

**Universidad Externado de Colombia**  
**Maestría en Educación**  
**Informe de Investigación**  
**La imagen publicitaria en los procesos de lectura crítica en la media técnica**

**Tesis para obtener el grado de**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**Énfasis:**  
**Aprendizaje de la Lecto-escritura**  
**Línea de Investigación:**  
**Pedagogía y Didáctica del Lenguaje**

**Por:**  
**Olga Lucía Triana Bustos**

**Directora de tesis:**  
**Martha Liliana Jiménez Cardona**

**Bogotá, Colombia, Agosto 10 de 2017**

**RAE****Autor del RAE:** Olga Lucía Triana Bustos**Fecha:** 10 de agosto de 2017**a. Descripción bibliográfica****Tipo de documento**

Informe de investigación

**Tipo de impresión o documento virtual**

Documento virtual

**Nivel de circulación**

Público

**b. Documento**

La imagen publicitaria en los procesos de lectura crítica en la media técnica

**Autor**

Olga Lucía Triana Bustos

**Editor**

Universidad Externado de Colombia

**Publicación**

Bogotá, agosto 2017

**Palabras claves**

Lectura crítica, análisis crítico del discurso, imagen publicitaria, educación media técnica, técnica de lectura.

**Resumen**

El problema que se propuso estudiar esta investigación fue el uso de la imagen publicitaria como estrategia didáctica para desarrollar el nivel de lectura crítica de los estudiantes de media técnica. El análisis de los resultados permitió conocer el proceso de interpretación de imágenes publicitarias, en estudiantes de grado 10° de la I. E. D. Miguel Samper de Guaduas, Cundinamarca, teniendo en cuenta el análisis crítico.

La metodología usada fue cualitativa. Se propuso la generación de un ambiente pedagógico en los procesos de lectura crítica en los estudiantes, quienes comprendieron aspectos relacionados con el análisis de la ideología en este tipo de texto iconoverbal. Se utilizaron talleres, carpetas y pruebas para recoger la información sobre la comprensión del texto desde estrategias de lectura que analizaran el punto de vista del autor y el punto de vista del lector.

Los resultados muestran mejoría en la interpretación del texto por parte de los estudiantes gracias a la apropiación de estrategias de lectura crítica empleadas durante la intervención.

La conclusión de los resultados sugiere la realización de actividades de lectura crítica en los estudiantes procurando incorporar la información del contexto de los textos que se entregan a estos antes de abordar su comprensión o análisis.

### **Fuentes**

Las fuentes que guían el estudio a nivel teórico son 8, de las 23 empleadas en este trabajo investigativo.

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

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas. Claves para su desarrollo*. Recuperado de

[https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany\\_LEERES.pdf?sequence=1](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf?sequence=1)

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.

Hernández Sampieri, R., Fernández C., C. y Baptista L., P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ª Ed. México: Mc Graw Hill.

Lomas, C. y Osoro, A. (Comp.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Sagastizabal M. y Perlo C. (2002). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Cómo investigar en las instituciones educativas*. Argentina: ediciones LaCrujía

Van Dijk, T. A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción*

interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20Las%20Estructuras%20y%20Funciones%20del%20Discurso.pdf>

Van Dijk, T.A. (1989). El análisis crítico del discurso. Recuperado de

<http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20alisis%20cr%20tico%20del%20discurso.pdf>

Victoroff, D. (1980). La publicidad y la imagen. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

## **Contenido**

### **Introducción**

#### **Capítulo 1 Problema de investigación**

1.1 Planteamiento del problema

1.2 Pregunta de Investigación

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

1.3.2 Objetivos Específicos

1.4 Antecedentes del problema

1.5 Justificación de la investigación

#### **Capítulo 2 Marco Referencial**

2.1. Marco conceptual

2.1.1 Lectura crítica

2.1.2 Análisis del discurso

2.1.3 El mensaje publicitario

#### **Capítulo 3 Diseño Metodológico**

3.1 Enfoque de la investigación

3.2 Tipo de investigación

3.3 Corpus de la investigación

3.4 Condiciones éticas

3.5 Trabajo de campo

3.6 Recolección de datos

3.6.1 Prueba inicial o de diagnóstico

3.6.2 Talleres

3.6.3 Pruebas intermedias

3.6.4 Prueba final

3.7 Análisis de los datos

3.7.1 Categoría de análisis

3.7.1.1 Posición del autor

3.7.1.2 Posición del lector

3.7.2 Matriz categorial

## **Capítulo 4 Resultados**

4.1 Diagnóstico o Prueba Inicial

4.1.1 Categoría Posición del Autor

4.1.2 Categoría Posición del Lector

4.2 Prueba intermedia

4.2.1 Categoría Posición del Autor

4.2.2 Categoría Posición del Lector

4.3 Prueba final

4.3.1 Categoría Posición del Autor

4.3.2 Categoría Posición del Lector

## **Capítulo 5 Conclusiones y recomendaciones**

### **Referencias**

### **Anexos**

### **Metodología**

El enfoque de investigación que guió este trabajo es cualitativo, que, según Lerma (2009) se refiere a los estudios sobre el quehacer cotidiano de las personas o de grupos pequeños.

Este trabajo investigativo está enmarcado en la modalidad de investigación educativa, que según la finalidad, corresponde a la investigación aplicada, en el que se describe la influencia de la imagen publicitaria en el nivel de lectura crítica.

El universo poblacional de este estudio, realizado en 2016 y 2017, corresponde a estudiantes de grado 10° de Educación Media, Énfasis en Asistencia Administrativa, de la I. E. D. Miguel Samper de Guaduas, Cundinamarca, colegio de carácter oficial y

**Jornada única.**

El proceso de recolección de datos para llevar a cabo el análisis, requirió la aplicación de diez pruebas en total: una (1) prueba inicial o de diagnóstico, ocho (8) pruebas intermedias, y una (1) prueba final o de salida; las cuales permitieron establecer una comparación sobre el estado inicial y el final de los estudiantes en el nivel de lectura crítica.

La metodología del análisis crítico de imágenes publicitarias favoreció las prácticas y actividades en el nivel comprensión de lectura de los estudiantes en la exploración en su ideología.

**Conclusiones y recomendaciones**

El uso de imágenes publicitarias tanto impresas como audiovisuales, teniendo en cuenta los niveles de lectura en que se encontraban los estudiantes antes de haber aplicado la estrategia, influye en forma leve y gradual en el nivel de lectura crítica de los estudiantes. El acercamiento y análisis a este tipo de texto y a su contexto permiten la adquisición de habilidades de comprensión necesarias para distinguir, por un lado, los puntos de vista del autor, y sus propias intenciones y, por otro lado, la adquisición de estrategias para establecer como lector su propio punto de vista argumentado con relación al tema que presenta el texto. El análisis discursivo de este tipo de imágenes promueve la conciencia crítica de los educandos a través de la realización de cuestionamientos que los orienta a reflexionar y tomar mejores decisiones en situaciones de su propia vida cotidiana.

## Contenido

### Introducción

<b>Capítulo 1 Problema de investigación</b>	<b>11</b>
1.1 Planteamiento del problema	11
1.2 Pregunta de Investigación	13
1.3 Objetivos	14
1.3.1 Objetivo General	14
1.3.2 Objetivos Específicos	14
1.4 Antecedentes del problema	14
1.5 Justificación de la investigación	23
<b>Capítulo 2 Marco Referencial</b>	<b>25</b>
2.1 Lectura crítica	25
2.2 Análisis Crítico del discurso	33
2.3 El mensaje publicitario	35
2.4 Funciones del lenguaje	37
<b>Capítulo 3 Diseño Metodológico</b>	<b>38</b>
3.1 Enfoque de la investigación	38
3.2 Tipo de investigación	38
3.3 Corpus de la investigación	39
3.4 Condiciones éticas	40
3.5 Trabajo de campo	40
3.6 Recolección de datos	42
3.6.1 Prueba inicial o de diagnóstico	43
3.6.2 Talleres	43
3.6.3 Pruebas intermedias	43
3.6.4 Prueba final	43
3.7 Análisis de los datos	44

3.7.1 Categorías de análisis	44
3.7.1.1 Posición del autor	44
3.7.1.2 Posición del lector	45
3.7.2 Matriz categorial	46
<b>Capítulo 4 Resultados</b>	<b>47</b>
4.1 Diagnóstico o Prueba Inicial	48
4.1.1 Categoría Posición del Autor	51
4.1.2 Categoría Posición del Lector	53
4.2 Intervención - Pruebas intermedias	54
4.2.1 Categoría Posición del Autor	57
4.2.2 Categoría Posición del Lector	62
4.3 Evaluación - Prueba final	66
4.3.1 Categoría Posición del Autor	67
4.3.2 Categoría Posición del Lector	69
<b>Capítulo 5 Conclusiones y recomendaciones</b>	<b>72</b>
<b>Referencias</b>	
<b>Anexos</b>	

## Introducción

El análisis de imágenes publicitarias permite en los estudiantes la adquisición de estrategias en el nivel de lectura crítica, que se orienta en la identificación e interpretación de las ideologías que subyacen detrás de los discursos. Las imágenes expresan ideologías, “con el paso del tiempo, la imagen gana espacio en la superficie discursiva, convirtiéndose en la herramienta sobre la cual se construye la persuasión” (Baquero, Bonhomme, Reyes y Rinn, 2009). De ahí que teniendo en cuenta las competencias de lectura de los estudiantes, la propuesta de lectura como es el uso de la imagen publicitaria, empleando comprensión crítica sugerida por Cassany (2006), es pertinente.

Tanto en la intervención como al final de esta, se realizaron pruebas que dieran cuenta del progreso de los estudiantes, cuyas respuestas fueron analizadas teniendo en cuenta el análisis crítico del discurso. Los datos obtenidos tanto en la intervención como al final fueron comparados con los datos obtenidos inicialmente, lo que demostró que evidentemente los estudiantes mejoraron en su lectura crítica.

