestras ideas y nos brindaron conocimientos y herramientas necesarias para llevar a cabo nuestro proyecto de investigación.

## **Resumen**

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la incidencia que tiene la Lectura Interactiva en Voz Alta (LIVA) en la Lectura Crítica de los estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Unidad Central del Valle del Cauca. La muestra estuvo conformada por 17 estudiantes, mujeres y hombres entre los 18 y los 30 años. El Programa de Lectura Interactiva en Voz Alta se llevó a cabo en 9 sesiones, entre uno y dos encuentros por semana con una duración de 50 minutos cada una.

La presente investigación tuvo un enfoque cualitativo el cual consiste en reconstruir la realidad tal y como la experimentan los actores de un sistema social previamente definido. Por último, el proyecto de investigación presenta resultados y conclusiones que explican la incidencia de LIVA en la Lectura Crítica de los estudiantes, dando aportes importantes para las prácticas educativas.

Palabras clave: Educación, Lectura, Lectura Crítica, Programa de LIVA, Estrategia.

Línea de Investigación: Educación, Pedagogía y Currículo.

### **Abstract**

The objective of this research was to analyze the incidence that Interactive Reading in Loud Voice (LIVA) has on the Critical Reading of the seventh semester students of the Degree in Physical Education, Recreation and Sports of the Central Unit of Valle del Cauca. The sample consisted of 17 students, women and men between 18 and 30 years. The Interactive Reading Program in Loud Voice was carried out in 9 sessions, between one and two meetings per week with a duration of 50 minutes each.

The present investigation had a qualitative approach which consists of reconstructing reality as experienced by the actors of a previously defined social system. Finally, the research project presents results and conclusions that explain the incidence of LIVA in the Critical Reading of students, giving important contributions to educational practices.

**Keywords:** Education, Reading, Critical Reading, LIVA Program, Strategy.

**Research Line:** Education, Pedagogy and Curriculum.

## Introducción

Entre los retos que deben enfrentar las instituciones colombianas de educación superior se encuentra la lectura crítica. La primera evaluación internacional que da cuenta de este reto es la prueba PISA. En dichas pruebas, en el año 2012 Colombia obtuvo un bajo puntaje junto con otros países de América Latina como México, Brasil, Chile, Uruguay, Argentina, Costa Rica y Perú. Colombia obtuvo un puntaje de 403, es decir 90 puntos menos del promedio que establece la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), teniendo en cuenta que “el puntaje promedio en lectura crítica de los países de la OCDE es de 494 con una desviación estándar de 1” (ICFES, 2010). Estos resultados causaron a que el país adoptara medidas para mejorar la lectura crítica, lo que tuvo como consecuencia un aumento en el puntaje en las pruebas del 2015; Colombia pasó de un porcentaje promedio de 403 a 425 puntos.

Sin embargo, Colombia sigue estando por debajo del promedio de la OCDE y es necesario continuar aplicando estrategias para llegar a este objetivo. Pruebas Nacionales como el examen Saber PRO dirigidas por El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) también nos alertan acerca del nivel de lectura crítica en el que se encuentran ubicados los estudiantes universitarios colombianos. Es por ello que el presente trabajo de investigación recurre a la Lectura Interactiva en Voz Alta como una propuesta para desarrollar la lectura crítica en estudiantes universitarios.

En las siguientes páginas se especifican cada uno de los aspectos teóricos que sustentan la investigación, en el capítulo I, se presenta el planteamiento del estudio en el cual, se analiza el contexto educativo actual para desarrollar la formulación del problema, tomando en cuenta las investigaciones que se encuentran con respecto al objeto de estudio, asimismo se presenta

la justificación del estudio, detallando los objetivos generales y específicos de la investigación.

En el capítulo II, se desarrollan las bases teóricas relacionadas a la lectura, la lectura crítica, y la Lectura Interactiva en Voz Alta, además se definen términos básicos relacionados con la investigación. En el capítulo III, se hace referencia al tipo de investigación que se empleó, así como también el diseño de investigación, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el procedimiento de recolección de datos, las técnicas de procesamiento y análisis de datos.

En el capítulo IV, se presenta el análisis que refleja los resultados obtenidos en el procesamiento de datos de los diferentes momentos de la investigación, es decir, del diagnóstico, de las intervenciones y de la evaluación final; así mismo, se presenta una discusión, en la cual se realiza una triangulación entre resultados obtenidos, la teoría abordada y los antecedentes de la investigación.

Por último, se plantean las conclusiones de la investigación y se redactan las recomendaciones. Así mismo, las referencias bibliográficas y los anexos que acompañan el presente trabajo son presentados en este capítulo.

## Capítulo I: Planteamiento del estudio

Desde tiempos remotos, con la invención de la escritura, surgió el acto de leer, que con el paso de los siglos se fue expandiendo entre sociedades y diferentes clases sociales hasta llegar a la actualidad, donde cualquier persona tiene derecho de practicarla, utilizando la variedad de dispositivos que brindan las nuevas tecnologías. Sin embargo, estas tecnologías también han creado distracciones, las cuales han causado que muchas personas no desarrollen estrategias de lectura adecuadas para comprender textos, la mayoría sólo llegan a alcanzar una comprensión literal, dejando de lado la crítica, la cual es de suma importancia para la toma de decisiones y opiniones de acuerdo con la situación que se presente.

No obstante, esta problemática viene de años atrás, donde las personas sólo estudiaban el tiempo que creían necesario (lo que ahora se llama primaria) para aprender a leer y escribir, lo que traía como consecuencia la deserción escolar a temprana edad para comenzar a laborar, los padres que obtuvieron este tipo de aprendizaje hacían que sus hijos también dejaran la escuela para enseñarles a trabajar, negando la oportunidad de formar personas con criterios propios sobre la situación del país y su derecho a elegir un candidato democráticamente de acuerdo con sus propuestas y acciones, lo que hacía que los ciudadanos fueran fácilmente manipulables por malos dirigentes y se convirtieran en víctimas de la violencia; la situación cambió en Colombia “solo hasta 1991, con la nueva Constitución, se legisló sobre la obligatoriedad de la “educación básica” con nueve grados de escolaridad, además de un grado de preescolar” (Jurado Valencia, 2016). Esto conllevó a que se formaran nuevos decretos como en el caso del decreto 1860, el cual propuso un nuevo desarrollo de las asignaturas, donde dejaron de lado lo que se entendía por aprender lo básico y se da paso a “la aplicación de estrategias y métodos pedagógicos activos y vivenciales que contribuyan a

un mejor desarrollo cognitivo y a una mayor formación de la capacidad crítica, reflexiva y analítica del educando” (MEN, Decreto 1860, 1994).

Por otro lado, en el artículo 48 del Decreto 1860, la evaluación juega un papel importante en el desarrollo formativo y cognoscitivo del alumno, por medio de “el uso de pruebas de comprensión, análisis, discusión crítica y en general, de apropiación de conceptos”, las cuales “permitan apreciar el proceso de organización del conocimiento elaborado por el estudiante y sus capacidades para producir formas alternativas de solución de problemas”. Asimismo, “las pruebas basadas exclusivamente en la reproducción memorística que no vayan ligadas a la constatación de conceptos y de otros factores cognitivos, no deben ser tenidas en cuenta en la evaluación del rendimiento escolar”, ya que es necesario realizar evaluaciones con un propósito reflexivo, que pueda contribuir con el desarrollo de la comprensión crítica del estudiante.

En contraste con lo anterior, la lectura es un proceso en el que se debe hacer uso de nuestros procesos cognitivos más avanzados, en el cual es necesario no sólo recuperar información explícita de un texto, sino también formular hipótesis sobre el contenido del mismo a partir de conocimientos previos; además, es de suma importancia hacer una lectura crítica en la cual surjan juicios propios, en los que se pongan en discusión las ideas o razonamientos que ofrece el autor, así mismo, se debe estar en la capacidad de poner en contexto lo leído. Dicho de otra manera, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), define la lectura como “La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (Alfonso Caño, Francisco Luna, 2011, pág. 8).

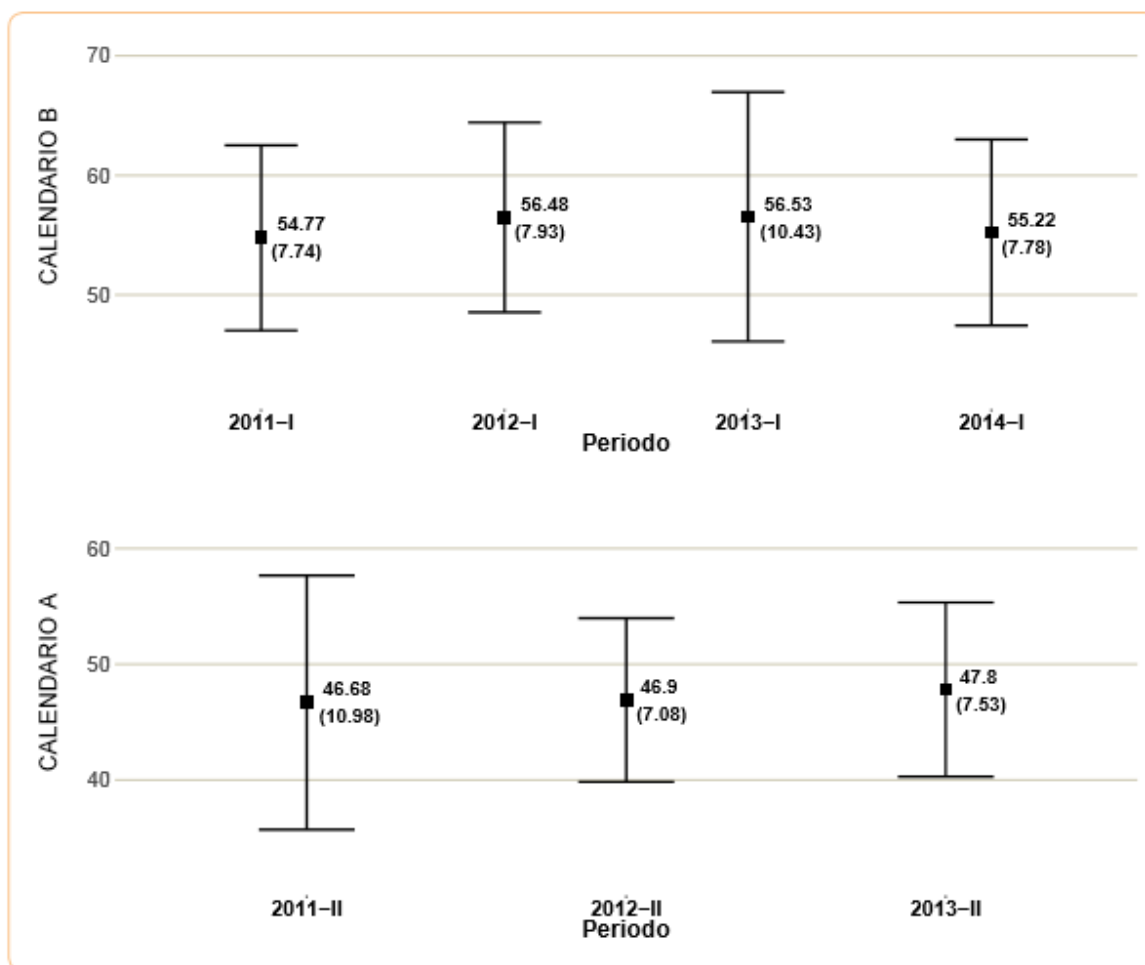
Es necesario recalcar que la lectura y la comprensión de textos no es una actividad de la cual se pueda prescindir en la academia, esta es una actividad que está inmersa constantemente en el proceso de aprendizaje, el cual se desarrolla tanto en el entorno educativo como en el hogar, allí toda la comunidad educativa tiene el deber de promover este hábito; por ello, las falencias en la comprensión de lectura no deben ser obviadas, por el contrario, deben ser vistas como una problemática a la que se debe prestar minuciosa atención. Todas estas observaciones se relacionan con las falencias en la lectura crítica que tienen algunos países en Latinoamérica; esto se ve reflejado en las pruebas PISA, una prueba internacional para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes en diferentes áreas como matemáticas, ciencia y lectura, donde comparan el estado de cada país para que estos lo conozcan y mejoren sus métodos de educación y resultados.

En ese contexto, Colombia en las pruebas PISA del 2012 obtuvo un bajo puntaje junto con otros países de América Latina como México, Brasil, Chile, Uruguay, Argentina, Costa Rica y Perú. Colombia obtuvo un puntaje de 403, es decir 90 puntos menos del promedio que establece la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), teniendo en cuenta que “el puntaje promedio en lectura crítica de los países de la OCDE es de 494 con una desviación estándar de 1” (ICFES, 2010); estos resultados causaron a que el país adoptara medidas para mejorar la lectura crítica, lo que tuvo como consecuencia un aumento en el puntaje en las pruebas del 2015, sobre las cuales, “el presidente Juan Manuel Santos dijo: en lectura, Colombia pasó de un porcentaje promedio de 403 a 425 puntos subiendo así 22 escaños, como país subimos 4 posiciones en el ranking general de cultura, superando nuestra región a Brasil, a Perú y a México, entre otros” (El País, 2016). No obstante,

Colombia sigue estando por debajo del promedio de la OCDE y es necesario continuar aplicando estrategias para llegar a este objetivo.

Algo semejante sucedió con las pruebas Saber 11, las cuales evalúan competencias que se refieren al saber hacer en un contexto de acuerdo con las áreas obligatorias del currículo. Esta prueba va dirigida especialmente a los estudiantes que cursan el grado 11, quienes están próximos a graduarse de la educación media. En el análisis comparativo de los resultados de la prueba Saber 11 entre los años 2012 y 2015, se pudo evidenciar la diferencia de puntajes en la prueba de lenguaje entre los estudiantes de calendario A y calendario B, siendo los de calendario B en su mayoría pertenecientes a una institución privada. Los puntajes mostraron que los de calendario B, estaban en la media propuesta por el ICFES, la cual es de 50 puntos; sin embargo, estos no son muy altos y permanecen constantes. Por el contrario, los de calendario A, estaban por debajo de la media con puntajes como 46.68 en el 2011, 46.9 en el 2012 y 47.8 en el 2013, tal como lo muestra *imagen 1*. Esta situación es preocupante, ya que el área de lenguaje debe ser primordial para la comprensión adecuada de las otras áreas del currículo, e incluso va ligada a la lectura crítica debido que allí es donde se comienzan a dar los espacios para adquirir estrategias de lectura y oportunidades para dar opiniones con respecto a lo que leen; esto quiere decir que no se le está dando al lenguaje y a la lectura un énfasis significativo en la educación media, lo cual puede tener como consecuencia problemas en la educación superior.

Imagen 1: Resultados Nacionales Prueba de lenguaje

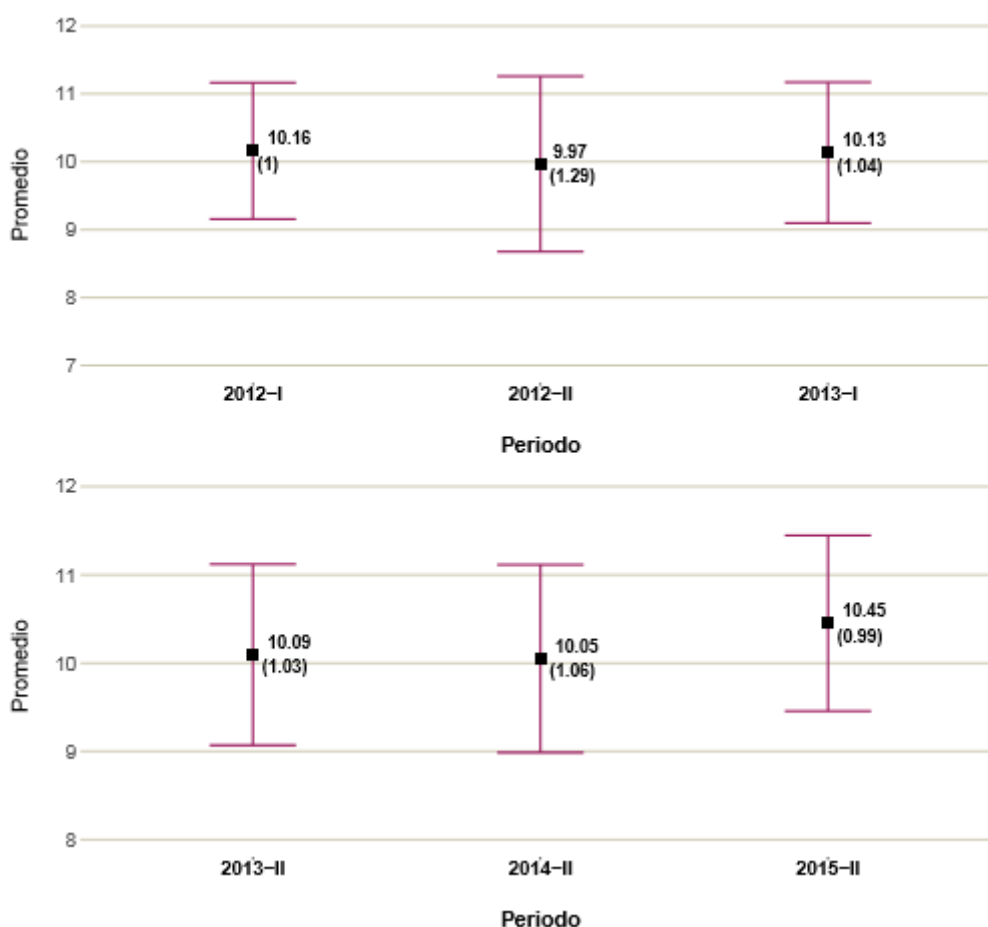


(ICFES, Saber 11 Resultados Nacionales 2011 -2014, 2016)

En consonancia con lo expuesto anteriormente, algo semejante sucede con las pruebas Saber Pro, las cuales evalúan competencias genéricas y específicas, es decir, las que deben desarrollar todos los estudiantes en cualquier carrera, y las propias de su área de conocimiento. Esta prueba va dirigida a los estudiantes de educación superior que están finalizando su carrera profesional. En la comparación de resultados entre los años 2012 a 2015, “el puntaje promedio presentó altibajos en todos los periodos, al final del ciclo de análisis tuvo un aumento del 3%; sin embargo, este crecimiento es leve y la diferencia entre los puntajes obtenidos por los estudiantes en todas las aplicaciones se mantuvo constante, por lo tanto, la homogeneidad de resultados es persistente” (ICFES, Saber 11 Resultados

Nacionales 2011 -2014, 2016). A pesar de que, en la mayoría de los periodos se ha pasado de la media propuesta por las pruebas Saber pro, la cual es 10, no hay un aumento notable, permaneciendo con altos y bajos entre los periodos de cada año como lo muestra *la imagen 2*. Todo esto parece confirmar, que los estudiantes al no tener buenas estrategias en lectura crítica en la educación media, les sea difícil desarrollarlas en la educación superior.

*Imagen 2: Resultados nacionales, módulo lectura crítica*



(ICFES, Informe Nacional de Resultados Saber Pro 2012 - 2015, 2016)

Por lo expuesto anteriormente, surgió la incógnita de qué sucede con respecto a la lectura crítica en las Licenciaturas de la Unidad Central del Valle del Cauca del municipio de Tuluá, lo cual llevó a un análisis de resultados del módulo de lectura crítica en las pruebas saber Pro

de los últimos 4 años, en los cuales se detectó que en el Programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, los estudiantes tienen falencias en la comprensión e interpretación de textos ya que se evidenció una tendencia a la baja permanente en los puntajes como lo muestra la tabla 1. Además, se pudo observar que tiene una desviación estándar preocupante, en especial en el 2014 donde el mayor promedio fue de 10.8 y el menor fue de 0.0.

*Tabla 1: Media de Resultados de Lectura Crítica en Pruebas Saber PRO*

<b>Año</b>	2012	2013	2014	2015
<b>Puntaje</b>	9.6	9.3	9.8	10.1

**Fuente:** Comparativo Resultados Genéricos en Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. Facultad de Ciencias de la Educación. UCEVA.

Por lo anterior, y teniendo en cuenta las falencias en lectura crítica detectadas en los alumnos de dicha licenciatura, se eligió el séptimo semestre como población para hacer parte de la investigación, que conjuntamente es un grupo que está cercano a presentar las pruebas Saber Pro.

A continuación, se procedió a realizar un proceso diagnóstico, el cual tuvo dos intervenciones para detectar el nivel de lectura crítica en los que se encontraban los participantes: La primera, fue una prueba diagnóstica tomada y adaptada de la Guía de orientación del Módulo de Lectura crítica Saber Pro 2016-2, la cual se aplicó de manera individual a los 17 estudiantes de séptimo semestre del Programa de Educación Física, Recreación y Deporte durante el semestre julio – diciembre del 2017 en una sesión de 35 minutos. El objetivo fue conocer el nivel de lectura crítica en el que se encontraban los

estudiantes de dicho semestre y de esta forma, poder definir una estrategia de lectura crítica para aplicarla en esta población. En esta prueba, se evidenció que los estudiantes tienen un bajo nivel de desempeño en lectura crítica, ya que la mayoría no reconoce descriptores específicos de los niveles de desempeño 1 y 2 (propuestos por Saber PRO) en un texto escrito, es decir, la mayoría de los estudiantes no saben reconocer la intención comunicativa del autor, ni responder sobre datos suministrados en el texto; además, tienen falencias en identificar estrategias discursivas. La segunda intervención diagnóstica, fue una encuesta sobre las experiencias de los estudiantes en relación con la lectura, tomada y adaptada de un proyecto investigativo basado en el Mejoramiento de la Comprensión Lectora en Alumnos de Segundo Semestre del Programa de Español y Literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”, realizada por Lady Sirley Palacios Escobar de la Universidad Nacional de Colombia. En esta encuesta, se pudo obtener datos sobre las actividades de los estudiantes, el tiempo de lectura diaria, las estrategias que utilizan, la clase de textos que leen, su experiencia en la educación media; allí se evidenció que el deporte es la actividad más practicada por 58 % de los participantes, dejando a la lectura solo una o dos horas diarias manifestado por el 70 %; de igual modo, mencionaron que sólo leen un libro por semestre en su mayoría sobre superación personal, lo no permite que expandan sus conocimientos sobre otras áreas del saber; por otro lado, el 52 % comentaron que solo algunas veces las lecturas propuestas en el bachillerato los llenaban; además, en repetidas ocasiones eran evaluadas con trabajos escritos, lo que ocasionaba que no fuera una actividad agradable, y se desarrollara una desmotivación hacia la lectura por no utilizar otros métodos de expresión. Tal desmotivación se vio reflejada en los rostros de los participantes desde la primera intervención diagnóstica, ya que algunos no estaban contentos al tener que leer, otros realizaron la prueba rápidamente, estos mismos gestos se presentaron en la segunda, ya que creían que debían presentar nuevamente una prueba igual a la anterior. Todavía cabe señalar,

un aspecto importante, el cual comunica que el 76 % de los estudiantes ejercitan más la habilidad de escucha, lo que podría facilitar la aplicación de una estrategia relacionada con esta habilidad para reforzar las estrategias que ellos utilizan actualmente.

Teniendo en cuenta los resultados mencionados anteriormente, se puede concluir que los estudiantes no cuentan con hábitos de lectura, por el contrario, se evidencia una actitud de apatía y rechazo hacia la misma. Diversas situaciones contribuyen al fenómeno de la carencia de hábitos de lectura en los estudiantes universitarios, por ello la necesidad latente que desde la academia se fomenten y se apliquen estrategias que promuevan la lectura crítica y consciente.

Alterio y Pérez (2004) en su investigación acerca de los Hábitos de lectura en estudiantes universitarios, describen el hábito de lectura como una característica deseable en la población y que podría considerarse como un buen indicador del nivel educativo alcanzado por cada estudiante, sin embargo, expresan que es un asunto casi comprobado el hecho de que la población universitaria mantiene un régimen de lectura establecido por las necesidades de estudio específicas y referenciales de su carrera o ámbito laboral, en el que la lectura no se adopta como un fenómeno voluntario de esparcimiento, ni como un modelo que propicia el descubrimiento de una variedad de formulaciones educativas y acercamientos al saber.

En contraste con lo anterior, puede decirse entonces, que los estudiantes universitarios se limitan en diversas ocasiones a leer aquello que el docente le proporciona relacionado con su especialidad, sin interesarse en expandir sus conocimientos, reflejando deficientes hábitos de lectura y poco interés por auto formarse. Todo esto parece confirmar que muchos de los estudiantes de licenciatura con énfasis en áreas específicas tienden a sólo dedicarse a ello,

dejando de lado los otros aspectos que conlleva una licenciatura, ya que en el campo laboral no sólo se desenvolverán en el área estudiada sino también en otras áreas que les sean asignadas por el ministerio o por la institución. Por esto, los estudiantes deben abrir sus mentes y su disposición hacia la lectura de temas diferentes (en el caso del programa a intervenir) al deporte o la superación personal dado que estos no le servirán en todos los ámbitos educativos, la lectura crítica es el medio por el cual se puede obtener conocimiento de diversas temáticas que permitan a los estudiantes convertirse en docentes polifacéticos, para así, prevenir futuras problemáticas relacionadas con el temor por lo nuevo ignorando buenas oportunidades de trabajo, la desmotivación laboral, al cambio de profesión, entre otros.

Por lo expuesto anteriormente, se propone la estrategia de lectura interactiva en voz alta (LIVA) escogida como resultado de una revisión bibliográfica parcial encontrada en antecedentes referentes a la lectura. Dicha estrategia ha sido impulsada ampliamente por el docente y escritor Mempo Giardinelli quien refiere que la lectura es el mejor camino para crear lectores, sencillamente compartiendo la palabra que nos vincula, por su parte la Mg. Sandra Luna sostiene que la Lectura Interactiva en Voz Alta es una estructura del área de comunicación integral que permite que jóvenes y maestros se reúnan en torno a una lectura compartida de calidad para comprenderla, disfrutarla, analizarla y discutirla. Aunque dicha estrategia ha sido empleada principalmente para la educación primaria y secundaria, también ha sido aplicada en educación superior. La estrategia de Lectura Interactiva en Voz Alta promueve el debate, la opinión, además se generan discusiones formativas y de carácter crítico, ya que a medida que el docente u orador realiza una lectura en voz alta se van generando interrogantes que son discutidos y analizados en conjunto.

Así pues, esta estrategia se aplicará para desarrollar la lectura crítica en estos futuros docentes. Esta estrategia ha sido implementada principalmente en la educación primaria y básica; sin embargo, en la educación superior ha sido poco explorada. En suma, esta investigación innova al emplear esta estrategia en un contexto universitario, pues es preocupante darse cuenta que, en los estudiantes, la apatía por la lectura es una problemática común.

En contraste con lo anterior, surge una pregunta basada en la problemática encontrada, la cual indaga ¿Qué incidencia tiene la lectura interactiva en voz alta (LIVA) como estrategia didáctica para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte del séptimo semestre de la Unidad Central del Valle del Cauca (UCEVA)?

En consecuencia, se proponen una serie de pasos a seguir para resolver la pregunta, donde como objetivo general se plantea el analizar la incidencia que tiene la lectura interactiva en voz alta en la lectura crítica de los estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Unidad Central del Valle del Cauca. Además, se requieren objetivos específicos a seguir para dar cumplimiento al objetivo general: el primero, consiste en realizar un diagnóstico del nivel de desempeño en lectura crítica que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte; segundo, aplicar la estrategia didáctica basada en lectura interactiva en voz alta; y finalmente, evaluar la incidencia de la estrategia didáctica en la lectura crítica de los estudiantes. El diseño metodológico a utilizar está basado en la investigación acción propuesta por Kemmis y McTaggart (1988) debido a que se pretende generar un cambio educativo, donde se hace una construcción para mejorar, transformar y comprender la práctica por medio de una espiral de

ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Asimismo, la investigación acción es participativa, colaborativa, en ella se realizan análisis críticos, induce a teorizar sobre la práctica e implica el registro, la recopilación y el análisis de nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre. Por esta razón, la investigación acción es una propuesta, la cual necesita la participación y colaboración coordinada de todos los participantes en todas las fases del proyecto para así crear comunidades autocríticas.

Por otro lado, es necesario recalcar que una serie de antecedentes han sido de gran apoyo para esta investigación, comenzando por Rivera (2015) quien desarrolló un trabajo de investigación, el cual tuvo por objetivo evaluar los efectos del Programa de Lectura Interactiva en Voz Alta en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores en Lima Perú. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes, 30 estudiantes formaron parte del grupo control y otros 30 formaron parte del grupo experimental. El instrumento de evaluación del nivel de comprensión de lectura utilizado en esta investigación fue la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para tercer grado Forma A (CLP 3-A). Los resultados obtenidos en este trabajo de investigación dan cuenta que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del tercer grado de primaria del grupo experimental, antes y después de la aplicación del programa. Asimismo, los investigadores encontraron diferencias significativas en la comprensión lectora entre los estudiantes del grupo experimental y el grupo control, demostrando que la aplicación del Programa de Lectura Interactiva en Voz Alta favorece y eleva el nivel de la comprensión lectora y puede ser utilizado como estrategia para el desarrollo de habilidades y destrezas lingüísticas. Este antecedente fue de gran ayuda, puesto que su marco teórico fue de guía para la construcción del marco de la presente investigación. Además, nos sugirió la estrategia de

lectura interactiva en voz alta que puede utilizarse para mejorar la comprensión lectora, lo que significa que podría ser una gran opción para mejorar la problemática en lectura crítica que tienen los estudiantes de séptimo semestre del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte.

De igual manera, las tesis de Claudia Patricia Narvaez Y Olga Liliana Arias (2010) de la Universidad Tecnológica De Pereira Facultad De Educación Programa De Español Y Literatura Pereira, con su proyecto sobre lectura en voz alta, fueron de gran ayuda la presente investigación en la búsqueda de referentes teóricos de esta estrategia. La muestra estuvo conformada por un grupo conformado por 36 estudiantes entre los 13 y 14 años de edad, la mayoría de ellos eran mujeres, este trabajo se realizó con jóvenes que estaban iniciando su etapa de adolescencia, tiempo en el que pasan por un conflicto interior, manejando diferentes estados de ánimo. Como instrumentos de recolección de datos utilizaron encuestas para alumnos y docentes con respecto a la lectura en voz alta, y talleres. En las intervenciones, implementaron varias estrategias como juegos, uso de videos y grabaciones e imágenes para acompañar la lectura, lo que provocó una reacción positiva en los estudiantes al tener un acercamiento más llamativo hacia la lectura.

Así mismo, Acosta (2009) realizó una investigación sobre la comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua en Granada, España. Allí se analizó a través de un estudio descriptivo el desarrollo de la comprensión lectora y las variables que influyen en la comprensión lectora en el estudiantado que cursa la preparatoria durante el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma español como segunda lengua. La investigación se desarrolló en dos grupos de la Preparatoria (cursos 2006/2007 y 2007/2008) de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de La Universidad de Ciego de Ávila. La muestra se seleccionó de tipo

intencional coincidiendo con el 100% de la población. La matrícula total del estudiantado que conformaron las preparatorias en los cursos 2006-2007, 78 en total y 2007-2008, 73 para un total de 151 estudiantes. Se utilizaron tres instrumentos, el primero fue el cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Lectura, de la autora Manzano (2006) para determinar las estrategias utilizadas por el estudiantado y conocer los niveles de lectura en que se encuentran ubicados; el segundo fue un cuestionario de procesos de estudio de los autores Biggs y Kember traducido y adaptado en el (2001) por la investigadora Hernández.; y el tercero fue una adaptación del Cuestionario para determinar motivación, voluntad y hábitos de estudio de Cárdenas (2007). El marco teórico abordado en la tesis doctoral mencionada fue de gran importancia para esta investigación, ya que favoreció la revisión teórica de la misma y aportó autores significativos.

Por la misma línea, Palacios (2015) en Colombia, se llevó a cabo una investigación la cual plantea el mejoramiento de la comprensión de textos de los estudiantes de segundo semestre del programa de español y Literatura de la Universidad Tecnológica de Chocó, mediante una serie de talleres que promueven la comprensión lectora. La importancia de este antecedente para la presente investigación radica en la utilidad de la encuesta diagnóstica que realizaron al grupo intervenido; dicha encuesta tenía por objetivo conocer las experiencias de los alumnos en relación con la lectura, identificar algunas actitudes de los alumnos frente a la misma, y evaluar el nivel de comprensión de lectura adquirido por los estudiantes para proponer una estrategia didáctica que mejore su competencia lectora.

Con respecto a la lectura crítica, las tesis de María Paula Marín Mendoza y Deysi Lorena Gómez Pajoy en su investigación sobre La Lectura Crítica como Un Camino para Desarrollar Habilidades del Pensamiento de la Universidad Libre, Facultad De Ciencias De La Educación Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Humanidades E Idiomas Bogotá D.C.

2015; utilizaron el Aprendizaje basado en problemas ABP como método para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes. Como instrumentos de recolección de datos, utilizaron el diario de campo, observaciones, encuestas y entrevistas. Este proyecto de investigación se realizó en el I.E.D San José Norte Sede A, en la ciudad de Bogotá. En las intervenciones, trabajaron 8 talleres con preguntas abiertas, en los cuales, mostraron un progreso significativo en su criticidad frente a las diferentes lecturas propuestas. Además, se vio un avance en sus habilidades mentales, es decir, los estudiantes realmente no carecían de estas, sino que no habían sido fomentadas por sus profesores. Esta investigación es importante ya que permite comparar los resultados obtenidos de la estrategia utilizada en ella con la aplicada en la presente investigación.

Igualmente, los tesis Restrepo Flórez Germán David y Rivera Sánchez Claudia Patricia (2017) de la Unidad Central del Valle con su investigación sobre incidencia de una estrategia de evaluación tipo pruebas saber 5° en la competencia en lectura crítica de estudiantes de grado quinto de la sede San Judas Tadeo, perteneciente a la institución educativa Corazón del Valle del municipio de Tuluá; utilizaron como herramienta, una serie de pruebas por competencias facilitadas por Mineducación a través del ICFES, conocidas como Cuadernillo de Prueba, Lenguaje 5°, en sus versiones 2012, 2013, 2014 y 2015, donde se evalúan las competencias de los estudiantes en el área de Lectura crítica. Este proceso tuvo como resultado, que la diferencia entre el grupo control y el grupo estudio que sí fue intervenido es evidente, los porcentajes de mejoramiento son muy lejanos uno del otro, teniendo en cuenta que fueron solo 12 semanas de intervención, se pudo comprobar la hipótesis y demostrar que una estrategia de evaluación tipo prueba saber 5° tuvo una influencia positiva en la competencia en lectura crítica de los estudiantes, ya que presentó un mejoramiento

considerable en los resultados de las pruebas que se aplicaron. Esta investigación es otra opción para comparar la estrategia implementada en esta con LIVA.

Por otra parte, se debe resaltar que, los estudiantes de esta licenciatura, futuros docentes, tendrán en sus manos la responsabilidad de formar a otras personas, por esta razón, ellos deben ser dinamizadores de procesos actualizados, deben tener herramientas y ser recursivos para promover en sus alumnos un pensamiento crítico, a la vanguardia de las necesidades y de las demandas del medio, de la región, de la actualidad, por esta razón, la lectura interactiva en voz alta (LIVA) procura que ellos puedan desarrollar estas habilidades lectoras y que más adelante las puedan compartir con sus alumnos, fomentando a que la lectura se convierta en una cultura, y el acto de leer no se conciba sólo por cumplir en una clase, sino porque lo exige el medio.

Asimismo, se pretende que la investigación se constituya en una fuente de referencia y material de consulta para los futuros docentes, puesto que la lectura crítica juega un papel fundamental en las diferentes etapas de aprendizaje ya sea en el colegio, en la universidad o en el trabajo, donde es necesario desarrollar pensamiento crítico para la toma de decisiones, pensamiento que generalmente será evaluado por medio de pruebas nacionales e internacionales.

En este orden de ideas, la presente investigación es de vital importancia, puesto que procura que los alumnos de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte del séptimo semestre de la Unidad Central del Valle del Cauca transiten en los diferentes niveles de desempeño de la lectura crítica y sean capaces de opinar y tomar decisiones en el diario vivir.

Una de las tareas que con mayor asiduidad se exige a los docentes en formación y demás estudiantes universitarios, es la lectura de textos académicos de distinta índole – manuales, artículos especializados, informes, etc.– que cumplen funciones varias tales como la introducción de nuevos conceptos, la ampliación de contenidos, la presentación de puntos de vista divergentes en torno a un mismo fenómeno, entre otros (Felipe Morales, A. y Barrios Espinosa, E., 2017, pág. 12).

Finalmente, esta investigación puede ser replicada en otras investigaciones y servir como fuente de indagación no solo en el programa de Educación Física sino en otras áreas, otros programas o instituciones, puesto que la lectura es un común denominador en todos los estamentos educativos.

## Capítulo II: Marco referencial

El siguiente capítulo expone los constructos teóricos fundamentales, conceptos básicos y autores invitados que sirven como ejes conceptuales y referenciales, necesarios para el entendimiento de la problemática planteada en el primer capítulo y del desarrollo de este proyecto. Así pues, es pertinente destacar que el presente trabajo pretende dar cuenta de la incidencia que tiene la lectura interactiva en voz alta en la lectura crítica de los estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Unidad Central del Valle del Cauca.

Aunque el presente proyecto está encaminado a la aplicabilidad de una técnica interactiva de lectura, es necesario definir términos básicos como son: lectura, comprensión lectora, estrategias de lectura, lectura crítica, lectura en voz alta entre otros. Acerca de la lectura, se encuentra abundante literatura, definiciones de pedagogos, psicólogos y estudiosos del tema. En primer lugar, David Nunan e Isabel Solé son los autores en los cuales se apoya la presente investigación para definir la Lectura, ambos plantean una perspectiva interactiva de la lectura acorde con la intencionalidad del proyecto.

Por su parte, la literatura generada por Pinzás, Ferreiro y Palacios sirvieron de sustento teórico para explicar la comprensión lectora; así mismo, Luis Álvarez Barret y su taxonomía son de suma importancia para estudiar los niveles de la comprensión lectora; aunque, también se presentan taxonomías propuestas por otros autores como Bralansky y Mercer.

En segundo lugar, se expondrá el concepto de lectura crítica que se fundamenta y se vale, a partir de las miradas de autores como Daniel Cassany, Jaime Atehortúa, Sonia Jannett

Girón Castro, Camilo Enrique Jiménez Camargo y Constanza Lizcano Rivera; así mismo, se expondrá dicho concepto según el ICFES.

Finalmente, se contará con las bases teóricas de autores como Mempo Giardinelli, John S. Richardson, Mem Fox, Karen J. Kindle y Sandra Luna; en los cuales, el concepto de lectura en voz alta es sustentado.

## **2.1 La Lectura**

Isabel Solé, por ejemplo, define la lectura desde una perspectiva interactiva cuando dice: leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, en el cual ambos juegan un papel fundamental, ya que dicho proceso requiere de un lector activo que decodifique, examine, procese y analice el texto. Por otra parte, el texto, su forma y contenido son de suma importancia para dicho proceso. Este concepto plantea una perspectiva interactiva, acorde con la intencionalidad del proyecto.

Para Solé (1992) los objetivos que se tengan al momento de leer son igualmente de suma importancia en el proceso de la lectura, ya que estos en conjunto con los conocimientos previos del lector son los que determinarán el significado del texto. Esto no quiere decir que el texto por sí mismo carezca de significado, sino que el significado que un texto escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso expresar, el lector puede construir el significado.

En la misma línea Nunan (1989) plantea la teoría del esquema, la cual tiene un enfoque interactivo y ha sido enriquecida por los psicólogos constructivistas. En dicha teoría se considera la lectura como un proceso interactivo entre lo que el lector ya sabe acerca de un

tema o área de conocimiento y lo que el autor escribe. Él afirma que no es solo una cuestión de decodificación de convenciones y conocimientos gramaticales; por el contrario, los buenos lectores son capaces de relacionar el texto con sus conocimientos previos.

Los esquemas, de acuerdo con Rumelhart (1980), son las unidades en las cuales no sólo está almacenado todo el conocimiento, sino también la información necesaria sobre cómo utilizar ese conocimiento. (Citado en Dubois, M., 1996, p. 12) Desde el punto de vista de la teoría del esquema, el lector logra comprender un texto cuando es capaz de encontrar la configuración de esquemas que permita explicarlo en forma adecuada.

Sin embargo, Smith (1983), concibe la lectura no como un proceso, sino como un acto psicolingüístico de carácter interactivo entre el pensamiento y el lenguaje, ya que se relacionan la información no visual que posee el lector con la información visual del texto y con estos dos factores se construye el sentido del texto. Smith opina que la lectura es un proceso global e invisible, que el sentido del mensaje escrito no está en la mente del autor, sino que es el lector quien construye el significado de lo que lee a través de la interacción con el texto; además comparte con Solé la idea que las experiencias previas del que lee juegan un papel fundamental en la comprensión del mismo.

Por otra parte, Cassany, Luna y Sanz (2003) conciben la lectura como un instrumento potente con el cual se hace posible alcanzar el aprendizaje.

La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento. (p. 193).

Es por ello que la lectura se convierte en un aprendizaje se suma importancia para la escolarización y para el crecimiento intelectual. Aspectos como el éxito o el fracaso escolar, la preparación técnica para acceder al mundo del trabajo, el grado de autonomía y desenvolvimiento personales, etc. se relacionan directamente con las capacidades de la lectura. En cualquier sociedad letrada, se privilegia la lectura como la puerta cognitiva por excelencia para la adquisición de nuevos conocimientos.

Finalmente, Giardinelli (2007) en sus aportes menciona que como lectores hay que pasar de la conciencia de la importancia de la lectura, a la lectura; lo cual permitirá realmente disfrutar lo que el escritor del texto quiso transmitir para impulsar la lectura como acto de inteligencia y de interpretación personal que desencadena procesos dinámicos e interactivos de pensamiento propio, libre, autónomo y democrático. (Citado en Rivera, S., 2015, p. 21). Es de suma importancia movilizarse del simple hecho de considerar la lectura como una actividad importante y necesaria para entrar en la práctica y empezar a crear una sociedad de lectores críticos y analíticos, que van más allá de descifrar códigos y unir unas palabras con otras a elevar el texto a otros niveles de comprensión.

En suma, entre los diversos estudiosos del tema existe acuerdo al afirmar que leer es comprender un texto. Otra cosa es saber cómo se alcanza dicha comprensión.

Foucambert (1989) afirma, además, que la lectura es siempre una obtención de información y que, en todo caso, lo que varía es lo que se quiere hacer con esta información. (Citado en Cassany et al., 2003, p. 44). Lo que conlleva a la conclusión que es importante llevar un proceso, para obtener dicha comprensión.

## 2.2 El proceso de la lectura

El proceso de la lectura debe asegurar que el lector comprenda el texto y que pueda ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo del texto lo que le interesa. Este proceso se puede lograr mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con sus conocimientos previos o mediante una lectura guiada, por ejemplo, por un docente el cual fomenta la discusión, mediante la realización de distintos tipos de pregunta, para alcanzar niveles más avanzados de comprensión más avanzados.

Solé (1992) divide el proceso de la lectura en tres subprocesos: Antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Solé recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada una de las etapas del proceso.

### 1. Antes de la lectura

- ¿Para qué voy a leer? (Determina los objetivos de la lectura)

a. Para aprender

b. Para presentar una ponencia

c. Para practicar la lectura en voz alta.

d. Para obtener información precisa

e. Para seguir instrucciones.

f. Para revisar un escrito.

g. Por placer

h. Para demostrar que se ha comprendido.

- ¿Qué se de este texto? (Activar el conocimiento previo)

- ¿De qué se trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto).

## 2. Durante la lectura

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

## 3. Después de la lectura:

- Hacer resúmenes
- Formular y responder preguntas
- Recontar
- Utilizar organizadores gráficos.

### **2.3 Estrategias lectoras**

Después de tener claro la intencionalidad del acto lector, y la importancia de los conocimientos previos necesarios para comprender el lenguaje del autor, se debe buscar la mejor manera de cumplir con el objetivo propuesto, es decir, se debe buscar una estrategia o serie de actividades que generalmente se llevan a cabo de manera inconsciente y permiten interactuar con el texto y finalmente comprenderlo (Solé, 1992).

La estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos. Así mismo, se consideran las estrategias como sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar (Valls, 1990, citado en Solé, 1992, p. 59). Las estrategias pueden ser utilizadas y aplicadas por el individuo, de una manera autónoma, o pueden ser propuestas por alguien más, en la mayoría de los casos por los docentes, quienes juegan un papel fundamental en la realización o aplicación de estrategias lectoras.

Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección o dirección por parte de quien la aplica, la existencia de un objetivo, autocontrol o control, es decir, la supervisión y evaluación del proceso en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

Hay dos componentes de la lectura inmersos para una buena comprensión, el primer componente se refiere al conocimiento de las palabras y su significado denominado decodificación, aquí el buen lector decodifica con velocidad y fluidez de acuerdo al grado en que se encuentre, esto va permitir centrar la atención en el contenido del texto y no en las letras y palabras. El otro componente es la comprensión que señala que el buen lector tiene la capacidad de darle sentido a lo que se lee, elaborar y entender el significado del texto y para que esto suceda debe ser capaz de comprender el aspecto literal y el aspecto inferencial del texto. (Pinzás 2005).

El autor mencionado anteriormente sostiene que cuando un buen lector lee moviliza ciertas estrategias cognitivas o procesos mentales que le permitan comprender bien el texto.

A continuación, se detallarán las siete estrategias que plantea, Pinzás (2009):

1. Saber conectar o asociar: Recordar lo visto, vivido, escuchado o estudiado sobre el tema del texto.
2. Saber crear imágenes mentales o visualizar: Imaginar lo que se lee, personajes y ambientes como en una película.
3. Saber identificar las ideas importantes: Darse cuenta de lo esencial, lo que no se puede eliminar sin variar el significado.
4. Saber inferir: Sacar conclusiones, deducir causas y consecuencias a partir de lo leído.
5. Saber anticipar contenidos o predecir: Hacer hipótesis, adelantar contenidos, adivinar qué viene.
6. Saber sintetizar: Poner en pocas palabras en tema central.
7. Saber formular preguntas: Hacer preguntas sobre el texto en base a las seis estrategias anteriores.

Así mismo, Collins y Smith (1980), asumen que es necesario enseñar una serie de estrategias que pueden contribuir a la comprensión lectora, y proponen una enseñanza en progresión a lo largo de tres fases. En la primera: fase de modelado, el profesor sirve de modelo a sus alumnos mediante su propia lectura: lee en voz alta, se detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto; por ejemplo, las hipótesis que realiza, los índices en que se basa para unificarlas, los fallos de comprensión y los mecanismos que utiliza para resolverlos, etc. A la fase de modelado, le sigue la fase de participación de alumno. En ella se pretende que, de una forma dirigida por el profesor, por ejemplo, planteando preguntas que sugieran una hipótesis bastante determinada

sobre el contenido del texto, y progresivamente dando mayor libertad, sugiriendo preguntas abiertas o simplemente promoviendo las opiniones de los alumnos. Collins y Smith (1980) hablan por último de la fase de lectura silenciosa, en la que se trata de que los alumnos realicen por sí solos las actividades que en fases anteriores llevaron a cabo con la ayuda del profesor (Citado en Solé, 1992, p. 66).

Además de las estrategias, mencionadas, los docentes, pueden incluir otras, de acuerdo al conocimiento que poseen de sus estudiantes, a los recursos a que tienen acceso y a su ingenio y creatividad, lo importante es desarrollar la habilidad para comprender los textos leídos, conocida como comprensión lectora.

## **2.4 Comprensión lectora**

La comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984). La comprensión lectora ha sido abordada por diversos autores como un proceso transaccional, es decir, un proceso recíproco, una relación doble, en la cual, el lector debe ser capaz de interactuar con el texto hasta ir más allá de la simple decodificación o descifrado de signos gráficos y poder construir significado a partir de lo que lee.

Los autores mencionados anteriormente explican: "La comprensión es entonces el intercambio dinámico en donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el mensaje afecta al sujeto al enriquecer o reformular sus conocimientos" (Anderson y Pearson, 1984). De ahí que la interacción entre el lector y el texto sea el

fundamento de la comprensión; ya que, en el proceso de comprender, el lector relaciona la información que le es presentada con la información que tiene almacenada en su mente.

Así mismo, Pinzás (2005) plantea que hay dos componentes de la lectura inmersos para una buena comprensión, el primer componente se refiere al conocimiento de las palabras y su significado denominado decodificación, aquí el buen lector decodifica con velocidad y fluidez de acuerdo al grado en que se encuentre, esto va permitir centrar la atención en el contenido del texto y no en las letras y palabras. El otro componente es la comprensión que señala que el buen lector tiene la capacidad de darle sentido a lo que se lee, elaborar y entender el significado del texto y para que esto suceda debe ser capaz de comprender el aspecto literal y el aspecto inferencial del texto.

Por su parte, otros autores, como Ferreiro y Palacios (1996), sostienen que la comprensión lectora constituye un acto de creación, donde es de gran importancia lo que el lector se propone con el material escrito. Dichos autores especifican cómo se lleva a cabo la comprensión de un texto, al complementar que:

... el tratamiento que el lector hace del texto está determinado por características propias del lector (experiencia personal, interés por el tema, etc.), de tal suerte que, para que el sujeto logre mejorar su lectura, se requiere tener en consideración las estrategias óptimas para el desarrollo del pensamiento que permitan estructurar de manera lógica la información. (Ferreiro y Palacios, 1996, p. 354).

En conclusión, la lectura requiere la realización de operaciones intelectuales como el análisis, la síntesis, la inducción, la deducción y la comparación, para comprender e interpretar la información escrita; además de ello, la comprensión es dialogar con las ideas del autor. No concebimos una lectura sin razonamiento, un ejercicio lector sin tratar de introducirse en el pensamiento mismo del que lo escribió, es decir, mientras no se acepte que

leer es llegar a la mente del que emitió el mensaje, compenetrarse de su intención, no se podrá ver la necesidad de comprender los textos que lee. Finalmente, se puede afirmar que no se comprende lo que se lee sino se tiene conciencia sobre el objetivo básico de la lectura: su comprensión. Según los investigadores de ese tema, existen varios niveles de la comprensión lectora.

## **2.5 Niveles de la comprensión lectora**

El esquema clásico de lectura (la lectura como conjunto de habilidades) proponía el reconocimiento de palabras como el primer nivel de la lectura seguido de la comprensión como segundo nivel, de la reacción o respuesta emocional en tercer lugar y de la asimilación o evaluación como último nivel (Dubois, 1996). A este esquema se ajustaron muchas taxonomías con ligeras variaciones entre ellas, debidas en general a hacer o no explícitos los subniveles correspondientes a cada etapa o nivel. Por su parte, Mercer (1991) señala cuatro tipos: Literal, interpretativa, evaluativa y apreciativa.

Según Barret (1981) dos dimensiones deben ser consideradas dentro del proceso: la cognoscitiva y la afectiva. Este autor divide los niveles en:

1. Literal: como recuperación de la información expresada explícitamente durante el reconocimiento y el recuerdo.
2. Reorganización: como una nueva forma de organizar ideas, como consecuencia de la clasificación y la síntesis.
3. Inferencial: como mecanismo para formular inferencias
4. Crítica: o evaluativa como vía para emitir juicios.
5. Apreciación: como una integración de los aspectos anteriores.

Por otra parte, Bralansky divide la comprensión en: Literal o explícita, Inferencial, Crítica o evaluativa y Creativa.

Finalmente, se puede afirmar que no se comprende lo que se lee, sino se tiene conciencia sobre el objetivo básico de la lectura: su comprensión; no obstante, así como se desarrolla la habilidad para leer, también se desarrolla la habilidad para hacerlo de manera comprensiva, siendo los docentes, las personas idóneas, para mostrar al estudiante el camino, encauzar sus potencialidades y dar las pautas requeridas para llevar a cabo el proceso de aprendizaje.

Nannetti (1996) afirma que es responsabilidad del docente buscar métodos que estimulen a los estudiantes hacia la superación de las deficiencias lectoras, de igual manera seleccionar estrategias de comprensión que conviertan las tareas de enfrentar la lectura como una actividad, grata, útil y amena.

Si bien el alumno debe tener un desempeño activo en su proceso de aprendizaje, el docente juega un papel importante, su actuación y ejemplo son determinantes para el alumnado quien, en la fase de modelación mencionada anteriormente, tomará todas las herramientas y enseñanzas que el docente le ofrezca para ponerlas en práctica más adelante.

Este punto de vista es compartido por Lerner (2001), quien afirma que el papel de docente es determinante para que el alumno desarrolle el proceso de la comprensión lectora, ya que el maestro debe compartir el rol protagónico con el alumno, como centro mismo de sus prácticas, la lectura en voz alta en el ámbito escolar, debe ocupar un lugar privilegiado, en relación a la lectura en silencio, por lo cual el docente debe seguir actuando como lector durante toda la escolaridad, aunque cada vez sea con menos frecuencia, ya que de esta manera seguirá transmitiéndoles el valor de la lectura y puede desarrollar de mejor manera el proceso de su comprensión, pues de esta manera está compartiendo el rol protagónico con el alumno.

## 2.6 Lectura crítica

La lectura crítica es un modo de lectura superior, que demanda de cualquier persona una mayor exigencia. Su importancia radica en que la comprensión de muchos de los textos de una sociedad (académicos, periodísticos, políticos, etc.) exigen de este tipo de lectura, por ello, hace parte de las pruebas evaluables por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) para los estudiantes que egresan del bachillerato y de la educación superior colombiana. Servicio Nacional de Aprendizaje, 2014.

La lectura crítica es necesaria en todos los ámbitos de la vida, no solamente en el ámbito académico sino también en el social y laboral; así pues, como lo afirma Cassany (1999) la lectura crítica contribuye a la formación de una ciudadanía autónoma y democrática con habilidades críticas de pensamiento, siendo un tipo de lectura activa, donde se descifran significados más allá de la comprensión general de un texto, y se toman posturas personales para evaluarlo.

La lectura crítica exige el modo de lectura literal y el modo de lectura inferencial, ya que la comprensión crítica incluye la decodificación del texto (lo literal) y la recuperación de los implícitos (lo inferencial).

La lectura complementaria o crítica es considerada como un nivel de alta complejidad y de enorme productividad para el lector. Comprende en su totalidad los dos niveles anteriores, es decir, se convierte en un nivel acumulativo que recupera conceptual y metodológicamente la comprensión y la interpretación. (Atehortúa, 2010, p. 175).

Según el tipo de texto, la valoración es posible desde variadas perspectivas. Son múltiples las ópticas desde las cuales el texto puede ser interrogado. Pero, en todos los casos, el sujeto lector lo somete a una minuciosa evaluación crítica. La crítica no indica que necesariamente

se tome una posición en contra del texto. “El término “crítica” no indica que necesariamente se tome una posición en contra del texto. La crítica no sólo se puede hacer desde la oposición: también se puede hacer desde la complementariedad, la ampliación, la contextualización, la profundización, etc.” Atehortúa, (2010).

En suma, como el mismo autor lo expresa, un lector crítico no “traga entero”, pero tampoco se ciega en un criticar por criticar. El lector crítico complementa el texto, esto es, la intencionalidad comunicativa de un autor. Puede ser algo que al autor le faltó, o le sobró, o que no fue lo suficientemente claro. Puede ser un momento incongruente dentro del texto, o puede ser el saludable propósito de destruir paradigmas o estereotipos.

Comprender un texto en el nivel crítico-valorativo significa valorar, proyectar y juzgar tanto el contenido de lo que un autor plantea en su escrito, como las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir de lo que aparece en el texto producido por un autor. Estos juicios, valoraciones y proyecciones deben tener una sustentación, argumentación o razón de ser, que el lector debe soportar en los elementos que aparecen en el texto.

Por su parte, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) define lectura crítica de la siguiente forma: “Proceso activo y complejo que implica: 1. La comprensión literal del contenido de un texto. 2. La construcción e interpretación del sentido global de un texto. 3. La aproximación crítica a un texto, tomando en cuenta su tipo y propósito”. (ICFES, 2014, p. 30, citado en Servicio Nacional de Aprendizaje, 2014).

Según el ICFES (2014), la lectura crítica no es un proceso pasivo, en el cual se recibe y memoriza información, sino más bien es un proceso activo, ya que trata de buscar, reflexionar y utilizar la información con un propósito determinado. Además, es un proceso

complejo y no simple, debido a que involucra una multiplicidad de habilidades que cambian o se adaptan dependiendo de la situación y el contexto.

La lectura crítica hace parte de las pruebas que diseña y aplica el ICFES a los estudiantes del bachillerato y de la educación superior a nivel nacional. Las razones, según el ICFES (2014), para evaluar la lectura crítica en estas pruebas (examen de estado de la educación media, SABER 11°, y el examen de estado de la calidad de la educación superior, SABER PRO) son las siguientes:

- “Es una competencia genérica necesaria para el adecuado desempeño cívico y laboral de todo ciudadano.
- Los estándares básicos de competencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN) establecen que al terminar undécimo grado el estudiante debe estar en capacidad de leer de manera crítica.
- Los lineamientos para la formación por competencias en educación superior del MEN presentan el “pensamiento crítico” como una de las competencias que deben haber desarrollado los estudiantes que terminan la educación superior.” (ICFES, 2014)

La lectura crítica supone que el lector logre una comprensión rigurosa y que aporte algo de sí mismo al interpretar. Hacer lectura crítica no es solamente entender el texto. Tampoco es expresar, sin ningún criterio, una opinión. Sí, en cambio, es realizar de él una interpretación, fruto de la comprensión o estudio del texto. Es agregar significado, aplicándolo al mundo de la vida. (Girón, S., Jiménez, C. & Lizcano C., 2007, p. 40 citado en Servicio Nacional de Aprendizaje, 2014).

Para comprender un texto en este nivel, el lector debe recurrir a su sentido común, a su capacidad para establecer relaciones lógicas, a sus conocimientos sobre el texto o sobre el tema del que trata el texto, a su experiencia de vida o como lector, a su escala de valores (personal y de la cultura a la cual pertenece), a sus criterios personales sobre el asunto del que trata el texto, a otras lecturas que ha realizado anteriormente. El lector utiliza todos estos elementos para tomar una posición frente a lo que el autor dice o expresa en el texto y para hacer proyecciones sobre lo que podría implicar o podría suceder, según lo que el autor plantea en el texto.

Un lector crítico según Cassany (1999), posee características que lo identifican, ya que una persona crítica es aquella que: primero, comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean. Segundo, como se mencionó previamente, toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos. Tercero, construye discursos propios, con los cuales defiende sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente con la comunidad de hablantes o intertextualmente con el contenido cognitivo. Y, por último, utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de su discurso.

Desde el análisis del discurso (texto), Cassany (2009) propone esta distinción entre el lector acrítico y el lector crítico (ver tabla 2):

Tabla 2: Diferencias entre el lector crítico y el acrítico

Lector acrítico	Lector crítico
Busca el significado (cree que es único y constante).	Sabe que hay varios significados (dinámicos, situados).
Queda satisfecho con su interpretación personal.	Dialoga (con otros lectores), busca interpretaciones sociales.
Lee igual a todos los textos.	Lee de manera diferente cada género.
Pone énfasis en el contenido. Busca las ideas principales.	Pone énfasis en la ideología. Busca la intención (del autor).
Presta atención a lo explícito.	Presta atención a lo implícito.
Queda satisfecho con una fuente.	Busca varias fuentes, contrasta.
Las citas son reproducciones fieles.	Las citas son interesadas. Descubre las citas calladas.
Confunde comprender con creer o estar de acuerdo (Comprender = creer).	Sabe que comprender y creer o estar de acuerdo son cosas diferentes (Comprender ≠ creer).

Cassany (2009) citado en Servicio Nacional de Aprendizaje, 2014.

En pocas palabras, el lector crítico asume que los autores y los lectores están situados, que el texto “viaja” de un contexto a otro y, en consecuencia, que puede generar varias interpretaciones. Por ello, no queda satisfecho con su interpretación personal y dialoga con otros lectores para conocer sus interpretaciones, sumarlas a la suya (incluso si son opuestas) y elaborar lo que se podría denominar una comprensión social o una idea global del efecto que puede causar un texto.

Este lector crítico adapta su forma de leer a cada situación de lectura, presta atención al género discursivo y a la ideología de los textos. Consulta varias fuentes para contrastar los datos, se fija en los implícitos, sabe que las citas son interesadas y que adoptan significados diferentes en cada recontextualización. En definitiva, este lector no confunde lo que dice y cree el autor con la comprensión: sabe distinguir entre sus ideas y las del autor. (Cassany, 2009, p. 29)

Se puede concluir entonces que, leer críticamente es como lo sostienen Kurland (2003) y Cassany (2006) la habilidad de una persona para aproximarse, a través de un proceso minucioso y detallado de decodificación, a las posibles intenciones de un texto, acercándose a la postura personal del autor, para eventualmente establecer juicios de valor propio. Lo anterior conduce al lector, como lo indica Barnabeu (2002) a establecer relaciones de similitud y diferencia, a contextualizar y re-contextualizar los mensajes y el panorama evidenciado en la lectura y extrapolarlos a otros ámbitos distintos.

## **2.7 Lectura en Voz Alta**

La lectura en voz alta realizada por el docente es considerada como uno de los factores más influyentes en el proceso de la lectura. Al mismo tiempo se sabe que el docente es un orador natural, por lo que la experiencia de la lectura en voz alta no le resultará una tarea difícil. A continuación, se podrá examinar la percepción que diversos autores tienen de esta técnica de lectura.

En las sociedades del antiguo régimen se le daban más importancia a la lectura en voz alta (escuchar leer), práctica que realizaban de manera frecuente, como forma de sociabilidad intelectual alrededor del texto hojeado y discutido; la lectura no era un gesto de intimidad, encierro o silencio todo lo contrario la lectura en voz alta tenía como finalidad compartir, entretener y crear relaciones de convivencia; según Narváez y Arias (2010) el modo de llevar a cabo la lectura fue sin lugar a duda lo que cautivó la atención de los oyentes, como sucedió con textos reconocidos: “La Celestina” de Fernando de Rojas y el “Quijote” de Cervantes.

Sin embargo; también se podía encontrar la lectura silente, otra forma de poner en práctica esta actividad, que abarcaba una variedad de textos desarrollados en la intimidad, trabajados más de forma individual y libre, dando prioridad a los intereses personales, esta última pudo generar peligros y falsas promesas, debido al uso e interpretación que le daba cada lector, por otra parte la práctica de la lectura silente e individual implicaba leer con rapidez, pasando por alto aspectos relevantes y haciendo que se diera la incomprensión del tema, esto puede relacionarse con un mayor índice de lecturas realizadas pero con un resultado no tan satisfactorio. Por otra parte, es cierto que la lectura silente proporciona rapidez, lo que hace posible leer más en poco tiempo, pero lo que debe interesar realmente es el resultado, la comprensión del texto, ésta podría lograrse más fácilmente por medio de la interacción y las pautas de la lectura en voz alta, de lo contrario quedan dudas acerca de lo supuestamente logrado por el estudiante.

Existen diferentes clasificaciones de la lectura y podemos emplear varias técnicas ya que sin duda leemos de una manera u otra según sea la situación y el texto trabajado, aun sabiendo que en todos los casos realizamos la misma operación con la finalidad de captar el contenido del texto. Entre las técnicas a utilizar encontramos las nombradas anteriormente, la lectura silente y la lectura en voz alta, ambas tienen sus beneficios y a nuestro parecer es la lectura en voz alta la que puede generar mejores resultados al leer, partiendo de que atrae la atención e interés del estudiante y una vez logrado esto se logra disfrutar y apropiarse del texto, sobre esta afirmación Cecilia Beuchat (2013) afirma que:

Una de las actividades que más se recomienda en el campo del desarrollo de la lectura, por los numerosos beneficios que aporta, es aquella que hace un adulto en voz alta. No estamos frente a una actividad opcional, sino, como indica Routman, ante un pilar crítico de un programa de lectura equilibrado. Diversas investigaciones hechas en las últimas décadas (investigaciones de Cohen en 1968, Chomsky en 1976 y Sirota en 1971)

muestran incrementos significativos en conocimiento de palabras, calidad de vocabulario y comprensión de lectura en aquellos niños a los que sus profesores les han leído en voz alta de manera frecuente. (Beuchant, 2013, p. 17).

La misma autora argumenta que es importante diferenciar entre la narración oral y la lectura en voz alta. En la primera, no hay libro presente. El narrador tiene el cuento en su cabeza, en su corazón, y se lo regala a quienes lo escuchan. “Hay autores, como Stewig y Pellowski, que priorizan la narración oral, argumentando que el profesor no está pendiente del libro y puede relacionarse con los oyentes en forma creativa”. Al no depender del libro, se establecería una relación más fuerte con los oyentes. Sin embargo, si la práctica de la lectura en voz alta se prepara bien, los efectos también son muy positivos. Por lo demás, hay una serie de aspectos que ambas formas comparten: manejo de la voz, mirada, gesto, proxémica, y sobre todo, la entrega de un texto elegido con rigurosidad.

La autora se vale de todos los puntos de vista nombrados anteriormente para argumentar que el leer en voz alta debe ocupar un lugar bien establecido en el currículo escolar. Junto con la lectura guiada, la compartida, independiente y colaborativa, la actividad de escuchar la lectura del profesor tiene que planificarse cuidadosamente. Para ella, es necesario romper el mito de que es una actividad solo para los niños.

La investigación demuestra que la lectura en voz alta puede ser productiva en los cursos superiores, incluso los de educación media, por lo que debe seguir acompañándolos hasta que terminen su educación formal. Recordemos la escena que evoca Daniel Pennac en su libro *Como una novela*, cuando un maestro enfrenta a un grupo de adolescentes, después de verificar que han perdido totalmente el gusto por leer: «Bueno –dice el profe–, ya que a ustedes no les gusta leer... pues seré yo quien les lea los libros». (Beuchant, 2013, p. 18)

En la técnica de lectura en voz alta no debe importar la velocidad como en la lectura silenciosa, ni mucho menos la cantidad, sólo importa el placer de leer, el contacto con el texto y la comprensión. Narváez y Arias (2010). Se trata entonces, de un excelente desempeño por parte del lector, que contribuya al desarrollo de la imaginación, éste sería el enganche principal después de hacer una buena selección de lectura, estando seguros de que es interesante, estimulante y adecuada para la edad tanto en lo que se refiere al tema como a la extensión, de ahí que la actitud positiva o negativa que el receptor asuma determinará los logros relacionados con la comprensión.

Al leer, es el texto quien ofrece significados y la voz es uno de los instrumentos a través del cual se van descubriendo éstos, reflejando los estados anímicos, como emociones, dramatismo, pena, dolor, tristeza, disgusto, ironía, asombro, alegría y demás condiciones que hacen parte del hombre; por consiguiente, para comprenderlo y hacer que el receptor lo logre es necesario tener cuidado al leer, de forma que se pronuncie claramente y la expresividad se pueda identificar. Narváez y Arias (2010).

Esto indica que leer para otros, genera un sinnúmero de ventajas para el oyente, creando lazos de familiaridad y confianza no sólo entre el público y el lector, sino también con el texto, claro está que todo depende de quién efectúe la lectura y el modo como la realice. Por lo tanto, la lectura en voz alta invita al receptor para que entre en comunicación con el texto, se traslade y haga uso de su imaginación llevando las escenas y situaciones a la mente, convirtiéndose ésta en una ayuda para facilitarle la construcción del sentido, una mayor comprensión e interpretación de lo leído y brindándole un goce que es lo realmente importante para el lector.

Ahora bien, es necesario abordar el papel del docente en la puesta en escena de esta técnica. Hay quienes consideran que la lectura en voz alta debe ser una estrategia utilizada únicamente por los docentes de preescolar debido a los aspectos que la rigen, pero no, este momento se convierte en un punto de partida en el que se crean los cimientos y es donde se inicia un lector, también es una actividad que se convierte en una herramienta de gran valor en cualquier grado, Colomer al respecto afirma que: “En contra de la práctica habitual, la narración oral de historias de ficción puede utilizarse en la escuela en todos los niveles educativos si las narraciones son escogidas teniendo en cuenta la edad de los receptores.”

Por su parte, Beuchant afirma que todo adulto puede desarrollar la lectura en voz alta, pero los agentes formadores son los llamados a desarrollarla en forma sistemática: familia, bibliotecarios y profesores de los diversos niveles y asignaturas. Hay que dejar en claro que se puede leer en todas las áreas del currículo:

Descartamos la idea de que es papel exclusivo del profesor de lenguaje. Los docentes de las distintas áreas pueden incluirla asociada a sus contenidos o como una forma recreativa en el transcurso de sus clases. Es bueno que los niños vean a todos sus profesores leyéndoles. Tal como afirmaba un alumno: «Mi profesor de matemática no solo sabe matemática, sino que también es lector». (Beuchant, 2013, p. 18).

Además, la importancia del rol docente en este proceso también radica en la elección de los textos. Según Narváez y Arias (2010) los textos para realizar la lectura en voz alta deben ser analizados con anterioridad por el docente, identificando si los temas son apropiados para trabajarlos con los estudiantes. Una vez que el profesor ha seleccionado los posibles textos, se debe pasar a consultar con los estudiantes y así conocer su punto de vista al respecto, llevando a cabo la lectura que ha sido elegida en mutuo acuerdo. Esto no indica que se vayan a dejar de lado los temas propuestos en el plan de estudio sino que estos deben ser complementados con otras lecturas.

Es necesario considerar el nivel de lenguaje y de pensamiento, los intereses y experiencias en audición de los oyentes, factores importantes a la hora de elegir. Es bueno tener distintas alternativas, pues a los alumnos les gusta elegir la obra que desean conocer. Muchas veces el entusiasmo es tan grande que pueden terminar escuchando varios textos.

Es un hecho que para elegir textos es necesario leer mucho. La calidad estética de la obra y de su contenido serán abordados en forma crítica. Es necesario examinar el valor literario de lo que se va a leer... Serán obras que capten el interés de los niños y jóvenes, temas frescos, novedosos, que amplíen el mundo y nos hablen de la condición humana con argumentos sólidos, creíbles, tanto en la corriente del realismo como en la de la fantasía. (Beuchant, 2013).

Leerles a los alumnos en voz alta constituye una actividad fundamental en cualquier programa de desarrollo de la lectura, con niños y jóvenes. Esta práctica lectora es conveniente ya que la forma de realizarla atrae la atención de los oyentes, entre más adecuada sea la entonación y más expresivamente se lea, más atractiva resultará la experiencia para ellos. Los agentes formadores del gusto por la lectura tienen en ella una posibilidad enorme de formar lectores. Se sugiere considerar la lectura oral tanto una actividad instructiva como también recreativa. Como se ha dicho en numerosas ocasiones, debe reunir el goce y el aprendizaje.

Por su parte, Giardinelli (2007) un gran impulsor de esta estrategia de lectura en voz alta, refiere que la lectura es el mejor camino para crear lectores, sencillamente compartiendo la palabra que nos vincula, entonces el compartir la lectura es compartir el lenguaje placenteramente, afirmándolo como vehículo de entendimiento, fantasía y buena ciudadanía.

... si el docente no lee, si no está preparado para disfrutar de la lectura, no sabrá transmitir eficazmente ninguna estrategia, por buena que sea, porque él mismo no sabe disfrutar de la lectura y entonces jamás podrá transmitir el placer de leer a sus estudiantes (Giardinelli, 2007).

Este punto de vista es ampliamente compartido por Calkins quien recomienda que el docente viva la historia que lee en voz alta de manera intensa, pues vivir con intensidad lo que se lee equivale a comprender lo leído. Si se enseña a los niños a vivir las historias que leen, se les enseña a comprender textos, y más que eso, se les enseña a disfrutar la lectura. Así pues, la lectura en voz alta no tendrá sentido alguno ni tampoco será una estrategia exitosa si quien la realiza no trasmite motivación y pasión por el acto de leer.

Además, un aspecto importante al llevar a cabo la lectura interactiva en voz alta es tener en cuenta que después de seleccionar un texto este se transformará en una historia que merezca ser contada a otros, el lector-narrador tiene que incluirse e incluir a los destinatarios de su trabajo. El texto elegido deberá motivar hasta tal punto que esté seguro de que podrá reescribir interiormente esa historia. Pero nada de eso tiene sentido si no ha pensado en los destinatarios, si no ha considerado la pertinencia del relato oral que ha de preparar, no sólo en términos de argumento, sino en la modalidad que adquirirá en función del lenguaje elegido, de las voces seleccionadas, de los recursos gestuales y corporales escogidos (Cirianni y Peregrina, 2005).

Por otra parte, según la Mg. Sandra Luna la lectura interactiva en voz alta es una estructura del área de comunicación integral que permite que niños y maestros se reúnan en torno a una lectura compartida de calidad para comprenderla, disfrutarla, analizarla y discutirla (2011).

En concordancia con el punto de vista mencionado anteriormente, Roger Chartier (2005) afirma que: “La lectura no es sólo una operación abstracta de intelección: es la puesta en marcha del cuerpo, la inscripción en un espacio, la relación consigo mismo y los demás.” Es por ello que la lectura en voz alta al ser una técnica de lectura de carácter público, en la cual participan los lectores y los oyentes reunidos a partir de un texto y de la cual surge una interacción constante puede llegar a ser utilizada teniendo en cuenta una doble funcionalidad, la de comunicar lo escrito y compartir la lectura y la de fortalecer los lazos sociales y la comunicación entre los participantes.

En suma, la lectura en voz alta es una técnica con una doble función; por un lado, tiene la función de compartir una lectura ya sea para desarrollar una comprensión de la misma o para generar discusión y aprendizajes en torno a ella, y por otro lado, la de afianzar la comunicación y fortalecer las relaciones sociales por medio de la interacción entre los participantes. Sin embargo, la lectura en voz alta no es una actividad que se deba realizar de forma improvisada, esta requiere de una planeación y organización, la cual incluye preparación del espacio, selección de textos, y selección de actividades que complementen la lectura. Autores como Mandel y Brittain (2013) señalan que leerles en voz alta a los alumnos provoca efectos positivos en la comprensión, especialmente, si se hace en conjunto con un debate u otras actividades, realizadas antes, durante y después de ella. Una forma que se señala como muy efectiva es la conversación. Se puede opinar y desarrollar ideas en torno a lo escuchado. No basta con leerles y dejarlos solos; es bueno comentar lo leído y reflexionar sobre ello.

Por otra parte, esta técnica de lectura requiere unas pautas que el lector debe tener en cuenta al momento de realizarla, según Mem Fox, (2008) la lectura en voz alta trae consigo

ciertas características como son el representar sonidos, hacer uso de diversos gestos, hacer uso de la expresión corporal en la que entran en juego las manos, los ojos y la boca, la tonalidad, el acento, los signos de puntuación, la entonación, la pronunciación y el cambio de voces. Cuando esta técnica es llevada a cabo de la manera adecuada los efectos positivos y las ventajas que brinda al oyente pueden ir desde desarrollar la capacidad de participación y de emitir ideas y opiniones en voz alta, hasta el mejoramiento de la comprensión lectora y la adquisición de vocabulario. Los niños que escuchan leer a sus profesores desarrollan ampliamente el lenguaje en todos sus niveles; el vocabulario se acrecienta y se enriquece en forma considerable; se fortalecen las estructuras y la pronunciación también se ve favorecida. Otro aspecto interesante es que, tal como sucede también con la narración, la lectura en voz alta permite que los alumnos desarrollen la imaginación, es decir, que elaboren sus propias imágenes mientras escuchan. Los expertos en lectura han hecho hincapié en la importancia de este aspecto en el proceso de comprensión. Un buen lector es quien crea imágenes mientras lee y eso se practica en la audición. Beuchant, 2013).

## Capítulo III: Metodología

### 3.1 Diseño metodológico

El presente capítulo contempla la descripción de la metodología sobre la cual se desarrolla esta investigación, abordando aspectos tales como el enfoque metodológico, el tipo de investigación a desarrollar, la población a intervenir, la estrategia a implementar y las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados para analizar la información obtenida.

Esta investigación se enmarcó en el enfoque Cualitativo en Educación, respaldada en el punto de vista de Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio, quienes mencionan que el propósito de una investigación cualitativa consiste en reconstruir la realidad tal y como la experimentan los actores de un sistema social previamente definido. Al respecto, Bonilla y Rodríguez (1997) mencionan que la investigación cualitativa se interesa por captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto (citado en Monje, 2011, p. 13).

Según la naturaleza de la investigación, este trabajo responde al tipo Investigación-Acción, la cual para Kemmis (1984) es:

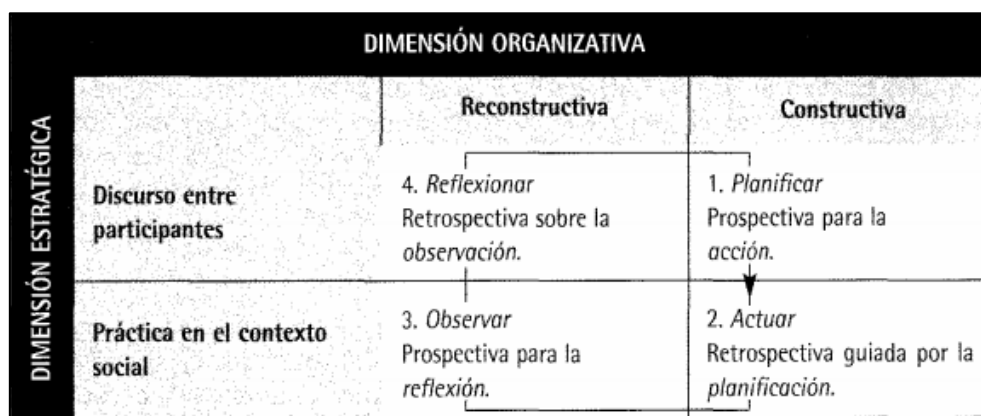
[...] una forma de indagación autoreflexiva realizada por quienes participan en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan. (citado en Latorre, 2008, p. 24)

La población objeto de estudio está conformada por 25 estudiantes (hombres y mujeres) con edades aproximadamente entre los 21 y 30 años, de los cuales se tomó una muestra representativa de 17 estudiantes de acuerdo con la asistencia a cada fase del proyecto. A esta

muestra se le conoce como autoseleccionada, ya que las personas respondieron activamente a la invitación de ser participantes del proyecto. Los estudiantes cursan séptimo semestre del programa de Licenciatura en Educación básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte, de la Unidad Central del valle, ubicada en la ciudad de Tuluá, en el departamento del Valle del Cauca, Colombia.