Este documento se compone de los siguientes capítulos. En primer lugar, un capítulo que hace referencia al problema de investigación surgido de la dificultad de los estudiantes para comprender textos en el nivel de lectura crítica; el origen de la pregunta de investigación sobre cómo influye el uso de la imagen publicitaria, como estrategia pedagógica, en el desarrollo de niveles de lectura crítica en los estudiantes de media técnica; la formulación de los objetivos que describen la forma en que incide este tipo de texto; los antecedentes del problema, y en este sentido, la justificación que explica la necesidad y el interés de esta investigación en la Institución Educativa Departamental Miguel Samper, de Guaduas Cundinamarca.

En segundo lugar, se presenta un capítulo que presenta el marco referencial que sustenta teóricamente la lectura crítica, el análisis del discurso y el mensaje publicitario. Así mismo, se sustentan las categorías de análisis fundamentales para este trabajo investigativo.

En tercer lugar, un capítulo sobre el diseño metodológico partiendo del enfoque cualitativo y el tipo de investigación acción seleccionados para esta investigación. Se describen los participantes del corpus de investigación y el criterio por los cuales fueron seleccionados, se presentan las consideraciones éticas sobre el uso de la información obtenida, las fases que se tuvieron en cuenta en el trabajo de campo y los instrumentos elaborados y aplicados. También se describe la forma en que fueron recogidos y analizados los datos relacionados con las categorías propuestas en una matriz que se presenta al final de este apartado.

En cuarto lugar, se presentan los resultados obtenidos a partir de la pregunta de investigación, la comparación e interpretación de los datos arrojados por las pruebas aplicadas teniendo en cuenta las categorías de análisis correspondientes a la posición del autor y la posición del lector descritas en el marco de referencia.

Por último, se presentan las conclusiones y recomendaciones que se derivaron del análisis de los resultados, además de las posibilidades de estudio.

## **Capítulo 1 Problema de investigación**

### **1.1 Planteamiento del problema**

La Institución Educativa Departamental Miguel Samper de Guaduas ha realizado esfuerzos en la promoción de la lectura y la escritura de diferentes tipos de texto, gracias a proyectos como *Senderos de la Imaginación* que se trabajó en la jornada de la tarde y *Camino a la lectura* que se trabajó en algunos cursos de la jornada de la mañana, ambos hasta el 2012; *Samperinos*

a la lectura en la unificación de las jornadas a partir del 2013, el Proyecto de lectura *Rincones del Saber*, en la biblioteca Fundación Antonio Romero Guzmán, las lecturas que se realizan alrededor de la Semana Cultural y las propias en cada disciplina. Sin embargo, los niveles de comprensión lectora que se han observado en los estudiantes, especialmente en los grados superiores, no responden a las exigencias que en determinadas situaciones exige el ámbito académico.

En primer lugar, se pudo observar que en el año 2015, durante la ejecución de actividades de comprensión de lectura trabajadas en clase, muchos estudiantes presentaban dificultad para responder las preguntas de comprensión propuestas, sumado a los bajos resultados obtenidos en las pruebas finales elaboradas por los docentes de la institución, y que representaban el 20% de cada periodo académico. En segundo lugar, puede pensarse que esta problemática podía estar causada por el diseño de estrategias didácticas poco efectivas, el desinterés por la lectura y la escasez en los procesos de pensamiento en lectura crítica en el aula y desarrollo de pensamiento crítico.

Y por último, los bajos niveles de comprensión lectora, se vieron reflejados en los datos obtenidos de las pruebas Saber aplicadas por el ICFES, a los estudiantes del grado 11°, lo que apuntaba a la preocupación por mejorar los niveles de lectura, y considerar el problema del bajo nivel en lectura crítica de los estudiantes de media técnica de la Institución.

En efecto, una respuesta que evidencia la problemática del bajo nivel de lectura en la IED Miguel Samper fueron los resultados que arrojaron las pruebas Saber 11 en los años 2014 y 2015, especialmente, la competencia denominada Lectura Crítica evaluada a partir del año 2014 y cuyos resultados se pueden observar a continuación:

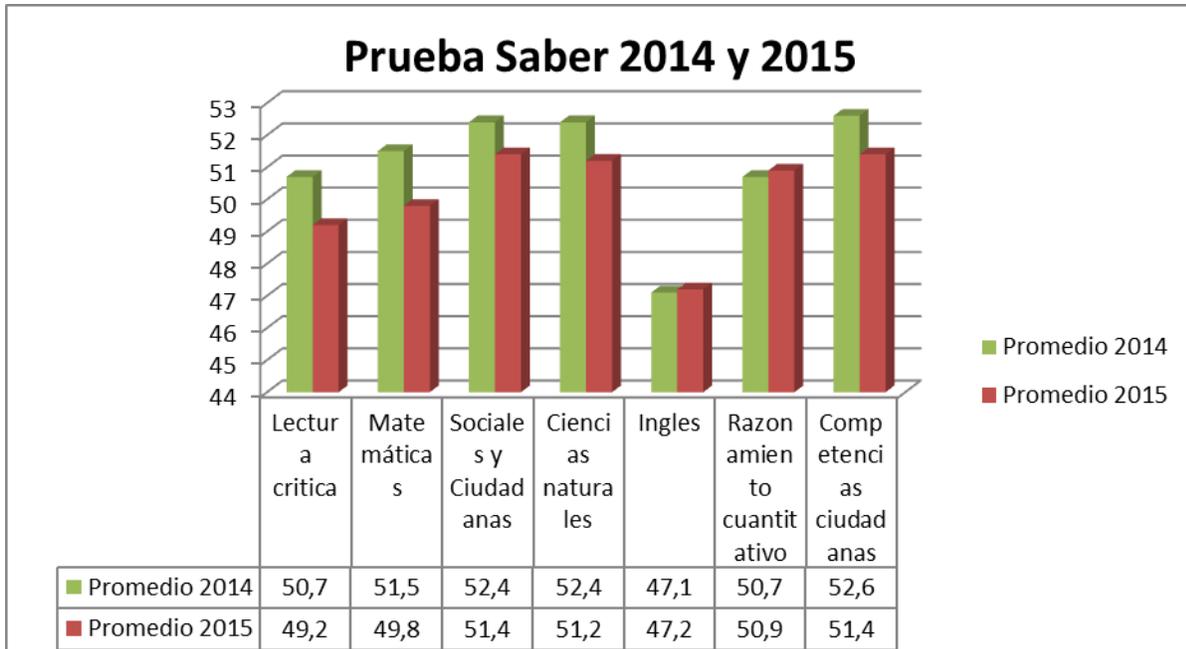


Gráfico #1: Comparación datos Lectura Crítica Pruebas Saber 11, año 2014 y 2015 I.E. Miguel Samper. Fuente Icfes Interactivo.

En los resultados del año 2014, se observó que el promedio para Lectura Crítica es de 50,7. Los puntajes de los estudiantes para esta área estuvieron entre 25 y 76 puntos, de un total de 160 estudiantes presentados a la prueba; mientras que, en los resultados del año 2015, los puntajes en esta misma área estuvieron entre 24 y 74 puntos, de un total de 198 estudiantes presentados a la prueba, cuyo promedio marcó un 49.2 (Gráfico No. 2). Al comparar estos resultados se evidenció que la institución desmejoró en 1,7 puntos, lo que hizo pensar que estos resultados pudieron atribuirse a estrategias pedagógicas y prácticas vinculadas a la lectura en los estudiantes, y por tanto, a la necesidad de búsqueda de una estrategia orientada a mejorar el desempeño en la comprensión de textos y su nivel de lectura crítica.

Por ejemplo, en clase pudo verse cómo la lectura de un texto fácilmente ha sido abandonada por los estudiantes apenas encontraron una línea que no entendieron. Las estrategias de lectura trabajadas en el aula no lograron que los estudiantes se conectaran con el texto abordado lo que posibilitó el abandono del texto tras acudir a otras formas de lectura con las que se sintieron más

a gusto, despreocupados y sin ningún compromiso. La escasa comprensión lectora, realización de actividades que solamente busquen obtención de información explícita, la falta de ambientes que generan el diálogo y el acompañamiento evitaron que los textos fueran abordados desde diferentes puntos de vista desde la que los estudiantes lograran comprender más allá de la simple literalidad; por ejemplo, actividades de lectura que no indagan por la comprensión crítica o que no exigen mayor esfuerzo por parte del estudiante.

Para los estudiantes ha sido difícil reconocer la intención comunicativa y el ejercicio de poder de los medios fuente del texto, y claramente, la dificultad al contrastar información que les permitiera profundizar en su comprensión lectora y desarrollar habilidades de razonamiento y sentido común. Esto sugirió la necesidad de una intervención pedagógica cuya práctica de lectura, además de contextualizada, considerara técnicas orientadas a mejorar el proceso de lectura crítica.

De ahí que la revisión de una estrategia didáctica, como es el análisis de la imagen publicitaria para favorecer la capacidad lectora, que como se ha planteado genera resultados problemáticos para los estudiantes y para la institución misma, pudo permitir que los estudiantes potenciaron la lectura crítica y adquieran habilidades para desarrollar el pensamiento crítico; de no ser así, ellos caerían en el riesgo de no ser conscientes del consumismo que impera en la realidad que les rodea.

## **1.2 Pregunta de Investigación**

¿Cómo influye el análisis de la imagen publicitaria como estrategia pedagógica, en el desarrollo de niveles de lectura crítica de los estudiantes de media técnica de la I. E. D. Miguel Samper de Guaduas?

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo General**

Describir cómo influye el análisis de la imagen publicitaria como estrategia pedagógica, en el desarrollo del nivel de lectura crítica de los estudiantes de media técnica de la I. E. D. Miguel Samper de Guaduas.

### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- Diagnosticar los niveles de comprensión de lectura crítica en los cuales se encuentran los estudiantes.
- Implementar una estrategia pedagógica en la que se haga análisis de la imagen publicitaria, teniendo en cuenta las competencias lectoras de los estudiantes.
- Comparar los resultados obtenidos inicialmente con los datos arrojados después del proceso de interpretación de imágenes publicitarias.

### **1.4 Antecedentes del problema**

En este apartado se referencian los trabajos de investigación cuyas categorías corresponden a: comprensión de lectura, estrategias didácticas (prácticas pedagógicas) para el desarrollo del nivel de lectura crítica y, el mensaje publicitario. Los trabajos estudiados se han desarrollado como opción de grado de maestrías en Colombia y Latinoamérica o como artículos de investigación.