Para la ejecución de este tipo de investigación, Kemmis (1989), apoyándose en el modelo de Lewin, elabora un modelo para aplicarlo a la enseñanza. El proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela. El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionados: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción. (Citado en Latorre, 2008, p. 35).

Imagen 3: Los momentos de la investigación-acción (Kemmis, 1989)

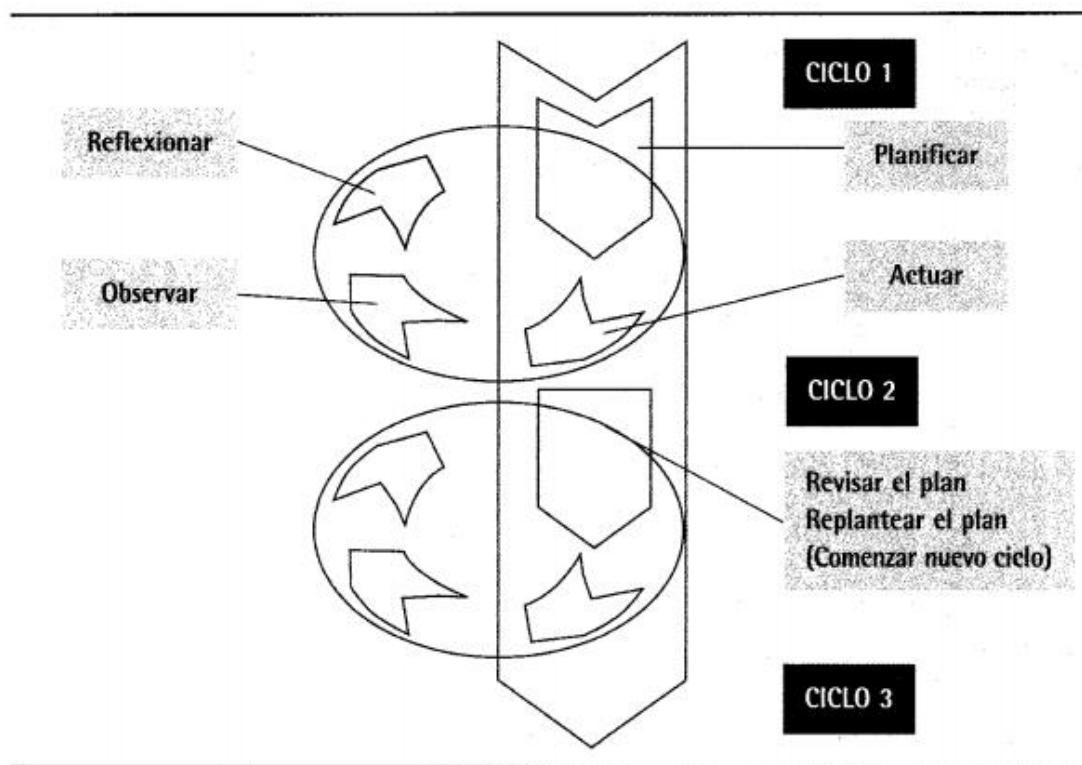


(Latorre, 2008)

El modelo de Kemmis se representa en una espiral de ciclos (*ver imagen 4*), que conforman cuatro momentos tales como:

- El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
- Un acuerdo para poner el plan en práctica
- La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar.
- La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etc. A través de ciclos sucesivos. (citado en Latorre, 2008, p. 36)

Imagen 4: los momentos de la investigación-acción (Kemmis, 1989)



(Latorre, 2008)

En contraste, la investigación acción pretendió estudiar y contribuir al desarrollo de una necesidad, por medio de la espiral de ciclos descrita anteriormente. El eje sobre el cual se

desarrolló fue la lectura interactiva en voz alta como estrategia para el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de educación superior.

### **3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Los métodos de recolección de información son mecanismos los cuales son utilizados por el investigador para obtener datos pertinentes que le permitan lograr sus objetivos. Los instrumentos utilizados en este proyecto son: prueba diagnóstica, encuesta, diarios de campo, encuesta tipo Likert y prueba final.

La etapa diagnóstica permitió recolectar datos importantes sobre el problema a través de la observación y aplicación de un instrumento para encontrar y analizar información valiosa. El proceso diagnóstico se realizó en dos sesiones: la primera prueba diagnóstica, fue tomada y adaptada de la Guía de orientación del Módulo de Lectura crítica Saber PRO 2016-2, la cual se aplicó de manera individual a los 17 estudiantes de séptimo semestre del Programa de Educación Física, Recreación y Deporte durante el semestre julio – diciembre del 2017 en un horario de clase comprendido de 7:00 pm a 7:35 pm, es decir, 35 minutos. El objetivo fue realizar un diagnóstico sobre el nivel de lectura crítica en el que se encontraban los estudiantes de dicho semestre y de esta forma, poder definir una estrategia de lectura crítica para aplicarla en esta población. Al momento de aplicar el cuestionario se explicó a los estudiantes que la prueba va enfocada hacia la lectura crítica, la cual se debe desarrollar en cualquier área o asignatura, por lo cual la prueba está relacionada a la unidad de aprendizaje.

Además, se solicitó que tuvieran solo el material indispensable para responder el cuestionario diagnóstico, se sugirió no hacer uso de dispositivos electrónicos, ni compartir

sus respuestas con sus compañeros, con el fin de evitar distractores que pudieran desconcentrar a los estudiantes en el momento de contestar la prueba. La prueba se aplicó de manera individual.

El módulo de lectura crítica saber Pro 2016-2 disponía de 10 preguntas de selección múltiple con única respuesta, de las cuales fueron utilizadas 8 para el cuestionario diagnóstico, teniendo en cuenta la pertinencia de las preguntas con respecto a las categorías a evaluar de los niveles de desempeño propuestos en el módulo de Lectura Crítica de la Guía de Interpretación y Uso de Resultados del Examen Saber Pro (2017).

La segunda prueba diagnóstica, fue una encuesta con 22 preguntas sobre las experiencias de los estudiantes en relación con la lectura, esta fue tomada y adaptada de un proyecto investigativo basado en el Mejoramiento de la Comprensión Lectora en Alumnos de Segundo Semestre del Programa de Español y Literatura de la Universidad Tecnológica del Chocó (Palacios, 2015). La prueba se aplicó de manera individual y fue llevada a cabo en un horario de clase comprendido de 8:20 pm a 8:50 pm.

Con respecto a la recolección de datos de las intervenciones, se utilizó un diario de campo (ver anexo 2) diseñado con unas categorías de observación seleccionadas de los indicadores de desempeño de los niveles 1, 2, 3 y 4 propuestos en el módulo de Lectura Crítica de la Guía de Interpretación y Uso de Resultados del Examen Saber Pro (2017).

Imagen 5: Niveles de Lectura Crítica

Nivel	Puntaje	Descriptor general	Descriptorios específicos
1	0 - 125	El estudiante que se ubica en este nivel identifica elementos del texto como la temática, la estructura, entre otros, siempre y cuando estos aparezcan de manera explícita. En este sentido, podría reconocer la intención comunicativa del autor y responder a preguntas específicas que indagan sobre datos suministrados en el texto. Así mismo, podría identificar algunos recursos lingüísticos y discursivos que permiten comprender el significado local de los enunciados.	El estudiante que clasifica en este nivel podría: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responder a preguntas como ¿de qué trata el texto?, ¿quién enuncia?, ¿para quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿qué ocurre?</li> <li>• Localizar información particular en el texto: datos, hechos, eventos, características de los personajes y relaciones entre estos, expresiones específicas, gráficas, etc.</li> <li>• Identificar recursos lingüísticos básicos; es decir, entiende el significado de una palabra en el contexto oracional, reconoce algunas figuras retóricas del texto, reconoce la función referencial de las palabras en el texto, y distingue el uso de conectores.</li> <li>• Comprender el significado de palabras, enunciados, expresiones, gráficas e ilustraciones del texto.</li> <li>• Reconocer la síntesis y su función dentro de la estructura global del texto.</li> <li>• Identificar la estructura básica del texto: introducción, argumentos y conclusión.</li> <li>• Identificar la intención comunicativa del autor.</li> </ul>
2	126 - 160	Adicionalmente a lo descrito en el nivel I, el estudiante que se ubica en este nivel reconoce la macroestructura del texto; es decir, comprende el sentido global a partir de los elementos de cohesión que permiten su coherencia.  Además de esto, identifica la tipología textual, las estrategias discursivas, y reconoce las funciones del lenguaje para comprender el sentido del texto.	El estudiante que clasifica en este nivel: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende el sentido global a partir de la identificación de la tesis, los argumentos, el tipo de audiencia y las voces presentes en el texto.</li> <li>• Identifica estrategias discursivas en el texto.</li> <li>• Comprende cómo se articulan las estrategias discursivas en el entramado textual para transmitir el mensaje.</li> <li>• Reconoce la tipología textual de la que se vale el autor para dar cuenta del sentido global del texto.</li> <li>• Duce información puntual a partir del texto base.</li> <li>• Comprende el significado de un enunciado articulado al sentido global del texto.</li> <li>• Identifica la función poética del lenguaje.</li> <li>• Comprende la función de los conectores en la transmisión del mensaje.</li> <li>• Identifica la función de las partes del texto (título, enunciados, párrafos, etc.) en la construcción del sentido global.</li> <li>• Organiza las ideas de un texto para cumplir con un propósito comunicativo determinado.</li> <li>• Extrae conclusiones a partir de la información del texto.</li> <li>• Da cuenta de la relación causa-efecto.</li> <li>• Identifica las voces usadas por el autor, así como el interlocutor al cual se dirige el texto.</li> </ul>
3	161 - 200	Adicionalmente a lo descrito en los niveles I y II, el estudiante que se ubica en este nivel va más allá de la información explícita del texto dominando las estrategias de comprensión del texto.  El estudiante, además, puede proyectar escritos a partir de la información del texto.	El estudiante que clasifica en este nivel: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreta el texto más allá de la forma y el contenido para <i>comparar, asociar, relacionar, jerarquizar, analizar, comprobar, sintetizar</i> y <i>contextualizar</i> la información local y general del texto.</li> <li>• Imagina situaciones hipotéticas a partir de la información del texto.</li> <li>• Idea, traza e imagina situaciones o escritos a partir del texto.</li> <li>• Asigna valor a la intención del autor a partir de la información suministrada en el texto.</li> </ul>
4	201 - 300	Adicionalmente a lo descrito en los niveles I, II y III, el estudiante que se ubica en este nivel valora el contenido global del texto a partir de los elementos locales, las relaciones entre estos, y su posición en un determinado contexto desde una perspectiva hipotética.	El estudiante que clasifica en este nivel: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elabora hipótesis frente a una situación de comunicación, usando la información del texto, aunque esta sea fragmentaria.</li> <li>• Integra los elementos locales en los procesos discursivos que contribuyen a la comprensión global del texto, para elaborar una valoración final de su sentido.</li> <li>• Relaciona contenidos con variables contextuales de la experiencia cotidiana.</li> <li>• Resuelve situaciones hipotéticas a partir de la información presentada en el texto.</li> </ul>

En el diario de campo, los dos primeros indicadores son del nivel 1, los cuales corresponde a: Comprender el significado de palabras, enunciados, expresiones, gráficas e ilustraciones del texto, e identificar la intención comunicativa del autor. El tercero y el cuarto son del nivel 2: Deducir información puntual a partir del texto base, y organizar las ideas de un texto para cumplir con un propósito comunicativo determinado. El quinto pertenece al nivel 3: Interpretar el texto más allá de la forma y el contenido para comparar, asociar, relacionar, jerarquizar, analizar, comprobar, sintetizar y contextualizar la información local y general del texto. El sexto es del nivel 4: Relacionar contenidos con variables contextuales de la experiencia cotidiana. Las dos últimas categorías de observación son añadidas de acuerdo con lo expresado por Kemmis y McTaggart (1988), quienes mencionan que, para generar cambios, se demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, y se exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación. Este diario, fue una herramienta de recolección de datos de suma importancia para documentar el proceso de cada sesión ya que como afirma Porlán, R. y Martín, J. (1991):

Su utilización periódica permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que está inmerso. Es una guía para la reflexión sobre la práctica favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. (p. 23)

Además, al final de cada sesión, se entregó una encuesta tipo escala de Likert (ver anexo 3), diseñada para conocer las apreciaciones de los participantes en cuanto a la sesión. Allí los estudiantes evalúan la actividad de calentamiento, la estrategia aplicada, los textos utilizados, el tiempo empleado; igualmente, comparten sus comentarios y lecciones aprendidas. Esta información aportó información para el mejoramiento de cada sesión.

En la fase evaluativa, se tomó y adaptó un instrumento seleccionando 5 ejercicios de la Guía de Orientación Saber T y T Módulos de competencias Genéricas 2017-1 y 3 de la Guía de Orientación Módulo de Lectura Crítica Saber Pro 2016 – 2, teniendo en cuenta la pertinencia de las preguntas con respecto a las categorías a evaluar de los niveles de desempeño propuestos en el módulo de Lectura Crítica de la Guía de Interpretación y Uso de Resultados del Examen Saber Pro (2017). La prueba se aplicó de manera individual a los 17 estudiantes de séptimo semestre del Programa de Educación Física, Recreación y Deporte durante el semestre julio – diciembre del 2017 en una sesión de 40 minutos. Se les solicitó las mismas condiciones de la prueba diagnóstica como no utilizar celulares, no compartir las respuestas con sus compañeros y realizar la prueba a conciencia, ya que esta evaluaría el nivel de lectura crítica en que se encuentran después de la aplicación de la estrategia de lectura interactiva en voz alta (LIVA).

Con respecto al análisis de los resultados, cabe resaltar que se eligieron las guías de orientación de los últimos años, debido a que este tipo de herramienta cuenta con la explicación y justificación de cada pregunta, así como el descriptor específico que evalúa (ver imagen), lo que permitió hacer un análisis cualitativo, en el cual se eligió el nivel de cada estudiante de acuerdo con el tipo de preguntas que acertó; teniendo en cuenta que para estar en un nivel avanzado (3 y 4), debía cumplir con descriptores específicos de los niveles anteriores, no sólo responder a los descriptores de un nivel. Por ejemplo, si un estudiante respondía preguntas con descriptores específicos del nivel 3 pero no cumplía con descriptores del nivel 2, no podría estar en nivel 3; por el contrario, el estudiante tendría un nivel 1.

Imagen 6: Ejemplo de pregunta.

### Pregunta 1

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

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

**Clave**

**D**

Afirmación

El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.

Evidencia

El estudiante entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto.

Justificación

El estudiante debe comprender el significado de la conjunción adversativa “sino” e inferir su función específica a partir del contexto. En este caso, la palabra “sino” precedida por “no solamente” tiene la función de ampliar la información de lo dicho previamente; más precisamente, añade una razón a las dos razones por las cuales las personas van a los centros comerciales. Esta pregunta se sitúa en la primera competencia, pues el estudiante debe entender un elemento local que se encuentran explícito en el texto.

(ICFES, 2016)

### 3.3 Descripción de la estrategia: Lectura interactiva en voz alta (LIVA).

Se llevó a cabo un programa de lectura interactiva en voz alta, basado en la experiencia de la Mg. Sandra Luna y su equipo de docentes de un colegio de Lima, Perú con estudiantes de primaria. La lectura interactiva en voz alta es una estrategia que permite la interacción comunicativa entre docentes y alumnos por medio de una lectura compartida de interés por

las dos partes, donde el docente realiza preguntas sobre un texto leído en voz alta para crear un ambiente de concentración, opinión, análisis y reflexión del contenido.

El programa de lectura interactiva en voz alta se desarrolló en 10 sesiones utilizando diferentes textos de diferentes temas, se aplicaron entre 1 o 2 sesiones por semana, con una duración de 50 minutos cada una.

Las sesiones se crearon basadas en el cuadernillo de lectura interactiva en voz alta propuesto por la Mg. Sandra Luna, y se adaptó un plan de intervención teniendo en cuenta el syllabus de ese semestre utilizando textos con temas sobre Proyecto Educativo Institucional (PEI) y textos sobre educación para aplicar la estrategia LIVA (ver anexo 1). En cada sesión, se realizó una actividad de calentamiento previa a la lectura, pueden ser actividades lúdicas o de agilidad mental para crear un ambiente de despeje, atención y concentración en los estudiantes; luego, se procedió a la lectura de un texto en voz alta leído por las profesoras, los textos en cada sesión iban aumentando su complejidad, se inició con textos cortos y sencillos; luego, se utilizaron textos más extensos, para observar la concentración, retención de la información y comprensión de la misma por parte de los estudiantes al dar respuesta a las preguntas sobre el texto a modo de debate. Además, era importante leer los textos por lo menos dos veces; por un lado, debido a lo percibido en la segunda prueba diagnóstica, donde los estudiantes manifestaron que necesitan leer un texto por lo menos dos veces para lograr una mayor comprensión; y por otro lado, teniendo en cuenta lo que afirma Cecilia Beuchat (2013) quien dice que “el efecto de volver a escuchar la historia desemboca en mejores comentarios sobre ella, los estudiantes pueden referirse a más aspectos, con mayor profundidad, comentar y entender más”. Se formularon preguntas abiertas y de selección múltiple a los estudiantes con respecto al texto abordado, las cuales estuvieron ligadas a la competencia crítica, ya que es la habilidad en la que más falencias se encontró; Además, fueron diseñadas para responder a las categorías de observación seleccionadas de los 4

niveles de lectura propuestos por el ICFES. Asimismo, autores como Mandel y Brittain señalan que leerles en voz alta a los alumnos provoca efectos positivos en la comprensión, especialmente, si se hace en conjunto con un debate u otras actividades, realizadas antes, durante y después de ella. Una forma que se señala como muy efectiva es la conversación ya que se puede opinar y desarrollar ideas en torno a lo escuchado. Esto sugiere que no basta con leerles y dejarlos solos; es bueno comentar lo leído y reflexionar sobre ello (citado en Beuchat, 2013, p. 21).

Por medio de esta estrategia, según Aidan Chambers (2007) el estudiante al escuchar a otra persona que lee en voz alta, deposita en ella la responsabilidad; no siente que es su deber conquistar el texto, sino que quien lee debe mantener su atención mediante lo que hace con él. De modo que el estudiante puede relajarse, sin sentirse amenazado, estando protegido por la competencia del intérprete. Y mientras escucha se va acostumbrando al texto, no a la letra impresa en sí, sino a la experiencia del relato o poema en sí, como se percibe en la cabeza. En consecuencia, el estudiante no se siente presionado al leer un texto, y se enfoca en comprenderlo, identificando ideas principales, reconociendo la intención del autor, correlacionando la información con sus conocimientos previos con la nueva, etc.

Esta estrategia es el primer paso para llamar la atención de los estudiantes hacia la lectura, brindando espacios de interacción en los cuales se desarrollen diferentes habilidades de comprensión, trascendiendo de identificar aspectos literales, a producir análisis críticos.

## Capítulo IV: Análisis y Discusión de Resultados

### 4.1 Análisis de resultados

#### 4.1.1 Análisis de la etapa diagnóstica.

En la primera etapa diagnóstica, se realizó un test de 8 preguntas con sus respectivos textos para conocer el nivel de lectura crítica de los estudiantes. Del primer texto llamado “los nuevos templos”, surgen las preguntas uno, dos y tres. En la primera, el estudiante debía identificar y entender los contenidos que conforman un texto. Se evidenció que sólo 5 estudiantes de 17, es decir, el 29% de la población logró entender el significado de los elementos locales que constituyen un texto. En la segunda, el estudiante debía comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. En esta pregunta, 6 estudiantes, es decir, el 35% logró identificar y caracterizar las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo. En la tercera, el estudiante debía reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido, en esta, igual que en la anterior, solo el 35% de la población reconoció las estrategias discursivas de un texto.

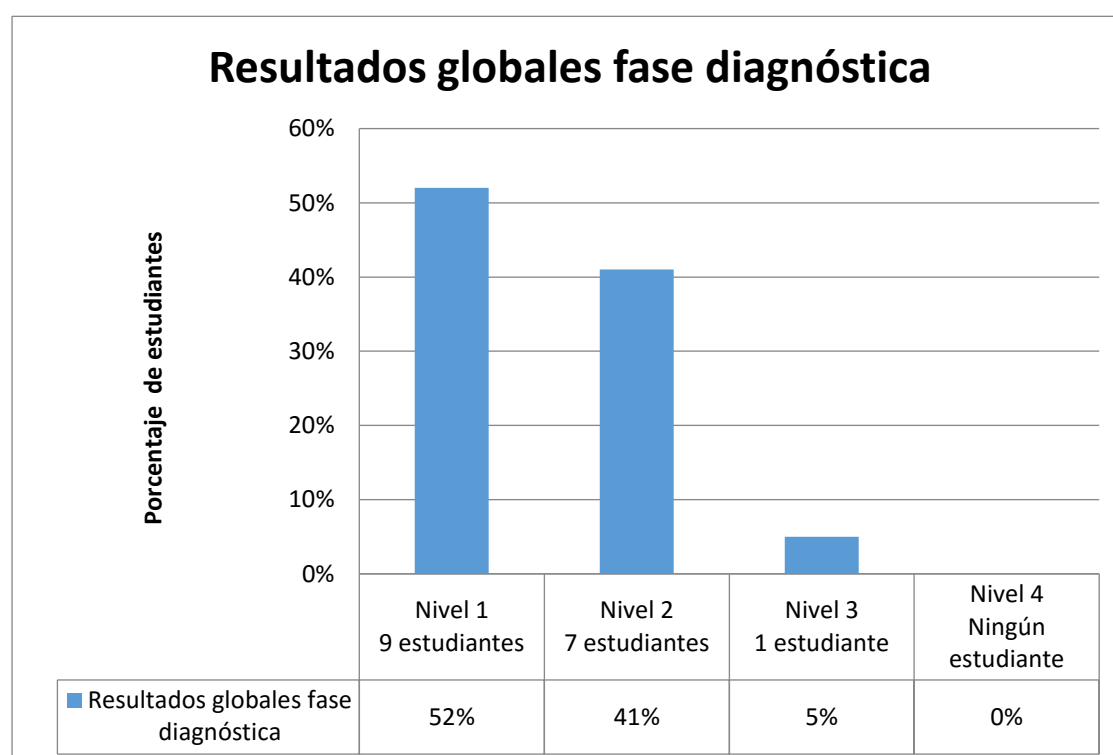
El segundo texto llamado “la espera de la muerte” cuenta con dos preguntas: en la cuarta el estudiante debía identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto, esta pregunta fue la más sencilla para los estudiantes, ya que el 100% de la población, es decir, 17 participantes acertaron identificando los eventos narrados de manera explícita en un texto y los personajes involucrados, esta pregunta corresponde al nivel 1; en la quinta, el estudiante debía comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global, 9 estudiantes, es decir, el 52% logró identificar y caracterizar las diferentes voces o situaciones presentes en un texto.

El tercer texto es un ensayo filosófico, el cual cuenta con dos preguntas. En la sexta, 6 estudiantes (35 % de la población), lograron identificar y caracterizar las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo, en la séptima, el 0 % de los participantes no logró reflexionar a partir del texto, ni evaluar su contenido, por lo tanto, no logró establecer la validez e implicaciones de un enunciado de un texto.

Por último, se muestra la imagen de una caricatura, que cuenta con una pregunta donde el estudiante debía reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido, en esta pregunta, 12 estudiantes (el 68% de la población) reconoció contenidos valorativos presentes en un texto.

De acuerdo con lo anterior, la prueba diagnóstica tuvo como resultado que un mayor número de estudiantes en nivel 1, siendo el 52% de la población objeto de estudio. En el nivel 2, se encontraban 7 estudiantes (41%) y sólo un 1 estudiante se ubica en el nivel 3, esto indica que los estudiantes al momento de interpretar un texto, sólo logra identificar y comprender aspectos locales y tienen dificultades en evaluar su contenido.

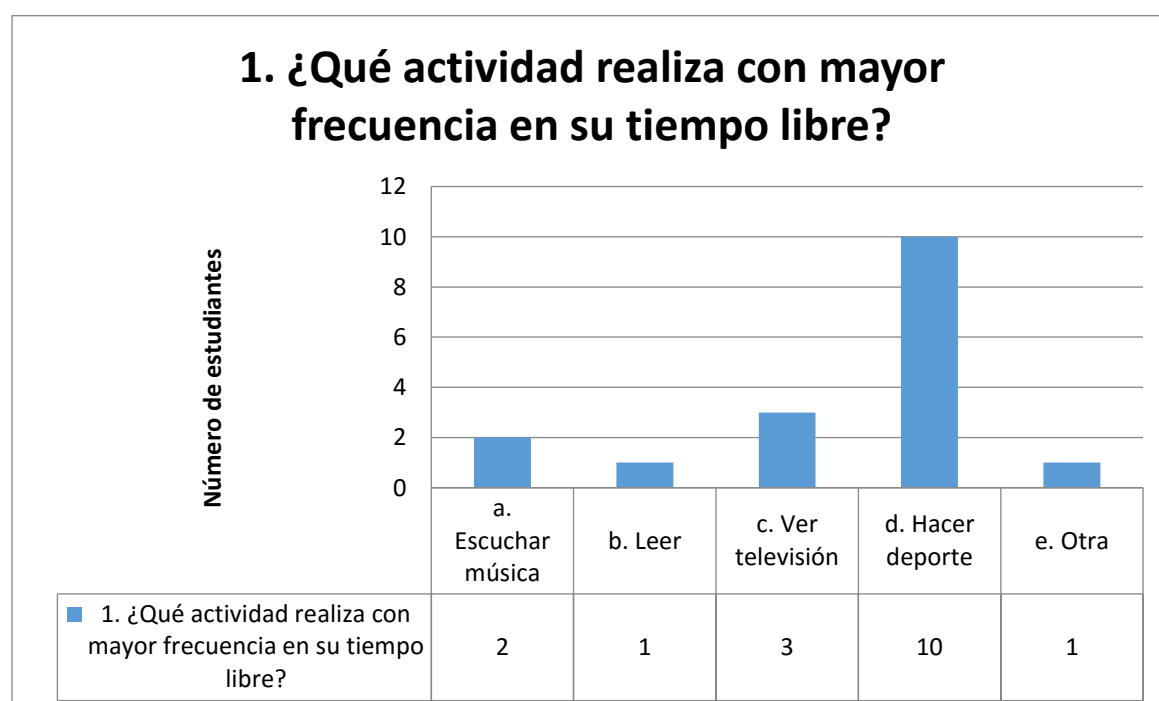
*Grafica 1: Resultados globales prueba diagnóstica*



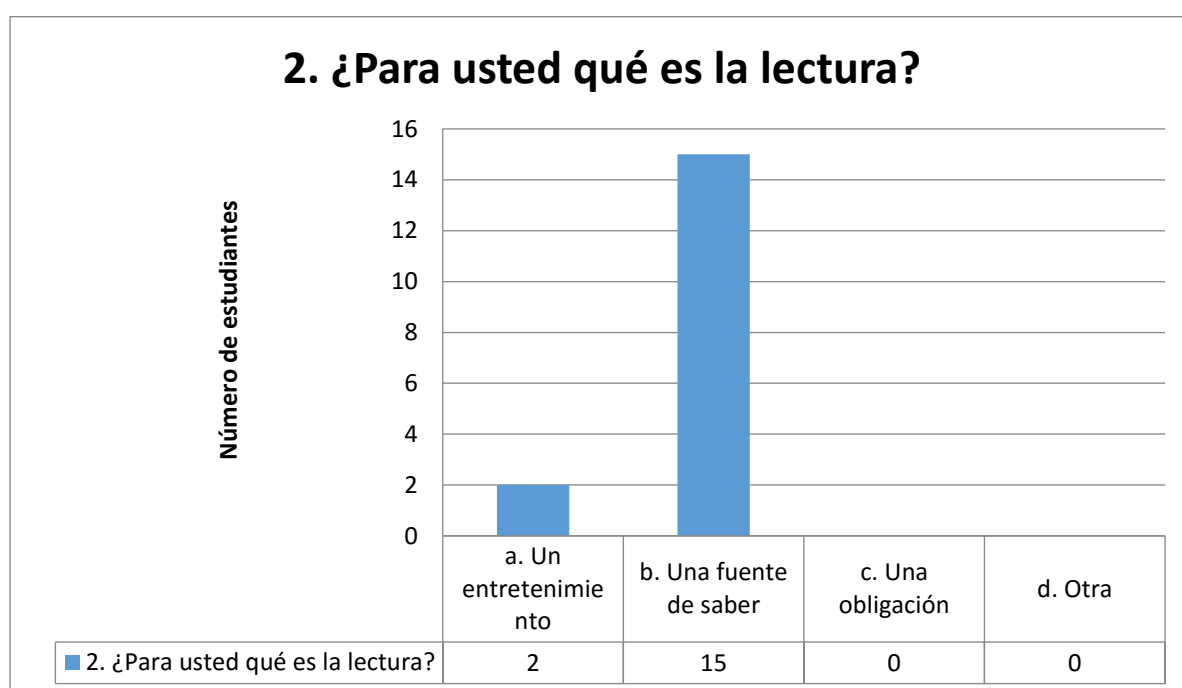
Así mismo, es importante mencionar que pasados 4 minutos de haber iniciado la prueba uno de los estudiantes entregó el cuestionario diagnóstico, lo que sugiere una lectura rápida con muy poco tiempo para un análisis crítico. Sin embargo, también se contempla la posibilidad que el estudiante no realizó la lectura, lo que es mucho más preocupante. Por otra parte, a pesar de que los estudiantes contaban con 35 minutos para la realización de la prueba, algunos de ellos entregaron el diagnóstico pasados 10 minutos. Además, uno de los estudiantes de la población elegida no quiso participar, con esto se evidencia una apatía hacia las estrategias, actividades o intervenciones que estén relacionadas con la lectura.

Finalmente, se evidenció que los estudiantes tienen un bajo nivel de desempeño en lectura crítica, ya que la mayoría no reconoce descriptores específicos de los niveles de desempeño 1 y 2 (propuestos por Saber PRO) en un texto escrito, es decir, los estudiantes no saben reconocer la intención comunicativa del autor y responder sobre datos suministrados en el texto; además, tienen falencias en identificar estrategias discursivas.

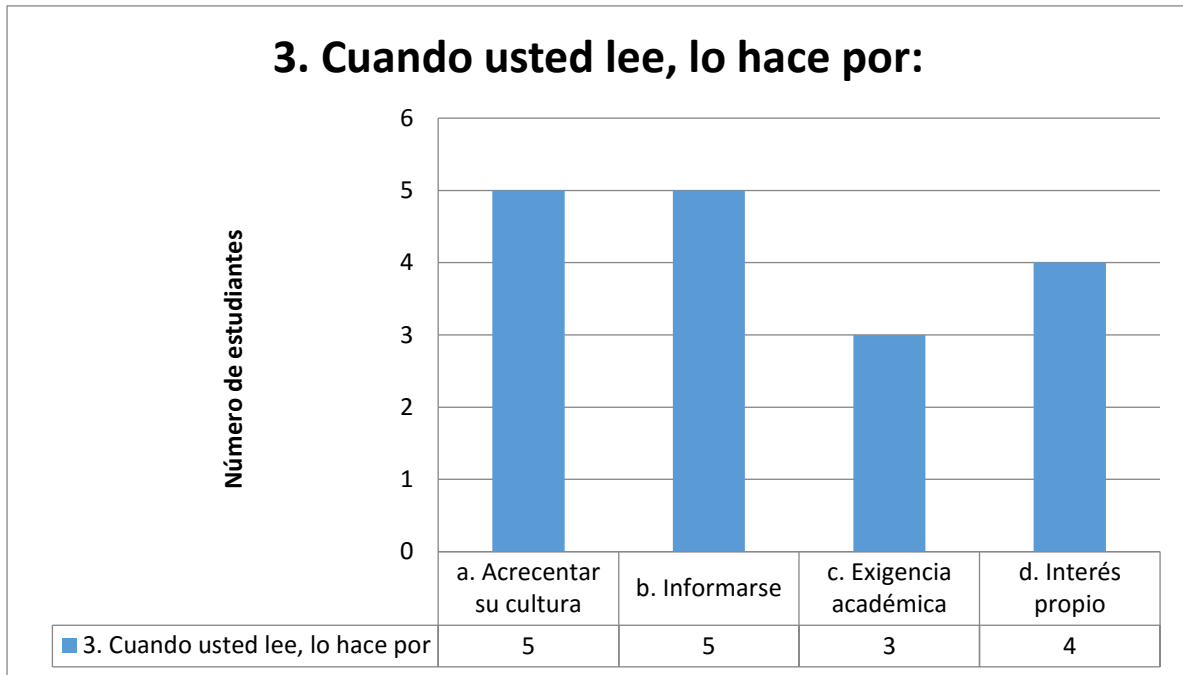
En la segunda prueba diagnóstica, la cual fue una encuesta para conocer los hábitos de lectura de los estudiantes, se evidenciaron diversos aspectos sobre las experiencias que tienen los estudiantes con la lectura.



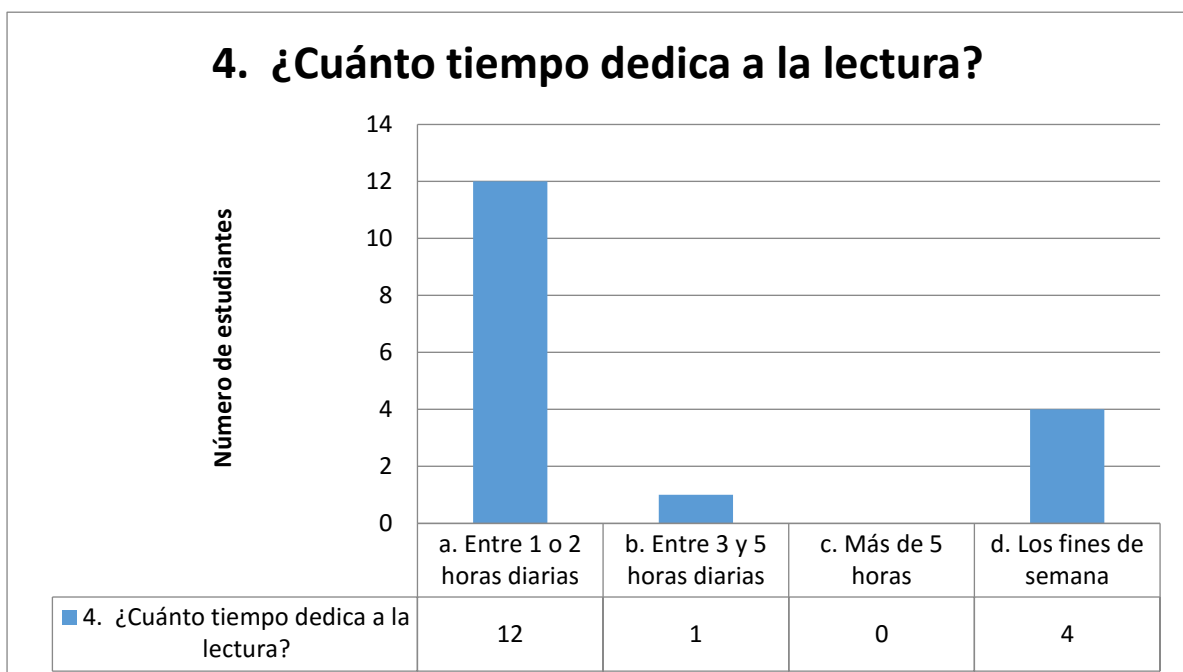
La gráfica indica que hacer deporte es la actividad que con mayor frecuencia practican los estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, pues, el 58 % de los encuestados así lo afirman, y es considerable debido a que es el énfasis de su carrera; seguido de un 17 % que dedica el tiempo libre a ver TV, el 11 % escucha música, y el solo el 5 % lo dedica a leer. Igualmente, el 5 % restante lo dedica a opciones diferentes a las citadas.



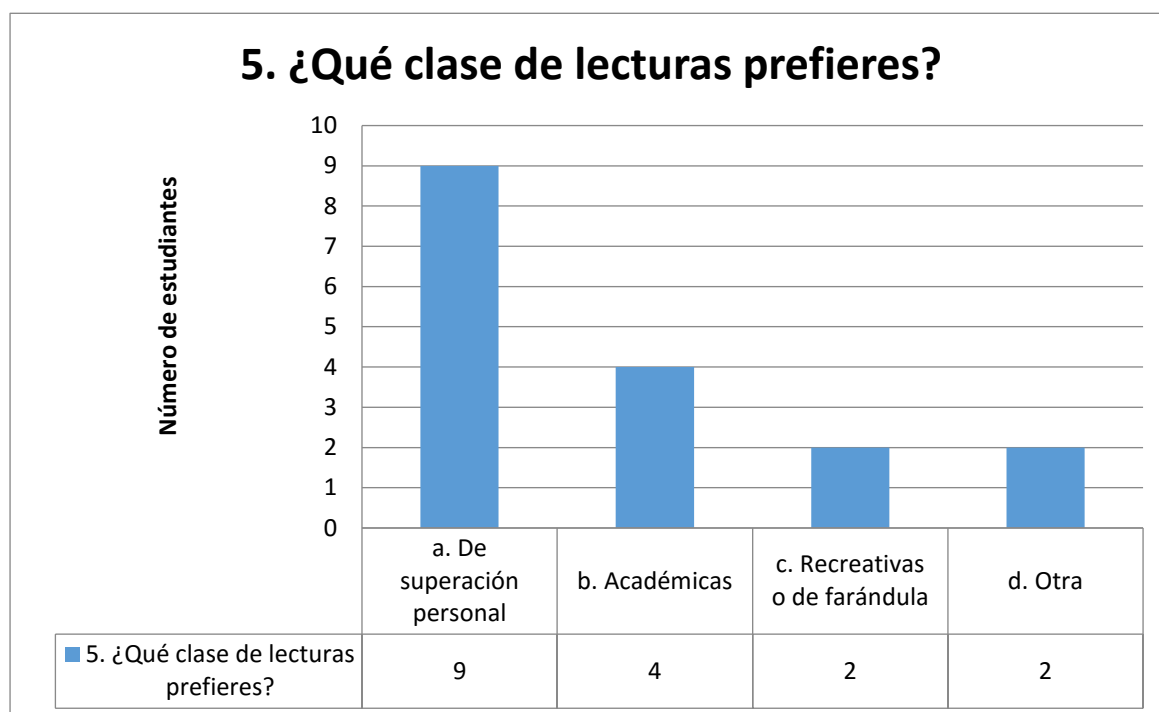
Según la gráfica, del total de encuestados, para 15 estudiantes la lectura es una fuente del saber, lo cual representa el 88 % del total. En contraste, un 11 %, que equivale a 2 estudiantes, respondieron un entretenimiento. La grafica también muestra que los estudiantes no ven la lectura como una obligación, lo que infiere que sí hay un interés por ella, pero es necesario que la vean desde diferentes aspectos, ya que la lectura no sólo es una fuente del saber con información científica y académica, también hay historias que son entretenidas.