Aunque la mayoría de investigaciones encontradas no tratan específicamente el tema de la influencia del mensaje publicitario, es claro que estas aportan referentes al objeto de investigación, pues aunque las prácticas pedagógicas son diferentes, estos trabajos investigativos comparten la preocupación por mejorar los procesos de lectura crítica en el aula.

El trabajo de investigación de Villamizar (2014) y, el artículo de investigación de Gordillo & Flórez (2009), centraron su interés en conocer la competencia lectora de los estudiantes y

apuntaron a la formulación de una propuesta de intervención didáctica para mejorar los niveles de comprensión lectora. Los resultados que arrojaron estas investigaciones, para corroborar los procesos de lectura, demuestran que el mayor porcentaje de fortaleza se presenta en el nivel literal, en ambos casos, por debajo del 50%; un 48.7% para el primer estudio y un 42% para el segundo. En los niveles inferencial y crítico los estudiantes se encontraban en un nivel muy bajo. Se puede encontrar en los resultados de estas investigaciones la reiteración sobre la dificultad para que los estudiantes establezcan los caracteres implícitos del texto y la dificultad para asumir una posición frente a lo leído. En este sentido, Gordillo & Flórez (2009) manifiestan que:

Las preguntas del nivel literal e inferencial requieren de estrategias lectoras específicas que la mayoría de los estudiantes utilizan, indistintamente en la reproducción literal de trozos de texto, haciendo ver la necesidad de enseñar a los estudiantes la distinción entre los tipos de comprensión, con el fin de que ellos puedan controlar mejor los procesos lectores y desarrollar o replantear las estrategias de comprensión. (p.100)

Ambas investigaciones, además, llegan a la conclusión de la necesidad de tener en cuenta el análisis del discurso. Por un lado, Villamizar (2014) concluye que “no basta con saber <<decodificación, gramática, lingüística textual, >> sino que se requiere además <<análisis del discurso>> para comprender y valorar el texto y las pretensiones discursivas” (p. 12). Por el otro, Gordillo & Flórez (2009) señalan que “los aportes de la lingüística del texto proporcionan una ayuda para distinguir esas “pistas” que el texto proporciona” (p.101), agregando que, la formación de lectores

Debe tener en cuenta el desarrollo de la competencia textual como parte integrante de la competencia discursiva, en el sentido en que la competencia textual no se refiere sólo a la

capacidad de producir textos, sino también a la capacidad de comprender textos ajenos (p.101).

Es decir, estas propuestas plantean el manejo de herramientas que le permiten al estudiante ejercitarse en los procesos mentales que demandan los diferentes niveles de comprensión lectora para que él pueda ser capaz de emitir juicios y asumir una posición crítica y valorativa sobre lo que lee. El concepto de comprensión supone del individuo lector una participación dinámica y activa.

Al respecto, concepciones como las de Cassany (2006), Jolibert y Sraiki (2009) permiten reconocer que los elementos que rodean una situación comunicativa determinan la interpretación de enunciados que a su vez obedecen a una intencionalidad, que para efectos de esta investigación fue necesario tener en cuenta.

Por otra parte, se tuvo una categoría correspondiente a estrategias didácticas para trabajar la lectura crítica. Entre las investigaciones encontradas se inscriben trabajos de maestría como el de Herrera (2013), el trabajo investigativo de Herrera y Villalba (2012), enmarcado en la línea de investigación de cognición y educación, y el artículo de investigación de Benavides y Sierra (2013).

En primer lugar, el uso del artículo de opinión, empleado por Herrera (2013) tiene en cuenta su carácter argumentativo, una característica que está presente en el mensaje publicitario estudiado por la presente investigación, pues, el uso tanto del artículo de opinión como del mensaje publicitario requieren del manejo propio del discurso argumentativo, en tanto que “se evidencian las capacidades intelectuales del autor, y descubrirlas, demanda así mismo, una capacidad crítica por parte del que planea una persuasión retórica y a la vez una idea de

convencimiento” (p. 114). En el análisis de los resultados de la investigación de Herrera (2013) se puede ver que la lectura de artículos de opinión permitió a los estudiantes la posibilidad de conectarse con estos y complementarlos: su transformación política y social al sentirse parte de la realidad, la revisión de los argumentos planteados por el autor cuando no fueron aceptados por los estudiantes, la confrontación de ideas y de diversos tipos de lecturas de la realidad, el desarrollo de habilidades participativas y conductas que luego se constituyeron en un hábito durante la realización de las actividades (pedir la palabra, escuchar los compañeros, debatir o controvertir ideas con respeto, presentar argumentos para la realización de aseveraciones, validar y considerar las lecturas del otro) (Herrera, 2013).

En cuanto a la investigación de Herrera y Villalba (2012), se realizó una revisión sobre el desarrollo del programa de intervención en lectura crítica en la que los autores indagaron, de tal manera que buscaron el aprovechamiento de la actividad intelectual de lectura para favorecer su ejecución. De acuerdo con los resultados del diagnóstico, los autores apreciaron deficiencias en cuanto al desarrollo de pensamiento crítico que pudieron ver en la nota mínima de la mayoría de los estudiantes sometidos a la prueba.

Los resultados de la investigación de Herrera y Villalba (2012) dan cuenta de cómo los procesos de lectura crítica como mediación pedagógica,

contribuyen a facilitar en los estudiantes, la habilidad en torno a la secuencia del desarrollo de la estrategia, en sus fases: fundamentación, ejemplificación y ejercitación, que sumadas y valoradas en su totalidad, condujeron a mejorar el proceso lector en los estudiantes universitarios. (p.232).

Sin embargo, estos autores concluyen que “la aplicación rutinaria de un modelo de formación en lectura crítica que permita abordar la lectura como un proceso” (Herrera y Villalba, 2012, p.233), entre otras prácticas, requiere de “la preparación de los docentes en estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan la interacción activa, donde el estudiante utilice las clases para potencializar sus habilidades, pueda reflexionar y aprender a través de estrategias socializadoras” (Herrera y Villalba, 2012, p.232).

En comparación con Herrera y Villalba (2012), que se concentraron en la comparación de resultados entre dos grupos de estudiantes, el trabajo investigativo de Benavides y Sierra (2013), se centró en la caracterización y análisis de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de los docentes Eanistas, aplicadas desde diferentes disciplinas.

Los resultados obtenidos por Benavides y Sierra (2013) se apoyaron en datos mencionados por la Coordinación en Lenguas Maternas y Competencias Comunicativas de la EAN, a partir de variables como las prácticas de lectura, los aprendizajes de los estudiantes, textos que se leen en las unidades de estudio, las prácticas de escritura, evaluación de la escritura y estrategias institucionales en torno a la lectura crítica y la escritura (Benavides y Sierra, 2013)

En ese orden, en cuanto a las prácticas de lectura, estos investigadores encontraron, a través de la entrevista guiada, que el tiempo de dedicación a la lectura es insuficiente; “la práctica que más utilizan los docentes para trabajar la comprensión lectora es la invitación al estudiante a que tome posición frente a los puntos de vista planteados por los autores, por encima de otros tipos de lectura” (Benavides y Sierra. 2013, p.102). Entre la información obtenida sobre el aprendizaje de los estudiantes, Benavides y Sierra (2013) encontraron que los niveles de comprensión lectora son medios y bajos en su mayoría debido a que los estudiantes que ingresan del bachillerato

muestran debilidades frente a hábitos de lectura cuyas debilidades se ven reflejadas en otras pruebas; además encontraron la preocupación de la universidad por afianzar las competencias de lectura y escritura.

En cuanto a la evaluación de la escritura y las estrategias institucionales en torno a la lectura crítica y la escritura, Benavides y Sierra (2013) pudieron conocer, entre otras prácticas, que allí se comparten rúbricas de evaluación de textos académicos, la publicación en línea para trabajar la transversalidad, el proyecto de investigación y el fomento por la escritura propia, además del uso de guías y mapas conceptuales. “El trabajo frente a la lectura y la escritura aparece explícito en los syllabus de las distintas unidades” y “cada una de las unidades de estudio tiene establecido cuáles son las fuentes de verificación, los indicadores de logro y la forma cómo se va a aplicar la lectura” (p.106).

Es a partir del análisis de estos resultados que Benavides y Sierra (2013) “diseñaron dos matrices de estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura crítica como parte de la propuesta pedagógica a implementar” (p.80) y concluyen que “para fortalecer la alfabetización académica y la lectura crítica en los estudiantes es necesaria mayor inter y transdisciplinariedad, unidad y criterios de exigencia en la presentación y evaluación de trabajos” (p107).

Llama la atención, además de los trabajos anteriores, la investigación de Espino (2015), cuyo interés se centró principalmente en describir la forma como incide el análisis crítico del discurso de canciones de la música rock en el desarrollo de lectura crítica en estudiantes de grado 11°. Los resultados que arrojó la investigación muestran que el análisis del discurso, aplicado a las canciones, contribuye en la apropiación de estrategias de lectura crítica a la vez que, por ser textos con un uso poco convencional, despiertan la motivación y una oportunidad para que los

estudiantes, además de la comprobación de hipótesis de lectura de contextos desconocidos, asuman posiciones personales hacia diversos elementos ideológicos que les permiten asumir posturas argumentadas, desde una perspectiva crítica.

En efecto, en resultados como los de Espino (2015), Villamizar (2014) y Gordillo & Flórez (2009), puede verse que la aplicación de una propuesta de intervención didáctica mediada por el análisis del discurso para mejorar los niveles de comprensión lectora, evidencia que los estudiantes asumen una posición crítica y valorativa de los textos que leen.

De manera semejante, resultados de estudios como los de Herrera (2013), Herrera y Villalba (2012), Benavides y Sierra (2013), y de Espino (2015) demuestran el mejoramiento de las habilidades participativas, la adquisición de estrategias de análisis de lectura y la posibilidad de los estudiantes de conectarse con los textos que sirven de mediación didáctica a la vez que facilitan la transformación política y social de ellos al sentirse parte de la realidad, pues dan cuenta de cómo los procesos de lectura crítica como mediación pedagógica según Herrera y Villalba (2012) y Espino (2015) conducen a mejorar el proceso lector en los estudiantes.

Como otra categoría, también se tuvo la correspondiente al mensaje publicitario. No se encontraron, específicamente, trabajos de investigación sobre la influencia de la imagen publicitaria en el nivel de lectura crítica en los estudiantes de secundaria; sin embargo, algunas de las investigaciones próximas a este estudio son las realizadas por: Rojas (2005), Palacios (2010) y Díaz (2011).

La investigación de Rojas (2005), está ubicada dentro de la investigación interpretación; en ella se indagó sobre los conceptos de lingüística cognitiva, la metáfora y el lenguaje visual. La revisión se hizo con el fin de analizar el papel que juegan las metáforas en la comprensión de

mensajes visuales, de las que “se seleccionó un grupo pequeño de páginas publicitarias para en ellas aplicar los esquemas desarrollados” (p.87). Como resultados se valoró la incidencia cognitiva de las metáforas visuales usada en publicidad, identificando los tipos de metáfora que de ella existen, sus características y las bases experienciales sobre las que se soportan. Al respecto, Rojas (2005) expresa: “Sin duda entonces y como lo han explicado en su momento semiólogos como Umberto Eco, el grupo  $\mu$ , Omar Calabresse, Jaques Durand y Armando Silva, entre otros, las imágenes comunican” (p. 85). Y es en este sentido, que el trabajo de Rojas (2005) se aproxima a esta investigación, en cuanto a la necesidad de interpretación que el estudiante hace de un tipo de texto que en este caso es el icónico verbal.

Al respecto, Carlos Lomas (1990, 1997, citado en Rojas, 2005) considera que es esencial una intervención pedagógica desde la educación (aunque no solo desde la educación), orientada a crear escenarios de aprendizaje donde los modos de hacer de la publicidad merezcan el ojo crítico del alumnado y donde sea posible mostrar otras formas de entender el mundo y utilizar otras vías de conocimiento de la realidad. En concordancia con esta tesis se ve la necesidad de “convocar otros modelos de análisis de imagen existentes y necesarios para que la educación de hoy dialogue con los textos que circulan en los medios visuales” (Rojas, 2005, p. 87).

El uso de la imagen en el aula se ha constituido en algo indiscutible para que el educando “interprete en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva y retome críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados” (MEN, 2006), en los que, según los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998), en cuanto al eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación, sirve de referente al trabajo curricular. Sin embargo, al uso de la imagen para mejorar procesos de lectura no se le ha dado la importancia que realmente merece.

Un trabajo de investigación que se acerca a la categoría de estrategias didácticas para el desarrollo del nivel de lectura crítica y el mensaje publicitario, es la tesis de maestría de Palacios (2010), que describe cómo “ la publicidad por su naturaleza es un elemento que posibilita diferentes acercamientos interpretativos que activa en los estudiantes procedimientos de lectura que favorecen procesos de significación y deshace estereotipos de la lectura lineal que impera en ellos” (p.8) y señala también que “la situación social y educativa demanda propuestas pedagógico-didácticas que promuevan el estudio de la publicidad y sus discursos en el aula” (p.9). La autora menciona en el análisis de sus resultados que el lenguaje audiovisual cautiva con mayor facilidad a los estudiantes. Y en lo que concierne al modo de lectura del texto publicitario se plantea que la música y luego las imágenes visuales son los elementos que más les atraen a los estudiantes de los avisos publicitarios. El 83.3% de ellos consideró que los comerciales más agradables son los de televisión, evidenciando que la empatía del mundo publicitario con los jóvenes es fuerte. Los resultados constataron que un alto porcentaje de la población invierte el tiempo libre en el consumo y uso de los medios de comunicación y en recursos tecnológicos como internet; además, dejan ver que la cultura de imágenes visuales y sonoras es dominante en los escolares, considerando urgente e importante el estudio de los lenguajes mediáticos para la escuela (Palacios, 2010).

Complementa esta investigación el estudio de Díaz (2011), un artículo que pretende analizar cómo incide la imagen metafórica que circula el contexto publicitario en las representaciones sociales de los jóvenes y examinar elementos e intenciones que subyacen en dichas publicidades. Zunzunegui (1998) citado por Díaz (2011, p. 30) menciona que la imagen más que una simple percepción visual, implica el pensamiento, tanto de quien la produce como de quien la recibe. Detrás de una imagen hay todo un discurso que puede ser interpretado de múltiples

formas y por múltiples interpretantes, y advierte la autora que “es importante tener claro que la imagen, por sí misma no comunica mucho, se debe soportar en la palabra para significar.” (Díaz, 2011, p.31). Para ella un estudio pragmático de la publicidad conlleva a establecer las reglas que se utilizan en cada texto según su contexto, dice Van Dijk (1996).

En consecuencia, se encuentra que abordar la imagen publicitaria desarrolla las capacidades cognitivas y permite interpretar de manera crítica, identificar y predecir mecanismos de deconstrucción de las imágenes utilizando herramientas en el proceso de su lectura. Se reconoce a la imagen como un potenciador de interpretación y creación.

### **1.5 Justificación**

Según los resultados obtenidos por la prueba internacional PISA, a Colombia podría ir mejor. El propósito de esta prueba es identificar habilidades que en conjunto permiten a las personas resolver problemas y situaciones de la vida y una de las competencias que evalúa es el desempeño de los estudiantes en áreas de lectura que, según Julián de Zubiría (2014) “en Colombia todavía no se trabajan en la gran mayoría de instituciones educativas: lectura crítica, resolución de problemas y la manera como los jóvenes utilizan los conceptos científicos en su vida cotidiana” (párr. 1). La preocupación constante por mejorar los procesos de lectura no solamente necesita de resultados para reconocer que la lectura es muy importante. Una buena formación lectora permite que un estudiante sea crítico y reflexivo, que aprenda a tomar decisiones, aprenda a pensar y tenga las herramientas necesarias para resolver problemas en todos los ámbitos de la vida.

Desde el Ministerio de Educación Nacional se está enfatizando en la lectura como política pública con su promoción a través de programas, proyectos y prácticas que desde diferentes

escenarios se vienen ejecutando, apoyados en referentes de calidad como los Lineamientos Curriculares (1998), los Estándares (2006) y, ahora, recientemente, desde los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), documentos oficiales diseñados por el Ministerio y que facilitan la organización del trabajo en el aula y el acceso a múltiples textos, por parte del estudiante.

De ahí que resulta importante considerar que en ese mundo en el que vive el estudiante, los mensajes surgidos en los medios de comunicación influyen de alguna manera en sus procesos de lectura, en los que cabe preguntarse si los jóvenes realmente reflexionan y toman conciencia sobre el consumo que tanto pregonan la televisión y las redes sociales en sus mensajes publicitarios, algo para lo que la lectura crítica de este tipo de textos puede prepararlos.

Es necesario que el estudiante de secundaria adquiera habilidades como lector crítico, de forma que pueda tener diferentes puntos de vista, reconocer la intención y el ejercicio del poder de los medios fuente del texto, contrastar la información de manera que pueda profundizar en su comprensión lectora y poder desarrollar habilidades de razonamiento y sentido común que conlleven a mejorar sus procesos de lectura y por consiguiente su rendimiento académico. El propósito de este estudio fue encontrar nuevas rutas o formas de trabajo que conlleven a mejorar el nivel de lectura crítica en los estudiantes de la institución Educativa Departamental Miguel Samper. También, aportar lineamientos que apoyen el mejoramiento académico y los procesos de lectura crítica de los estudiantes de secundaria y por consiguiente la calidad de la educación.

El aporte que esta investigación ofrece al campo de estudio tiene que ver con la promoción de la lectura crítica, pues las prácticas discursivas de la institución necesitan de un referente para todos los niveles de escolaridad, con el que los estudiantes aprendan a enfrentarse a nuevas

formas de pensar, reflexionar, indagar, adquirir conocimientos, comprender e interactuar con los textos.

Como plantea Barragán (2005), citado por Palacios (2010, p.48), en el caso de la enseñanza de la publicidad no es suficiente con una alfabetización que se circunscriba a lo descriptivo y a lo analítico, porque sería conformarse con un aspecto significativo pero incompleto en el esfuerzo de dotar a los estudiantes y a la sociedad en general, de lectores críticos. Más bien se trata, como en el caso de esta investigación, con los estudiantes de la I. E. D. Miguel Samper de Guaduas, que a partir de la revisión de una práctica lectora que invita a leer críticamente anuncios publicitarios, se espere encontrar si en realidad este tipo de intervención incrementa la capacidad lectora de los estudiantes, y que ellos estén mejor preparados para responder coherentemente a la información que de manera sutil les persuade.

## **Capítulo 2 Marco Referencial**

Este apartado está estructurado alrededor de los siguientes conceptos: lectura crítica, análisis del discurso y mensaje publicitario, aspectos fundamentales para el desarrollo de este proyecto de investigación. En primer lugar, se aborda la definición de lectura crítica teniendo en cuenta la perspectiva sociocultural y la posición tanto del autor como del lector; en segundo lugar, se hace referencia al análisis del discurso y, por último, se hace una explicación sobre el mensaje publicitario teniendo en cuenta el tipo de publicidad usada durante la intervención de la propuesta pedagógica.

### **2.1. Lectura crítica**

En cualquier momento de la vida el estudiante necesita tomar decisiones las cuales serán mejores en cuanto disponga de mejor información para comprender los textos que a diario encuentra y tomar la posición que más le convenga como lector; por ejemplo, a partir de los mensajes publicitarios o las imágenes publicitarias que circulan en los diferentes medios y la manera como estos influyen. Un conjunto de conocimientos y estrategias para alcanzar un nivel de lectura crítica le da elementos vinculados a un alto grado de comprensión del texto permitiéndole al estudiante reflexionar sobre las exigencias de los significados de este en determinados contextos y posiblemente alcanzar sus propios objetivos, objeto de interés para la presente investigación.