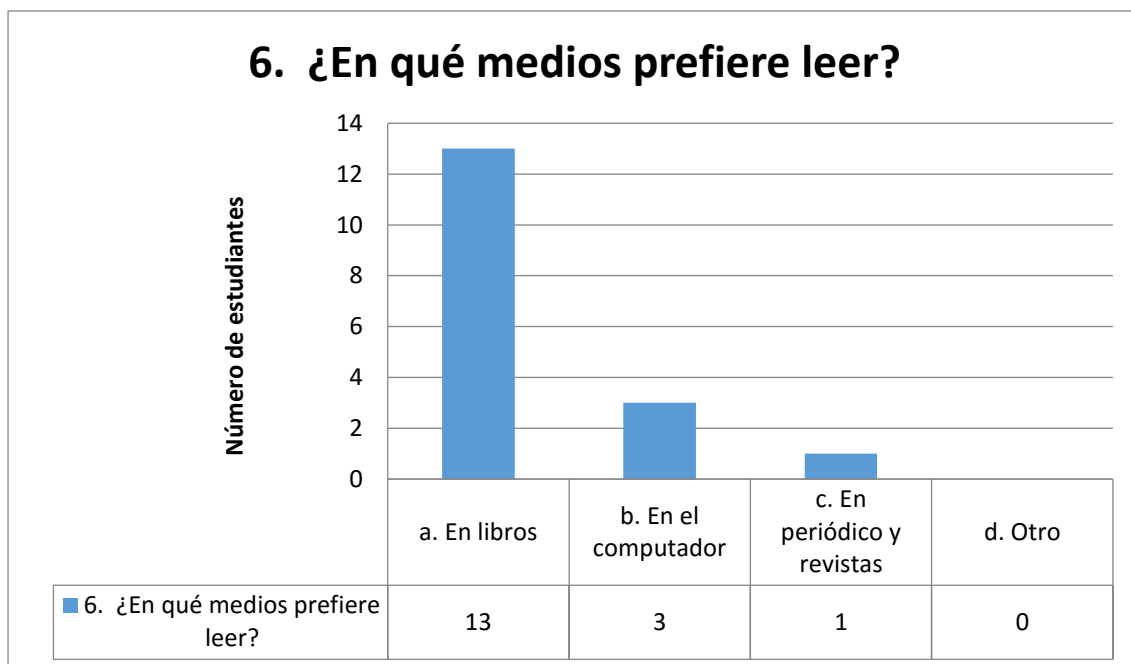
La gráfica muestra que, en su gran mayoría, los estudiantes cuando leen, lo hacen por acrecentar su cultura e informarse, pues los datos así lo registran. En ambos se reporta un 29 % respectivamente. Por su parte, el porcentaje, es decir un 23 % restante, afirma que lee por, interés propio mientras, el otro 17 %, lo hace por exigencia académica.



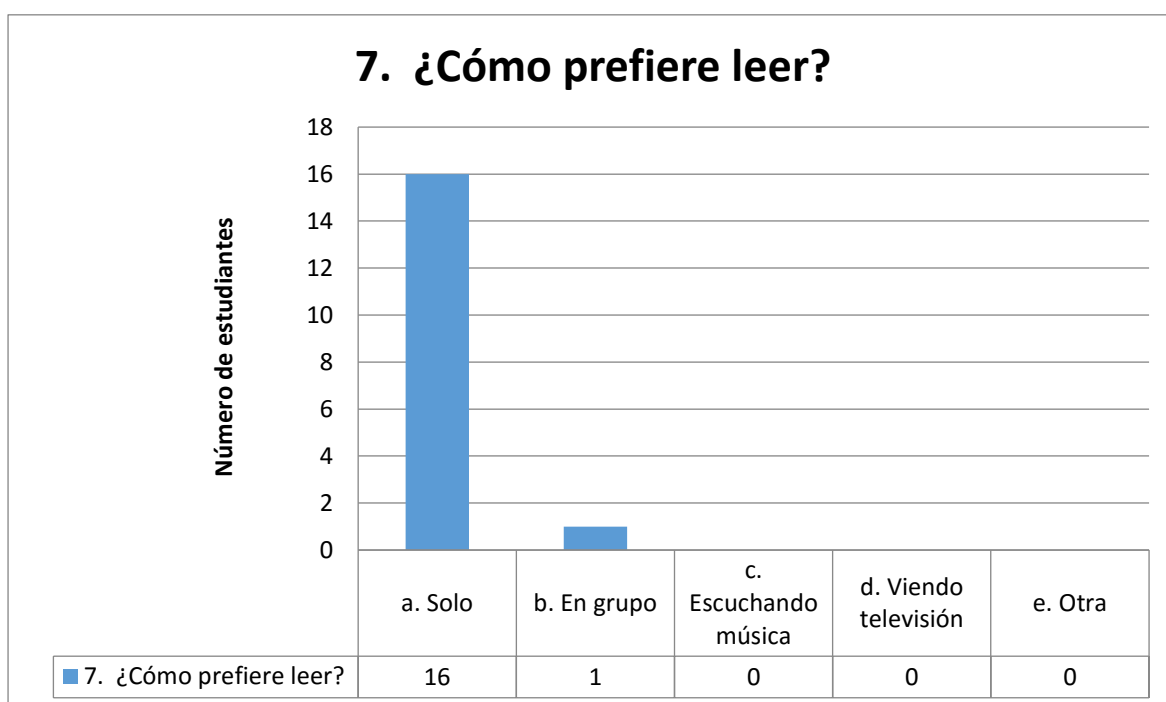
La gráfica indica que el 70 % de los encuestados, representados en 12 estudiantes, fijan un tiempo promedio diario de lectura entre una y dos horas, mientras el 23 %, lo hace los fines de semana. Finalmente, solo un 5 % dedica más de tres a cinco horas diarias, y nadie más de cinco horas; estos resultados indican que, los estudiantes dedican muy poco tiempo a la lectura, lo cual provoca que no desarrollen habilidades de lectura adecuadas para la comprensión de la misma.



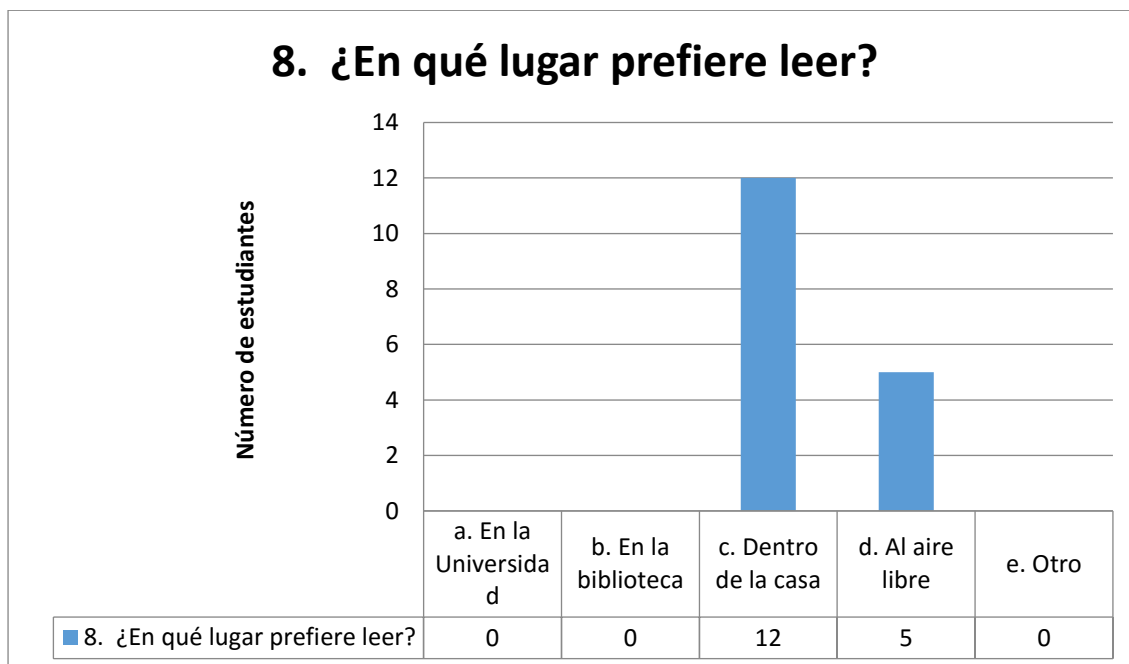
El 52 % de estudiantes tienden a leer sobre superación personal que va acorde con lo que desean transmitir por medio del deporte, pero este no debe ser el único tema que deberían leer, ya que un licenciado necesita estar actualizado sobre diferentes temas como la pedagogía, la didáctica, los métodos de enseñanza – aprendizaje, español, matemáticas, ciencias naturales y sociales.



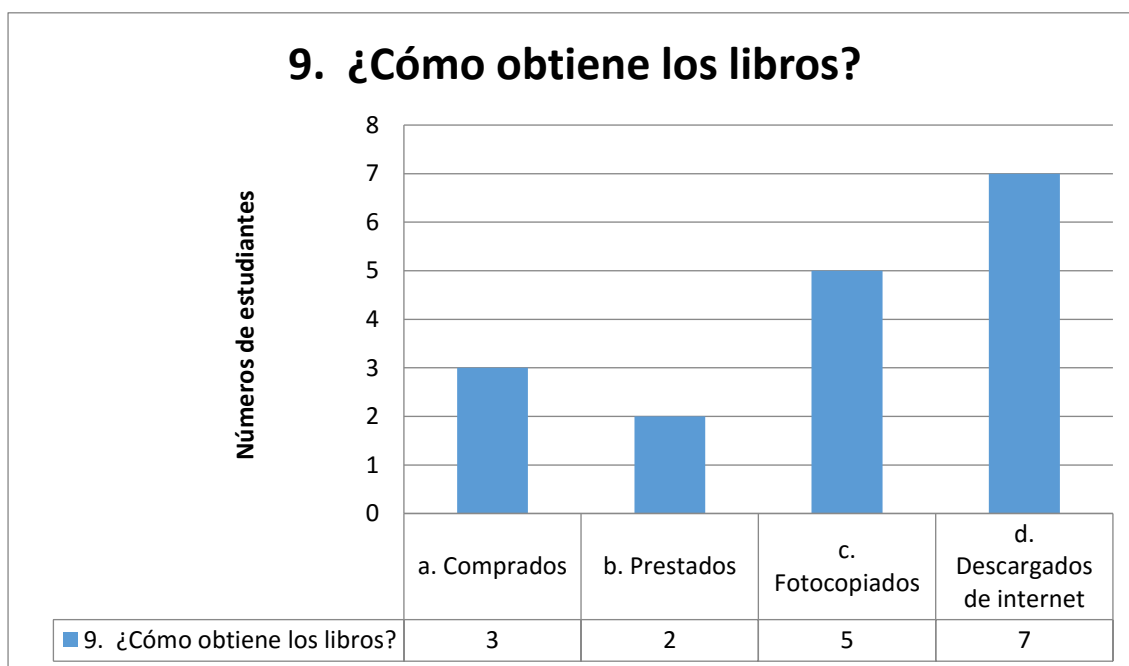
Un aspecto a resaltar, es que la mayoría prefiere leer en libros físicos, como lo afirman el 76 % de la población; en contraste, el 17% lee en el computador y sólo el 5% lee en periódicos y revistas.



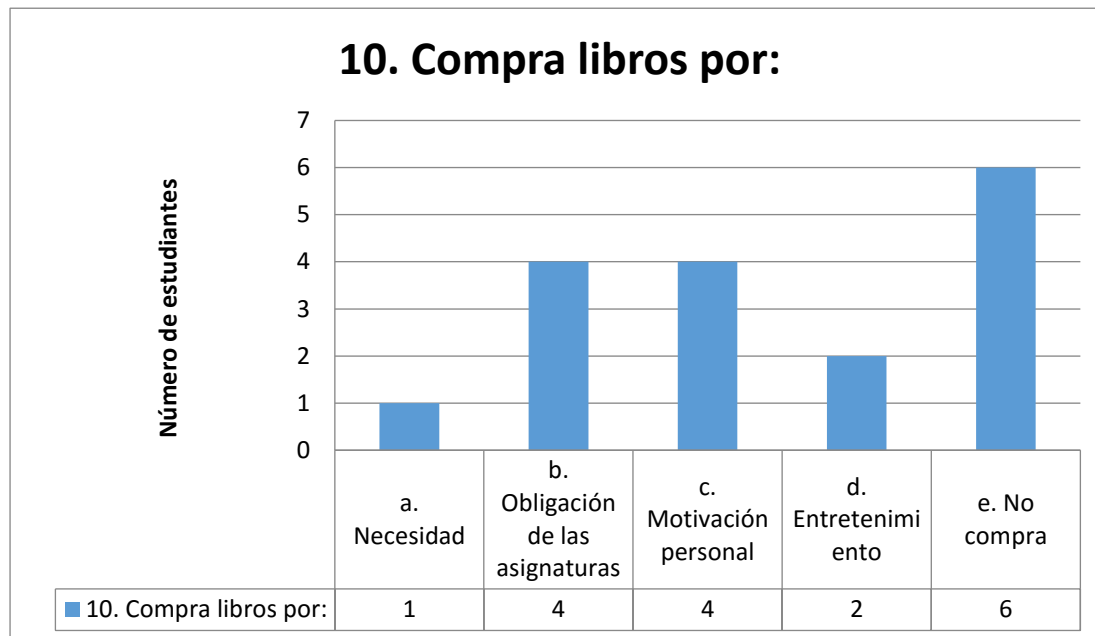
Según la gráfica, el 94 % de los encuestados prefiere leer solo, mientras el 5 % prefiere leer en grupo. Por último, nadie lo hace escuchando música o viendo televisión.



La gráfica indica que el lugar predilecto para leer es: dentro de la casa, según el 70 % de los encuestados. Por su parte, un 29 %, lo cual equivalente a 5 estudiantes, indicó que prefiere leer al aire libre; mientras que ningún estudiante prefiere leer en la universidad o la biblioteca, lo cual muestra que los estudiantes no disfrutan las lecturas en la clase.

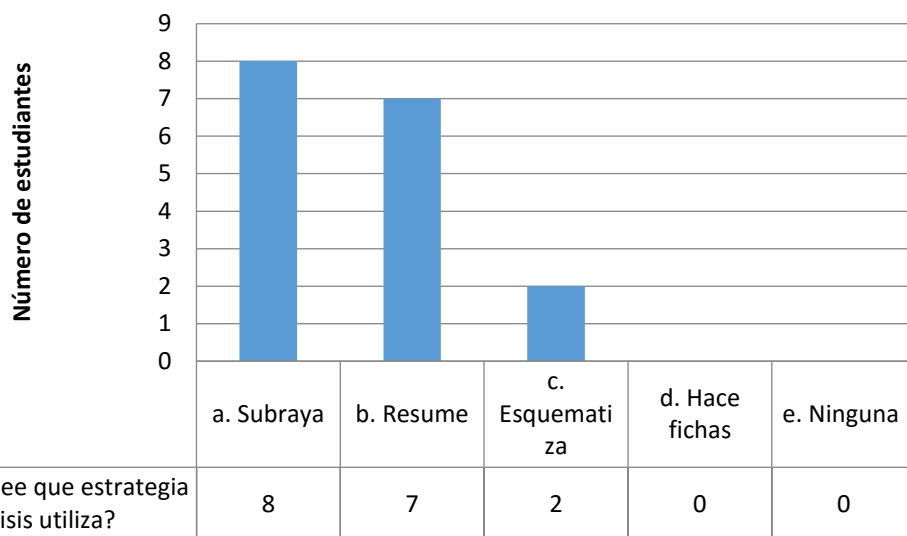


Los estudiantes en un 41 % obtiene los libros descargándolos por internet; en contraste, el 29 % los fotocopia. A su vez, el 17% los compra, mientras un 11 % los toma prestados.



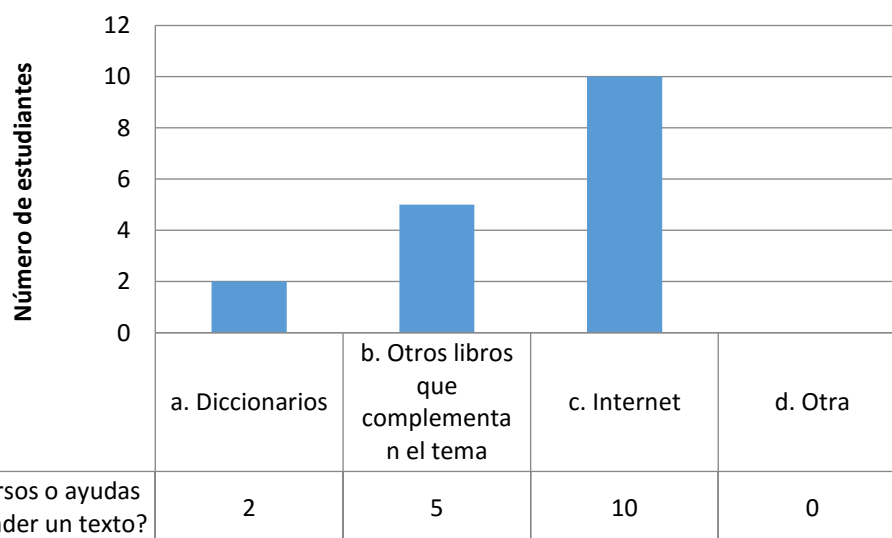
6 estudiantes que equivalen al 35 % del total de encuestados, afirmaron que no compran. Por su parte, el 23 % compra libros por obligación de las asignaturas o motivación personal, el 11% los compra por entretenimiento y sólo el 5% los compra por necesidad. Lo cual indica que, aunque los estudiantes prefieren leer en libros, no los compran, sólo si es por obligación o si es de su interés.

## 11. ¿Cuándo lee que estrategia de análisis utiliza?

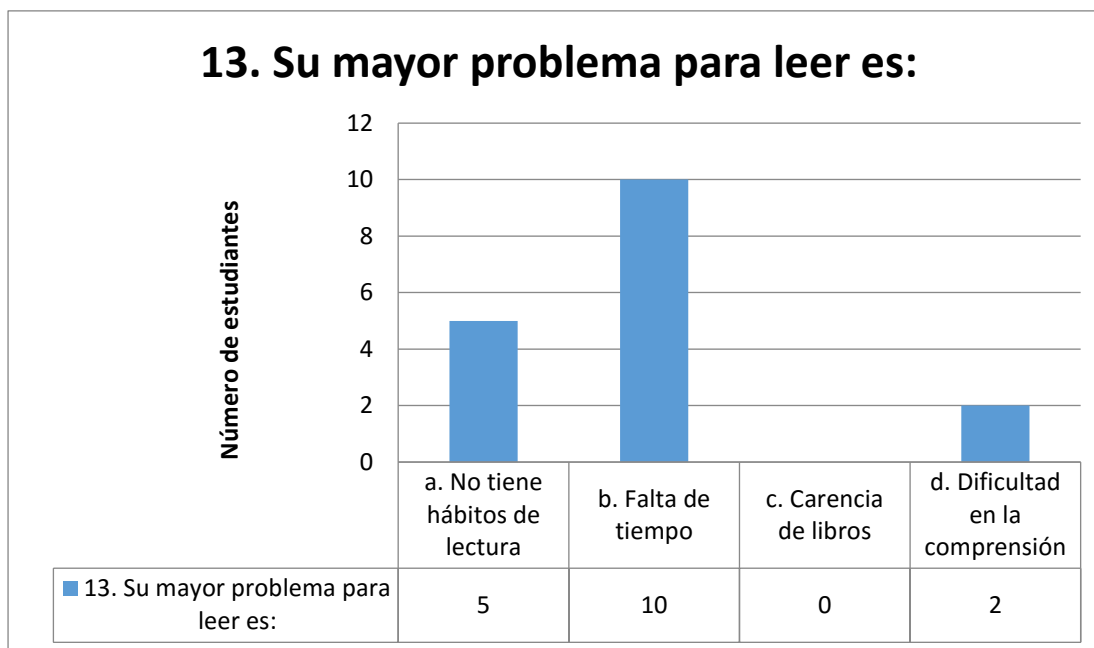


La gráfica muestra que el 47 % de los estudiantes utiliza el subrayado como estrategia de análisis mientras lee. Mientras el 41 % elabora un resumen y sólo el 11 % restante esquematiza, lo que conlleva a que los estudiantes sólo identifiquen partes locales de un texto, y no vayan más allá sintetizando, comparando y socializando lo leído.

## 12. ¿A qué recursos o ayudas acude para entender un texto?

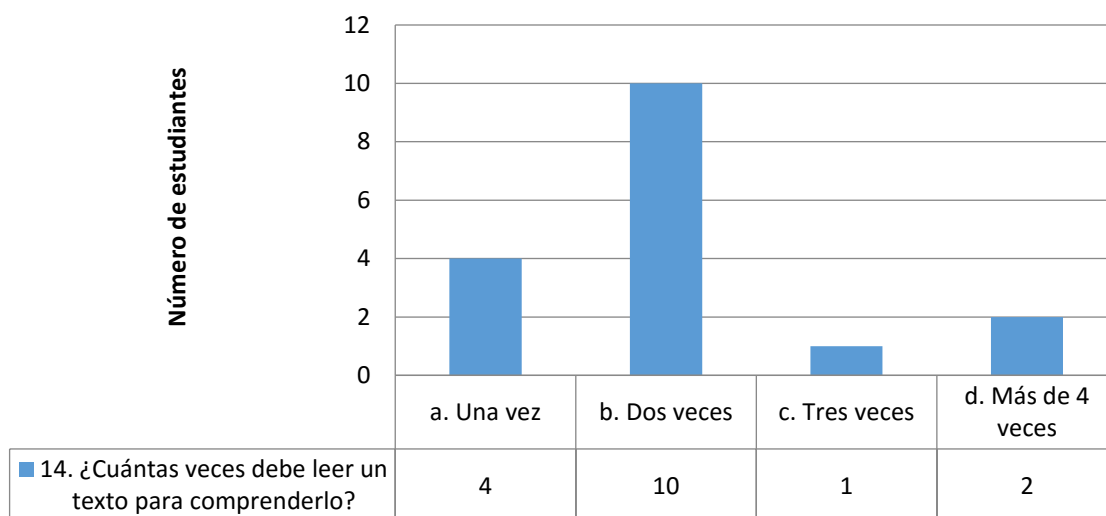


10 Estudiantes, que constituyen el 58 % de los encuestados acude al internet como recurso o ayuda para entender un texto. Por su parte, el 29%, es decir, 5 estudiantes, buscan otros libros que complementen el tema. Además, el 11 %, representado en 2 alumnos, recurre a diccionarios.



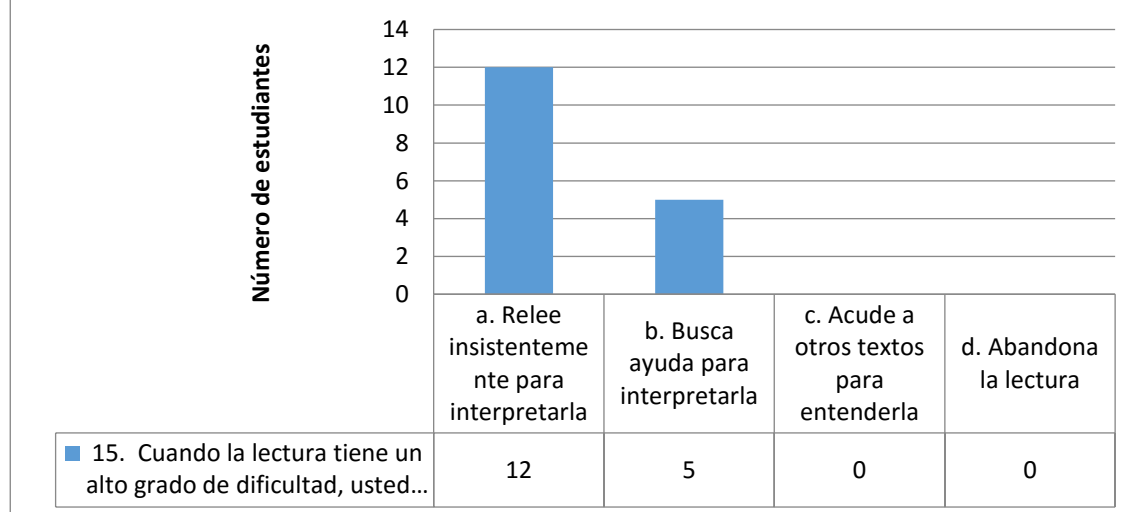
El mayor problema para leer para el 58 % de los encuestados, representado en 10 estudiantes, es la falta de tiempo; para 5 estudiantes, que equivalen al 29 %, es que no tienen hábitos de lectura; mientras que 2 estudiantes, los cuales representan el 11 %, aseguraron que tienen dificultades en la comprensión de textos. Todo es una cadena de pasos, si los estudiantes no dedican tiempo a la lectura, no pueden desarrollar el hábito, por lo tanto, tampoco se desarrolla la comprensión.

### 14. ¿Cuántas veces debe leer un texto para comprenderlo?

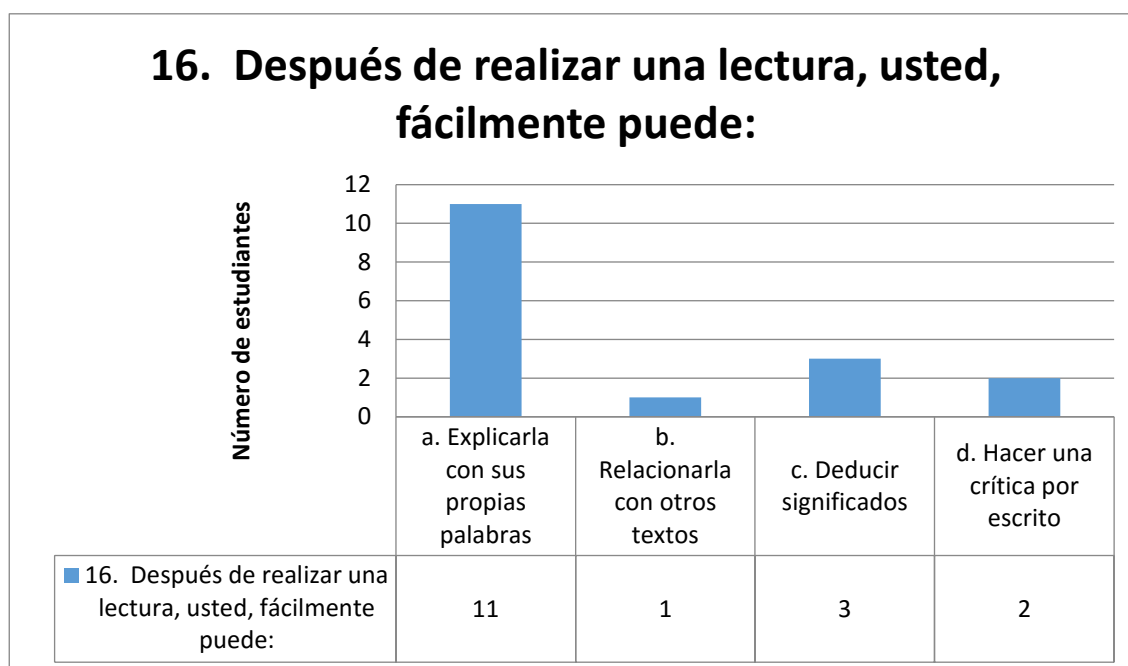


Según la gráfica, el 58 % de los encuestados, para poder comprender un texto debe leerlo por más dos veces; el 23 % una vez; el 11 % más de cuatro veces; y, por último, un 5% tres veces. Estos datos, fueron tomados en cuenta a la hora de aplicar la estrategia de LIVA, en la cual se leyeron dos veces los textos para que los estudiantes pudieran comprender mejor sus contenidos.

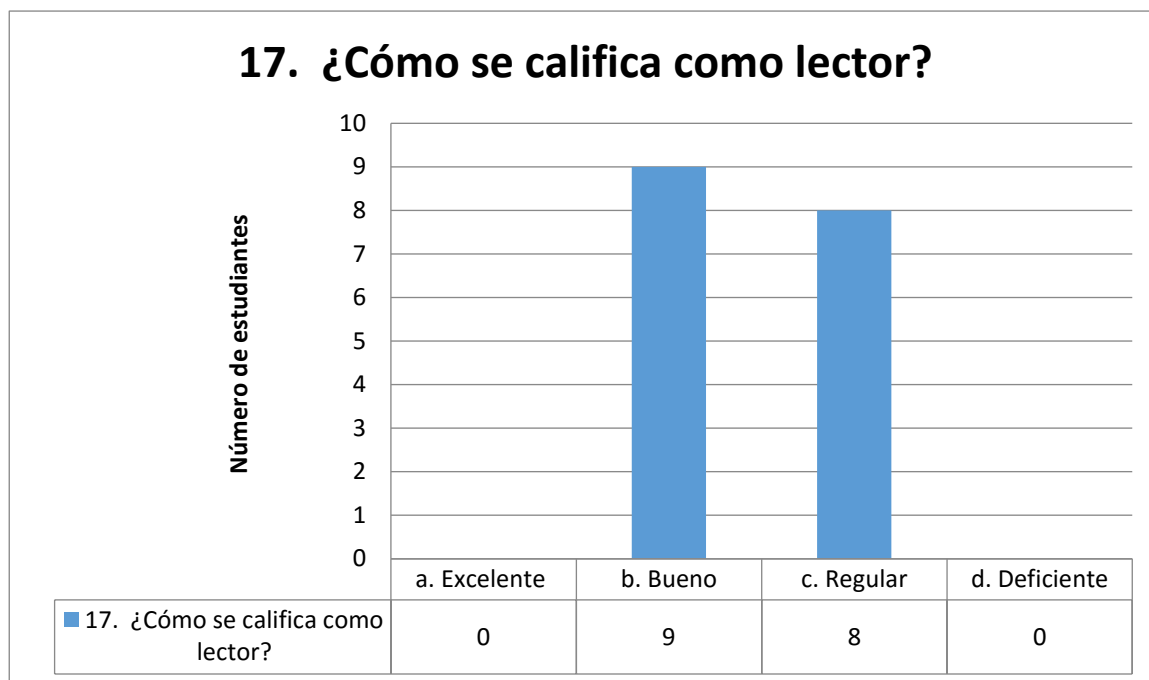
### 15. Cuando la lectura tiene un alto grado de dificultad, usted...



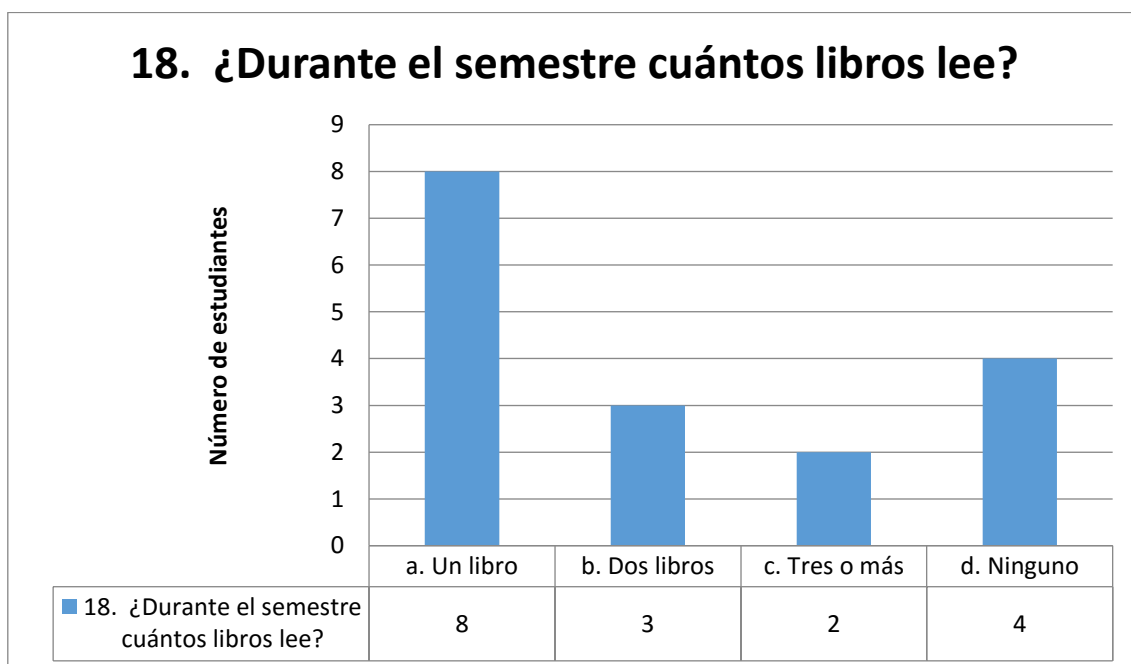
La anterior gráfica indica que cuando la lectura tiene un alto grado de dificultad, el 70 % de los estudiantes encuestados la relee insistentemente para interpretarla; mientras el 29 % busca ayuda para interpretarla. Por su parte, nadie acude a otros textos para entenderla, ni tampoco la abandonan.



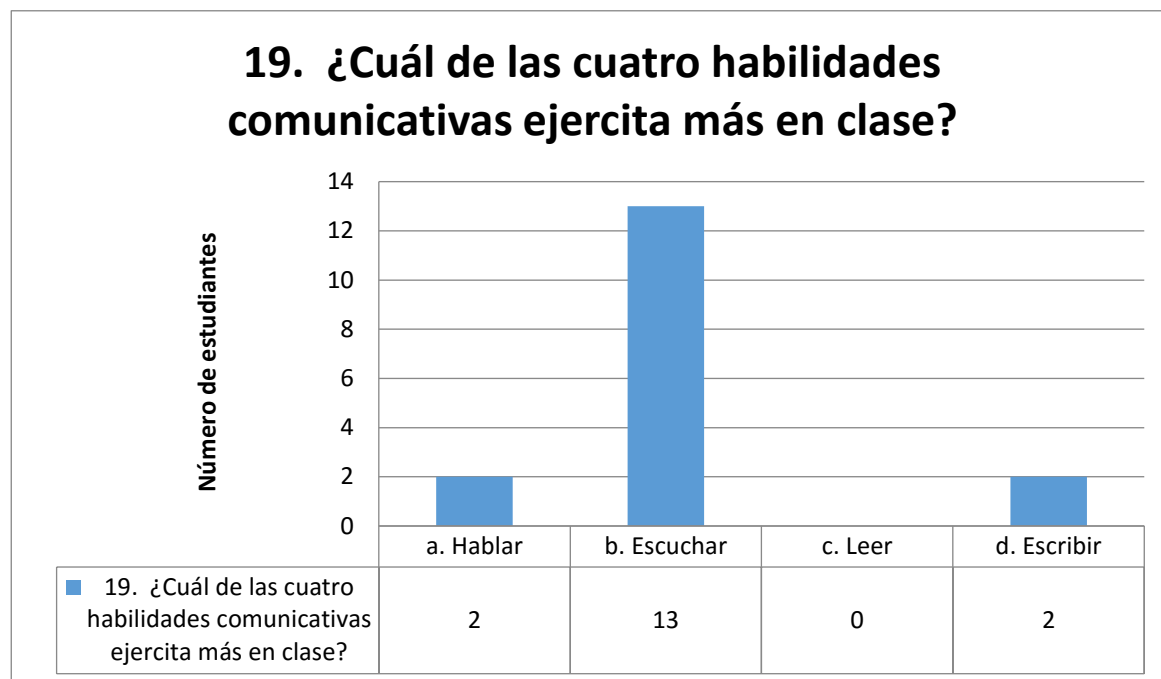
La grafica expresa que generalmente después de realizar una lectura, el 64 % de los estudiantes puede con mucha facilidad explicarla con sus propias palabras; por su parte, el 17 % solo llega a deducir significados; mientras que el 11 % llega a hacer una crítica por escrito y, solo el 5% establece relación con otros textos.



El 52 % de los estudiantes, según lo muestra la gráfica, se considera un buen lector; por su parte, el 47 % se autodefine como regular. En contraste, ningún estudiante se califica como excelente o regular. Lo anterior, indica que los estudiantes tienen consciencia de que su estado como lector no es el indicado.

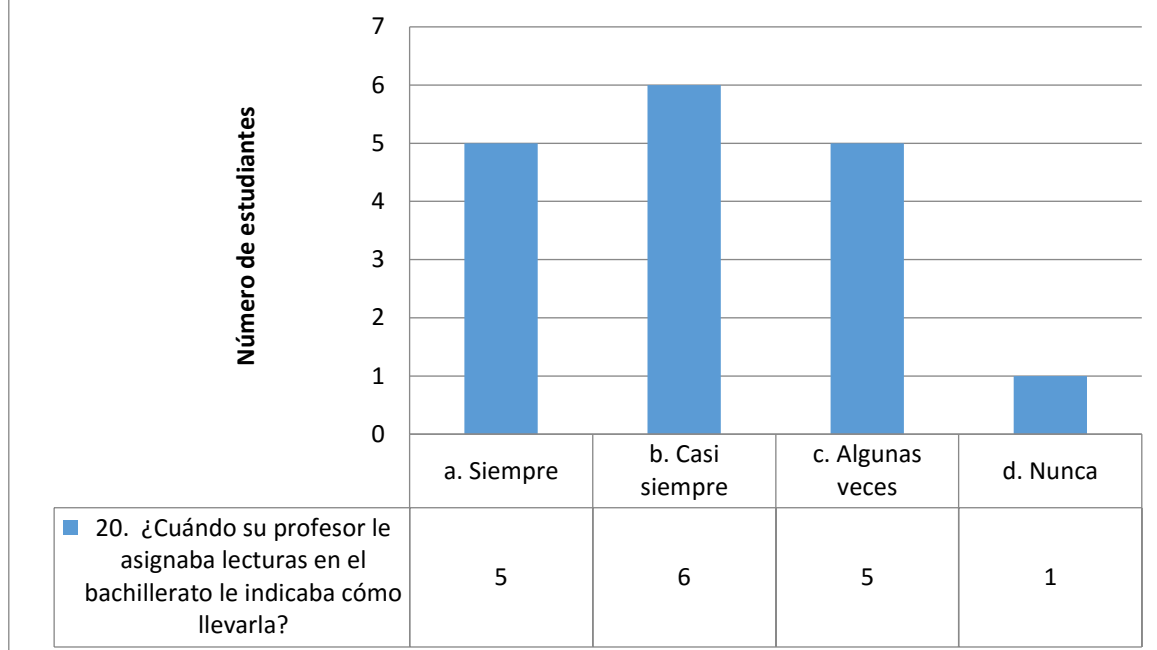


La gráfica muestra que, durante el semestre lectivo, el 47 % de los estudiantes sólo lee un libro; mientras el 23 % ninguno. Por su parte, el 17 %, dos libros y solo el 11 % restante, leyó tres o más libros.



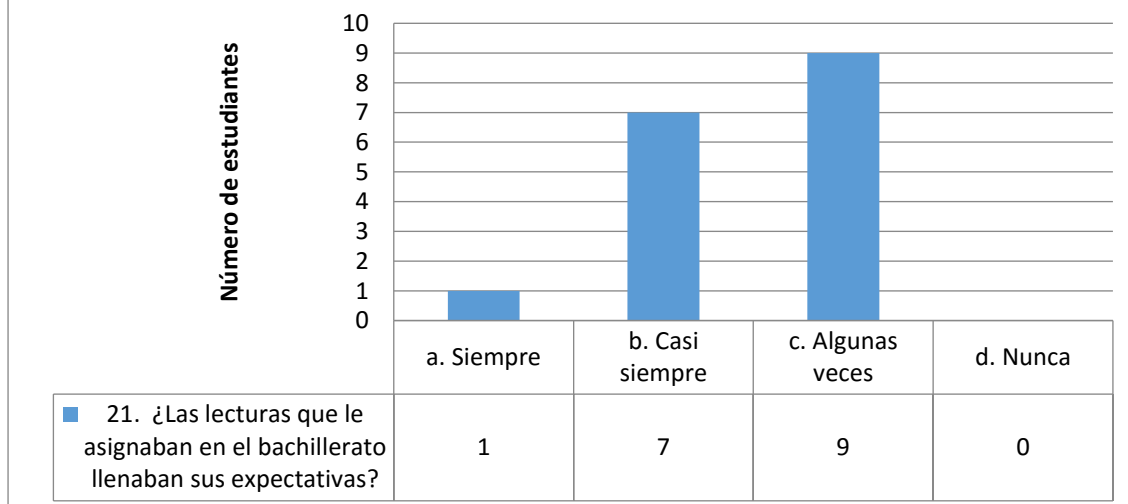
El 76% ejercita más la habilidad de escucha, lo que podría facilitar la aplicación de la estrategia de LIVA con esta habilidad para reforzar las estrategias que ellos utilizan actualmente. Seguidamente, se encuentra hablar y escribir con un 11 %; mientras, la habilidad de leer no es ejercitada. Lo que confirma la carencia de hábitos en esta, y el nivel de lectura crítica en el que se encuentran.

## 20. ¿Cuándo su profesor le asignaba lecturas en el bachillerato le indicaba cómo llevarla?

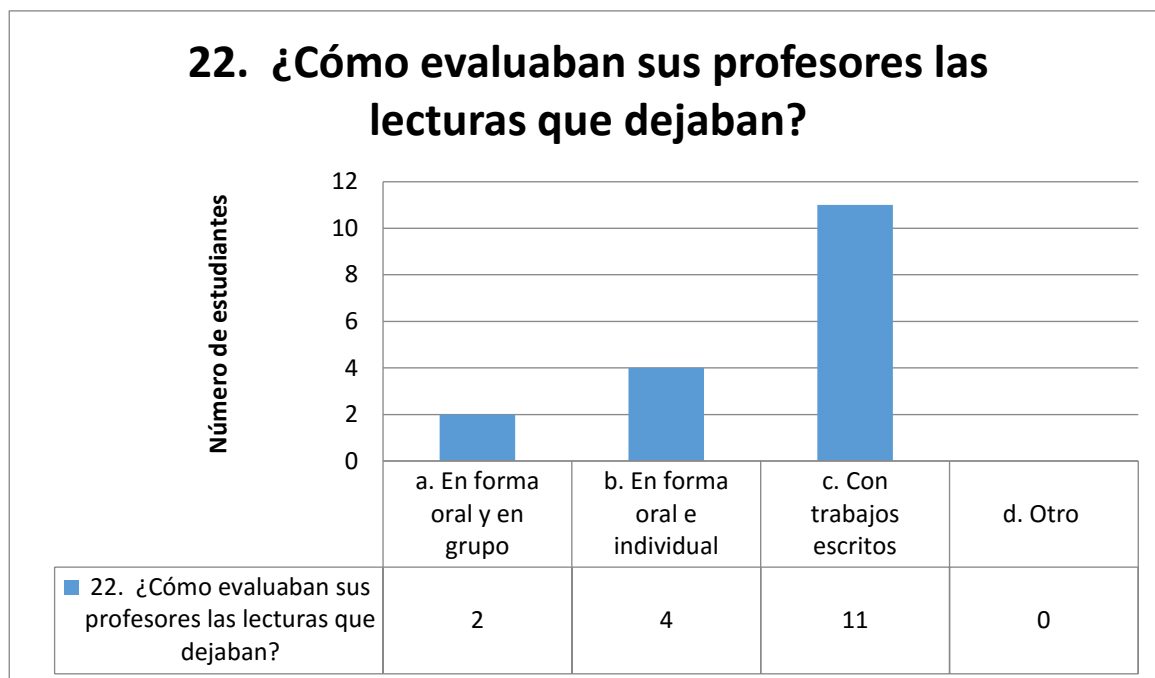


El 35 % de los estudiantes afirmó, como lo indica la gráfica, que cuando su profesor le asignaba lectura en el bachillerato, casi siempre le indicaba como llevarla; de otra parte, para el 29 %, siempre o algunas veces se daban indicaciones. Por último, el 5 % indicó que nunca.

## 21. ¿Las lecturas que le asignaban en el bachillerato llenaban sus expectativas?



Se preguntó sobre las lecturas que abordaban en el bachillerato, a las cuales el 52% respondió que solo algunas veces esas lecturas los llenaban.



De acuerdo con la gráfica, las lecturas eran evaluadas con trabajos escritos, como lo afirma el 64% de la población, lo que ocasionaba que no fuera una actividad dinámica en la cual los estudiantes pudieran desarrollar otras habilidades.

Teniendo en cuenta los resultados mencionados anteriormente, se puede concluir que los estudiantes no cuentan con hábitos de lectura, por el contrario, se evidencia una actitud de apatía y rechazo hacia la misma. Diversas situaciones contribuyen al fenómeno de la carencia de hábitos de lectura en los estudiantes universitarios, por ello la necesidad latente que desde la academia se fomenten y se apliquen estrategias que promuevan la lectura crítica y consciente.

#### **4.1.2 Análisis de las intervenciones.**

En la primera y segunda intervención (anexos 1,1 y 2.1, 1,2 y 2,2), se trabajó con textos cortos sobre el PEI (Proyecto Educativo Institucional) esto debido a que las sesiones estaban planteadas de menor complejidad a mayor complejidad; además, teniendo en cuenta los hábitos de lectura de la población, no se recomienda empezar con textos que contengan demasiada información por analizar. Se debe dar un espacio donde los estudiantes se sientan cómodos y a gusto, como menciona Sandra Luna, la Lectura Interactiva en Voz Alta es una estructura del área de comunicación integral que permite que jóvenes y maestros se reúnan en torno a una lectura compartida de calidad para comprenderla, disfrutarla, analizarla y discutirla.

De acuerdo con lo anterior, se realizó una actividad de agilidad mental previa a la lectura para que los estudiantes despejaran su mente y estuvieran dispuestos a participar en la siguiente fase de la sesión. La participación fue activa en esta actividad, a excepción de dos estudiantes que no lo intentaron. Posteriormente, se dio inicio a la lectura en voz alta, donde se observó que los estudiantes estaban atentos a esta. Luego de la lectura, se inició el debate con una pregunta, donde los estudiantes con sus respuestas demostraron que localizan información particular del texto, es decir, que recuerdan palabras o frases de ciertas partes del texto; sin embargo, no organizan sus ideas para dar una opinión más elaborada. Así mismo, se observó que los estudiantes tienen dificultad para identificar la intención del autor y para hacer un análisis sobre la información, ellos se enfocan más en aspectos literales del texto y no van más allá de la forma y el contenido, es decir, no realizan comparaciones o relaciones con sus conocimientos previos o sus experiencias sobre el tema. Con respecto a la participación y el trabajo cooperativo, los estudiantes compartieron ideas con sus compañeros, releeron el texto, y escribieron sus apreciaciones, la mayoría no participó en

voz alta para expresar su respuesta delante de sus compañeros, preferían entregarla en una hoja de papel, lo que demuestra que no tienen confianza en sí mismos al expresar sus opiniones en público. Lo anterior permite identificar que los estudiantes se sitúan según los niveles de desempeño del módulo de lectura crítica propuesto por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en el nivel 1, ya que no alcanzan descriptores específicos de los otros niveles.

Tabla 3: Encuesta tipo Likert de la intervención 1

Intervención 1	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo
Actividad de calentamiento	17			
Estrategia aplicada	10	5		
Textos utilizados	10	7		
Tiempo empleado	15	2		

En la encuesta, los estudiantes estuvieron de acuerdo con lo propuesto en la sesión, demostraron su agrado hacia la actividad de calentamiento y hubo buenas respuestas con respecto a la estrategia aplicada. Como el texto fue corto, respondieron positivamente a ello, ya que no era tedioso, y el tiempo empleado también fue suficiente para completar la sesión.

Tabla 4: Encuesta tipo Likert de la intervención 2

Intervención 2	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo
Actividad de calentamiento	15	2		
Estrategia aplicada	10	5	2	
Textos utilizados	9	8		
Tiempo empleado	10	6	1	

En esta intervención, los estudiantes expresaron que aprendieron como interpretar mejor un texto utilizando preguntas claves; también, mencionaron que las estrategias son de gran ayuda, y que prestar atención es indispensable para comprender una lectura y apropiarse de nuevos términos. Igualmente, los estudiantes escribieron sus apreciaciones con respecto a la temática, en este caso, el PEI como estrategia de participación.

En la tercera y cuarta intervención (anexos 1,3 y 2.3, 1,4 y 2,4), se trabajó con textos cortos con temáticas diferentes a las del plan de asignatura, el cual es Proyecto Educativo Institucional; sin embargo, cabe resaltar que son temas que no se salen del contexto académico y de la temática del programa de Licenciatura. Este tipo de textos favorecieron la participación y la motivación hacia la lectura, ya que estaba acorde con sus gustos e intereses. Además, no son textos alejados de la realidad, por lo que los estudiantes pudieron fácilmente trascender del contenido del texto, es decir, los estudiantes lograron contextualizar la información de la lectura, y aunque sus ideas y opiniones eran muy simples en estas sesiones, ellos no se limitaron a repetir lo que el texto ya había mencionado. Por otra parte, los estudiantes se sintieron identificados con la lectura de esta sesión, lo que les permitió analizar la información y relacionarla con situaciones reales del contexto al que ellos se enfrentan. En la tercera sesión al ser un texto que abordó temas tales como la vejez y la juventud y características de ambas etapas de la vida, los estudiantes pudieron hablar desde sus experiencias y vivencias. La mayoría de los estudiantes logró relacionar los contenidos de dicha lectura con sus experiencias cotidianas, por ende, la participación en estas sesiones mejoró sustancialmente, con respecto a las anteriores.

No obstante, el texto abordado en esta sesión y una de las preguntas propuestas hacía énfasis en la intención comunicativa del autor. A los estudiantes se les solicitó que con una palabra sintetizaran el propósito del autor con el texto. Sin embargo, teniendo en cuenta la descripción de los niveles de desempeño para el módulo de lectura crítica propuesto por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), los estudiantes no lograron este descriptor específico el cual pertenece al nivel de desempeño 1, ya que tan solo 3 estudiantes de 17 lograron identificar la intención comunicativa del autor.

Tabla 5: Encuesta tipo Likert de la intervención 3

Intervención 3	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo
Actividad de calentamiento	16		1	
Estrategia aplicada	12	4	1	
Textos utilizados	13	3	1	
Tiempo empleado	10	5	2	

En esta intervención, los estudiantes comenzaron a cambiar sus apreciaciones con respecto al plan aplicado, debido a que los textos con cada sesión van aumentando su complejidad; sin embargo, la mayoría de estudiantes son conscientes que se debe tener en cuenta todo lo relacionado con el texto, es decir, tanto lo que se puede escuchar como lo que se puede interpretar.

Por su parte, la cuarta sesión al ser un texto que aborda un aspecto social de la vida cotidiana (la solidaridad) y no un texto de un área específica, los estudiantes lograron reconocer y comprender el significado de las palabras y expresiones dadas en el texto, puesto que estaban familiarizados con el vocabulario y expresiones expuestas. Todos los estudiantes evidenciaron dominio del texto ya que sus aportes en la discusión posterior a la lectura fueron muy coherentes.

En esta sesión los estudiantes también presentaron dificultades para cumplir con uno de los descriptores específicos del nivel 1, el cual es identificar la intención comunicativa del autor. A pesar de que los estudiantes lograron comprender la idea general del texto, tan solo 5 estudiantes de 12 asistentes a esta sesión, lograron identificar la intención comunicativa del autor, la cual era subrayar la necesidad de una concepción más diferencial del desarrollo. Al indicarnos, la lectura, que la solidaridad es un sentimiento profundo y que su ejercicio es válido cuando sus miembros se reconocen como personas y respetan mutuamente sus derechos; nos indica la necesidad de una concepción real del desarrollo. Los estudiantes

presentaron dificultades para identificar esta idea y en su lugar consideraron que la intención del autor era hacer un urgente llamado a la conciencia de los seres humanos.

*Tabla 6: Encuesta tipo Likert de la intervención 4*

Intervención 4	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo
Actividad de calentamiento	10	1	6	
Estrategia aplicada	14	2	1	
Textos utilizados	15	2		
Tiempo empleado	17			

En esta intervención, los estudiantes expresaron que sienten su avance en la comprensión e interpretación de textos, debido a que acertaron en varias respuestas. Por otro lado, extrañaron la actividad de calentamiento, ya que por cuestiones de tiempo no se pudo realizar.

En la quinta y sexta intervención (Anexos 1.5 y 2.5, 1.6 y 2.6), se trabajó con textos largos sobre las posibilidades que ofrecen los PEI en Colombia y las dificultades para elaborar un PEI. En la quinta (Anexos 1.5 y 2.5), la sesión comenzó tarde debido a que el profesor de la asignatura necesitaba explicar un tema, por esta razón, no se pudo realizar la actividad de calentamiento. Luego, se inició con la lectura, el texto se leyó dos veces, y se comenzó a conversar sobre el tema dando respuestas a las preguntas sobre este. Los estudiantes daban opiniones poco elaboradas, diciendo palabras sueltas sobre lo que recordaban del texto, pero no concretaban sus ideas; como fue un texto largo, los estudiantes tenían dificultades para recordar la información; sin embargo, al releer algunos fragmentos por parte de las tesisas, los estudiantes recordaron información suficiente para opinar, pero como el tiempo era corto, sólo 3 estudiantes participaron, los demás estaban más ansiosos por salir a sus descansos, algunos mostraban apatía por la sesión, utilizando sus celulares o haciendo trabajos de otra

asignatura; lo que indica que el tiempo necesario para la lectura interactiva en voz alta y el momento de debate, debe ser respetado para que esta se desarrolle de la mejor forma y no se perjudique el proceso de involucrarlos con las sesiones.

*Tabla 7: Encuesta tipo Likert de la intervención 5*

Intervención 5	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo
Actividad de calentamiento	15	1	1	
Estrategia aplicada	10	7		
Textos utilizados	9	4	4	
Tiempo empleado	14	2	1	

En esta investigación, los estudiantes mencionaron que deben tener una mejor retentiva a la hora de escuchar un texto en voz alta, también, comentaron que no solo las preguntas de selección múltiple hacen que analicen, sino también, las preguntas abiertas hacen que de una u otra manera analicen y reflexionen de una manera más amplia sobre lo leído.

Por el contrario, en la sexta intervención (Anexos 1.6 y 2.6), los estudiantes disfrutaron la actividad de calentamiento, ya que no sólo era dinámica, sino que también se debía opinar sobre unos casos propuestos relacionados con la lectura que se iba a compartir ese día. Los estudiantes respondían con definiciones, más no las apoyaban con ejemplos o mencionaban otros autores, lo que demuestra que todavía no relacionan contenidos con variables contextuales de la experiencia cotidiana. En el momento de la lectura, los estudiantes estuvieron más atentos, incluso los que no mostraban interés en las anteriores intervenciones, con esto se puede inferir que la organización del aula al momento de leer es vital, ya que esta vez los estudiantes se organizaron en mesa redonda, lo que permitió que todos estuvieran involucrados. En el debate, hubo más participación que en las intervenciones anteriores, pero aún los estudiantes responden con palabras sueltas, sólo una estudiante dio una opinión

elaborada, relacionándola con el tema tratado en el texto, lo que dio paso a que dos estudiantes más discutieran sobre un fragmento del texto. Lo anterior, muestra un avance en la participación y la conciencia de los estudiantes en organizar sus ideas, sólo necesitan involucrarse más con la dinámica e intentar comunicarse de manera adecuada, ya que están finalizando su carrera en educación superior, por lo tanto, necesitan formarse como seres críticos.

*Tabla 8: Encuesta tipo Likert de la intervención 6*

Intervención 6	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo
Actividad de calentamiento	15	2		
Estrategia aplicada	10	7		
Textos utilizados	11	6		
Tiempo empleado	14	3		

En esta intervención, hubo apreciaciones positivas por parte de los estudiantes en cada aspecto. Como ya llevaban 2 sesiones sin actividad de calentamiento, se llevó una muy lúdica relacionada con la lectura a tratar. Con respecto a la estrategia aplicada y el texto utilizado, los estudiantes mencionaron que la sesión les permite desarrollar su participación y comprensión, asimismo, su interpretación y el conocimiento de didácticas que se articulan con el tema.

En la séptima y octava intervención (Anexos 1.7 y 2.7, 1.8 y 2.8) se emplearon textos acerca de Proyecto Educativo Institucional (PEI), en esta ocasión se decidió hablar sobre la guía 34 (ruta para el mejoramiento continuo). El texto contenía expresiones y vocabulario propio de este tema, por lo que en esta ocasión fue necesario explicar conceptos con los cuales ellos no estaban familiarizados. Para que los estudiantes tuvieran más claridad del texto, se les entregó una gráfica que resumía la información relevante. Con ayuda de la

gráfica y aclaraciones de algunos conceptos, los estudiantes lograron comprender en gran parte los significados de las palabras, enunciados y expresiones contenidas en el texto. A pesar de que la lectura tenía cierta complejidad, debido al vocabulario, expresiones y conceptos desconocidos, los estudiantes lograron comprender la idea general del texto y de esta forma lograron deducir situaciones a partir de la información contenida en el texto; por ejemplo, los estudiantes dedujeron que las tres etapas del mejoramiento continuo deben repetirse periódicamente puesto que son parte de un ciclo que busca corregir y organizar los procesos y acciones de una institución. Así mismo, los estudiantes estuvieron en la capacidad de relacionar los procesos de mejoramiento en las instituciones con los procesos de mejoramiento en la vida cotidiana. Gracias a sus conocimientos previos hablaron de la matriz DOFA con propiedad, argumentando que no solo se debe identificar las fortalezas y debilidades de una institución, sino también, las personales. Ellos afirmaban que cuando una persona reconoce sus fortalezas está en la capacidad de saber cómo aportar al mejoramiento de la empresa en la que trabaja o del entorno en el que se desenvuelve, así mismo, cuando conoce sus debilidades está en la capacidad de buscar los medios o acciones para mejorarlas.

*Tabla 9: Encuesta tipo Likert de la intervención 7*

Intervención 7	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo
Actividad de calentamiento	6	5	6	
Estrategia aplicada	11	6	1	
Textos utilizados	15	2		
Tiempo empleado	14	3		

En la intervención 7, los estudiantes expresaron su descontento por la no aplicación de una actividad de calentamiento, lo que conllevó que sintieran que la clase estuviera rígida. Sin embargo, sintetizaron el tema contenido en la lectura, ya que dicen que han aprendido a

comprender los textos e identificar palabras claves al momento para argumentar sus respuestas.

Por su parte en la octava sesión, los estudiantes no tuvieron inconvenientes con los conceptos, enunciados o vocabulario contenido en la lectura, ya que el texto empleado estaba relacionado con las cualidades que los docentes deben promover en su labor. Por el contrario, la disfrutaron y mostraron interés en el tema tratado. Los estudiantes daban opiniones claras y utilizaban vocabulario diferente al de la lectura, lo que indica que comprendieron los significados, enunciados y expresiones del texto. En esta sesión, 13 estudiantes de 17 lograron extrapolar las ideas del texto a situaciones y contextos reales que se viven en las aulas de clase. Cada uno desde sus experiencias vividas y conocimientos previos acerca del tema de las cualidades que los docentes deben promover en su labor diaria logro asociar y relacionar lo planteado teóricamente con situaciones del contexto práctico. Además, realizaron la comprobación de muchas situaciones planteadas en el texto que realmente suceden en la cotidianidad. De igual forma, los estudiantes lograron ser propositivos, proponiendo otras cualidades que se deben desarrollar diferentes a las que planteaba la lectura. Así mismo, la octava sesión fue de gran avance en el aspecto participativo y de cooperación. Los estudiantes muestran interés en participar voluntariamente sin necesidad de que se les haga preguntas. Participan en repetidas ocasiones y cooperan entre ellos para que las ideas sean complementadas. En esta sesión se vio un avance significativo en este aspecto.

Tabla 10: Encuesta tipo Likert de la intervención 8

Intervención 8	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo
Actividad de calentamiento	7	4	6	
Estrategia aplicada	12	5		
Textos utilizados	14	3		
Tiempo empleado	13	4		

En esta intervención, expresaron su avance en comprender el área que están manejando, ya que los textos leídos son sobre la asignatura. También, comentan que la estrategia aplicada permite que desarrollen sus interpretaciones sobre los contenidos del texto y mejoren al momento de escribir.

En la novena y décima intervención (1.9 y 2.9, 1.10 y 2.10) se utilizaron textos relacionados con la educación en Colombia. Se dio inicio con una actividad de calentamiento en la cual los estudiantes debían estar concentrados para realizar el movimiento adecuado. En el momento de la lectura en voz alta, se observó una buena atención por parte de los estudiantes, lo que dio como resultado que la mayoría de los estudiantes participaran en el debate sobre la temática. Los estudiantes dieron respuestas más elaboradas, unos estudiantes relacionaron el tema con acontecimientos del pasado, otro completaba las respuestas de otros compañeros, otro citó a Freire para sustentar su opinión, otro citó a un profesor de su facultad, y otros dos se refutaban sus ideas. Lo anterior muestra que los estudiantes organizaron sus ideas sobre el texto para cumplir con un propósito comunicativo determinado, interpretaron el texto más allá de la forma y el contenido para comparar, asociar, relacionar, analizar, comprobar, sintetizar y contextualizar la información local y general del texto; Además, relacionaron contenidos con variables contextuales de la experiencia cotidiana. Lo anterior, evidencia que los estudiantes han desarrollado su habilidad crítica, cumpliendo con descriptores específicos de los niveles 1, 2 y 3. Asimismo, se puede inferir que la buena participación y cooperación del grupo con la sesión, se dio

debido a los tipos de textos que se utilizaron en las últimas sesiones, ya que se trataron temáticas de interés, en las cuales los estudiantes podían opinar y relacionar sus ideas con conocimientos previos, experiencias personales, o noticias leídas y escuchadas. Como lo afirman Narváez y Arias (2010):

Los textos para realizar la lectura en voz alta deben ser analizados con anterioridad por el docente, identificando si los temas son apropiados para trabajarlos con los estudiantes. Una vez que el profesor ha seleccionado los posibles textos, se debe pasar a consultar con los estudiantes y así conocer su punto de vista al respecto, llevando a cabo la lectura que ha sido elegida en mutuo acuerdo. Esto no indica que se vayan a dejar de lado los temas propuestos en el plan de estudio, sino que estos deben ser complementados con otras lecturas. (p. 80)

*Tabla 11: Encuesta tipo Likert de la intervención 9 y 10*

Intervención 9 y 10	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo
Actividad de calentamiento	17			
Estrategia aplicada	17			
Textos utilizados	17			
Tiempo empleado	17			

Por último, en la novena y décima intervención, se observó en los comentarios un gran cambio en su escritura sobre lecciones aprendidas, la mayoría de los estudiantes escribían ideas completas, mencionando lo aprendido tanto del texto como de las sesiones. Ellos comentaron que es importante la participación en grupo, en inculcar el pensamiento crítico para así abrir los ojos y entender la realidad latente en nuestro país. Esto evidencia que los estudiantes son conscientes de que deben leer y ser críticos sobre los temas abordados, ya que esto no solo es para cumplir con un propósito de la asignatura, sino que también puede ayudar en su diario vivir.

### 4.1.3 Análisis de la evaluación final.

En la fase evaluativa, se realizó un test de 8 preguntas con sus respectivos textos para conocer el nivel de lectura crítica de los estudiantes.

Del primer texto llamado “El gato negro”, surgen una pregunta en la que debía identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto. Se evidenció que sólo 7 estudiantes de 17, es decir, el 41% de la población logró entender el significado de los elementos locales que constituyen un texto.

El segundo texto literario llamado “El álbum” cuenta con una pregunta en la cual se debía comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global, sólo 4 estudiantes (23% de la población) logró identificar y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en el texto.

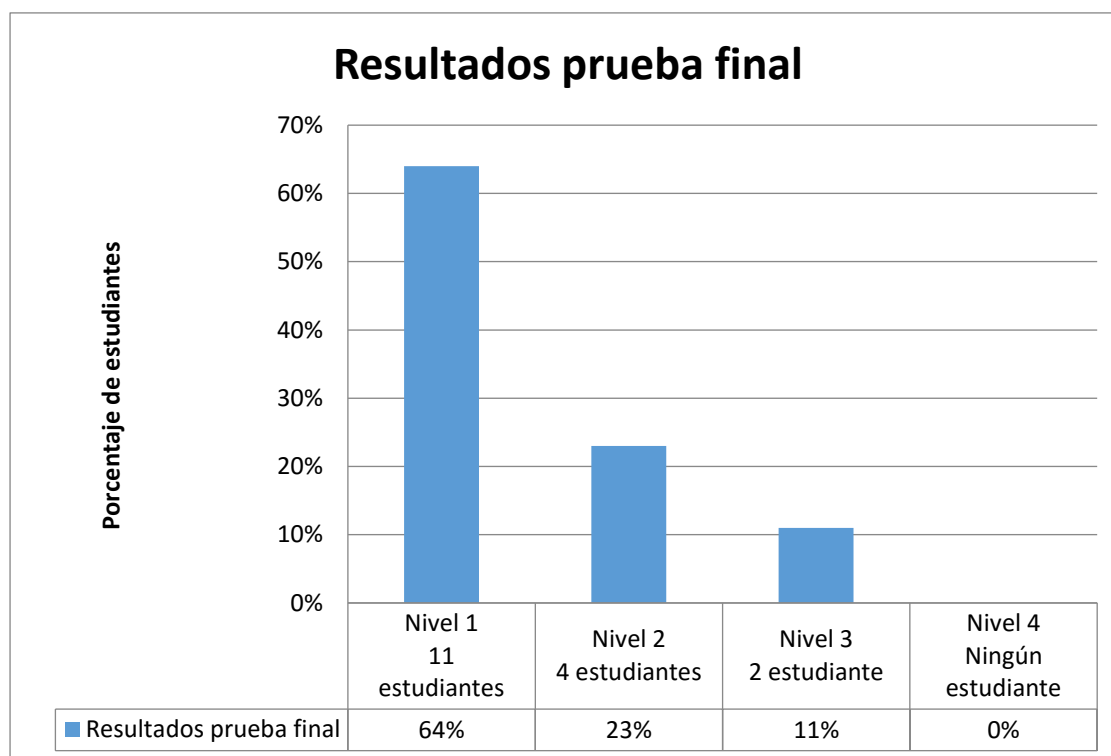
Del tercer texto de tipo informativo surgieron 3 preguntas: En la tercera pregunta, se debía reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido; aquí 5 estudiantes, es decir, el 29% de la población logró contextualizar adecuadamente un texto y la información contenida en él. En la cuarta, igual que en la primera pregunta, los estudiantes debían comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; se evidenció que 8 estudiantes, es decir, el 47% entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto. Lo que demuestra que casi la mitad de la población responde a descriptores específicos del nivel 1. En la quinta, los estudiantes decían reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido, sin embargo, sólo 2 estudiantes, el 11% logró responder a este descriptor del nivel 3.

Del cuarto texto llamado “los nuevos templos”, surgen las preguntas 6, 7 y 8. En la sexta, el estudiante debía identificar y entender los contenidos que conforman un texto. Se evidenció que sólo 10 estudiantes de 17, es decir, el 58% de la población logró entender el

significado de los elementos locales que constituyen un texto. En la séptima, el estudiante debía comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. En esta pregunta, 9 participantes, es decir, el 52% logró identificar y caracterizar las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo. Finalmente, en la octava pregunta, el estudiante debía reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido, en esta, sólo 6 estudiantes respondieron correctamente, es decir, que el 35% de la población reconoció las estrategias discursivas de un texto.

Los anteriores resultados, evidencian que los estudiantes continúan teniendo dificultades al responder a interrogantes con descriptores específicos de niveles superiores, ya que son pocos los que logran evaluar y reflexionar sobre el contenido de un texto. La prueba final tuvo como resultado un aumento de estudiantes en el nivel 1 con 11 estudiantes de 17 (64%) en comparación con la prueba diagnóstica en la cual 9 estudiantes (52%) se ubicaron en este nivel. Por el contrario, el número de estudiantes en el nivel 2 fue mayor en la prueba diagnóstica con 7 estudiantes (41%) que en la final con 4 estudiantes (23%). Sin embargo, hubo un aumento entre la prueba diagnóstica y la final, pasando del 5% en la primera al 11%, lo que indica que dos estudiantes se encuentran en este nivel. Aunque, el nivel en lectura crítica no aumentó en todos los estudiantes, sí sucedió en una pequeña parte.

Grafica 2: Resultados globales prueba final



Además, se debe resaltar la disposición de los estudiantes para presentar la prueba, los estudiantes se veían concentrados y tenían conciencia de lo que estaban haciendo, sólo un estudiante mostró signos de distracción como el mirar para todos lados, mirando la hora, moviendo una pierna, e incluso olvidó escribir su nombre, lo que indica que podría tener otros asuntos en su mente, o estaba nervioso, lo que no dejaba que estuviera tranquilo y confiado de sus capacidades; por esta razón, una prueba no define los conocimientos de un estudiante, se debe evaluar constantemente, y tener en cuenta aspectos como la participación y la cooperación en el aula, como también sus aportes a las actividades que se desarrollan en clase.

Adicionalmente, es importante mencionar que los estudiantes se tomaron su tiempo para presentar la prueba, cuya duración fue de 40 minutos. Esta vez, la primera en entregar su prueba, lo hizo a los 16 minutos; no obstante, la mayoría se quedó hasta el final. Esto

demuestra el cambio en actitud de los estudiantes en el ámbito de respeto, responsabilidad y cooperación con el proyecto.

Finalmente, la mayoría de los estudiantes estaban interesados en conocer las respuestas correctas de la prueba y reconocían la necesidad que tienen de conocer más estrategias para mejorar su comprensión lectora. Así que la estrategia de Lectura interactiva en voz alta se convirtió en un campo en el que los estudiantes pudieron tener contacto con la lectura de una forma diferente, haciendo que reflexionen acerca de sus hábitos de lectura, y obteniendo un punto de partida para que comiencen a desarrollarlos.

#### **4.2 Discusión de Resultados**

El presente trabajo de investigación tuvo como finalidad la aplicación del Programa de Lectura Interactiva en Voz Alta para desarrollar la lectura crítica en estudiantes de séptimo semestre del Programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes.

El programa se aplicó en una institución educación superior en el séptimo semestre del Programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes con una población de 26 estudiantes y una muestra de 17 participantes entre hombres y mujeres. Se llevaron a cabo 13 sesiones, en 3 de las cuales se realizaron 2 pruebas diagnósticas y una evaluativa y 10 de ellas destinadas a la aplicación del programa propiamente dicho con una duración de 50 minutos cada una, una vez a la semana. El presente proyecto se llevó a cabo bajo el objetivo de analizar la incidencia que tiene la lectura interactiva en voz alta en la lectura crítica de la población objeto de estudio.

De esta manera, fue posible evidenciar que, al momento de aplicar la prueba diagnóstica, el número de estudiantes que se encontraban en un nivel medio de lectura crítica era notoriamente escaso, encontrándose la mayoría en el nivel 1 el cual representa aspectos literales. Igualmente, fue factible observar que, en el transcurso de las intervenciones los estudiantes mostraban avances en la elaboración de sus apreciaciones con respecto a la lectura, así como su participación y colaboración con las dinámicas de socialización; sin embargo, en la prueba final, los estudiantes no alcanzaron un nivel avanzado en lectura crítica, manteniéndose en un nivel inicial y medio.

Lo anterior, demuestra que existen variables tales como el nivel de educación en el que se desarrolle la estrategia, los tipos de textos que se empleen, y las actividades complementarias a la lectura abordada, que pueden incidir en que se desarrolle o no la lectura crítica en los estudiantes. No obstante, es importante mencionar que con la implementación de la estrategia de Lectura interactiva en Voz Alta se observó un desarrollo en la participación, la disposición y actitud de los estudiantes hacia las sesiones de lectura; además, se percibió una mejora en la organización de sus ideas, lo que dio lugar a la elaboración de opiniones más coherentes a medida que avanzaban las intervenciones; los estudiantes también lograron tomar la iniciativa de opinar sobre los temas que contenían los textos leídos en voz alta; por ejemplo, Mandel y Brittain (2013) señalan que “leerles en voz alta a los alumnos provoca efectos positivos en la comprensión, especialmente, si se hace en conjunto con un debate u otras actividades realizadas antes, durante y después de ella”. Los autores agregan que la conversación es de gran importancia, debido a que esta permite comentar y reflexionar sobre lo leído. En concordancia con la teoría, los estudiantes no sólo comunicaron lo que pensaban sobre el texto; sino también, refutaron lo que sus compañeros decían e incluso, hacían mención de

autores de otros textos con el fin de complementar sus ideas, esto indicó que estaban desarrollando indicadores de desempeño del nivel 3.

En relación con las actividades complementarias a la lectura de las cuales nos hablan los autores mencionados anteriormente, Claudia Patricia Narvaez Y Olga Liliana Arias (2010) en su investigación sobre la lectura en voz alta, trabajaron con actividades como talleres, juegos, videos, imágenes y grabaciones; lo que provocó que los resultados fueran positivos en las percepciones hacia esta técnica de lectura por parte de la población objeto de estudio. De igual modo, en la presente investigación se realizaron actividades de calentamiento antes de la lectura, en su mayoría lúdicas relacionadas con la temática del texto, para crear espacios de concentración e interés; así mismo, se realizaron actividades posteriores a la lectura, tales como debates y conversatorios que enriquecen el proceso de desarrollo de la lectura crítica. Este punto de vista es ampliamente compartido por la autora Isabel Solé (1992), quien señala que el proceso de la lectura debe ser dividido en tres subprocesos, antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura, momentos en los cuales se deben llevar a cabo una serie de pasos; por ejemplo, antes de la lectura se debe activar los conocimientos previos de los estudiantes, a través de preguntas como: ¿Qué sabe de este texto o tema?; además, se debe realizar preguntas con las cuales los estudiantes puedan formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto; luego, durante la lectura, se deben aclarar posibles dudas acerca del texto; finalmente, después de la lectura se debe formular preguntas sobre los contenidos del texto.

En este orden de ideas, la estrategia en mención trae consigo la oportunidad de incidir no solo en la lectura crítica de los estudiantes sino también en el ámbito comunicativo; así pues, según la Mg. Sandra Luna la lectura interactiva en voz alta es una estructura del área de

comunicación integral que permite que estudiantes y maestros se reúnan en torno a una lectura compartida de calidad para comprenderla, disfrutarla, analizarla y discutirla (2011).

Por otra parte, los resultados obtenidos también obedecen a la variable nivel de educación en el cual se aplica la estrategia y tipos de textos que se emplean en los mismos, es decir, la presente investigación se enfocó en aplicar la Lectura Interactiva en Voz Alta en la educación superior; sin embargo, al contrastar el presente trabajo de investigación con antecedentes relacionados a la misma se evidencia que la estrategia mencionada presenta mayor efectividad en la educación primaria y secundaria, debido a que la estrategia de Lectura Interactiva en voz alta según Mem Fox, (2003) trae consigo ciertas características como son representar sonidos, hacer uso de diversos gestos, hacer uso de la expresión corporal en la que entran en juego las manos, los ojos y la boca, la entonación, el cambio de voces, entre otras, las cuales se hacen más visibles en las lecturas abordadas en los niveles de educación nombrados anteriormente. Estos resultados corroboran aspectos afines tratados en la investigación realizada por Rivera (2015) la cual tuvo por objetivo evaluar los efectos del Programa de Lectura Interactiva en Voz Alta en un grupo de 60 estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores en Lima Perú, que pone de manifiesto que los efectos del programa fueron positivos, demostrando que la aplicación del Programa de Lectura Interactiva en Voz Alta en estudiantes de primaria favorece y eleva el nivel de la comprensión lectora y puede ser utilizado como estrategia para el desarrollo de habilidades y destrezas lingüísticas.

Atendiendo a los criterios expuestos, se puede señalar entonces que, los textos y lecturas que se abordan en cada nivel constituyen una pieza clave para la puesta en escena de la estrategia, siendo los textos literarios, los cuentos y la poesía los más idóneos para llevar a

cabo la Lectura Interactiva en Voz Alta (lecturas que son encontradas comúnmente en la primaria y secundaria). Por ejemplo, Cecilia Beuchat afirma que, en los primeros cursos, las lecturas pueden ser relatos cortos, con mucho diálogo, personajes definidos, tramas claras y temas sencillos, aspectos que favorecen la aplicación de la lectura en voz alta. La misma autora refiere que los cuentos son una buena muestra debido a sus temas, pero, sobre todo, por la musicalidad de las palabras y el sentido del humor; sin embargo, también afirma que a medida que se avanza, los textos serán más complejos y extensos, con autores como C. S. Lewis, Laura Gallego, Roald Dahl; latinoamericanos como Julio Cortázar, Gabriel García Márquez o Antonio Skármeta, y clásicos universales como Edgard Allan Poe, Mark Twain, entre tantos otros. En contraste, en la presente investigación, los textos abordados debían estar relacionados con el syllabus de la asignatura la cual fue Proyecto Educativo Institucional; además, las edades y el nivel de formación es distinto, por lo tanto, los cuentos no serían adecuados para la población objeto de estudio teniendo en cuenta que, en el nivel de educación superior prevalecen textos y lecturas de corte académico. Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos, Carlino (2003). Textos que en diversas ocasiones por su rigurosidad y formalidad no permiten apreciar los diferentes matices de la lectura en voz alta que se han mencionado anteriormente lo que desencadenó que los estudiantes no desarrollaran fácilmente su competencia en lectura crítica.