En relación con lo anterior, es conveniente mencionar, primero que todo, que sobre la lectura se han desarrollado concepciones desde diferentes perspectivas: la lingüística, la psicolingüística y la sociocultural, como lo menciona Cassany (2006 y 2009). La primera, en la que “el significado se aloja en el escrito” (Cassany, 2006, p.25); la segunda, según los procesos cognitivos en los que “la comprensión es un proceso complejo y activo que requiere la capacidad de hacer inferencias y aportar conocimiento previo” (Cassany, 2009, p.16); y, la tercera que pone énfasis en una mirada más etnográfica y global, en cuya propuesta “la lectura deja de ser una técnica individual y se considera una práctica social, vinculada a unas instituciones y modelada por unos valores y un orden establecidos” (Cassany, 2009, p.20).

Esta última concepción de la lectura, la sociocultural, da prioridad a los aspectos sociales y culturales de la comunidad y sostiene que la comprensión se construye en la interacción social, ya que “es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad” (Cassany, 2006, p.38).

Dado que los textos tienen siempre un autor que proyecta su punto de vista (Cassany, 2008), es preciso que el estudiante aprenda a desentrañar estas intencionalidades e ideologías que subyacen en la variedad de textos que circulan en el aula y fuera de ella, textos de su interés de lectura, para que hagan sus propias interpretaciones, cuestionamientos y reflexiones de lo que están leyendo y para que descubran qué es lo que verdaderamente pretenden los discursos.

De ahí que la lectura crítica constituya una dimensión que requiere partir, en primer lugar, de lo que se entiende por leer. “Leer no consiste única y exclusivamente en descifrar un código, sino que además y fundamentalmente supone la comprensión del significado o mensaje que trata de transmitir el texto” (Alonso, 1985, p.5). Este complejo proceso, como lo considera Cassany (2009), “es una actividad social, dinámica, que varía en cada lugar y época. Los escritos y las prácticas lectoras se insertan en cada comunidad: modelan en parte nuestro estilo de vida y, al mismo tiempo, nuestro día a día” (p. 9). Es decir, que como lectores, cotidianamente, estamos sujetos a muchos tipos de escritos que se integran a nuestra vida.

En este contexto, “la lectura se entiende como una actividad de comprensión y producción de sentido. No es un simple trabajo de decodificación sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que la reconoce como un asunto de cooperación textual” (Santiago, Castillo y Mateus, 2014, p. 56) lo que necesariamente, implica aprendizaje. Cabe señalar que:

aprender a leer requiere no solo de desarrollar los procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. Además de hacer hipótesis e inferencias, de decodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas (Cassany, 2006, p.24).

Solé (1987) insiste en que una condición indispensable para superar exitosamente la escolaridad obligatoria y desenvolverse en la vida cotidiana, requiere de la comprensión, la interpretación y el uso de diferentes textos. Aún más cuando se espera lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplias, leer y escribir son formas que permiten hacerlo. Así, el estudiante en las diferentes interacciones interpersonales podrá tener mayor o menor éxito. Un mayor éxito puede lograrse, sin duda, si ha contado con prácticas educativas integradoras, en las que los textos de su entorno como aprendiz, se han tenido en cuenta.

Se necesita aprender a leer el texto que aportan los “artefactos letrados” (Barton y Tusting, 2005, citados por Cassany, 2008). Por ejemplo, conocer el cómo, dónde, cuándo y por qué se usa cada uno de estos artefactos, para conseguir determinado propósito, porque cada práctica lectora es diferente, y está constituida por las maneras habituales de la comunidad para hacer uso de la gran diversidad de textos que hay. De ahí que reconocer la intención del discurso, pues “los discursos no son transparentes” (Cassany, 2006, p.48), indica que no solo basta con comprender lo que dice el texto explícitamente, ni solamente deducir lo que está implícito o entre líneas, dedicándose a hacer inferencias, sino que también requiere entender las posibles intenciones y los propósitos de quien produce el texto.

Hechas las consideraciones anteriores, puede comprenderse mejor el horizonte en que se insiere lo que es la lectura crítica, como una actitud del lector por adquirir un alto nivel de comprensión del texto y tratar de llegar al sentido profundo de este, en lo que supone prestar atención tanto a palabras como a enunciados. Leer críticamente significa ver las diferencias que hay entre unas frases y otras, entender desde qué punto de vista aborda los temas con relación a algunos conflictos presentes en nuestra sociedad (Cassany, 2008). Es decir, cada palabra o frase tiene un significado que depende del contexto o de quien la pronuncie. Un enunciado puede herir

a una comunidad determinada mientras que para quien la pronuncie puede ser cuestión de humor u otra cosa. Depende del punto de vista con que se mire.

Se diría, pues que una lectura crítica obtiene datos que contribuyen a evaluar la práctica comunicativa como el lugar, los discursos previos, el perfil del lector, la identidad del autor, el vocabulario usado y las connotaciones que tiene, entre otros. Es una de las formas de lectura más exigentes pues requiere muchos datos que implican reconocer el contexto en que se produjo un texto. Según Cassany (2008), la lectura crítica o comprensión de la ideología, resulta fundamental en un mundo global y democrático, en el que se espera la construcción de una sociedad más conciente de la diversidad y ciudadanos más tolerantes con las ideas de los otros.

**2.1.1 La posición del autor.** El autor, movido por muchos intereses, junto con el contexto, los aportes que brinda la comunidad, refleja un punto de vista en un momento determinado. Es a quien se le atribuye, según Cassany (2006), la producción de un mensaje con unas características propias que lo hacen semejante o diferente a otro; el discurso producido tiene datos que corresponden al momento de su producción, como la cultura de la que surge, la disciplina en la que se inscribe, la orientación que conlleva, las circunstancias en que fue dado ese discurso, sin dejar de lado, aspectos del perfil del que produce el discurso.

En otras palabras, considerar la posición del autor, según Girón, Jiménez y Lizcano (2007), implica que el lector se haga preguntas sobre diferentes aspectos como el género discursivo del texto, los motivos o intenciones que llevaron al autor a escribirlo, la intención comunicativa, el uso del lenguaje empleado (si es objetivo, subjetivo y qué connotaciones tiene), el tema que el autor pretende tratar en el texto, el estilo que utiliza y el empleo de figuras retóricas más frecuentes.

**2.1.2 La posición del lector.** Cabe considerar que a diario los estudiantes se ven inmersos en múltiples prácticas de lectura en las que indudablemente ponen en juego su competencia como lectores para comprender diferentes discursos. En ese sentido, teniendo en cuenta el análisis del discurso, se muestran como características en un lector crítico: el reconocimiento de varios significados en el texto, el diálogo, la búsqueda de interpretaciones sociales; la lectura diferente de cada género; el énfasis en la ideología; la búsqueda de la intención del texto; la atención a lo implícito; la búsqueda de diferentes fuentes; la contrastación y el descubrimiento de las citas calladas (Cassany, 2008). El lector se vincula como un “un elemento más junto con el contexto, la comunidad o el acto de lectura” (Cassany, 2006, p. 82). De ahí que, dependiendo de cómo un lector se enfrente a un tipo de discurso se van determinando las habilidades para conocer acerca de este.

Para esta investigación es necesario abordar el concepto de mirada crítica pues hay que ver que la publicidad se ha convertido en una constante en la vida diaria, llamando la atención con su lenguaje preciso y con su técnica comunicativa para ganarse a los receptores del mensaje. Al respecto, Atienza y López, compiladas por Cassany (2009) plantean que la mirada crítica:

Supone acercarse a la realidad para interpretarla, interrogarla y cuestionarla. Esta mirada se hace tangible a través de un discurso, donde deja huellas de su naturaleza crítica. La posibilidad de reconocer y usar recursos retóricos en que se vehicula una mirada crítica ayuda a los estudiantes a resquebrajar ante sus ojos de lector-escritor en formación, la visión plana de las imágenes de la realidad y les permite comunicar su particular interpretación de esas imágenes, fruto de este cuestionamiento (p. 191).

De acuerdo con estas autoras, lo que interesa es “reflexionar sobre la forma de –responder a esa intromisión- de la imagen de la actualidad: cómo interpretan los estudiantes una imagen actual y de qué manera gestionan un texto escrito para mostrar dicha lectura crítica” (Cassany,

2009, pp.194). Así el estudiante que mira críticamente puede dar razón de la imagen escogida, interpretar la relación entre la imagen y el contexto que ilustra, establecer conexiones entre la imagen y el conocimiento del mundo, plantearse interrogantes, romper expectativas y adoptar una postura de extrañamiento (Cassany, 2009). Cuando los estudiantes pueden realizar este tipo de actividades, se dice que desarrollan una mirada crítica ante la realidad.

### **2.1.3 Didáctica sobre la lectura crítica**

Según Cassany (2009), sobre lo que es la lectura y sobre lo que es enseñar y aprender a leer, la perspectiva sociocultural explora “la presencia de lectura en los escenarios urbanos y sociales y da cuenta de los usos y significados que esta práctica tiene en la vida y en el entorno” (p.13). Daniel Cassany menciona como posibles ideas para una propuesta didáctica que enseñe a leer críticamente:

- ✓ Una práctica lectora que se vincule con el entorno social del aprendiz.
- ✓ Que se integre la lectura con el resto de códigos, como la imagen estática o en movimiento.
- ✓ Que se adopte una actitud decididamente crítica.
- ✓ Que se discutan las prácticas letradas establecidas y se asuma que no son “naturales” sino que reflejan las relaciones de poder y las jerarquías sociales de la comunidad. (Cassany, 2009, p.21).

En ese sentido, es importante la reflexión que manifiesta este autor sobre lo que se puede hacer hoy para preparar mejor a los estudiantes pues “solo si nuestros chicos pueden adivinar lo que se esconde detrás de cada palabra podrán elegir con libertad” (Cassany, 2009, pp.4-5).

Para ejemplificar tal consideración, Cassany (2009) advierte que los estudiantes están expuestos a la lectura de textos con nuevos códigos de circulación en los que ellos necesitan

fortalecer sus competencias para desenvolverse, como por ejemplo, aprender a leer en diversos formatos y géneros en internet a la vez que distinguir y analizar riesgos al acceso de la información y comunicación a través de este medio.