Al respecto Beuchat (2013) afirma que:

El leer en voz alta debe ocupar un lugar bien establecido en el currículo escolar. Junto con la lectura guiada, la compartida, independiente y colaborativa, la actividad de escuchar la lectura del profesor tiene que planificarse cuidadosamente. Es necesario romper el mito de que es una actividad solo para los niños. La investigación

demuestra que la lectura en voz alta puede ser productiva en los cursos superiores, incluso los de educación media, por lo que debe seguir acompañándolos hasta que terminen su educación formal. (p.18)

La anterior afirmación, abre la posibilidad de que dicha estrategia pueda ser usada en cualquiera de los niveles de educación establecidos formalmente por el Ministerio de Educación colombiano ya sea en preescolar, en educación básica primaria o básica secundaria, en educación media o en educación superior; siempre y cuando, se elijan los textos adecuados y se planee una serie de actividades llamativas para incluir a los estudiantes y complementar el proceso de lectura.

En conclusión, los textos utilizados, las actividades planteadas antes, durante y después de la lectura, y el nivel de educación en el que se aplique la estrategia son aspectos que se deben analizar detalladamente al momento de planear un plan de lectura. Con las estrategias aplicadas, la prueba final mostró un avance significativo en el nivel de lectura crítica de los estudiantes, se obtuvo un desarrollo importante en la participación, concentración, elaboración de ideas coherentes y confianza en hablar en voz alta en los estudiantes de séptimo semestre, esto se afirma teniendo en cuenta lo observado en las intervenciones. Lo anterior infiere que, proponiendo una estrategia complementaria al proceso de lectura en voz alta, es decir, la lectura crítica, puede haber un desarrollo comunicativo integrado a todos sus procesos de aprendizaje relacionados con su perfil profesional.

### 4.3 Conclusiones

El análisis de los fundamentos teóricos, así como los resultados metodológicos obtenidos a lo largo del trabajo, son datos que apoyan la pregunta y los objetivos de investigación que tienen como finalidad determinar la incidencia de la Lectura Interactiva en Voz Alta en la lectura crítica de los estudiantes de séptimo semestre del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Unidad Central del Valle del Cauca. El presente proyecto se llevó a cabo específicamente en la clase de Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el segundo periodo académico del 2017, a través de la implementación de 10 intervenciones bajo la estrategia mencionada anteriormente.

Desde esta perspectiva, las conclusiones del presente trabajo de investigación se presentan de acuerdo con los objetivos trazados en el primer capítulo. En este orden de ideas, se concluye que:

1. Con los instrumentos utilizados, se pudo identificar el nivel de lectura crítica que presentaban los estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Unidad Central del Valle del Cauca. En su desempeño como lectores críticos, presentan deficiencias en: identificar y entender los contenidos que conforman un texto, comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global y reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido, evidenciando que los estudiantes se encontraban en los niveles 1 y 2 de lectura crítica propuestos por el ICFES.
2. Mediante la utilización de los instrumentos para recolectar la información se pudo identificar que los estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Unidad Central del Valle del Cauca, presentan como

problemas más relevantes, el hecho de que no leen por crear un hábito, sino por exigencia de las actividades académicas. En consecuencia, no tienen la cultura de comprar libros, de leer por placer o de considerar la lectura una actividad amena; todo lo anterior, se ve traducido en la carencia de hábitos de lectura lo que los lleva a perder la posibilidad de utilizar estrategias efectivas que les faciliten la comprensión crítica de los textos que leen.

3. En el proceso de desarrollo de la lectura crítica de textos, se debe ir más allá de una simple lectura sin ningún propósito de aprendizaje. Por esta razón, en cada intervención de la presente investigación, aparte de leer en voz alta, se planteó el objetivo de que el ejercicio de lectura trascendiera mediante la discusión y el debate en torno a las lecturas realizadas. Lo que desencadenó que los estudiantes en las intervenciones finales estuvieran en la capacidad de expresar opiniones más elaboradas, organizando las ideas de un texto para cumplir con el propósito comunicativo de cada intervención, interpretando los textos más allá de la forma y el contenido para comparar, asociar, relacionar, sintetizar y contextualizar la información local y general de ellos; además, los estudiantes mostraron confianza en sí mismos con respecto a dar sus opiniones en voz alta, lo que provocó una participación activa y significativa.
4. La prueba final evidenció que el desarrollo de la estrategia de lectura interactiva en voz alta incidió significativamente en el desarrollo del nivel de lectura crítica de los estudiantes; Además, la estrategia fomentó en ellos, el interés hacia el conocimiento de estrategias efectivas que faciliten la comprensión crítica de los textos que leen; también, obtuvieron una clara consciencia de la importancia de la lectura en todos los ámbitos de la vida, no solo en el ámbito académico, sino también en el social y laboral. Lo anterior, se hizo evidente en las encuestas tipo Likert, las cuales fueron diligenciadas por los estudiantes al final de las intervenciones, donde expresaron sus comentarios y lecciones aprendidas.

#### 4.4 Recomendaciones

En primera instancia, se recomienda a Unidad Central de Valle implementar estrategias de lectura, ya que, este proyecto de investigación, en tan solo 10 semanas de intervención alcanzó logros significativos en la participación, en el desarrollo de la confianza para opinar en voz alta, y en la toma de consciencia de practicar estrategias de lectura para desarrollar el hábito de leer por parte de la población de estudio, y si estas prácticas se llevaran a cabo constantemente en todos los semestres y asignaturas, los resultados de las pruebas de estado mostrarían resultados satisfactorios.

La lectura crítica no puede ser potenciada por el solo uso de un tipo específico de texto. Es necesario que se empleen diversos tipos, y que en la selección de los mismos se considere los intereses y conocimientos previos de los estudiantes, pues esta es una variable indispensable que determinará en gran parte el éxito o el fracaso de la actividad lectora. Así mismo, la lectura crítica no será desarrollada con éxito si no es tenida en cuenta como una actividad transversal a todas las asignaturas en la academia.

Por lo tanto, se podría decir que la lectura debe de ser estratégica, es decir trabajada bajo acciones deliberadas que exijan dirección, planificación y supervisión para que puedan incrementar, facilitar y desarrollar la lectura crítica en los estudiantes. Así pues, es menester de todos los docentes incluir en su plan de estudios una estrategia lectora que sea aplicada de manera constante y sistemática, para que se puedan obtener los resultados deseados, pues para desarrollar la lectura crítica de manera relevante hace falta dedicarle más de una hora a la semana a esta actividad; además, es necesario abandonar la idea de que la lectura es una actividad exclusiva del área de lenguaje o de asignaturas a fines.

Por último, es necesario acompañar la lectura con actividades complementarias, antes, durante y después de la misma; para crear espacios interactivos que se alejen de lo monótono, y permita vivenciar nuevas experiencias en las que se desarrolle un ambiente de comunicación y discusión sobre los temas tratados.

## Referencias Bibliográficas

- Acosta, I. (2009). "La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua". Universidad de Granada.
- Atehortúa, S. (2010). Mediador de lecto-escritura y técnicas de estudio. Medellín, Colombia: Divegraficas Ltda.
- Barret, C. (1981). English Composition. Ed. Libros para la Educación. La Habana.
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. Universidad de León, España. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/682Bausela.PDF
- Barnabeu, N. (2002). La lectura crítica de los medios. Argentina: Quadraquinta.
- Beuchant, Cecilia. Están los libros, están los niños... Consideraciones sobre la lectura en voz alta. Santiago de Chile, 2013.
- Calkins, L. (2010). Lectura en voz alta y comprensión. Recuperado de <http://www.Buenas tareas.com/Ensayos/lectura-en-voz-altaseg% c3% BAn-Lucy/5480465>
- Caño, A. & Luna, F. (2011). PISA: COMPRESIÓN LECTORA. I. Marco y análisis de los ítems. Bilbao: ISEI.IVEI Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.
- Cassany, D. (1999). Aproximaciones a la lectura crítica: Teoría, ejemplos y reflexiones. Barcelona: Ediciones paidós ibérica S. A. Cassany, D. (1999). Aproximaciones a la lectura crítica: Teoría, ejemplos y reflexiones. Barcelona: Ediciones paidós ibérica S. A.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). (9<sup>na</sup> Ed.), Enseñar Lengua. Barcelona:Graó.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la Lectura Contemporánea. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2009). Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo. Consultado el 16 de septiembre del 2017 en: [http://www.leer.es/wp-content/uploads/webcast/documentos/practicas\\_letradas/conferencia\\_DanielCassany.pdf](http://www.leer.es/wp-content/uploads/webcast/documentos/practicas_letradas/conferencia_DanielCassany.pdf)

Chartier, Roger. El mundo como representación. Barcelona-España: Editorial Gedisa, S.A, 2005. Pg. 110.

Colomer, Teresa. Enseñar a leer, enseñar a comprender. España: Editorial Celestes, 1996.

Dubois, M. (1996). El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Argentina:Aique.

El País. (06 de Diciembre de 2016). Colombia mejoró sus resultados en las pruebas PISA pero sigue por debajo de la media. El País. Obtenido de <http://www.elpais.com.co/colombia/mejoro-sus-resultados-en-las-pruebas-pisa-pero-sigue-por-debajo-de-la-media.html>

Felipe Morales, A. y Barrios Espinosa, E. (2006). Evaluación de la competencia lectora en futuros docentes. Universidad de Málaga, España.

Ferreiro, E. Palacios, M. (1982). Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Ed. Siglo Veintiuno. México.

Fox, Mem (2008). Why Reading aloud to our Children will Change their Lives forever. Nueva York:Harcourt.

García, J. G., & Benítez, Y. G. (2013). Validación De Un Instrumento Para Medir Comprensión Lectora En Alumnos Universitarios Mexicanos. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Giardianelli, M. (2007). Volver a Leer. Propuestas para ser una nación de lectores. Argentina:Edhaja.

ICFES. (2010). Colombia en PISA 2009 Síntesis de resultados. Bogotá.

ICFES. (2014). Guías: Módulo de lectura crítica SABER PRO 2014-1. Consultado el 07 de julio de 2014, en: <http://www.afacom.org/images/Lectura%20critica%202014-1.pdf>

Kemmis, R. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación - acción*. Editorial Laertes, Barcelona.

Kurland, D. (2003). *Lectura crítica vs pensamiento crítico*. Eduteka.

Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Biblioteca para la actualización del maestro. SEP.

Luna, S. (2010). *Lectura interactiva en voz alta*. Lima:PUCP Fondo Editorial. Ministerio de Educación del Perú.

Luna, S. (2011). *LECTURA INTERACTIVA EN VOZ ALTA Cuadernillo De Trabajo*. Pontificia Universidad Católica, Perú.

Mandel M., Leslie, y Brittain, Rebecca (2003). «The nature of storybook in the elementary school: current practices.» *On Reading Books to Children: Parents and Teachers*. Ed. Anne vanKleeck, Steven Stahl, and Eurydice Bauer. Nueva York: Routledge.

Mercer, C. (1991). *Dificultades de Aprendizaje 1*.Barcelona:CEAC.

Ministerio de Educación de Chile, (2013). *A Viva Voz: Lectura en voz alta*.

Monje, C (2011). *Metodología De La Investigación Cuantitativa Y Cualitativa*. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana, Neiva.

Nannetti, J. (1996). *Módulo para aprendizaje de la lectura comprensiva*. (Tesis de Maestría) Universidad Nacional Abierta, Caracas.

Narváez, U. & Arias, D. (2010). *Lectura en Voz Alta*. (Monografía) Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperada de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/1665/372452N238.pdf;sequence=1>

Nunan, D. (1989). *Designing Task for the communicative Classroom*. Cambridge University Press:Reino Unido.

Pinzás, J. (2001). Leer pensando: Introducción a la visión contemporánea de la lectura (2<sup>da</sup> Ed.). Lima:PUCP.

Porlán, R. & Martín, J. (1999). El diario del profesor. Sevilla, España.

Rivera, S. (2015). Programa de Lectura Interactiva en Voz Alta de Comprensión Lectora en Estudiantes de Tercer Grado de Primaria de una Institución Educativa Estatal del Distrito de San Juan de Miraflores. (Tesis de Maestría). Universidad Ricardo Palma, Lima. Recuperada de [http://cybertesis.urp.edu.pe/bitstream/urp/740/1/rivera\\_sp.pdf](http://cybertesis.urp.edu.pe/bitstream/urp/740/1/rivera_sp.pdf)

Servicio Nacional de Aprendizaje. (2014). Actividad de Aprendizaje 4 - Lectura crítica. Colombia.

Smith, F. (1983). Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su Aprendizaje. México:Trillas.

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

## Anexos

### Anexo 1. Formato de planeación para las intervenciones

<b>intervención #</b>	
<b>Estrategia de lectura: "Lectura interactiva en voz alta"</b>	
<b>Fecha:</b>	
<b>Duración:</b>	50 minutos
<b>Población :</b>	Estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física Recreación y Deporte
<b>Tema:</b>	
<b>Fuente:</b>	
<b>Actividades a realizar</b>	
<b>Texto guía</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dinámica de agilidad mental.</li> <li>2. Preguntas</li> </ol>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Después, se hace un debate donde se dé respuesta a la pregunta anterior. Se tendrá en cuenta si se cumplieron los indicadores de desempeño a evaluar en esta sesión.</li> </ol>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Al finalizar la sesión se realiza una retroalimentación.</li> </ol>	

## Anexo 1.1: Intervención 1

<b>Primera intervención</b> <b>Estrategia de lectura: "Lectura interactiva en voz alta"</b>	
<b>Fecha:</b>	Agosto 28 del 2017
<b>Duración:</b>	50 minutos (7:10 pm - 8:00 pm)
<b>Población :</b>	Estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física Recreación y Deporte
<b>Tema relacionado con el syllabus:</b>	Proyecto Educativo Institucional (PEI)
<b>Fuente:</b>	Los Proyectos Educativos Institucionales y La formación De Docentes por Gloria Calvo. Ponencia presentada en el Seminario “Nuevas formas de enseñar y de aprender”, organizado por OREALC-UNESCO. Santiago, noviembre de 1995.
<b>Actividades a realizar</b>	
<b>Texto guía</b>	
<p>El Ministerio de Educación Nacional (MEN), considera que el “El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable (...) la finalidad está encaminada a (...) “lograr la formación integral del educando. Cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos” (art.73. Ley 115 de 1994).</p>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dinámica de agilidad mental.</li> <li>2. El anterior texto será leído en voz alta por las estudiantes encargadas de la investigación. A continuación, se procede a realizar un debate en el cual los estudiantes de forma crítica y analítica darán respuesta a la siguiente pregunta. Con esta aseveración, el PEI responde a: <ol style="list-style-type: none"> <li>A. los organismos de participación como: consejo directivo, consejo académico, consejo de estudiantes y consejo de padres de familia.</li> <li>B. toda la comunidad educativa, desde los estudiantes de preescolar, básica y media hasta los docentes, directivos y padres de familia.</li> <li>C. los consejos de estudiantes conformados por representantes de cada grado, es decir, cada grupo (1a, 1b, 1c).</li> <li>D. consejo académico, conformado por un docente de cada área y con el consejo de padres de familia, delegados de la asociación.</li> </ol> </li> </ol>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Después, se hace un debate donde se dé respuesta a la pregunta anterior. Se tendrá en cuenta si se cumplieron los indicadores de desempeño a evaluar en esta sesión.</li> </ol>	

4. Al finalizar la sesión se realiza una retroalimentación.

#### Anexo 1.2: Intervención 2

<b>Segunda intervención</b> <b>Estrategia de lectura: "Lectura interactiva en voz alta"</b>	
<b>Fecha:</b>	Septiembre 4 del 2017
<b>Duración:</b>	50 minutos (7:10 pm - 8:00 pm)
<b>Población :</b>	Estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física Recreación y Deporte
<b>Tema:</b>	Los PEI como estrategia de participación
<b>Fuente:</b>	Los Proyectos Educativos Institucionales y La formación De Docentes por Gloria Calvo. Ponencia presentada en el Seminario “Nuevas formas de enseñar y de aprender”, organizado por OREALC-UNESCO. Santiago, noviembre de 1995.
<b>Actividades a realizar</b>	
<b>Texto guía</b>	
<b>Los PEI como estrategia de participación</b>	
<p>El PEI es un factor fundamental dentro de la relación escuela-comunidad. En consecuencia, expresión de la autogestión y la autoconstrucción. De allí que los criterios para su evaluación dependan del esfuerzo y del trabajo de cada comunidad, ya que cada una es distinta y en cada una esfuerzo y trabajo responden a sentidos diferentes. “Lo que una comunidad se plantea como interrogante puede haber sido resuelto por otra anteriormente” (Bustamante, 1995b: 10). UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Por otra parte, la estrategia participativa derivada de los Proyectos Educativos Institucionales tiende a romper el carácter solitario del trabajo docente (PIIE, 1994:57) y adiciona espacios para pensar, para discutir, para dudar, para crear en equipo y para que las responsabilidades educativas no sean sólo del maestro.</p> <p>El PEI exige un proceso de sistematización, socialización y evaluación continua que permita reconstruir su camino, signado de incertidumbre. Las comunidades educativas podrían diseñar estrategias de interevaluación en donde las instituciones pudieran contrastar sus logros y dificultades con los de otras similares. Esta participación de la comunidad en lo que hasta ahora ha sido propio de la escuela llevaría a mayores exigencias en cuanto a la calidad, equidad y eficiencia del sistema educativo y buscaría, como es el espíritu de la Ley General de Educación, conferir autonomía a las entidades territoriales y a las instituciones educativas de tal forma que la educación esté acorde con la realidad local y que a través del trabajo colectivo se trascienda la rigidez de la escala jerárquica, construyendo y reconstruyendo conocimientos con otros. En esta “escuela participativa” (Rodríguez, 1990: 31) todos influyen en su funcionamiento; nadie se siente al margen de lo que sucede; cada uno aporta su propia individualidad.</p>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dinámica sobre agilidad mental.</li> <li>2. El anterior texto será leído en voz alta por las estudiantes encargadas de la investigación. A continuación, se procede a realizar un debate en el cual los estudiantes de forma crítica y analítica darán respuesta a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿Por qué la autogestión y la autoconstrucción es importante en el PEI de una institución?</li> </ul> </li> </ol>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿Que sugiere la expresión “lo que una comunidad se plantea como interrogante puede haber sido resuelto por otra anteriormente”?</li> <li>● De acuerdo con el texto, ¿cuál es el objetivo del PEI como estrategia participativa con respecto a la autonomía de las entidades territoriales y de las instituciones educativas?</li> <li>● ¿Cuál es la intención del autor con el texto? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir</li> <li>- Argumentar</li> <li>- Explicar</li> <li>- Persuadir</li> <li>- Invitar</li> </ul> </li> </ul>
3. Después, se hace un debate donde se dé respuesta a las preguntas anteriores. Se tendrá en cuenta si se cumplieron los indicadores de desempeño a evaluar.
4. Al finalizar la sesión se hará una retroalimentación.

### Anexo 1.3: Intervención 3

<b>Tercera intervención "Lectura interactiva en voz alta"</b>	
<b>Fecha:</b>	Septiembre 11 del 2017
<b>Duración:</b>	50 minutos (7:10 pm - 8:00 pm)
<b>Población :</b>	Estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física Recreación y Deporte
<b>Tema:</b>	Entrevista a las preferencias de personajes del autor Oswaldo Reynoso
<b>Fuente:</b>	Reynoso, Oswaldo Entrevista al autor <a href="http://razonamiento-verbal1.blogspot.com.co/2013/01/ejercicios-de-comprension-de-lectura-n-8.html">http://razonamiento-verbal1.blogspot.com.co/2013/01/ejercicios-de-comprension-de-lectura-n-8.html</a>
<b>Actividades a realizar</b>	
<b>Texto guía</b>	
<p>Yo tomo como personaje a los jóvenes porque creo que la juventud es un momento esencial en la vida del hombre. Considero que en la vida de todo ser humano hay dos momentos trascendentes: la juventud y el momento cuando una persona entra a los sesenta años. De los dieciséis a los dieciocho se entra en la vida, y eso es una gran aventura. No se conoce nada de la vida y se llega a situaciones límites. Porque tanto el organismo como el psiquismo no han experimentado una serie de cambios. Además, es el momento donde el ser humano tiene que escoger su futuro, su carrera, su novia, todo su proyecto de vida.</p> <p>La otra etapa terrible en la vida de un hombre es cuando sale de la vida, cuando se pasa de los sesenta años y se dice "Yo qué he hecho" Mientras el joven se enfrenta a la vida, el viejo se enfrenta a la muerte. Mientras el joven quiere tener la experiencia del viejo como para poder desenvolverse, madurar y desarrollarse perfectamente; el anciano quiere tener la vitalidad del joven, la perspectiva de vida, para en lo posible poder arreglar lo que fue su vida. Claro que en el momento en que escribo "Los inocentes" yo todavía no tenía una visión tan clara, pero considero, por mi propia experiencia, que en la juventud el ser</p>	

humano se pone al borde del abismo. Por eso mis personajes siempre están al borde del abismo, por su condición de jóvenes.

1. Dinámica de calentamiento (juego lúdico)

2. El anterior texto será leído en voz alta por las estudiantes encargadas de la investigación. A continuación, se procede a realizar un debate en el cual los estudiantes de forma crítica y analítica darán respuesta a las siguientes preguntas:

**1. El texto trata esencialmente sobre**

- a) Las ventajas y desventajas de dos etapas extremas de la vida humana.
- b) La preferencia de temas juveniles en relación a los temas seniles.
- c) Las etapas más terribles de la vida de todo literato.
- d) El significado de la juventud y la ancianidad para el autor personaje.
- e) La fundamentación en torno a las experiencias vitales del autor.

**2. El propósito del autor con el texto puede sintetizarse con la palabra**

- a) Nostalgia.
- b) Concientización.
- c) Justificación.
- d) Ejemplificación.
- e) Experimentación.

**3. La tesis antagónica a la expresión se pone al borde del abismo es**

- a) Los ancianos desarrollan su vida con suficiente vitalidad.
- b) La juventud y la ancianidad guardan un gran parecido.
- c) Los jóvenes no deben ser personajes literarios.
- d) La vida del joven discurre en función de la moderación.
- e) Es difícil percibir en los jóvenes la voluntad de ser ancianos.

**14. Los jóvenes quieren ser como los ancianos ya que consideran**

- a) Que la vitalidad puede conducir a condiciones límites.
- b) Que los ancianos no tienen que afrontar los desafíos de la vida.
- c) Que la juventud debe complementarse. Con rasgos de la senilidad.
- d) Que la experiencia es elemental para poder conducirse en la vida.
- e) Que los años permiten a la personas escapar de situaciones límites.

3. Después, se hace un debate donde se dé respuesta a las preguntas anteriores. Se tendrá en cuenta si se cumplieron los indicadores de desempeño a evaluar.

4. Al finalizar la sesión se hará una retroalimentación.

## Anexo 1.4: Intervención 4

<b>Cuarta intervención "Lectura interactiva en voz alta"</b>	
<b>Fecha:</b>	septiembre 14 del 2017
<b>Duración:</b>	50 minutos (7:10 pm - 8:00 pm)
<b>Población :</b>	Estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física Recreación y Deporte
<b>Tema:</b>	La solidaridad
<b>Fuente:</b>	<a href="http://estrategiasaprendidas.blogspot.com.co/2014/06/ejercicios-de-comprension-de-lectora.html">http://estrategiasaprendidas.blogspot.com.co/2014/06/ejercicios-de-comprension-de-lectora.html</a>
<b>Actividades a realizar</b>	
<b>Texto guía</b>	
<p>La creciente conciencia de la interdependencia entre los hombres y naciones tiene su correspondiente respuesta en la solidaridad. Esta no es un sentimiento superficial por los males de otras personas. Al contrario, es la determinación firme y persistente de empeñarse por el bien común, para que todos seamos verdaderamente responsables de todos. Esta determinación se funda en la convicción de que lo que frena el pleno desarrollo es el afán de ganancia y de poder. Tales actitudes sólo se vencen cooperando en el pleno desarrollo de los demás, procurando su bien en lugar de oprimirlos, explotarlos o anularlos para el propio desarrollo. El ejercicio de la solidaridad dentro de cada sociedad es válido cuando sus miembros se reconocen como personas y respetan mutuamente sus derechos. La triste realidad de hoy es, al menos en parte, el resultado de una concepción demasiado limitada, permanentemente economista del desarrollo. Si el desarrollo tiene una necesaria dimensión económica, sin embargo, no se agota con esta dimensión. Si se limita a ésta, el desarrollo se vuelve contra aquéllos a quienes se desea beneficiar.</p>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dinámica de calentamiento (juego lúdico).</li> <li>2. anterior texto será leído en voz alta por las estudiantes encargadas de la investigación. A continuación, se procede a realizar un debate en el cual los estudiantes de forma crítica y analítica darán respuesta a las siguientes preguntas:</li> </ol>	
<p><b>La dimensión que el texto reclama para que el desarrollo sea pleno, es predominantemente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a) política</li> <li>• b) legal</li> <li>• c) sociocultural</li> <li>• d) ético - moral</li> <li>• e) religiosa</li> </ul>	
<p><b>¿Cuál es el propósito central del texto?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) subrayar la necesidad de una concepción más diferencial del desarrollo</li> <li>b) lograr que las personas se respeten mutuamente en cualquier sociedad</li> </ol>	

- c) hacer un urgente llamado a la conciencia de los seres humanos
- d) precisar algunas formas de actuación entre los miembros de todo grupo
- e) poner de relieve las diferencias en la situación de los grupos humanos

**Según lo insinúa directamente el texto, si el desarrollo se limita a su dimensión económica se corre el riesgo de:**

- a) olvidar el sufrimiento de la humanidad
- b) hacer el egoísmo la razón principal
- c) acentuar el desarrollo y la pobreza
- d) sofocar las aspiraciones más profundas
- e) fomentar la contraposición ideológica

**Según el texto, cooperar en el pleno desarrollo de los demás es:**

- a) una necesidad
- b) una opción
- c) un consenso
- d) un deber
- e) una finalidad

3. Después, se hace un debate donde se dé respuesta a las preguntas anteriores. Se tendrá en cuenta si se cumplieron los indicadores de desempeño a evaluar.

4. Al finalizar la sesión se hará una retroalimentación.

#### Anexo 1.5: Intervención 5

<b>Quinta intervención "Lectura interactiva en voz alta"</b>	
<b>Fecha:</b>	Septiembre 18 del 2017
<b>Duración:</b>	50 minutos (7:10 pm - 8:00 pm)
<b>Población :</b>	Estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física Recreación y Deporte
<b>Tema relacionado con el syllabus:</b>	Posibilidades que ofrecen los PEI en Colombia
<b>Fuente:</b>	Proyectos educativos institucionales y la formación de docentes Gloria Calvo Universidad Pedagógica Nacional <a href="http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce33_06_exp.pdf">http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce33_06_exp.pdf</a>

<b>Actividades a realizar</b>	
<b>Texto guía</b>	
<p>Los proyectos educativos institucionales se mueven entre la dicotomía del mandato legal y la posibilidad de ser una herramienta que legitime algunos de los derechos consagrados en la Constitución del 91, en especial los relacionados con la participación, la democracia, la autonomía y la autogestión (Bustamante, 1995a: 38). Ellos podrían conformar campos de fuerzas donde confluyan las tendencias educativas mundiales y las particularidades de la cultura nacional (Alvarez, 1995:28). En este sentido la educación tendría la posibilidad de convertirse en un Proyecto Cultural que recoja las expectativas de la comunidad y las resignifique dentro de contextos ampliados, es decir, parta de lo local y lo confronte con códigos donde prime lo interdisciplinario, lo transversal. Por esto, el mismo autor no vacila en afirmar que es en el terreno de los PEI donde se va a definir, sin lugar a dudas, lo que ha de ser la educación en los próximos años (Álvarez, 1995: 34). Así entendidos los Proyectos Educativos Institucionales, permiten que lo educativo se relacione con otras formaciones culturales, históricamente determinadas, y que el “oficio de enseñar” se articule con un proyecto sociocultural general en momentos y contextos específicos. En este sentido se garantizaría la autonomía del individuo, entendida como la posibilidad de construir relaciones críticas en diferentes contextos socioculturales (De Tezanos, 1992: 157 y 158). Por otra parte, los PEI van a permitir, como de hecho ha venido ocurriendo, el impulso de innovaciones individuales o colectivas de maestros, cambio en las prácticas educativas y pedagógicas, posibilidades de cambios en unas comunidades, en unas prácticas ... en unos maestros (Noguera, 1995: 19—26). En el ejercicio de la autonomía escolar que posibilitan los PEI pueden llegar a constituirse, en algunas instituciones concretas, mecanismos de experimentación de nuevas posibilidades para las prácticas educativas, la descentralización de la enseñanza y el aprendizaje, el desestímulo al autoritarismo del maestro, en fin, la apertura de la escuela a la comunidad. Estas consideraciones plantean la conveniencia de ver en la formulación del PEI una estrategia de formación y más allá del formato que requiere y a veces exige respuestas inmediatas, asumir la elaboración del PEI como un proceso de investigación, sobre lo pedagógico, que permita identificar logros y vacíos más que respuestas certeras e inmediatas. “Lo importante de los PEI es que la escuela investigue sobre sí misma y no que llene una serie de datos sobre recursos económicos, planta física, repitencia, puntaje en los exámenes de Estado” (Bustamante, 1995b: 8), datos que si bien son importantes muchas veces llevan a que lo innovativo sea asimilado a cambios físicos en la institución (Moreno, 1994), como lo demuestra un análisis de las solicitudes de legalización de procesos de innovación ante la oficina del ramo en el Ministerio de Educación Nacional. El reto para los PEI en el país, reto del que también participan el Ministerio, las Secretarías de Educación, las universidades y los distintos organismos encargados de asesorar, evaluar y vigilar la elaboración de los proyectos y su puesta en marcha, es “no permitir que los excesivos formalismos legales o la tramitología administrativa, tan persistentemente arraigados en nuestra cultura, vayan a imperar sobre el verdadero sentido de los PEIs” (Peña, 1995: 9). Así mismo se hace necesario velar porque el sentido colectivo y participativo de los PEI no sea asimilado a un proceso tradicional de planeación (Bustamante, 1995), tendencia que parece estar manifestándose en algunas instituciones educativas.</p>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dinámica de calentamiento (juego lúdico)</li> <li>2. El anterior texto será leído en voz alta por las estudiantes encargadas de la investigación. A continuación, se procede a realizar un debate en el cual los estudiantes de forma crítica y analítica darán respuesta a las siguientes preguntas:</li> </ol>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>● En el texto, ¿cómo es entendida la autonomía del individuo?</li> <li>● la elaboración de un PEI es asumida como un proceso de investigación; lo anterior, ¿que permite identificar?</li> <li>● ¿Qué problemática se comenta en el texto con respecto a los temas abordados por algunas instituciones al momento de revisar un PEI?</li> <li>● ¿Qué entiende en la frase: “no permitir que los excesivos formalismos legales o la tramitología administrativa, tan persistentemente arraigados en nuestra cultura, vayan a imperar sobre el verdadero sentido de los PEIs”?</li> </ul>
3. Después, se hace un debate donde se dé respuesta a las preguntas anteriores. Se tendrá en cuenta si se cumplieron los indicadores de desempeño a evaluar.
4. Al finalizar la sesión se hará una retroalimentación.

## Anexo 1.6: Intervención 6

<b>Sexta intervención</b> <b>Estrategia de lectura: "Lectura interactiva en voz alta"</b>	
<b>Fecha:</b>	Octubre 2 del 2017
<b>Duración:</b>	50 minutos (7:10 pm - 8:00 pm)
<b>Población :</b>	Estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física Recreación y Deporte
<b>Tema relacionado con el syllabus:</b>	Proyecto Educativo Institucional (PEI)
<b>Fuente:</b>	Dificultades para elaborar un Proyecto Educativo Institucional José Manuel Bautista Vallejo. Profesor, escritor y emprendedor. Doctor Europeo en Psicopedagogía. Premio Extraordinario de Doctorado. Doctor Honoris Causa por la Universidad Iberoamericana (Paraguay). <a href="http://josemanuelbautista.net/2012/12/dificultades-para-elaborar-un-proyecto-educativo-institucional/">http://josemanuelbautista.net/2012/12/dificultades-para-elaborar-un-proyecto-educativo-institucional/</a>
<b>Actividades a realizar</b>	
<b>Texto guía</b>	
<p>Desde hace un par de décadas el proceso de reforma educativa, abierto en muchos países, ha traído también la aparición de todo un desarrollo que afecta a la visión de la institución escolar como organización, siendo que ésta forma parte de un sistema mayor volcado sobre los intereses de las personas, todas las cuales pertenecen a comunidades.</p> <p>Si nos circunscribimos al estricto ámbito escolar, para una gran cantidad de profesores, en la mayoría de los casos, la preocupación más urgente y primera (<i>obligada</i>, pero a veces <i>olvidada</i>) tiene que ver con el aprendizaje de los niños: “que aprendan, cuanto más mejor”. Por otro lado, y llevando a las últimas consecuencias este pensamiento, percibimos que la escuela forma parte de la vida de los niños y del entorno donde se ubica, es más, es una parte fundamental en la vida de los niños y puede llegar a ser un motor esencial en el desarrollo de la comunidad.</p>	

En síntesis, hay que admitir que en esencia el objeto de un Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) es recoger los planteamientos educativos de carácter general, cuando la naturaleza del mismo es de carácter ideológica y estructural. El contenido de este relevante proyecto está formado por los rasgos de identidad, los objetivos institucionales y el organigrama general, es decir, la estructura organizativa que permite desde una realidad singular la formulación de una serie de objetivos de sentido que impelen al trabajo compartido para la consecución de una escuela y comunidad mejores.

En suma, ayuda a entender la cuestión el esquema clásico de que un Proyecto Educativo responde a las preguntas:

- *¿Dónde estamos y quiénes somos? Rasgos de identidad.*
- *¿Qué pretendemos? Formulación de objetivos.*
- *¿Cómo nos organizamos? Formulación de una estructura organizativa.*

Debe admitirse a la escuela como una institución especializada de la sociedad, creada por ésta con el fin de favorecer y facilitar el proceso de instrucción y socialización de los individuos que la conforman, dentro de una determinada escala de valores. La existencia de una institución social (la escuela) implica necesariamente la de una organización, o lo que es lo mismo: un conjunto de metas, estructuras y sistemas que tienen la finalidad de favorecer el éxito de la función que la escuela tiene encomendada.

Este conjunto de metas, estructuras y sistemas se articula de formas muy distintas según las diferentes sociedades, articulación que se hace compleja conforme la sociedad se hace más desarrollada.

Los Proyectos no siempre se convierten en instrumentos que permiten aportar una solución a los problemas escolares o de la comunidad educativa. Esta es una circunstancia que tiene fundamentalmente dos explicaciones:

- 1) *La consideración de que los Proyectos, como instrumentos humanos que son, tienen sus imperfecciones.*
- 2) *El hecho de que realmente en muchos casos no podemos hablar de un auténtico PEI. Es relativamente frecuente encontrar Proyectos con graves defectos, razón por la cual son elementos que en su falencia plantean un estado inadmisibile. Así, un Proyecto erróneo es difícilmente un instrumento para la mejora (aunque la virtud de la mayoría de las escuelas está de tal manera dispuesta que a pesar de la falta de un buen Proyecto, la vida de esa escuela no suele detenerse, “sigue viva”).*

1. Actividad de calentamiento.

2. El anterior texto será leído en voz alta por las estudiantes encargadas de la investigación. A continuación, se procede a realizar un debate en el cual los estudiantes de forma crítica y analítica darán respuesta a las siguientes preguntas:

- *¿Cuál es la preocupación más grande para los profesores?*
- *¿Qué incidencia tiene la escuela en los niños?*
- *¿Cuáles son los rasgos que forman el contenido de un proyecto? ¿a qué hace referencia cada uno?*
- *¿por qué un proyecto no siempre soluciona problemas escolares o de la comunidad?*

3. Después, se hace un debate donde se dé respuesta a las preguntas anteriores. Se tendrá en cuenta si se cumplieron los indicadores de desempeño a evaluar en esta sesión.

4. Al finalizar la sesión se realiza una retroalimentación.

## Anexo 1.7: Intervención 7

<b>Séptima intervención "Lectura interactiva en voz alta"</b>	
<b>Fecha:</b>	Octubre 2 del 2017
<b>Duración:</b>	50 minutos (8:20 pm - 9:10 pm)
<b>Población :</b>	Estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física Recreación y Deporte
<b>Tema relacionado con el syllabus:</b>	Proyecto Educativo Institucional (PEI)
<b>Fuente:</b>	Guia No 34 Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. <a href="http://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/177745:Guia-No-34-Guia-para-el-mejoramiento-institucional-de-la-autoevaluacion-al-plan-de-mejoramiento">http://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/177745:Guia-No-34-Guia-para-el-mejoramiento-institucional-de-la-autoevaluacion-al-plan-de-mejoramiento</a>
<b>Actividades a realizar</b>	
<b>Texto guía</b>	
<b>Ruta para el mejoramiento continuo</b>	
<p>La puesta en marcha de procesos de mejoramiento escolar requiere que el equipo de gestión – conformado por diversos integrantes de la comunidad educativa y liderado por el rector o director – se organice para realizar cada una de las actividades previstas. Esta área tiene que ver tanto con la conformación de grupos de trabajo y la definición de responsables, como con el ordenamiento de las tareas y el establecimiento de tiempos y plazos para realizarlas. Para apoyar este trabajo en los establecimientos educativos, de manera que sea muy eficiente y productivo, se propone una ruta de tres etapas que se repetirán periódicamente, puesto que son parte del ciclo del mejoramiento continuo. Éstas contienen, a su vez, pasos y actividades, cuya realización debe conducir a resultados precisos que permitirán avanzar a la etapa siguiente.</p> <p>La primera etapa de la ruta del mejoramiento continuo es la autoevaluación institucional. Este es el momento en el que el establecimiento educativo recopila, sistematiza, analiza y valora información relativa al desarrollo de sus acciones y los resultados de sus procesos en cada una de las cuatro áreas de gestión (Área de gestión directiva, área de gestión pedagógica y académica, área de gestión de la comunidad y área de gestión administrativa y financiera). Con ello es posible elaborar un balance de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento, las cuales serán la base para la formulación y ejecución del plan de mejoramiento. La segunda etapa consiste en la elaboración del plan de mejoramiento. Se recomienda que éste tenga un horizonte de tres años para los cuales se definirán objetivos, actividades, tiempos y</p>	

responsables de cada tarea, de manera que se logren los propósitos acordados para cada una de las áreas de gestión. Finalmente, la tercera etapa consiste en el seguimiento periódico al desarrollo del plan de mejoramiento, con el propósito de establecer cuáles fueron los resultados obtenidos, las dificultades y retrasos en la ejecución, los recursos utilizados y las razones por las cuales no se realizaron ciertas actividades. Esto permitirá revisar el logro de las metas y de los objetivos, así como efectuar los ajustes pertinentes. Además, el seguimiento permite recopilar información para llevar a cabo un nuevo proceso de autoevaluación, que a su vez dará las bases para la elaboración de un nuevo plan de mejoramiento, al cual también será necesario hacerle seguimiento.

Finalmente, quien practica el mejoramiento sabe que progresa siempre. Mejorar es ganar. Poner en marcha un Plan de Mejoramiento Institucional para mejorar la calidad de la educación es la tarea que se han propuesto todas las instituciones educativas del país.

Dicho plan de mejoramiento se centra en analizar el desempeño de la gestión directiva, gestión pedagógica, gestión de administración de recursos y la gestión de proyección a la comunidad; midiendo el nivel de satisfacción alcanzado con relación a las metas planteadas.

1. Dinámica de calentamiento (juego lúdico)

2. El anterior texto será leído en voz alta por las estudiantes encargadas de la investigación. A continuación, se procede a realizar un debate en el cual los estudiantes de forma crítica y analítica darán respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son y en qué consisten las tres etapas que conforman la guía 34 en la ruta para el mejoramiento institucional?
- ¿Desde su perspectiva, qué finalidad tiene la aplicación del plan de mejora en las instituciones educativas?

3. Después, se hace un debate donde se dé respuesta a las preguntas anteriores. Se tendrá en cuenta si se cumplieron los indicadores de desempeño a evaluar.

4. Al finalizar la sesión se hará una retroalimentación.

## Anexo 1.8: Intervención 8

<b>Octava intervención "Lectura interactiva en voz alta"</b>	
<b>Fecha:</b>	Octubre 9 del 2017
<b>Duración:</b>	50 minutos (8:20 pm - 9:10 pm)
<b>Población :</b>	Estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física Recreación y Deporte
<b>Tema relacionado con el syllabus:</b>	10 cualidades que debemos promover en la labor docente
<b>Fuente:</b>	Gladys Milena Vargas Beltrán Magisterio <a href="http://www.magisterio.com.co/articulo/10-cualidades-que-debemos-promover-en-la-labor-docente">http://www.magisterio.com.co/articulo/10-cualidades-que-debemos-promover-en-la-labor-docente</a>
<b>Actividades a realizar</b>	
<b>Texto guía</b>	
<p>Los docentes seguramente somos los gestores de cambio más potentes con los que cuenta la sociedad, enumerar diez cualidades bajo las cuales todos debemos operar es todo un desafío. Sin embargo, en este artículo intentaremos plasmar aquellas características que pueden ser indispensables para quienes nos desempeñamos como docentes.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Manejo de las emociones, de acuerdo con Daniel Goleman “es necesario conocer las propias emociones, lo que permite manejarlas; desarrollar procesos de automotivación que se concreten en los eventos del día a día y además generar habilidades para el reconocimiento de las emociones de los demás con el fin de establecer buenas relaciones con ellos” (Goleman, 1995).</li> <li>2. Actualización constante, el docente de hoy no puede darse el lujo de seguir trabajando con lo que aprendió en su pregrado, debe seguir estudiando y fortaleciendo su práctica con lo último en pedagogía y didáctica.</li> <li>3. Reconocer las debilidades como persona y profesional y estar dispuesto a mejorar con esfuerzo, disciplina y formación.</li> <li>4. Ser competente en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pues los estudiantes ahora manejan con gran facilidad dichas herramientas y el maestro no se puede quedar atrás.</li> <li>5. Comprender los elementos que conforman la evaluación del aprendizaje, para ello es indispensable que profundice en nuevas formas de valorar el saber de sus estudiantes como la evaluación auténtica.</li> <li>6. Tener conocimientos en economía, finanzas y administración porque debe estar preparado para generar procesos de educación financiera a sus estudiantes.</li> <li>7. Comprender y manejar los lineamientos curriculares, los estándares de su área y los derechos básicos de aprendizaje.</li> <li>8. Entender los elementos propios de la ley de convivencia escolar.</li> <li>9. Comprender e implementar los aspectos del sistema institucional de evaluación de su colegio.</li> <li>10. Conocimiento de la situación geopolítica mundial, puesto que un maestro debe contextualizar su labor y</li> </ol>	

atender a los eventos que ocurren a nivel mundial.

Recuerde que estos son solo algunos aspectos a tener en cuenta frente al perfil del maestro de hoy, esperamos que pueda complementarlo con otros elementos que enriquezcan su labor diaria.

1. Dinámica de calentamiento (juego lúdico)
2. El anterior texto será leído en voz alta por las estudiantes encargadas de la investigación. A continuación, se procede a realizar un debate en el cual los estudiantes de forma crítica y analítica darán respuesta a las siguientes preguntas:
  - ¿Cuáles son y en qué consisten las tres etapas que conforman la guía 34 en la ruta para el mejoramiento institucional?
  - ¿Desde su perspectiva, qué finalidad tiene la aplicación del plan de mejora en las instituciones educativas?

3. Después, se hace un debate donde se dé respuesta a las preguntas anteriores. Se tendrá en cuenta si se cumplieron los indicadores de desempeño a evaluar.

4. Al finalizar la sesión se hará una retroalimentación.

#### Anexo 1.9: Intervención 9 y 10

<b>Novena y Décima intervención "Lectura interactiva en voz alta"</b>	
<b>Fecha:</b>	Octubre 10 del 2017
<b>Duración:</b>	1 hora y 40 minutos (8:30 pm - 9:10 pm)
<b>Población :</b>	Estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Física Recreación y Deporte
<b>Tema:</b>	Jaime Garzón y la educación que nos sobra
<b>Fuente:</b>	Katherinne Castañeda <a href="https://www.elespectador.com/noticias/cultura/jaime-garzon-y-educacion-nos-sobra-articulo-527946">https://www.elespectador.com/noticias/cultura/jaime-garzon-y-educacion-nos-sobra-articulo-527946</a>
<b>Actividades a realizar</b>	
<b>Texto guía</b>	
Según Jaime Garzón, en Colombia “los ricos se creen ingleses, la clase media se cree gringa, los intelectuales se creen franceses y los pobres se creen mexicanos”. Lo que resulta cierto, vivimos en un eterno sueño americano donde no conocemos nuestra historia, pero queremos ser lo que los medios nos venden. Siempre nos creemos más que otro y por eso nos comemos el cuento de que si usamos Ray Ban, Ferrari o Iphone ya no somos clase media y ni siquiera colombianos.	
El colegio no nos enseña a discernir, ni a pensar diferente. Al sistema solo le interesan las respuestas exactas que no	

se pueden contradecir, como que dos más dos es igual a cuatro. El problema de la educación actual es que está diseñada para las masas casi como un producto que debe venderse, lo cual termina limitando las diversas capacidades de los individuos.

La educación en Colombia no está diseñada para que pensemos, ni para que seamos líderes. Cuando alguien piensa diferente, se le define como guerrillero, de izquierda, anarquista, ateo, subversivo y un montón de connotaciones de las que muchas veces no tenemos idea. Y digo no tenemos idea, porque yo hago parte de esos millones de colombianos con prejuicios, tales como el de que los comunicadores estudiamos para ser presentadores, cuando la realidad es otra.

Muchos de los espacios donde se puede pensar se ven limitados a la filosofía, las ciencias políticas, la sociología u otras ciencias del pensamiento; sin embargo, estas se enfocan en enseñarnos lo que otros dijeron para que lo aprendamos de memoria como si fuera un himno, excluyendo la posibilidad de desarrollar un pensamiento autónomo, reflexivo y abierto que nos permita llegar a nuevas teorías y discusiones.

Finalmente, lo que importa es que nos unamos al sistema de producción para que colaboremos con el supuesto progreso de nuestra tierra, que cada vez se hunde en una burbuja de metrópolis y máquinas. Educación es lo que nos sobra, pero en Colombia no sabemos qué hacer con ella. Los procesos educativos no han evolucionado en materia de métodos, lo que no permite que percibamos el conocimiento como una forma de libertad.

1. Dinámica de calentamiento (juego lúdico)

2. El anterior texto será leído en voz alta por las estudiantes encargadas de la investigación. A continuación, se procede a realizar un debate en el cual los estudiantes de forma crítica y analítica darán respuesta a las siguientes preguntas:

- Según el autor, la educación en Colombia no está diseñada para que los ciudadanos piensen y sean líderes. Entonces, ¿qué clase de ciudadanos está formando?
- Qué se puede deducir con la frase que expresa Jaime Garzón citado por la autora del texto: “los ricos se creen ingleses, la clase media se cree gringa, los intelectuales se creen franceses y los pobres se creen mexicanos”
- ¿Cuál es la intención del autor?
- ¿Los docentes pueden mejorar la situación del país?

3. Después, se hace un debate donde se dé respuesta a las preguntas anteriores. Se tendrá en cuenta si se cumplieron los indicadores de desempeño a evaluar.

4. Al finalizar la sesión se hará una retroalimentación.

## Anexo 2. Diarios de Campo

## Anexo 2.1

<i>Diario de Campo de la Estrategia de Lectura Interactiva en Voz Alta</i>			
<b>Institución Educativa y semestre</b>	Unidad Central del Valle, Facultad de Ciencias de la Educación, Séptimo semestre	<b>Fecha y Hora</b>	28 de agosto del 2017 De 7:10 a 8:00 pm
<b>Intervención</b>	Primera		
<b>Texto</b>	Los Proyectos Educativos Institucionales y La formación De Docentes		
<b>Asignatura</b>	Proyecto Educativo Institucional (PEI)		
<b>Tema</b>	PEI		
<b>Categoría de observación</b>	<b>Observaciones</b>		
Comprende el significado de palabras, enunciados, expresiones, gráficas e ilustraciones del texto.	6 participantes de 17 no relacionan expresiones dadas en el texto con expresiones que explican su significado. En algunos casos, seleccionaban la respuesta correcta, sin embargo, su explicación no tenía coherencia con lo elegido.		
Identifica la intención comunicativa del autor.	6 estudiantes no identificaron la intención del autor, sus fundamentos no estaban relacionados con la idea principal del texto.		
Deduca información puntual a partir del texto base.	En muy pocas ocasiones los estudiantes realizaban deducciones a partir de lo dicho en el texto, por lo general, ellos utilizaban en sus fundamentos expresiones literales del texto.		
Organiza las ideas de un texto para cumplir con un propósito comunicativo determinado.	Algunos tienen opiniones poco elaboradas, es decir, expresan palabras sueltas, pero no ideas concretas. Otros se esforzaban en primero organizar sus ideas por escrito, haciendo una lectura más profunda del texto.		
Interpreta el texto más allá de la forma y el contenido para comparar, asociar, relacionar, jerarquizar, analizar, comprobar, sintetizar y contextualizar la información local y general del texto.	Los estudiantes comentan ideas similares sobre texto, sin embargo, no hacen un análisis de lo leído. La mayoría acertó en la respuesta de la pregunta orientada a esta categoría; sin embargo, algunos argumentos no tenían coherencia con respecto a lo que habían respondido, otros, expresaban un fragmento del texto sin utilizar sus propias palabras.		
Relaciona contenidos con variables contextuales de la experiencia cotidiana	Los estudiantes no relacionan lo leído con sus experiencias o conocimientos sobre el tema. Se enfocan sólo en lo que dice el texto, comunicando palabras o frases literales.		
Evidencia de participación y trabajo cooperativo.	Participaron activamente, algunos compartían ideas con otros, cooperaron con su atención cuando se les daba instrucciones sobre la actividad y en el momento de la lectura en voz alta.		
Evidencia de confianza en sí mismo con respecto a dar sus opiniones en voz alta	La mayoría evitaba aportar ideas en voz alta, sólo algunos compartieron sus ideas, el resto prefería escribir.		
Observaciones generales	La sesión inició a las 7:10 pm. Se comentó lo que se iba a realizar ese día, se llamó a lista, y se dio inicio a la actividad de calentamiento, la mayoría participó y se divertían haciéndola con sus compañeros, sólo tres personas no quisieron intentarlo. Esta actividad consistía en hacer movimientos diferentes con sus manos, o con palabras creando un ambiente de despeje y concentración al mismo tiempo. Luego, se inició el momento de lectura en voz alta de un texto relacionado con PEI. Los estudiantes estuvieron atentos a la lectura, no obstante, pidieron que se leyera por segunda vez a pesar de ser un texto corto. se les entregó el texto, y se pudo observar que, en el momento de la lectura individual, algunos terminaron antes y comenzaban a hablar con sus compañeros, mientras otros releían y señalaban. se socializaron las respuestas que tenían y se evidenció que la mayoría respondió correctamente la pregunta, pero cuando se les pidió que dijeran por qué la escogieron, no		

	<p>expresaban ideas claras con respecto con la respuesta seleccionada, decían lo mismo de la respuesta, o la cambiaban con otras palabras. Muy pocos participaron en la socialización de las respuestas, cuando se les preguntaba a otros que no habían participado, no expresaban ideas propias, repetían lo que otros compañeros respondían o se quedaban en silencio. Por último, se les entregó la encuesta tipo likert para conocer las apreciaciones de ellos con respecto a las actividades realizadas, al texto utilizado y a la dinámica de la clase, también para nosotros conocer las lecciones aprendidas que tuvieron.</p>
--	---

## Anexo 2.2

<i>Diario de Campo de la Estrategia de Lectura Interactiva en Voz Alta</i>			
<b>Institución Educativa y semestre</b>	Unidad Central del Valle, Facultad de Ciencias de la Educación, Séptimo semestre	<b>Fecha y Hora</b>	4 de septiembre del 2017 De 7:10 a 8:00 pm
<b>Intervención</b>	Segunda		
<b>Texto</b>	Los PEI como estrategia de participación		
<b>Asignatura</b>	Proyecto Educativo Institucional (PEI)		
<b>Tema</b>	PEI		
<b>Categoría de observación</b>	<b>Observaciones</b>		
Comprende el significado de palabras, enunciados, expresiones, gráficas e ilustraciones del texto.	Los estudiantes tienen dificultad al explicar el significado de palabras propias del texto. No relacionan los detalles que brinda el texto para ellos inferir el significado de las palabras o frases con vocabulario desconocido.		
Identifica la intención comunicativa del autor.	Los estudiantes no identificaron la intención comunicativa del autor en el texto, ninguno respondió correctamente.		
Deduce información puntual a partir del texto base.	Los estudiantes expresan partes de lo escuchado en el texto, pero las recuerdan vagamente.		
Organiza las ideas de un texto para cumplir con un propósito comunicativo determinado.	Los estudiantes no organizan sus opiniones de una manera coherente y completa, dicen ideas sueltas y cortas.		
Interpreta el texto más allá de la forma y el contenido para comparar, asociar, relacionar, jerarquizar, analizar, comprobar, sintetizar y contextualizar la información local y general del texto.	Los estudiantes sólo opinan de lo que escucharon en el texto, se quedan en el aspecto literal, y no analizan, ni comparan la información con otros textos que hayan leído a lo largo de la carrera.		
Relaciona contenidos con variables contextuales de la experiencia cotidiana	No relacionan los contenidos del texto con su experiencia personal, no aportan ejemplos sobre la información compartida en el texto.		
Evidencia de participación y trabajo cooperativo.	Buena participación en la actividad lúdica; sin embargo, en la lectura en voz alta, hubo poca participación oral, sólo participaban de 4 a 6 estudiantes por pregunta, siendo 17 en el grupo, los estudiantes no se apoyan entre sí, por el contrario, se interrumpen de manera burlesca.		
Evidencia de confianza en sí mismo con respecto a dar sus opiniones en voz alta	Hay poca confianza en la mayoría de los estudiantes al dar sus opiniones en voz alta, tienen preferencia a escribir o no hacer ninguna de las anteriores.		
Observaciones generales	La sesión comenzó a la 7:10 pm. Se hace el llamado a lista y se realiza una actividad de calentamiento de agilidad mental donde los estudiantes tenían que dibujar en el tablero lo que se les iba describiendo, eran dos grupos en los que sus integrantes se intercalaban entre cada descripción. Luego, se dio inicio a la lectura. Los estudiantes tienen dificultad para retener información, necesitan que el texto sea releído, y olvidan fácilmente aspectos particulares del texto, necesitan ayuda para responder las preguntas sobre el texto, ya sea		

	releyendo la parte de la que habla la pregunta, o recibiendo una explicación por parte de las profesoras.
--	---

## Anexo 2.3

<i>Diario de Campo de la Estrategia de Lectura Interactiva en Voz Alta</i>			
<b><i>Institución Educativa y semestre</i></b>	Unidad Central del Valle del Cauca, Facultad de Ciencias de la Educación - Séptimo semestre de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte	<b><i>Fecha y Hora</i></b>	Septiembre 11 del 2017 De 7:10 a 8:00 pm
<b><i>Intervención</i></b>	Tercera		
<b><i>Texto</i></b>	<i>Entrevista al autor Oswaldo Reynoso</i>		
<b><i>Tema</i></b>	La preferencia de temas juveniles en relación a los temas seniles.		
<b><i>Categoría de observación</i></b>	<b><i>Observaciones</i></b>		
Comprende el significado de palabras, enunciados, expresiones, gráficas e ilustraciones del texto.	Todos los estudiantes a excepción de dos demostraron reconocimiento de los significados y enunciados del texto, ya que el léxico y el vocabulario de la lectura trabajada no eran de alta complejidad, esto debido a que las sesiones estaban planteadas de menor a mayor complejidad. El texto tenía vocabulario y expresiones conocidas y familiares para ellos, por esta razón los estudiantes no preguntaron por términos desconocidos ni tuvieron que solicitar que se les leyera el texto nuevamente.		
Identifica la intención comunicativa del autor.	El texto abordado en esta sesión y una de las preguntas propuestas hacía énfasis en la intención comunicativa del autor. A los estudiantes se les solicitó que con una palabra sintetizaran el propósito del autor con el texto. Sin embargo, teniendo en cuenta la descripción de los niveles de desempeño para el módulo de lectura crítica propuesto por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), los estudiantes no lograron este descriptor específico el cual pertenece al nivel de desempeño 1, ya que tan solo 3 estudiantes de 17 lograron identificar la intención comunicativa del autor.		
Deduce información puntual a partir del texto base.	Los estudiantes en este descriptor específico demostraron dominio de la deducción e inferencia de información puntual a partir del texto trabajado. 15 estudiantes de 17 lograron lo solicitado en este descriptor, alcanzando de esta forma la habilidad de análisis, la cual según la taxonomía de Bloom pertenece a las habilidades de alto orden.		
Organiza las ideas de un texto para cumplir con un propósito comunicativo determinado.	El propósito comunicativo en este caso se basaba en la comunicación de sus ideas a partir del texto. En la mayoría de los casos, los estudiantes no organizaron adecuadamente sus ideas, pensamientos o percepciones sino que las transmitían de forma simple y escueta, es decir, decían palabras aisladas y daban opiniones poco elaboradas, lo que quiere decir que cumplían con el propósito comunicativo pero no lograban organizar ideas más minuciosa o detalladas.		
Interpreta el texto más allá de la forma y el contenido para comparar, asociar, relacionar, jerarquizar, analizar, comprobar, sintetizar y contextualizar la información local y general del texto.	En esta sesión los estudiantes lograron trascender más allá del contenido del texto, es decir, los estudiantes lograron contextualizar la información de la lectura, aunque sus ideas y opiniones eran muy simples, es decir palabras sueltas o frases aisladas, eran ideas propias, ellos no se limitaron a repetir lo que el texto ya había mencionado. Por otra parte, los estudiantes se sintieron identificados con la lectura de esta sesión, lo que les permitió analizar la información y relacionarla con situaciones reales del contexto al que ellos se enfrentan.		
Relaciona contenidos con variables contextuales de la experiencia cotidiana	Al ser un texto que abordó temas tales como la vejez y la juventud y características de ambas etapas de la vida, los estudiantes pudieron hablar desde sus experiencias y vivencias. La mayoría de los estudiantes logró relacionar los contenidos de dicha lectura con sus experiencias cotidianas.		
Evidencia de participación y trabajo cooperativo.	La participación en esta sesión mejoró sustancialmente, hay más estudiantes involucrados e interesados en compartir sus puntos de vista y experiencias; sin embargo, el trabajo cooperativo aún es bajo, puesto que cada uno da su opinión pero no se preocupan por apoyar las ideas o puntos de vista de otros compañeros; además, los estudiantes en ocasiones no		

	respetan cuando otro compañero está hablando.
Evidencia de confianza en sí mismo con respecto a dar sus opiniones en voz alta	En las primeras 3 sesiones se pudo observar que los estudiantes evitaban compartir sus opiniones en voz alta, se evidenció falta de confianza para hablar en público, aunque este fuera sus compañeros de clase. Los estudiantes tenían temor a equivocarse, por ello preferían simplemente escribir sus respuestas o guardar silencio en las socializaciones. Sin embargo, con respecto a este aspecto 5 estudiantes no presentan dificultad, ya que desde la primera sesión han expresado sus ideas en voz alta con mucha confianza y seguridad, aun cuando las respuestas no fueran las correctas.
Observaciones generales	La sesión inició a las 7:10 pm se socializo lo que se iba a realizar ese día, se llamó a lista y se dio inicio a la sesión con una actividad de calentamiento, la mayoría participó y se divertían haciéndola con sus compañeros, sólo dos estudiantes no quisieron hacer parte de la actividad de calentamiento. Dicha actividad consistía en jugar tiro al blanco por equipos, quienes tuvieron la mayor puntuación ganaron y quienes tuvieron la menor puntuación debieron realizar los ejercicios de la primera sesión (los ejercicios de programación neurolingüística). Esta actividad de calentamiento fue de mucha utilidad y los estudiantes la valoraban mucho, puesto que esto permitió empezar cada sesión con un ambiente ameno de relajación y de concentración. Posterior a esto, se inició el momento de lectura en voz alta, liderado por las encargadas del proyecto, la lectura fue corta, y el vocabulario era conocido para ellos, por esta razón, no hubo necesidad de leer dos veces el texto. En esta ocasión no se les entregó el texto para que ellos lo leyeran, ellos debían recordar lo leído por las encargadas del proyecto. Después de la lectura del texto, a los estudiantes se les entregó una hoja con 5 preguntas de selección múltiple con única respuesta, los estudiantes se pudieron organizar en parejas para dar solución a dichas preguntas, ya que la discusión que se genera con el compañero es muy enriquecedora. Después de que los estudiantes ya habían resuelto las preguntas, se continuó con la socialización de las mismas, ellos debían justificar sus elecciones y dar sus opiniones acerca del texto. Finalmente, se les entregó la encuesta tipo likert para conocer las apreciaciones de ellos con respecto a las actividades realizadas, al texto utilizado y a la dinámica de la clase, también para conocer las lecciones aprendidas que tuvieron.

## Anexo 2.4

<i>Diario de Campo de la Estrategia de Lectura Interactiva en Voz Alta</i>			
<b>Institución Educativa y semestre</b>	Unidad Central del Valle, Facultad de Ciencias de la Educación, Séptimo semestre	<b>Fecha y Hora</b>	Septiembre 14 del 2017 De 7:10 a 8:00 pm
<b>Intervención</b>	Cuarta		
<b>Texto</b>	La solidaridad		
<b>Tema</b>	Proyecto Educativo Institucional (PEI)		
<b>Categoría de observación</b>	<b>Observaciones</b>		
Comprende el significado de palabras, enunciados, expresiones, gráficas e ilustraciones del texto.	Al ser un texto que aborda un aspecto social de la vida cotidiana (la solidaridad) y no un texto de un área específica, los estudiantes lograron reconocer y comprender el significado de las palabras y expresiones dadas en el texto, puesto que estaban familiarizados con el vocabulario y expresiones expuestas. Todos los estudiantes evidenciaron dominio del texto ya que sus aportes en la discusión posterior a la lectura fueron muy coherentes.		
Identifica la intención comunicativa del autor.	A pesar de que los estudiantes lograron comprender la idea general del texto, tan solo 5 estudiantes de 12 asistentes a esta sesión, lograron identificar la intención comunicativa del autor, la cual era subrayar la necesidad de una concepción más diferencial del desarrollo. Al indicarnos, la lectura, que la solidaridad es un sentimiento profundo y que su ejercicio es válido cuando sus miembros se reconocen como personas y respetan mutuamente sus derechos; nos indica la necesidad de una concepción real del desarrollo. Los estudiantes presentaron dificultades para identificar esta idea y en su lugar consideraron que la intención del autor era hacer un urgente llamado a la conciencia de los seres humanos.		
Deduca información puntual a partir del texto base.	Los estudiantes en este descriptor específico demostraron dominio de la deducción e inferencia de información puntual a partir del texto trabajado. 15 estudiantes de 17 lograron lo solicitado en este descriptor, alcanzando de esta forma la habilidad de análisis, la cual según la taxonomía de Bloom pertenece a las habilidades de alto orden.		
Organiza las ideas de un texto para cumplir con un propósito comunicativo determinado.	En contraste con la sesión anterior, en esta oportunidad la mayoría de los estudiantes lograron desarrollar este descriptor específico, puesto que organizaron sus ideas y cumplieron con el propósito comunicativo de la sesión, el cual era participar en la discusión que se realizó después de la lectura. Los estudiantes hicieron aportes coherentes y relacionaban ideas del texto con ideas propias; sin embargo, no las fundamentaban con experiencias vividas o con la opinión de alguien más que le diera validez a su punto de vista. Al final 12 estudiantes lograron transmitir sus ideas de forma clara y lograron compartir con sus compañeros sus apreciaciones acerca de la lectura. Tan solo 5 estudiantes prefirieron escuchar a los demás sin compartir sus puntos de vista.		
Interpreta el texto más allá de la forma y el contenido para comparar, asociar, relacionar, jerarquizar, analizar, comprobar, sintetizar y contextualizar la información local y general del texto.	En esta sesión los estudiantes consiguieron ir más allá del contenido literal del texto. La mayoría de los estudiantes logró enmarcar la información de la lectura en contextos reales, ellos no solo señalaron lo que ya se había dicho en la lectura, sino que también asociaron el tema propuesto con experiencias propias y compararon las ideas presentadas en el texto con situaciones que se viven en nuestra sociedad con respecto a la solidaridad. Asimismo, el tema y el tipo de texto abordados en esta sesión favorecieron la participación de los estudiantes ya que ellos se sintieron identificados con el tema, lo que les permitió analizar la información y relacionarla con situaciones reales a que ellos se ven enfrentados en su cotidianidad.		
Relaciona contenidos con variables contextuales de la experiencia cotidiana	Al ser un texto que abordó temas de interés para los estudiantes tales como la solidaridad, el poder, la cooperación, el bien propio y el bien común los estudiantes pudieron hablar desde sus experiencias y vivencias personales y sociales. La mayoría de los estudiantes logró relacionar los contenidos de dicha lectura con sus experiencias cotidianas, a excepción de 5 estudiantes, los cuales después de 4 sesiones siguen presentando dificultades para expresar sus opiniones y experiencias.		
Evidencia de participación y trabajo cooperativo.	La participación en esta sesión mejoró sustancialmente, hay más estudiantes involucrados e interesados en compartir sus puntos de vista y experiencias; sin embargo, el trabajo cooperativo aún es bajo, puesto que cada uno da su opinión pero no se preocupan por apoyar las ideas o puntos de vista de otros compañeros; además, los estudiantes en ocasiones no		

	respetan cuando otro compañero está hablando.
Evidencia de confianza en sí mismo con respecto a dar sus opiniones en voz alta	En las primeras 3 sesiones se pudo observar que los estudiantes evitaban compartir sus opiniones en voz alta y que había falta de confianza para hablar en público. Sin embargo cabe resaltar que en esta sesión el número de estudiantes que presentaban dificultad para participar y expresar sus ideas redujo notablemente. Los estudiantes empiezan a sentirse más cómodos con las sesiones y quieren participar de ellas.
Observaciones generales	La sesión inició a las 7:10 pm se socializo lo que se iba a realizar ese día, se llamó a lista y se dio inicio a la sesión con una actividad de calentamiento, todos participaron y se divirtieron con la actividad. Esta actividad de calentamiento fue de mucha utilidad y los estudiantes la valoraban mucho, puesto que esto permitió empezar cada sesión con un ambiente ameno de relajación y de concentración. Posterior a esto, se inició el momento de lectura en voz alta, liderado por las encargadas del proyecto, la lectura no fue muy extensa, y el vocabulario era conocido para ellos, aun así el texto fue leído dos veces, con el fin de que los estudiantes no pasaran por alto detalles importantes de la lectura. En esta ocasión el texto guía no fue entregado. Después de la lectura del texto, a los estudiantes se les entrego una hoja con 4 preguntas de selección múltiple con única respuesta, los estudiantes se pudieron organizar en parejas para dar solución a dichas preguntas, ya que la discusión que se genera con el compañero es muy enriquecedora. Después de que los estudiantes ya habían resuelto las preguntas, se continuó con la socialización de las mismas, ellos debían justificar sus elecciones y dar sus opiniones acerca del texto. Finalmente, se les entregó la encuesta tipo likert para conocer las apreciaciones de ellos con respecto a las actividades realizadas, al texto utilizado y a la dinámica de la clase, así mismo, para conocer las lecciones aprendidas que tuvieron.

## Anexo 2.5

<i>Diario de Campo de la Estrategia de Lectura Interactiva en Voz Alta</i>			
<b><i>Institución Educativa y semestre</i></b>	Unidad Central del Valle, Facultad de Ciencias de la Educación, Séptimo semestre	<b><i>Fecha y Hora</i></b>	Septiembre 18 del 2017 De 7:10 a 8:00 pm
<b><i>Intervención</i></b>	Quinta		
<b><i>Texto</i></b>	Posibilidades que ofrecen los PEI en Colombia		
<b><i>Tema</i></b>	Proyecto Educativo Institucional (PEI)		
<b><i>Categoría de observación</i></b>	<b><i>Observaciones</i></b>		
Comprende el significado de palabras, enunciados, expresiones, gráficas e ilustraciones del texto.	En esta intervención, los estudiantes tuvieron dificultades para definir algunas palabras del texto abordado; por lo tanto, se debió explicarles conceptos y que ellos intentaran explicarlo de otra manera; sin embargo, los estudiantes repetían lo ya dicho.		
Identifica la intención comunicativa del autor.	Los estudiantes no lograron identificar la intención comunicativa del autor.		
Deduce información puntual a partir del texto base.	Los estudiantes tuvieron dificultades en deducir información puntual del texto debido a que se trataba de un texto largo con información poco conocida para ellos.		
Organiza las ideas de un texto para cumplir con un propósito comunicativo determinado.	Los 3 estudiantes al principio decían palabras sueltas de lo que recordaban el texto; sin embargo, luego de leerles algunos fragmentos del texto, los estudiantes lograron organizar sus ideas para cumplir con el propósito comunicativo de las preguntas.		
Interpreta el texto más allá de la forma y el contenido para comparar, asociar, relacionar, jerarquizar, analizar, comprobar, sintetizar y contextualizar la información local y general del texto.	Los estudiantes que participaron lograron sintetizar la información contenida en el texto, hablando sobre los aspectos más importantes, y concluyendo con reflexiones. No lograron analizar la problemática contenida en el texto, ya que estaba inmersa en sus contenidos. Lo que indica que los estudiantes siguen enfocándose en aspectos que literales del texto, evitando ir más allá de su forma y contenido.		

Relaciona contenidos con variables contextuales de la experiencia cotidiana	Sólo un estudiante relacionó una idea contenida en el texto con una situación de la vida cotidiana. Esto también debido al tipo de texto, ya que los temas sobre PEI utilizaban conceptos desconocidos en los cuales ellos no han tenido experiencia.
Evidencia de participación y trabajo cooperativo.	Hubo poca participación, sólo 3 estudiantes dieron sus opiniones en el debate, esto es debido a que la hora de salir al descanso se acercaba, y están más concentrados en salir o hacer tareas de otra área, a participar en la actividad propuesta
Evidencia de confianza en sí mismo con respecto a dar sus opiniones en voz alta	Sólo 3 estudiantes mostraron confianza en sí mismos al momento de compartir sus opiniones en voz alta, los demás sólo escuchaban o hacían otras tareas no relacionadas con la sesión.
Observaciones generales	La clase comenzó 20 minutos después de la hora acordada ya que el profesor de la asignatura debía explicar un tema. Por esta razón, no se pudo hacer actividad de calentamiento. el texto se leyó dos veces. los estudiantes estuvieron atentos al momento de la lectura; no obstante, al iniciar el debate a las 7:50 pm, la mayoría de los estudiantes estaban ansiosos por salir a sus respectivos descansos, lo que provocó poca participación en esta sesión. Sólo 3 estudiantes participaron, intentando responder con el propósito comunicativo de cada pregunta.

## Anexo 2.6

<i>Diario de Campo de la Estrategia de Lectura Interactiva en Voz Alta</i>			
<b><i>Institución Educativa y semestre</i></b>	Unidad Central del Valle, Facultad de Ciencias de la Educación, Séptimo semestre	<b><i>Fecha y Hora</i></b>	Octubre 2 del 2017 De 7:10 a 8:00 pm
<b><i>Intervención</i></b>	Sexta		
<b><i>Texto</i></b>	Dificultades para elaborar un Proyecto Educativo Institucional		
<b><i>Tema</i></b>	Proyecto Educativo Institucional (PEI)		
<b><i>Categoría de observación</i></b>	<b><i>Observaciones</i></b>		
Comprende el significado de palabras, enunciados, expresiones, gráficas e ilustraciones del texto.	Los estudiantes lograron comprender los significados de palabras y expresiones contenidas en el texto abordado. El vocabulario contenido en el texto era conocido por la población.		
Identifica la intención comunicativa del autor.	Los estudiantes lograron identificar la intención del autor con el texto, esto se pudo identificar gracias a que los estudiantes se dieron cuenta que el propósito del era explicar las dificultades para elaborar un Proyecto Educativo Institucional.		
Deduca información puntual a partir del texto base.	Los estudiantes estuvieron en la capacidad de hacer deducciones e inferencias a partir del texto entregado.		
Organiza las ideas de un texto para cumplir con un propósito comunicativo determinado.	Se observó el esfuerzo de los estudiantes para expresar sus opiniones de manera organizada. Una estudiante resaltó al responder cada pregunta de manera acertada y elaborada, lo que indica que prestó atención a la lectura y logró comprenderla, esto provocó que los estudiantes recordaran partes de la lectura, y comenzaran a organizar sus ideas.		
Interpreta el texto más allá de la forma y el contenido para comparar, asociar, relacionar, jerarquizar, analizar, comprobar, sintetizar y contextualizar la información local y general del texto.	Los estudiantes lograron cumplir con lo especificado en este descriptor. En el momento del debate, los estudiantes contextualizaron y compararon los contenidos del texto con sus conocimientos previos. Además, se generó una pequeña discusión entre dos estudiantes apoyando y refutando lo que el otro comentaba.		
Relaciona contenidos con variables contextuales de la experiencia cotidiana	Los estudiantes tuvieron dificultades al relacionar sus opiniones con contextos reales. Sin embargo, al releer un fragmento, algunos estudiantes dieron ejemplos con respecto a lo leído.		
Evidencia de participación y	La participación en esta sesión fue activa; no obstante, cuando algunos estudiantes trataban		

trabajo cooperativo.	de dar su opinión, se sentían intimidados ante sus propios compañeros, ya que ellos hacían bulla, se reían o hablaban mientras un compañero participaba. Lo que indica que hace falta fortalecer el trabajo cooperativo y el respeto hacia sus compañeros
Evidencia de confianza en sí mismo con respecto a dar sus opiniones en voz alta	Algunos estudiantes mostraron confianza en sí mismo al momento de compartir sus ideas sobre el texto en voz alta, ya que tenían organizadas sus ideas y querían dar una buena impresión.
Observaciones generales	La sesión comenzó a las 7:10 con una actividad de calentamiento llamada el semáforo, la persona que quedara atrapada debía opinar acerca de algunas dificultades que tiene un PEI. Todos los estudiantes participaron activamente. Mientras se hizo la lectura interactiva en voz alta, los estudiantes estuvieron atentos; incluso, aquellos que en intervenciones anteriores no lo habían estado. Cuando se inició el debate por medio de preguntas abiertas, algunos no recordaban partes de la lectura que se acababa de realizar, así que se releyó el texto. La mayoría de estudiantes participaron al dar sus opiniones sobre las preguntas. Cumplían con el propósito comunicativo de ellas. Una estudiante daba respuestas organizadas y coherentes. Al final, se generó una pequeña discusión entre dos estudiantes que tenían opiniones diferentes. Luego, se dio entrega de la encuesta tipo Likert para conocer las apreciaciones de los estudiantes con respecto a la sesión.