De hecho, Santiago, Castillo y Mateus (2014) sostienen que la lectura es un proceso dinámico, de carácter cognitivo, mediante el cual un individuo adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a reconstruir el significado de un texto. Esto indica que la actividad lectora implica un proceso interactivo entre el texto, el lector y el contexto. “La lectura se entiende como una actividad de comprensión y producción de sentido, un proceso de interrogación, participación y actualización (Santiago, Castillo, y Mateus, 2014, p.55). Agregan que:

Los factores asociados a los procesos tienen que ver con las actividades o acciones que adelanta el lector cuando intenta comprender lo que lee. Estos procesos incluyen la atención, el análisis, la síntesis, la codificación, la inferencia y la evocación, la regulación ejecutiva de los mismos a través del procesamiento metacognitivo o el conocimiento sobre los procedimientos y la evaluación de cómo se está procediendo. Esto implica entonces que la metacognición se constituye en un aspecto que se debe considerar al momento de analizar el proceso lector y desde luego, a la hora de adelantar una intervención didáctica. (Santiago, Castillo, y Mateus, 2014, p. 60)

Al respecto, Cassany (2006) plantea que desde una perspectiva cognitiva el objetivo de aprender a leer críticamente es adquirir las destrezas cognitivas que permitan detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no, pero que desde una perspectiva contemporánea, no es solo un proceso de transmisión de datos sino también una práctica que reproduce la organización del poder.

Cassany (2006) considera también que el discurso construye las representaciones establecidas sobre la realidad (concepciones, imaginarios, opiniones). Por esta razón, la educación debe encaminarse a desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está o no de acuerdo con las representaciones que se proponen y con la distribución del poder establecido.

## **2.2 Análisis crítico del discurso**

Discurso es una estructura cognitiva en la que tiene sentido incluir no sólo elementos observables verbales y no verbales, o interacciones sociales y actos de habla, sino también las representaciones cognitivas y estrategias involucradas durante la producción o comprensión de este (Van Dijk, 1989). Un estudio adecuado de las relaciones entre el discurso y la sociedad, presupone que el discurso se localiza en la sociedad como una forma de práctica social o de interacción de un grupo social.

El Análisis crítico del discurso (ACD) sostiene que “el discurso no es neutro ni refleja la realidad de modo objetivo, puesto que hay detrás un enunciador situado en un lugar y un momento concretos y que el discurso solo puede reflejar la percepción que tiene este sujeto de la realidad (Cassany, 2006, p.86). Esto daría a entender que el contenido de un texto en algunas ocasiones puede ser engañoso, y entonces requiere que el lector pueda descubrir las intenciones que se pretenden con él. Es evidente, la recomendación de Cassany (2006), al decir que el Análisis Crítico del Discurso (ACD) es “un buen método para analizar el componente crítico de la lectura” (p.85).

Considera Cassany (2006) que el analista del discurso espera descubrir cómo las clases dominantes ejercen su poder e intentan mantener las estructuras sociales a través de este, en la democracia, y por tanto, busca los puntos de vista sesgados y personales de ese discurso. Como

manifiesta Van Dijk (1996), el ACD evidencia “la forma en que el poder político y social, así como las ideologías, también se sostienen, se legitiman o se defienden, y por ende se reproducen, a través del discurso” (p.150).

La necesidad de comprender e interpretar un texto críticamente requiere, según Cassany (2008), tener en cuenta los siguientes aspectos: 1) identificar del contexto de partida, 2) reconocer el género discursivo, 3) identificar el contexto de llegada y 4) reaccionar sobre el texto. Desde esta perspectiva, Cassany (2008), esboza una serie de acciones que facilitan la lectura crítica.

En primer lugar, en lo que corresponde al **contexto de partida**, el lector crítico identifica quién es el autor del texto, cuál es su imagen o identidad, cuáles son los propósitos o intereses que mueven al autor a construir su discurso con el contenido, la forma y el tono (Cassany, 2008). Es decir, el lector debe descubrir lo que pretende el autor conseguir con el texto. Sitúa además al lector en su mundo o contexto, relaciona la postura o punto de vista que adopta el autor respecto a lo que dice, y puede incluso, en ocasiones, develar las intenciones de quienes piensan lo contrario del autor.

En segundo lugar, (Cassany, 2008) el lector hace **reconocimiento del género discursivo** empleado por el autor (cotidiano, periodístico, literario, técnico-científico, jurídico-administrativo, entre otros), el tipo de texto, los elementos característicos de estos, su estructura, las secuencias discursivas habituales, así como la influencia que ha recibido el autor de otros autores, lo que implica rastrear las citas explícitas o encubiertas.

En tercer lugar, **la identificación del contexto de llegada** hace referencia a la opinión que el lector hace sobre el tema y las intenciones del texto, a la comprensión y distinción de expresiones o ideas del autor, las de otros lectores y las de sí mismo (Cassany, 2008); en otras palabras, plantea puntos de vista y la valoración del impacto del escrito sobre la audiencia a quien va dirigido el texto.

En cuarto lugar, **la reacción hacia el texto** implica la posibilidad de pensar en lo que el lector puede hacer con el texto. El reconocer la posición ideológica del autor y adoptar una postura reflexiva y crítica tanto del contexto en el que se produjo como del texto en sí, es decir, reaccionar ante lo que dice el texto (Cassany, 2008).

### **2.3 El mensaje publicitario**

La publicidad es una herramienta necesaria que ofrece información importante para la vida en la sociedad a través de los medios de comunicación, y que pretende influir en las personas con el fin de moverlas a la acción; tal como ocurre con la publicidad de índole comercial que aspira a vender, promocionar o aumentar el prestigio de una empresa o marca. Siendo entonces, la imagen publicitaria de este tipo de publicidad, un artefacto ideal para trabajar la lectura en el aula.

Se considera que “toda la publicidad está dirigida al consumidor de una época determinada, al que es necesario comprender para obtener la eficacia del mensaje” (Romero, 2005). Una característica esencial en el mensaje publicitario es la combinación de diferentes elementos. En este sentido, Lomas y Osoro (1993) refieren que:

Los textos iconoverbales, insertos en las industrias audiovisuales de la comunicación, contienen así en su estructura formal y temática instrucciones de uso lector puestas en juego con arreglo a normas sintácticas, presuposiciones culturales y estratagemas discursivas muy precisas, que generan la ilusión de lo real (el efecto de la realidad y la realidad de las imágenes) hasta crear un flujo hipnótico que deviene con frecuencia en discursos como el publicitario o el televisivo, es decir, en eficazísimo recurso de persuasión ideológica. (p. 100).

En otras palabras, los medios publicitarios ocultan verdaderas intenciones de quienes quieren dominar a través de mecanismos que logran convencer y persuadir pero de los que también, se necesita aprender a tomar distancia. Cabe recordar que a partir del uso de la imagen publicitaria para este estudio, se propuso la generación de un ambiente pedagógico en los procesos de lectura crítica en los estudiantes, quienes aprendieron a comprender nuevos aspectos de este tipo de texto y develar dónde radica la verdad o credibilidad en la que se apoya. Según Lomas y Osoro (1993),

la imagen es un artefacto que transfiere el saber desplegado mediante recursos gráficos desde el sujeto de la enunciación a un sujeto enunciatario. En el texto de la imagen, asociada a sus rasgos gráficos, encontramos un conjunto de instancias semánticas y pragmáticas, o sea, un sistema de valores y una estrategia de convicción en confrontación con el receptor (p. 109).

Esto indica que a través del texto iconográfico se transmite una intención comunicativa. “El texto iconoverbal es un contrato donde se formaliza un acuerdo comunicativo entre el autor y el lector en el que lo que se negocia es el saber común de ambos” (Lomas, 1993, pp. 111). Greimás y Courtés, (1979), citados por Lomas y Osoro (1993) ya previenen sobre el potencial de este tipo de discurso el que pareciera que “el destinador -manipulador impulsa al destinatario-manipulado hacia una posición de carencia de libertad hasta verse obligado a aceptar el contrato propuesto” (p.111). Sin embargo, hay que tener en cuenta que la lectura de un texto depende de los saberes y competencias lectoras del destinatario con todas las implicaciones que estos conllevan para establecer las relaciones del texto con su contexto.

Se considera a los medios de comunicación como una industria movida por intereses empresariales teniendo en cuenta que la publicidad es una fuente de ingresos y de posibles relaciones de poder. La audiencia, en este caso el estudiante como consumidor, debe aprender a sospechar de la connotación (esto, en referencia a la función tanto apelativa como poética del

lenguaje, explicadas posteriormente) y la denotación de las imágenes publicitarias y ser capaz de analizar de qué manera la interacción entre el estudiante mismo (lector), el mensaje publicitario (texto) y las empresas (emisor), configuran el significado de su universo consumista.

#### **2.4. Funciones del lenguaje**

El interés por comprender mejor los procesos comunicativos en el momento de emitir o comprender un mensaje, se puede fortalecer si se reconocen las funciones de la comunicación abstraídas cada vez durante las prácticas letradas en las que, indudablemente, el estudiante está inmerso, como el caso, por ejemplo, de la publicidad, con la que se encuentra a diario. Al mensaje publicitario se le atribuyen tres funciones esenciales que corresponden, según Victoroff (1980), a la función implicativa (connativa) porque implica al destinatario, la función referencial (denotativa) porque es publicidad por algo, y una función poética aplicada a un trabajo sobre los signos, que promueven la compra de un producto.

Jakobson (1969), citado por Simón, Castaño y Berti (2004), plantea el modelo de la teoría de la comunicación. Según este modelo, el proceso de la comunicación lingüística implica seis factores constitutivos que lo configuran o estructuran como tal. Este modelo permite establecer seis funciones esenciales del lenguaje inherentes a todo proceso de comunicación lingüística.

De hecho, Victoroff (1980), señala que las características de la imagen publicitaria corresponden a las grandes funciones que debe cumplir toda buena imagen publicitaria. Explica que la noción de función tiene su origen en Jakobson, quien distingue seis funciones básicas en la comunicación verbal:

1. Referencial (o denotativa) que ante todo tiende a dar información sobre el referente, es decir sobre la realidad del mundo a que alude el lenguaje.
2. Expresiva (o emotiva), centrada en el emisor, pretende expresar la actitud del sujeto con respecto a lo que se dice. Sugiere la subjetividad del hablante y manifiesta los estados de ánimo en relación con el mensaje.

3. Connativa (o implicativa) se orienta esencialmente hacia el destinatario (su expresión gramatical preferencial es el vocativo o imperativo) pues busca controlar o influir su conducta o actitud. Corresponde a la función apelativa.
4. Fática o de contacto, se refiere a la verificación del canal comunicativo. Se manifiesta a través de mensajes que llaman la atención de los interlocutores para confirmar que el circuito comunicativo sea eficiente.
5. Metalingüístico se propone explicitar los términos que utiliza. Se relaciona con el código empleado para codificar el mensaje. Esta función se presenta en los casos que el mensaje emitido no ha sido comprendido y es necesaria una explicación.
6. Poética, tiene que ver con lo que dice y cómo se dice el mensaje; según Simón, Castaño y Berti (2004) el hablante se encuentra con propósitos y necesidades, y al receptor se halla intentando descubrirlos.

En los intercambios comunicativos están presentes simultáneamente varias funciones, pero siempre es posible establecer la función dominante en el mensaje a partir de la intención comunicativa. Tal como ocurre con la publicidad comercial cuya intención es transmitir un mensaje y persuadir con su contenido, por ejemplo, a receptores como los adolescentes, quienes están diariamente en contacto con diversos medios de comunicación y requieren de estrategias de lectura que les permitan comprender cualquier tipo de discurso en su vida cotidiana.

## **Capítulo 3 Diseño Metodológico**

### **3.1 Enfoque de la investigación**

El enfoque de investigación que guió este trabajo es cualitativo, que, según Lerma (2009), se refiere a los estudios sobre el quehacer cotidiano de las personas o de grupos pequeños. Las razones por las cuales se consideró este el enfoque apropiado para esta investigación, fueron: porque esta tuvo como interés lo que el estudiante “piensa, dice, siente o hace” (Lerma, 2009,

p.71), y porque también se buscaron resultados que dieran cuenta de un fragmento de realidad escolar. En este caso frente a la lectura de textos, principalmente el verbal icónico, la lectura crítica de los estudiantes y el significado de sus relaciones interpersonales y con el medio.

### **3.2 Tipo de investigación**

Este trabajo investigativo está enmarcado en la modalidad de investigación educativa, que según la finalidad, corresponde a la investigación aplicada, cuyo fin primordial es “la resolución de problemas prácticos inmediatos en orden a transformar las condiciones del acto didáctico y a mejorar la calidad educativa” (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992, p.42).

Atendiendo al criterio de profundidad y dimensión temporal, que proponen estos autores Arnal, del Rincón y Latorre (1992), pertenece a la investigación descriptiva ya que esta tiene como objetivo central “la descripción de fenómenos tal como aparecen en el momento en el que tiene lugar” (p.45), los cuales, en este proceso de investigación, estuvieron relacionados con el análisis de los datos para evidenciar la influencia de la imagen publicitaria en el nivel de lectura crítica de los estudiantes, pues “ se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así describir lo que se investiga” (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2006, p.60).

El tipo de investigación es investigación acción puesto que esta pretende reflexionar sobre la práctica educativa frente a una situación problemática en el contexto educativo como son los bajos niveles de comprensión lectora; y, modificar la práctica docente en el aula con respecto a la enseñanza de estrategias de lectura a partir del análisis crítico del discurso. Esto permitió durante el proceso de investigación, hacer una reflexión sobre las acciones pedagógicas propias y las realizadas para el mejoramiento y transformación de prácticas en el ámbito educativo.

Mencionan Sagastizabal y Perlo (2002) que como recurso didáctico, la investigación-acción “puede dar cuenta con profundidad del proceso de construcción de los hechos sociales” (p.86). La recolección de información en el campo, la metodología empleada y el compromiso ético y social de conocer para poder transformar la realidad constituyen ejes relevantes para el desarrollo didáctico de determinados campos de las ciencias.

Estas autoras resaltan que:

La investigación-acción es una de las herramientas más importante en la formación docente, ya que da una dimensión profesional a la tarea de enseñar, en la medida en que acerca al docente a su realidad desde un estudio sistemático de la misma, a la vez que le aporta pautas y criterios para la acción (Sagastizabal y Perlo, 2002, p. 86).

Gimeno Sacristán (1983), citado por Sagastizabal y Perlo (2002, p.86), menciona que la utilización de esta herramienta como recurso didáctico en la formación del docente propone formar un docente crítico y reflexivo, puesto que evalúa resultados con la implementación de estrategias usadas en sus propias prácticas pedagógicas y modifica acciones cuando sea necesario procurando el mejoramiento permanente.

### **3.3 Corpus de la investigación**

El universo poblacional de este estudio, realizado en 2016 y 2017, correspondió a estudiantes de grado 10° de Educación Media, de la I. E. D. Miguel Samper de Guaduas, Cundinamarca, colegio de carácter oficial y jornada única. Esta institución educativa cuenta con un total de 2980 estudiantes distribuidos así: Básica primaria 1488, Básica secundaria 1323, Nocturna 31 y fin de semana 138.

La muestra seleccionada fue de 21 estudiantes del grado 1003, quienes se mantuvieron durante todo el estudio y de quienes finalmente, para efecto de los resultados se tomaron como muestra. La población participante hizo parte de los estudiantes a cargo durante los años lectivos mencionados. Sus edades estuvieron comprendidas entre 14 y 18 años de edad, matriculados en el Énfasis en Asistencia Administrativa; provenientes de los sectores urbano y rural, de estrato socioeconómico 1 y 2 del Sisbén, y en general, contaban con acceso a diferentes medios de comunicación.

La selección de esta muestra de 21 estudiantes se basó en los siguientes criterios principalmente: primero, que los estudiantes pertenecieran al mismo grupo, lo que permitió facilitar un trabajo en conjunto; y segundo, que se mantuvieran durante el tiempo en que se realizó la intervención para recoger los datos.

### **3.4 Condiciones éticas**

Conforme a los principios éticos que implica un tipo de investigación con seres humanos y menores de edad, se dio a conocer a los estudiantes y a sus representantes legales (en asamblea) el consentimiento informado para la participación en este proyecto investigativo. En él se les informó sobre los objetivos, riesgos y beneficios de esta investigación, los derechos del menor sobre la protección de su intimidad y el manejo de la información que resultara de ella sobre los registros de tipo audiovisual y datos recogidos. Aclaradas las consideraciones éticas, se recibió la autorización por parte de los tutores legales para la participación voluntaria de los estudiantes en esta investigación (Anexo #1).

### **3.5 Trabajo de campo**

El trabajo de campo comenzó en la **fase de diagnóstico**, con una prueba previamente piloteada en un grupo de 39 estudiantes, la cual, fue diseñada con preguntas abiertas y cerradas

(Ver Anexo # 2) para conocer el estado en que se encontraba el grupo sujeto de estudio en cuanto a lectura crítica, y así realizar posteriormente la planeación de las actividades para la fase de intervención.

Luego, se realizó la **fase de intervención** pedagógica de la práctica lectora con una propuesta que invitó a leer críticamente el discurso publicitario a través de talleres. El diseño de esta fase fue organizado inicialmente en una secuencia didáctica general con actividades apoyadas en la técnica propuesta por Cassany (2006) (Ver Anexo 3), cuyos talleres, para los estudiantes, contienen objetivos de aprendizajes asociados a los indicadores propuestos en la matriz categorial, y actividades coherentes con la secuencia de la sesión. El desarrollo de la secuencia general comprendió un periodo de tiempo correspondiente a 16 semanas, en las que los estudiantes, a partir de preguntas e instrucciones, realizaron análisis de los textos publicitarios elegidos en los cuales se tuvieron en cuenta contenidos cercanos a ellos. Se aplicaron 13 talleres de lectura crítica en los que se fusionaron algunas técnicas propuestas por Cassany (2006) (Ver Anexo 4).

De ahí que, la propuesta de lectura como el uso de la imagen publicitaria empleando la práctica de la comprensión crítica sugerida por Cassany (2006), sumada a la revisión de los Derechos Básicos de Aprendizaje, pareció la más apropiada, ya que orientó las actividades que se planearon para las diferentes sesiones, evaluadas simultáneamente con 8 pruebas que dieron cuenta del progreso de los estudiantes.

Cada sesión se dividió en tres partes: inicio, desarrollo y cierre.

- Actividades de inicio: su objetivo fue centrar la atención del aprendizaje. Durante esta parte, los estudiantes conocieron las preguntas centrales de la sesión, el propósito, el argumento de esta y la presentación de una actividad en la que se exploraron los

conocimientos previos de los estudiantes a partir de la observación de una imagen publicitaria comercial.

- Actividades de desarrollo: Con el fin de lograr el aprendizaje, se propusieron actividades grupales e individuales que involucraron estrategias de lectura relacionadas con los indicadores propuestos, preguntas o enunciados vinculados alrededor del texto (autor, contenido de la imagen publicitaria, etc.), el contexto (de producción, intertextualidad) y el lector (opinión, reflexión del estudiante).
- Actividades de cierre: Se relacionaron con la síntesis del aprendizaje a través de varias preguntas metacognitivas y una autoevaluación en forma de rejilla, cuyos criterios apuntaron a los objetivos de aprendizaje de la sesión.

Por último, después de cada sesión, se evaluó el aprendizaje con evaluaciones escritas diseñadas con preguntas cerradas y abiertas, usando artículos de opinión, que dieron cuenta del nivel de lectura crítica según las categorías de Posición del autor y Posición del lector. Estas fueron respondidas individualmente por los estudiantes y analizadas en conjunto según el rango en el que se encontrara (Ver anexo 5).

En la **fase final** se realizó una prueba (Anexo 6) para conocer los avances o progreso en el desempeño de los estudiantes y así poder realizar la verificación correspondiente al objeto de estudio. Los resultados de esta prueba se compararon tanto con los obtenidos en el diagnóstico como los alcanzados durante la fase de intervención.

En la selección del material para elaborar todas pruebas se tuvo en cuenta que, además de que perteneciera a autores reconocidos, el contexto discursivo se mantuviera mientras la investigación se estaba realizando.