## Anexo 2.7

<i>Diario de Campo de la Estrategia de Lectura Interactiva en Voz Alta</i>			
<b><i>Institución Educativa y semestre</i></b>	Unidad Central del Valle, Facultad de Ciencias de la Educación, Séptimo semestre	<b><i>Fecha y Hora</i></b>	Octubre 2 del 2017 De 8:20 a 9:10 pm
<b><i>Intervención</i></b>	Séptima		
<b><i>Texto</i></b>	Ruta para el mejoramiento continuo		
<b><i>Tema</i></b>	Proyecto Educativo Institucional (PEI)		
<b><i>Categoría de observación</i></b>	<b><i>Observaciones</i></b>		
Comprende el significado de palabras, enunciados, expresiones, gráficas e ilustraciones del texto.	En esta ocasión la temática de la lectura fue Proyecto Educativo Institucional (PEI), en esta ocasión se decidió hablar sobre la guía 34 (ruta para el mejoramiento continuo). El texto contenía expresiones y vocabulario propio de este tema, por lo que en esta ocasión fue necesario explicar conceptos con los cuales ellos no estaban familiarizados. Para que los estudiantes tuvieran más claridad del texto, se les entregó una gráfica que resumía la información relevante. Con ayuda de la gráfica y aclaraciones de algunos conceptos, los estudiantes lograron comprender en gran parte los significados de las palabras, enunciados y expresiones contenidas en el texto.		
Identifica la intención comunicativa del autor.	Los estudiantes lograron identificar el propósito del autor con el texto, esto se pudo identificar gracias a que los estudiantes se dieron cuenta que la intención del escritor era explicar las tres etapas para el mejoramiento continuo en las instituciones y los pasos que cada una tiene.		
Deduce información puntual a partir del texto base.	A pesar de que el texto tenía cierta complejidad, debido al vocabulario, expresiones y conceptos desconocidos, los estudiantes lograron comprender la idea general del texto y de esta forma lograron deducir situaciones a partir de la información contenida en el texto; por ejemplo, los estudiantes dedujeron que las tres etapas del mejoramiento continuo deben repetirse periódicamente puesto que son parte de un ciclo que busca corregir y organizar los procesos y acciones de una institución.		
Organiza las ideas de un texto para cumplir con un propósito comunicativo determinado.	En este caso, los estudiantes debieron realizar un esquema después de la lectura, distinto al que ya se les había entregado como ejemplo, los estudiantes lo realizaron y finalmente lo sustentaron, cada grupo debía dar un aporte. Es por ello, que en esta ocasión no hubo inconvenientes con la organización de las ideas y la comunicación de las mismas.		
Interpreta el texto más allá de la forma y el contenido para	Los estudiantes estuvieron en la capacidad de relacionar los procesos de mejoramiento en las instituciones con los procesos de mejoramiento en la vida cotidiana. Gracias a sus		

comparar, asociar, relacionar, jerarquizar, analizar, comprobar, sintetizar y contextualizar la información local y general del texto.	conocimientos previos hablaron de la matriz DOFA con propiedad, argumentando que no solo se debe identificar las fortalezas y debilidades de una institución, sino también, las personales. Ellos afirmaban que cuando una persona reconoce sus fortalezas está en la capacidad de saber cómo aportar al mejoramiento de la empresa en la que trabaja o del entorno en el que se desenvuelve, así mismo, cuando conoce sus debilidades está en la capacidad de buscar los medios o acciones para mejorarlas.
Relaciona contenidos con variables contextuales de la experiencia cotidiana	Al inicio de la sesión les fue difícil relacionar el contenido de la lectura con experiencias propias o cotidianas, porque aún no habían comprendido ciertos conceptos del texto; sin embargo, al final de la sesión, después de la discusión y cuando ya se había puesto en contexto la lectura y se habían dado ejemplos, los estudiantes lograron relacionar un aspecto clave en el mejoramiento continuo según la guía 34 el cual es: la conformación de grupos de trabajo y la definición de responsables, como con el ordenamiento de las tareas y el establecimiento de tiempos y plazos para realizarlas, con las actividades que realizan a diario en el ámbito universitario o en sus vidas cotidianas.
Evidencia de participación y trabajo cooperativo.	En esta ocasión los estudiantes tenían el deber de participar pues cada grupo debía socializar el gráfico que habían elaborado, sin embargo, hubo algunos estudiantes que hablaron más que otros dentro del grupo, por lo cual fue necesario hacer preguntas a los estudiantes que no participaban o que comentaban sus ideas a los compañeros para que estos las expresaran en voz alta.
Evidencia de confianza en sí mismo con respecto a dar sus opiniones en voz alta	Al ser un tema del cual no tenían mucho dominio, los estudiantes se sintieron cohibidos para participar. No obstante el trabajo en grupo ayudó a fortalecer conceptos e ideas vagas, al final de la sesión los estudiantes realizaban preguntas y también aportaban desde sus conocimientos previos.
Observaciones generales	<p>La sesión inició a las 7:10 pm se socializó lo que se iba a realizar ese día, se llamó a lista y se dio inicio a la sesión con una actividad de calentamiento de la cual todos fueron participes. Posterior a esto, se inició el momento de lectura en voz alta, liderado por las encargadas del proyecto, en esta ocasión la lectura era más extensa, puesto que las lecturas estaban subiendo de nivel y el vocabulario no era desconocido para ellos en términos de palabras de las cuales no supieran sus significados, por el contrario si habían conceptos como: áreas de gestión, plan de mejoramiento institucional, gestión directiva, gestión pedagógica, gestión de administración de recursos y la gestión de proyección a la comunidad con los cuales no estaban familiarizados, es por ello que el texto debió ser leído dos veces al tiempo que se iba aclarando estos conceptos y dando ejemplos prácticos para que pudieran hacer una mejor relación y análisis.</p> <p>En esta ocasión el texto guía no fue entregado, pero si se les entregó una gráfica que esquematizaba el contenido del mismo. Después de la lectura del texto, a los estudiantes se les entregó una hoja con dos preguntas, la primera consistía en realizar otro esquema de la lectura teniendo en cuenta el ejemplo presentado por las docentes, la segunda pregunta pedía desde la perspectiva de cada uno, explicar qué finalidad tenía la aplicación del plan de mejora en las instituciones educativas.</p> <p>Los esquemas y respuesta de los estudiantes fueron muy centrados y coherentes; no obstante, el momento clave, era la discusión y la socialización de las respuestas que habían plasmado en el papel. Momento en el cual la mayoría de los estudiantes participaron y aquellos que no tomaban la iniciativa fue necesario realizarles preguntas para conocer sus aportes y percepciones.</p> <p>Los estudiantes se pudieron organizar en parejas o tríos para dar solución a dichas preguntas, pues se considera que la discusión que se genera con el compañero es muy enriquecedora. Finalmente, se les entregó la encuesta tipo likert para conocer las apreciaciones de ellos con respecto a las actividades realizadas, al texto utilizado y a la dinámica de la clase, así mismo, para conocer las lecciones aprendidas que tuvieron.</p> <p>Es necesario mencionar también que si bien hay estudiantes que empiezan a mostrar interés en el proceso de desarrollo de la lectura crítica hay otros que no, pues con sus actitudes en clase, como estar en el celular, hacer trabajos de otras asignaturas, entre otras cosas demuestran que para ellos la lectura no es una actividad relevante y que puede estar en un segundo plano. Se han implementado o estrategias para que esto no ocurra; sin embargo la actitud de algunos estudiantes prevalece.</p>

## Anexo 2.8

<i>Diario de Campo de la Estrategia de Lectura Interactiva en Voz Alta</i>			
<b><i>Institución Educativa y semestre</i></b>	Unidad Central del Valle, Facultad de Ciencias de la Educación, Séptimo semestre	<b><i>Fecha y Hora</i></b>	Octubre 9 del 2017 De 7:10 a 8:00 pm
<b><i>Intervención</i></b>	Octava		
<b><i>Texto</i></b>	10 Cualidades que debemos promover en la labor docente		
<b><i>Tema</i></b>	Proyecto Educativo Institucional (PEI)		
<b><i>Categoría de observación</i></b>	<b><i>Observaciones</i></b>		
Comprende el significado de palabras, enunciados, expresiones, gráficas e ilustraciones del texto.	En esta sesión los estudiantes no tuvieron inconvenientes con los conceptos, enunciados o vocabulario contenido en la lectura. Por el contrario la disfrutaron y mostraron interés en el tema tratado. Los estudiantes daban opiniones claras y utilizaban vocabulario diferente al de la lectura, lo que indica que comprendieron los significados, enunciados y expresiones del texto.		
Identifica la intención comunicativa del autor.	Los estudiantes no presentaron problemas para identificar la intención del autor, esto fue posible evidenciarlo gracias a que sus opiniones estaban relacionadas con la idea principal del texto, sus ideas no estaban alejadas de lo que la autora Gladys Milena Vargas quería expresar en su escrito.		
Deduce información puntual a partir del texto base.	Los estudiantes estuvieron en la capacidad de hacer deducciones e inferencias a partir del texto entregado. Tan solo 4 estudiantes presentaron dificultad con este descriptor específico, esto debido a que no estuvieron atentos durante la lectura.		
Organiza las ideas de un texto para cumplir con un propósito comunicativo determinado.	Al ser un tema de gran incumbencia para ellos, se esforzaron por aportar desde sus conocimientos, también transmitieron dudas, porque deseaban aclarar ideas que no habían comprendido. Todos los estudiantes a excepción de 4 cumplieron con el propósito comunicativo de la sesión, unos de manera más organizada que otros; sin embargo se reconoce el esfuerzo y el empeño que realizan para poder contribuir con el desarrollo de las actividades propuestas.		
Interpreta el texto más allá de la forma y el contenido para comparar, asociar, relacionar, jerarquizar, analizar, comprobar, sintetizar y contextualizar la información local y general del texto.	13 estudiantes de 17 lograron extrapolar las ideas del texto a situaciones y contextos reales que se viven en las aulas de clase. Cada uno desde sus experiencias vividas y conocimientos previos acerca del tema de las cualidades que los docentes deben promover en su labor diaria logro asociar y relacionar lo planteado teóricamente con situaciones del contexto práctico. Además, realizaron la comprobación de muchas situaciones planteadas en el texto que realmente suceden en la cotidianidad. De igual forma, los estudiantes lograron ser propositivos, proponiendo otras cualidades que se deben desarrollar diferentes a las que planteaba la lectura.		
Relaciona contenidos con variables contextuales de la experiencia cotidiana	En especial 1 estudiante logro realizar esta relación; si bien los demás estudiantes relacionaban la lectura con situaciones hipotéticas, este estudiante logro relacionarla con vivencias personales desde la docencia, conto situaciones que le habían sucedido y argumentaba que muchas de esas situaciones estaban relacionadas con la temática que se estaba abordando en ese momento. Después de que este estudiante realizo esta relación de contenidos con sus experiencias cotidianas más estudiantes empezaron a hacerlo y finalmente 10 estudiantes de 17 lograron este descriptor específico.		
Evidencia de participación y trabajo cooperativo.	La octava sesión fue de gran avance en el aspecto participativo y de cooperación. Los estudiantes muestran interés en participar voluntariamente sin necesidad de que se les haga preguntas. Participan en repetidas ocasiones y cooperan entre ellos para que las ideas sean complementadas. En esta sesión se vio un avance significativo en este aspecto.		
Evidencia de confianza en sí mismo con respecto a dar sus opiniones en voz alta	Los estudiantes se sentían familiarizados y cómodos con el tema, lo que desencadeno motivación en ellos para participar y sentirse confiados de dar sus opiniones. La temática de esta sesión que está estrechamente relacionada con su programa fue de gran ayuda para el desarrollo de este descriptor específico.		
Observaciones generales	La sesión inició a las 7:10 pm se socializo lo que se iba a realizar ese día, se llamó a lista y se dio inicio a la sesión con una actividad de calentamiento de la cual todos fueron		






	<p>participes. Posterior a esto, se inició el momento de lectura en voz alta, liderado por las encargadas del proyecto. En esta ocasión la lectura fue moderada, es decir, ni muy corta ni muy larga y fue amena para ellos, esto se hizo evidente gracias a los comentarios percibidos en la escala de Likert, en la cual expresaron que les gusto el texto empleado. Sin embargo; se pudo evidenciar que muchos de los estudiantes tienen problemas para estar concentrados por un tiempo prolongado, su atención se va muy fácil, ya sea porque a un compañero se le cayó el celular o porque afuera del salón estén realizando otras actividades, como fue el caso de este encuentro, pues la cancha de futbol queda detrás del salón en el que se realizaron las sesiones de lectura y ese día hubo actividad física en ella. Por esta razón fue necesario leer el texto dos veces.</p> <p>Otro aspecto que se debe mencionar, es que si bien a los estudiantes les pareció interesante el texto, no estuvieron muy conformes o a gusto con el hecho de que después de la lectura tuvieran que escribir acerca de la misma. En la sesión anterior ya habían tenido que expresar sus ideas no solo en la socialización sino también por escrito pero lo que tuvieron que escribir en ese momento fue muy poco; sin embargo, ya en esta sesión se les solicito escribir ideas más completas y elaboradas que contuvieran 5 o más líneas o renglones. A los estudiantes se les solicito que mencionaran otra cualidad que debe promover el maestro en su labor docente y se les solicito escribir un párrafo de cinco o más líneas en las que hablaran acerca de uno de los diez aspectos mencionados en el texto. Los estudiantes se pudieron organizar en grupos para cumplir con la actividad propuesta, pues se considera que la discusión que se genera con el compañero es muy enriquecedora</p> <p>Todos los estudiantes cumplieron con la solicitud, la mayoría de los escritos tenían coherencia e ideas claras soportadas con el texto e incluso otros puntos de vista; no obstante, 3 grupos, es decir, 8 estudiantes presentaron ideas poco completas, sin fundamentos claros, sus escritos en lugar de contener oraciones contenían palabras sueltas sin explicaciones claras.</p> <p>Finalmente, se les entregó la encuesta tipo likert para conocer las apreciaciones de ellos con respecto a las actividades realizadas, al texto utilizado y a la dinámica de la clase, así mismo, para conocer las lecciones aprendidas que tuvieron.</p>
--	---

## Anexo 2.9

<i>Diario de Campo de la Estrategia de Lectura Interactiva en Voz Alta</i>			
<b><i>Institución Educativa y semestre</i></b>	Unidad Central del Valle, Facultad de Ciencias de la Educación, Séptimo semestre	<b><i>Fecha y Hora</i></b>	Octubre 9 del 2017 De 7:10 a 8:00 pm
<b><i>Intervención</i></b>	Novena y décima intervención		
<b><i>Texto</i></b>	Jaime Garzón y la educación que nos sobra		
<b><i>Tema</i></b>	Proyecto Educativo Institucional (PEI)		
<b><i>Categoría de observación</i></b>	<b><i>Observaciones</i></b>		
Comprende el significado de palabras, enunciados, expresiones, gráficas e ilustraciones del texto.	En estas sesiones, los estudiantes lograron comprender el vocabulario y las expresiones contenidas en el texto. No hicieron preguntas para conocer algún termino.		
Identifica la intención comunicativa del autor.	La mayoría de los estudiantes fueron capaces de identificar el propósito que el autor tenía con el texto, estando de acuerdo en que se trataba de un texto reflexivo		
Deduca información puntual a partir del texto base.	Los estudiantes estuvieron muy conectados con la temática del texto, hicieron deducciones e inferencias acerca de los fragmentos que más les llamaron la atención.		
Organiza las ideas de un texto para cumplir con un propósito comunicativo determinado.	Se observó que la mayoría de los estudiantes compartieron opiniones más elaboradas y coherentes. Sólo dos personas respondían con palabras sueltas.		
Interpreta el texto más allá de la forma y el contenido para comparar, asociar, relacionar, jerarquizar, analizar, comprobar, sintetizar y contextualizar la información local y general del texto.	La mayoría de los estudiantes cumplieron con este descriptor específico, comparando, relacionando y comprobando la información con eventos del pasado. Otros, se basaban en la opinión del compañero para complementar la idea, otro estudiante citó un autor para argumentar su opinión y otros, citaban partes del texto; lo anterior indica que el avance de los estudiantes en lectura crítica ha aumentado. También, algunos estudiantes refutaban lo que otro compañero decía y citaban a profesores de su facultad.		
Relaciona contenidos con variables contextuales de la experiencia cotidiana	Los estudiantes en estas dos intervenciones lograron relacionar los contenidos del texto con ejemplos de situaciones de la vida real.		
Evidencia de participación y trabajo cooperativo.	La participación fue muy activa y la cooperación del grupo se vio reflejada en el respeto cuando sus compañeros tomaban la palabra, caso que no se daba en las anteriores intervenciones, los estudiantes tomaron conciencia de la importancia de desarrollar sus habilidades crítica, ya que no solo sirven para un examen sino también para analizar situaciones de su diario vivir.		
Evidencia de confianza en sí mismo con respecto a dar sus opiniones en voz alta	Los estudiantes mostraron confianza en sí mismos para expresar sus opiniones sin temor a lo que dijeran los demás a excepción de 3; estaban muy familiarizados con el tema y querían demostrar al máximo lo que pensaban sobre ello.		
Observaciones generales	La sesión comenzó a las 8:20 y tuvo una duración de 100 minutos. Se inició con una actividad de calentamiento lúdica que requería concentración para realizar el movimiento adecuado. En el momento de la lectura en voz alta, los estudiantes permanecieron en silencio y atentos, el texto se leyó dos veces para que los estudiantes retuvieran y comprendieran información suficiente del texto. En el momento del debate, la participación fue activa, la mayoría tenía la disposición de compartir sus ideas con sus compañeros debido a que el texto hablaba sobre la educación en Colombia y los cambios que se podrían hacer. Los estudiantes con sus respuestas mostraron un avance significativo en lectura crítica, esto se evidencia comparando las primeras sesiones con las últimas. Por último, en la escala Likert, los estudiantes escribieron frases más extensas pasando de escribir una oración de una línea a escribir párrafos de 3 a 4 líneas.		

### Anexo 3. Encuesta con Respuesta Tipo Likert

**Objetivo:** Conocer las apreciaciones de los participantes con respecto a la sesión.

	 Muy bueno	 Bueno	 Regular	 Malo	 Muy Malo
1. Actividad de calentamiento					
2. Estrategia aplicada					
3. Textos utilizados					
4. Tiempo empleado					
Lecciones aprendidas:					
Comentarios sobre la sesión:					

**Anexo 4: Prueba diagnóstica**

Lectura Interactiva en Voz Alta: Una propuesta para potenciar la lectura crítica en un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte.

Diocelis M. Rodríguez Cárdenas

Morelia Martínez González

Examen diagnóstico para tesis de grado

Unidad Central del Valle del Cauca (UCEVA)

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Física, Recreación y deporte

Séptimo semestre

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Ciudad: \_\_\_\_\_

RESPONDA LAS PREGUNTAS 1 A 3 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

### Los nuevos templos

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

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

Tomado y adaptado de: Bonnett, Piedad. (2013, febrero 2). Los nuevos templos. *El Espectador*. Recuperado el 16 de junio de 2015, de <http://www.elespectador.com/opinion/columna-402565-los-nuevos-templos>.

#### Pregunta 1

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

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

 Pregunta 2

Según el texto, los centros comerciales surgen y cobran importancia porque

- A. la calle no permite la solidaridad y el encuentro entre las personas.
- B. la escenografía de la ciudad crea una realidad de interacción compleja.
- C. los lugares públicos se han desplazado y el centro ha perdido su valor.
- D. en los espacios públicos se genera un proceso de simulación de lo privado.

 Pregunta 3

Una de las estrategias usadas por la autora para reforzar su argumento es

- A. citar la opinión de un experto en el tema.
- B. hacer alusión a los teatros y a la plaza pública.
- C. cuestionar el manejo del tiempo del ciudadano.
- D. mencionar las demandas del capitalismo.

## RESPONDA LAS PREGUNTAS 4 A 5 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

### La espera de la muerte

—¿Muerto? —dijo el hombre—. Me aburre la muerte. Nadie puede contar su muerte como otra aventura.

Estaba sobre la piedra habitual en el río, las aguas del charco hondo parecían sonar dentro de él mismo.

—Si llegara la muerte, me tiraría al charco. —Porque ella era para él otro grafismo, como un aviso en los muros. Sonrió con severa tristeza, miró las ramas altas de laureles y yarumos, las nubes sobre las hojas, el sol en la montaña, volvió la mirada en derredor de la piedra.

—¿Por qué la muerte no le tiene miedo a la vida?

—Porque son hermanas.

—Si la muerte viene, me tiro al charco hasta que se retire. —La fiebre lo había agotado, pensaba que su temblor era el temblor del agua. Miró hacia su cuarto, allí estuvo buscándolo la muerte, de allí salía y se acercaba, definitivamente.

—¡No me agarrará sobre la piedra!

Se desnudó y se tiró al charco para rehuirla. La muerte ocupó su puesto en la piedra, nadie la vio en esos minutos, porque nadie había en derredor. El hombre seguía bajo el remolino, alcanzó a pensar que la muerte era más rápida y de mayores presencias, pues la había encontrado también en el fondo de las aguas, sin tiempo ya para seguir huyendo.

Tomado y adaptado de: Mejía Vallejo, Manuel. (2004). Otras historias de Balandú. En *Cuentos completos* (p. 400). Bogotá, D. C.: Alfaguara.

#### Pregunta 4

La expresión "Porque son hermanas" hace referencia a la muerte y

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

Pregunta 5

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

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

## RESPONDA LA PREGUNTA 6 Y 7 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Nadie es justo por voluntad sino porque no tiene el poder de cometer injusticias. Esto lo percibiremos mejor si nos imaginamos las cosas del siguiente modo: demos tanto al justo como al injusto el poder de hacer lo que cada uno de ellos quiere, y a continuación sigámoslos para observar hasta dónde lo lleva a cada uno el deseo. Entonces sorprenderemos al justo tomando el mismo camino que el injusto, siguiendo sus propios intereses, lo que toda criatura persigue por naturaleza como un bien, pero que la fuerza de la ley obliga a seguir el camino del respeto por la igualdad.

El poder del que hablo sería efectivo al máximo si aquellos hombres adquirieran una fuerza tal como la que se dice que cierta vez tuvo Gíges, el antepasado del lidio. Gíges era un pastor que servía al entonces rey de Lidia. Un día sobrevino una gran tormenta y un terremoto que rasgó la tierra y produjo un abismo en el lugar en que Gíges llevaba el ganado a pastorear. Asombrado al ver esto, descendió al abismo y halló, entre otras maravillas que narran los mitos, un caballo de bronce, hueco y con ventanillas, a través de las cuales divisó adentro un cadáver de tamaño más grande que el de un hombre, según parecía, y que no tenía nada excepto un anillo de oro en la mano. Gíges le quitó el anillo y salió del abismo. Ahora bien, los pastores hacían su reunión habitual para dar al rey el informe mensual concerniente a la hacienda, cuando llegó Gíges llevando el anillo. Tras sentarse entre los demás, casualmente volvió el engaste del anillo hacia el interior de su mano. Al suceder esto se tornó invisible para los que estaban sentados allí, quienes se pusieron a hablar de él como si se hubiera ido. Gíges se asombró, y luego, examinando el anillo, dio vuelta al engaste hacia afuera y tornó a hacerse visible. Al advertirlo, experimentó con el anillo para ver si tenía tal propiedad, y comprobó que así era: cuando giraba el engaste hacia adentro, su dueño se hacía invisible, y cuando lo giraba hacia afuera, se hacía visible. En cuanto se hubo cerciorado de ello, maquinó el modo de formar parte de los que fueron a la residencia del rey como informantes y, una vez allí, sedujo a la reina y con ayuda de ella mató al rey y se apoderó del reino.

Por consiguiente, si hubiese dos anillos como el de Gíges y se diera uno a un hombre justo y otro a uno injusto, ninguno perseveraría en la justicia ni soportaría abstenerse de bienes ajenos, cuando podría tanto apoderarse impunemente de lo que quisiera del mercado, como, al entrar en las casas, acostarse con la mujer que prefiriera, y tanto matar a unos como librar de las cadenas a otros, según su voluntad, y hacer todo como si fuera igual a un dios entre los hombres. En esto, el hombre justo no haría nada diferente del injusto, sino que ambos marcharían por el mismo camino. E incluso se diría que esto es una importante prueba de que nadie es justo si no es forzado a serlo, por no considerarse a la justicia como un bien individual, ya que allí donde cada uno se cree capaz de cometer injusticias, las comete. En efecto, todo hombre piensa que la injusticia le brinda más ventajas individuales que la justicia, y está en lo cierto, si habla de acuerdo con esta teoría.

Tomado y adaptado de: Platón. (1986). República (libro II). En Diálogos (vol. 4). Traducción y notas de C. Eggers Lan. Madrid, España: Gredos.

Pregunta 6

¿Cuál de las siguientes afirmaciones contradice las ideas que presenta el autor?

- A. Algunas personas actúan justamente a pesar de poder actuar de manera injusta.
- B. La injusticia, contrariamente a la justicia, es natural en el ser humano.
- C. Actuar con justicia brinda menos ventajas que hacerlo con injusticia.
- D. La injusticia, contrariamente a la justicia, se comete voluntariamente.

Pregunta 7

De los siguientes enunciados, ¿cuál presenta un supuesto subyacente a la afirmación “Todo hombre piensa que la injusticia le brinda más ventajas individuales que la justicia, y está en lo cierto, si habla de acuerdo con esta teoría”?

- A. La injusticia brinda las mismas ventajas individuales que la justicia.
- B. La justicia, al igual que la injusticia, brinda ventajas individuales.
- C. La injusticia, a diferencia de la justicia, brinda pocas ventajas individuales.
- D. La justicia no brinda ninguna de las ventajas individuales que la injusticia brinda.

RESPONDA LA PREGUNTA 8 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN



Mil. (2013, marzo 8). [Caricatura]. *El Tiempo*, secc. Opinión.

### Pregunta 8

Con la expresión del cartel, el autor pretende

- A. cuestionar que se celebre el Día de la Mujer mas no el día del hombre.
- B. criticar irónicamente algunas celebraciones culturales cuestionando su sinceridad.
- C. resaltar los trabajos cotidianos que llevan a cabo las mujeres.
- D. ilustrar los hechos que originaron la celebración del Día de la Mujer.

**Anexo 5. Encuesta de experiencias de los estudiantes en relación con la lectura.****Experiencias en relación con la lectura**

1. ¿Qué actividad realiza con mayor frecuencia en su tiempo libre?
  - a. Escuchar música
  - b. Leer
  - c. Ver televisión
  - d. Hacer deporte
  - e. Otra
  
2. ¿Para usted qué es la lectura?
  - a. Un entretenimiento
  - b. Una fuente de saber
  - c. Una obligación
  - d. Otra
  
3. Cuando usted lee, lo hace por
  - a. Acrecentar su cultura
  - b. Informarse
  - c. Exigencia académica
  - d. Interés propio
  
4. ¿Cuánto tiempo dedica a la lectura?
  - a. Entre 1 o 2 horas diarias
  - b. Entre 3 y 5 horas diarias
  - c. Más de 5 horas
  - d. Los fines de semana
  
5. ¿Qué clase de lecturas prefieres?
  - a. De superación personal
  - b. Académicas
  - c. Recreativas o de farándula
  - d. Otra \_\_\_\_\_
  
6. ¿En qué medios prefiere leer?
  - a. En libros
  - b. En el computador
  - c. En periódico y revistas
  - d. Otro \_\_\_\_\_
  
7. ¿Cómo prefiere leer?
  - a. Solo
  - b. En grupo
  - c. Escuchando música
  - d. Viendo televisión
  - e. Otra \_\_\_\_\_

8. ¿En qué lugar prefiere leer?
  - a. En la Universidad
  - b. En la biblioteca
  - c. Dentro de la casa
  - d. Al aire libre
  - e. Otro \_\_\_\_\_
  
9. ¿Cómo obtiene los libros?
  - a. Comprados
  - b. Prestados
  - c. Fotocopiados
  - d. Descargados de internet
  
10. Compra libros por:
  - a. Necesidad
  - b. Obligación de las asignaturas
  - c. Motivación personal
  - d. Entretenimiento
  - e. No compra
  
11. ¿Cuándo lee que estrategia de análisis utiliza?
  - a. Subraya
  - b. Resume
  - c. Esquematiza
  - d. Hace fichas
  - e. Ninguna
  
12. ¿A qué recursos o ayudas acude para entender un texto?
  - a. Diccionarios
  - b. Otros libros que complementan el tema
  - c. Internet
  - d. Otra \_\_\_\_\_
  
13. Su mayor problema para leer es:
  - a. No tiene hábitos de lectura
  - b. Falta de tiempo
  - c. Carencia de libros
  - d. Dificultad en la comprensión
  
14. ¿Cuántas veces debe leer un texto para comprenderlo?
  - a. Una vez
  - b. Dos veces
  - c. Tres veces
  - d. Más de cuatro veces
  
15. Cuando la lectura tiene un alto grado de dificultad, usted...
  - a. Relee insistentemente para interpretarla
  - b. Busca ayuda para interpretarla
  - c. Acude a otros textos para entenderla
  - d. Abandona la lectura

16. Después de realizar una lectura, usted, fácilmente puede:
- Explicarla con sus propias palabras
  - Relacionarla con otros textos
  - Deducir significados
  - Hacer una crítica por escrito
17. ¿Cómo se califica como lector?
- Excelente
  - Bueno
  - Regular
  - Deficiente
18. ¿Durante el semestre cuántos libros lee?
- Un libro
  - Dos libros
  - Tres o más
  - Ninguno
19. ¿Cuál de las cuatro habilidades comunicativas ejercita más en clase?
- Hablar
  - Escuchar
  - Leer
  - Escribir
20. ¿Cuándo su profesor le asignaba lecturas en el bachillerato le indicaba cómo llevarla?
- Siempre
  - Casi siempre
  - Algunas veces
  - Nunca
21. ¿Las lecturas que le asignaban en el bachillerato llenaban sus expectativas?
- Siempre
  - Casi siempre
  - Algunas veces
  - Nunca
22. ¿Cómo evaluaban sus profesores las lecturas que dejaban?
- En forma oral y en grupo
  - En forma oral e individual
  - Con trabajos escritos
  - Otro \_\_\_\_\_

## Anexo 6: Prueba final

### TEST FINAL DE LECTURA CRÍTICA

Todas las preguntas del módulo son de selección múltiple con única respuesta; incluyen un enunciado y cuatro opciones de respuesta (A, B, C, D), entre las cuales solo hay una correcta o válida para la pregunta planteada.

RESPONDA LA PREGUNTA 1 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN:

#### EL GATO NEGRO

(...) Una noche en que volvía a casa completamente embriagado, después de una de mis correrías por la ciudad, me pareció que el gato evitaba mi presencia. Lo agarré y, asustado por mi violencia, me mordió ligeramente en la mano. Al instante se apoderó de mí una furia demoníaca y ya no supe lo que hacía. Fue como si la raíz de mi alma se separara de golpe de mi cuerpo; una maldad más que diabólica, alimentada por la ginebra, estremeció cada fibra de mi ser. Sacando del bolsillo del chaleco un cortaplumas, lo abrí mientras sujetaba al pobre animal por el pescuezo y, deliberadamente, le hice saltar un ojo. Enrojezco, me pongo más rojo que un tomate, siento vergüenza, tiemblo mientras escribo tan condenable atrocidad.

Cuando la razón retornó con la mañana, cuando hube disipado en el sueño los vapores de la orgía nocturna, sentí que el horror se mezclaba con el remordimiento ante el crimen cometido; pero mi sentimiento era débil y ambiguo, no alcanzaba a interesar al alma. Una vez más me hundí en los excesos y muy pronto ahogué en vino los recuerdos de lo sucedido.

El gato, entretanto, mejoraba poco a poco. Cierto que la órbita donde faltaba el ojo presentaba un horrible aspecto, pero el animal no parecía sufrir ya. Se paseaba, como de costumbre, por la casa, aunque, como es de imaginar, huía aterrorizado al verme. Me quedaba aún bastante de mi antigua manera de ser para sentirme agraviado por la evidente antipatía de un animal que alguna vez me había querido tanto. Pero ese sentimiento no tardó en ceder paso a la irritación. Y entonces, para mi caída final e irrevocable, se presentó el espíritu de la perversidad.

La filosofía no tiene en cuenta a este espíritu; y, sin embargo, tan seguro estoy de que mi alma existe como de que la perversidad es uno de los impulsos primordiales del corazón humano, una de las facultades primarias indivisibles, uno de esos sentimientos que dirigen el carácter del hombre. ¿Quién no se ha sorprendido a sí mismo cien veces en momentos en que cometía una acción tonta o malvada por la simple razón de que no debía cometerla? ¿No hay en nosotros una tendencia permanente, que enfrenta descaradamente al buen sentido, una tendencia a transgredir lo que constituye la Ley por el solo hecho de serlo? Este espíritu de perversidad se presentó, como he dicho, en mi caída final. Y el insondable anhelo que tenía mi alma de vejarse a sí misma, de violentar su propia naturaleza, de hacer mal por el mal mismo, me incitó a continuar y, finalmente, a consumir el suplicio que había infligido a la inocente bestia.

Una mañana, obrando a sangre fría, le pasé un lazo por el pescuezo y lo ahorqué en la rama de un árbol; lo ahorqué mientras las lágrimas manaban de mis ojos y el más amargo remordimiento me apretaba el corazón; lo ahorqué porque recordaba que me había querido y porque estaba seguro de que no me había dado motivo para matarlo; lo ahorqué porque sabía que, al hacerlo, cometía un pecado, un pecado mortal que comprometería mi alma hasta llevarla -si ello fuera posible- más allá del alcance de la infinita misericordia del Dios más misericordioso y más terrible. (...)

Tomado de: Poe, Edgar A. [Boston, 1843]. *El gato negro*. En: *El gato negro y otros cuentos de horror*. Barcelona: Editorial Planeta, 1996.

## PREGUNTA 1

En el primer párrafo del texto, el término deliberadamente

- A. se usa para indicar que la acción fue realizada con premeditación y conciencia.
- B. supone que la extracción del ojo del gato es un accidente de su dueño.
- C. se usa para indicar cuándo una acción se realiza con calma, sosegadamente.
- D. supone que el personaje pudo cometer la agresión con agresividad.

## RESPONDA LA PREGUNTA 2 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN:

### EL ÁLBUM

El consejero Craterov, delgado y seco como una flecha, avanzó algunos pasos y, dirigiéndose a Serlavis, le dijo:

–Excelencia: alentados y conmovidos hasta el fondo del corazón por vuestra gran autoridad y paternal solicitud, en este día memorable, nosotros, vuestros subordinados, ofrecemos a su excelencia, como prueba de respeto y de profunda gratitud, este álbum con nuestros retratos, haciendo votos porque vuestra noble vida se prolongue muchos años y que por largo tiempo aún, nos honréis con vuestras paternales enseñanzas en el camino de la verdad y del progreso; y que vuestro estandarte siga flotando mucho tiempo aún en la carrera del trabajo y de la conciencia social.

Por la mejilla izquierda de Serlavis, llena de arrugas, se deslizó una lágrima.

–Señores– dijo con voz temblorosa, –no esperaba yo esto. Estoy emocionado, profundamente emocionado y conservaré el recuerdo de estos instantes hasta la muerte. Creedme, amigos míos, os aseguro que nadie os desea como yo tantas felicidades.

Serlavis, actual consejero de Estado, dio un abrazo a Craterov, consejero de Estado Administrativo, que no esperaba semejante honor y que palideció de satisfacción. Después, calmándose un poco, estrechó a todos la mano y, en medio del entusiasmo y de sonoras aclamaciones, se instaló en su coche abrumado de bendiciones. En su casa le esperaban nuevas satisfacciones. Durante la comida no cesaron los brindis, los discursos, los abrazos y las lágrimas.

–Señores– dijo en el momento de los postres, –hace dos horas he sido indemnizado por todos los sufrimientos que esperan al hombre que se ha puesto al servicio del deber. Durante toda mi carrera he sido siempre fiel al principio de que no es el público el que se ha hecho para nosotros, sino nosotros los que estamos hechos para él. Y hoy he recibido la más alta recompensa. Mis subordinados me han ofrecido este álbum que me ha llenado de emoción.

Todos los rostros se inclinaron sobre el álbum para verlo. –¡Qué bonito es!– dijo Olga, la hija de Serlavis. –Estoy segura de que no cuesta menos de cincuenta rublos. ¡Oh, es magnífico! ¿Me lo das, papá? Tendré mucho cuidado con él... ¡Es tan bonito!

Después de la comida, Olga se llevó el álbum a su habitación y lo guardó en su armario. Al día siguiente arrancó los retratos de los funcionarios tirándolos al suelo y colocó en su lugar los de sus compañeras de clases. Nicolás, el hijo pequeño de su excelencia, recortó los retratos de los funcionarios y pintó sus trajes de rojo. Colocó bigotes en los labios afeitados y barbas oscuras en sus mentones imberbes. Cuando no tuvo más qué colorear, recortó las siluetas y les atravesó los ojos con una aguja, para jugar con ellas a los soldados. Al consejero Craterov lo pegó de pie en una caja de cerillas y lo llevó colocado así al despacho de su padre.

–Papá, mira un monumento–. Serlavis se echó a reír, movió la cabeza y, enternecido, dio un sonoro beso en la mejilla a Nicolás. –Anda, pilluelo, enséñaselo a mamá para que lo vea ella también.

Anton Chejov

Texto tomado y adaptado de: [http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/rus/chejov/el\\_album.htm](http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/rus/chejov/el_album.htm).

## PREGUNTA 2

En el texto sobresalen dos situaciones, el discurso inicial y la anécdota final, que se caracterizan, respectivamente, por

- A. la excelencia y la insensibilidad.
- B. la responsabilidad y la necesidad.
- C. la solemnidad y la espontaneidad.
- D. la incredulidad y la efusividad.

## RESPONDA LAS PREGUNTAS 3, 4 Y 5 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Para quien no ha desarrollado el sentido de lo histórico, Hispanoamérica aparece como una realidad homogénea y bastante simple en sus manifestaciones culturales, sociales y aun geográficas. Dentro de las categorías del vocabulario que se ha puesto en moda en la ciencias sociales, la parte sur del hemisferio está constituida por un conjunto de países subdesarrollados económicamente, que poseen una estructura social muy semejante y unos antecedentes históricos comunes.

Para esta visión simplificadora, las sociedades hispanoamericanas poseen generalmente una estructura social formada por dos polos extremos. De un lado una clase social de terratenientes de hábitos y cultura españoles, con sus convicciones de hidalguía, su menosprecio del trabajo, su religiosidad de tipo medieval y su mentalidad arcaizante. Suele concederse que a partir de la Independencia (1810) a la herencia cultural española se agregaron algunas influencias inglesas y francesas que modificaron la mentalidad y costumbres de la clase dirigente y la divorciaron más de las dirigidas.

En el otro polo de la sociedad existirían las clases bajas compuestas por campesinos de acentuada ascendencia indígena y obreros y artesanos de mentalidad muy cercana a la de las masas rurales, pues en su gran mayoría tienen origen rural. La cultura de estos grupos sería lo que los antropólogos modernos denominan una cultura folk o una subcultura formada por actitudes muy elementales que denuncian su procedencia campesina y su remoto ancestro indígena. En la etapa actual de tránsito de la sociedad colonial a la sociedad industrial y urbana habría aparecido una amplia capa de desclasados a los cuales se les ha dado el nombre de "población marginal". En una palabra, estas sociedades a más de rígidas serían inorgánicas, es decir, no formarían sociedades integradas nacionalmente, no serían naciones en el sentido moderno y occidental.

Ahora bien, no podríamos decir que este esquema es totalmente falso y que no sirva de modelo para referir la realidad de algunos países hispanoamericanos. Algo de esto, en diferentes grados, hay en cada uno de ellos, pero este grado y sus diferencias son de mucha importancia para el historiador y son decisivos para la comprensión de cada uno de los países del continente. No es totalmente falsa esta visión, pero es incompleta y suele conducir a graves errores de apreciación y análisis.

Tomado de: Jaramillo U. J. (1997), *La personalidad histórica de Colombia y otros ensayos*, Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá.

### PREGUNTA 3

Teniendo en cuenta el tema central del escrito, ¿en qué tipo de contexto se ubica mejor?

- Un debate científico sobre el mestizaje en Hispanoamérica.
- Una discusión académica sobre historia hispanoamericana.
- Una polémica antropológica sobre el legado cultural español en Hispanoamérica.
- Una controversia política sobre el subdesarrollo económico en Hispanoamérica.

**PREGUNTA 4**

Con la expresión “población marginal”, el autor se refiere explícitamente a

- A. una sociedad rígida e inorgánica en el sentido moderno y occidental.
- B. un término con el cual se conoce un segmento poblacional.
- C. un concepto usado para contrastar la sociedad colonial con la sociedad industrial.
- D. un sinónimo para lo que los antropólogos denominan cultura folk.

**PREGUNTA 5**

¿Cuál de las siguientes estrategias argumentativas emplea el autor para reforzar su punto de vista?

- A. Presenta evidencia empírica a favor de su argumento.
- B. Exalta las múltiples virtudes de su argumento.
- C. Analiza un argumento corrigiendo lo que le parece erróneo.
- D. Se apoya en otros argumentos similares al suyo.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 6, 7 Y 8 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

### Los nuevos templos

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

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

Tomado y adaptado de: Bonnett, Piedad. (2013, febrero 2). Los nuevos templos. *El Espectador*. Recuperado el 16 de junio de 2015, de <http://www.elspectador.com/opinion/columna-402565-los-nuevos-templos>.

#### PREGUNTA 6

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

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

**PREGUNTA 7**

Según el texto, los centros comerciales surgen y cobran importancia porque

- A. la calle no permite la solidaridad y el encuentro entre las personas.
- B. la escenografía de la ciudad crea una realidad de interacción compleja.
- C. los lugares públicos se han desplazado y el centro ha perdido su valor.
- D. en los espacios públicos se genera un proceso de simulación de lo privado.

**PREGUNTA 8**

Una de las estrategias usadas por la autora para reforzar su argumento es

- A. citar la opinión de un experto en el tema.
- B. hacer alusión a los teatros y a la plaza pública.
- C. cuestionar el manejo del tiempo del ciudadano.
- D. mencionar las demandas del capitalismo.

## Registro fotográfico