### **3.6 Recolección de datos**

El proceso de recolección de datos para llevar a cabo el análisis, requirió la aplicación de diez pruebas en total, aplicadas a todos los estudiantes : una (1) prueba inicial o de diagnóstico, aplicada antes de la intervención pedagógica, ocho (8) pruebas intermedias, durante la intervención, y una (1) prueba final o de salida aplicada después de la intervención; cabe aclarar que el número de evaluaciones propuestas durante la intervención pedagógica se determinó por la relación cercana entre diferentes estrategias de lectura crítica enseñadas.

Las pruebas permitieron establecer una comparación sobre el estado inicial de los estudiantes en el nivel de lectura crítica, el progreso de estos durante el proceso y finalización de la intervención pedagógica y su incidencia según las categorías de Posición del autor y Posición del lector, además de talleres registrados en portafolios o carpetas individuales de los estudiantes.

A continuación, se describe la función y la forma en que fueron utilizados los instrumentos durante la investigación:

**3.6.1 Prueba inicial o de diagnóstico:** El objetivo de esta prueba era permitir, con base en los indicadores propuestos en la matriz categorial, diagnosticar los niveles de comprensión de lectura crítica en el cual se encontraban los estudiantes. Esta prueba estuvo conformada por 14 preguntas (Anexo 2) tanto abiertas como de selección múltiple.

**3.6.2 Talleres:** Con el uso de esta estrategia de mediación ( Talleres de lectura crítica) se buscó la orientación de las actividades con acompañamiento docente, en las que a través del análisis de imágenes publicitarias, y con el apoyo de las competencias de lectura crítica y las estrategias de lectura sugeridas por Cassany (2006) orientadas al análisis del texto desde el punto de vista del autor y del lector, se fortaleció la formación de lector crítico y el desarrollo de pensamiento crítico, teniendo en cuenta las competencias lectoras de los estudiantes; con esto se logró evaluar los resultados obtenidos en el proceso de interpretación de imágenes publicitarias potenciando, de esta manera, sus aprendizajes (Anexo 4).

**3.6.3 Pruebas intermedias.** Se aplicaron durante la intervención con el fin de conocer el progreso de los estudiantes sobre la comprensión de estrategias de lectura enseñados. Las estrategias de comprensión evaluadas en cada una de las ocho pruebas aplicadas que hicieron parte del proceso de aprendizaje, estuvieron conformadas por preguntas abiertas y preguntas de selección múltiple como en la evaluación inicial.

**3.6.4 Prueba final** Se aplicó al final de la intervención y sirvió para comparar los resultados obtenidos inicialmente con los datos arrojados después del proceso de interpretación de imágenes publicitarias. Estuvo conformada por 24 preguntas e igual que en los dos tipos de pruebas anteriores, se utilizaron preguntas abiertas y de selección múltiple (Ver anexo 6).

### **3.7 Análisis de los datos**

El objeto de estudio de esta investigación fue la influencia del análisis de la imagen publicitaria para mejorar los niveles de lectura crítica. Por consiguiente, la unidad de análisis fue la lectura crítica. Esta se refiere a la comprensión de la ideología, definida como el conjunto de ideas que caracterizan a una persona o un colectivo (Van Dijk, 2008). El lector crítico tiene la capacidad para descubrir las verdaderas intenciones que subyacen y se sostienen en los discursos, encontrando los puntos sesgados y personales de este (Cassany, 2006).

Para el proceso de los análisis de datos se realizó en primer lugar, una tabla que ubicó a los estudiantes en cuatro rangos que permitieron asignar una puntuación de acuerdo con el nivel de experticia alcanzado por cada uno, teniendo en cuenta el porcentaje de respuestas correctas: inferior, entre 0% y 25%; bajo, entre 26% y 50%; alto, entre 51% y 75%; y superior, entre 76% y 100% (Ver Anexo 7). En función de las respuestas obtenidas en las pruebas, se definieron previamente, unos criterios de valoración relacionados con los indicadores propuestos en la matriz categorial expresando la habilidad del estudiante para demostrar la comprensión y

evaluación crítica de un texto. Cada pregunta se calificó con un (1) punto para las respuestas correctas y con cero (0) puntos para respuestas incorrectas.

En segundo lugar, el análisis de los datos se llevó de la siguiente manera: obtenidas las respuestas del estudiante, asignado su puntuación y clasificadas según el indicador y categoría a los que correspondía, se sacó el promedio de la misma posición para tener el porcentaje total de cada categoría. El porcentaje total de respuestas correctas pone en un rango a los estudiantes frente a la categoría, y el porcentaje promediado de cada indicador muestra el rango en que se encuentran los estudiantes en cada uno de ellos.

### **3.7.1 Categorías de análisis**

Las categorías de análisis que permitieron abordar la unidad de análisis de esta investigación corresponden a la posición del autor y la posición del lector.

#### **3.7.1.1 Posición del autor**

Esta categoría hace referencia al punto de vista del autor, en un momento determinado y a quien se le atribuye, movido por algunos intereses determinados junto con el contexto, los aportes que brinda la comunidad y el conocimiento de su lector y de los saberes que cree tener o no. De acuerdo con Cassany (2006), la producción de un mensaje con unas características propias que lo hacen semejante o diferente a otro; en otras palabras, según Girón, Jiménez y Lizcano (2007), implica que el lector se haga preguntas sobre el género discursivo del texto.

Se evidencian las siguientes estrategias de lectura:

- Reconocimiento de los propósitos o intereses que mueven al autor a construir su discurso: deducción de razones que mueven al autor a construir el discurso, autor, conexiones, utilidad del texto, audiencia, tema o contenido, estructura del texto.

- Identificación del autor del texto: biografía, uso de términos y expresiones, idiolecto, ideología, estereotipos.
- Identificación de ironías, dobles sentidos, sarcasmos, ambigüedades presentes en el texto: autor, subjetividad, modalidad enunciativa y palabras valorativas.
- Reconocimiento de los motivos y objetivos de quienes piensan lo contrario del autor: tipos de argumento, polifonía.
- Identificación de omisiones en el texto: elipsis, datos aportados.
- Reconocimiento del género discursivo y el tipo de texto que lee. Intención o propósito del texto, estructura, función, audiencia, polifonía.

### **3.7.1.2 Posición del lector**

Esta categoría tiene en cuenta el análisis del discurso, y hace referencia a la comprensión de los textos que hacen parte de una producción específica que le permiten al lector identificar referencias socioculturales en las que se produjo. Da cuenta de las características de un lector crítico: la capacidad para el reconocimiento de varios significados en el texto, el diálogo, la búsqueda de interpretaciones sociales; la lectura diferente de cada género; el énfasis en la ideología; la búsqueda de la intención del texto; la atención a lo implícito; la búsqueda de diferentes fuentes; la contrastación y el descubrimiento de las citas calladas (Cassany, 2006; Cassany, 2008). Vincula al lector como “un elemento más junto con el contexto, la comunidad o el acto de lectura” (Cassany, 2006, p. 82).

Se indaga en las siguientes estrategias de lectura:

- Identificación de los autores incluidos en el texto o aquellos que han influido en el autor y comprensión de la función de sus ideas por la cual el autor las emplea: citas textuales, alusiones (intertextualidad), datos que se destacan.

- Evaluación de la solidez, la fiabilidad y validez de los argumentos del escrito: tipo de argumento, comprobación de datos, acuerdos y desacuerdos, estereotipo.
- Identificación de la comunidad a quien va dirigido el texto y análisis del efecto producido en ella: intención del texto, perfil del destinatario, fragmentos controversiales.
- Elaboración de opiniones personales: posición del lector y argumentos.
- Adopción de una postura reflexiva y crítica: propósito del autor y definición del propósito del lector frente al tema.

Así, mientras que el autor es a quien se le atribuye, según Cassany (2006), la producción de un mensaje con unas características propias que lo hacen semejante o diferente a otro, el lector es, quien teniendo en cuenta diferentes interpretaciones y a través de una posición argumentada, valora cuál puede ser la reacción más apropiada según sus propios intereses.

### 3.7.2 Matriz categorial

Se construyó a partir de las categorías de análisis y los indicadores propuestos que, basados en las estrategias de lectura crítica de Cassany (2006 y 2008), orientaron el trabajo de intervención y el análisis de los resultados. Esta matriz surge de los planteamientos propuestos en el marco teórico según este autor.

Unidad de análisis	Categorías	Indicadores	Instrumentos	Fuente
Lectura Crítica	Posición del autor	1.1.1 Reconoce los propósitos o intereses que mueven al autor a construir su discurso.	Prueba de diagnóstico Talleres Pruebas escritas Portafolio Prueba final	Estudiantes
		1.1.2 Identifica quién es el autor del texto.		
		1.1.3 Detecta las ironías, dobles sentidos, sarcasmos, ambigüedades presentes en el texto.		
		1.1.4 Reconoce los motivos y objetivos de quienes piensan lo contrario del autor.		

		1.1.5 Identifica omisiones en el texto.		
		1.1.6 Reconoce el género discursivo y el tipo de texto que lee.		
	Posición del Lector	1.2.1 Identifica los autores incluidos en el texto o aquellos que han influido en el autor y comprende la función de sus ideas por la cual el autor las emplea.		
		1.2.2 Evalúa la solidez, la fiabilidad y validez de los argumentos del escrito.		
		1.2.3 Identifica la comunidad a quien va dirigido el texto y analiza el efecto producido en ella.		
		1.2.4 Elabora opiniones personales.		
		1.2.5 Adopta una postura reflexiva y crítica.		

*Tabla No. 1. Matriz categorial.*

### Capítulo 4 Resultados

El análisis de la información como se mencionó antes, se realizó a partir de las dos categorías de análisis correspondientes: la posición del autor y la posición del lector, y los indicadores relacionados con el nivel de lectura crítica de los estudiantes. La descripción se realizó teniendo en cuenta la triangulación de los datos obtenidos en tres tipos de pruebas aplicadas: una primera prueba para diagnosticar el nivel previo, ocho pruebas intermedias durante el proceso de aplicación para conocer el progreso alcanzado y la prueba final o de salida para dar cuenta del desarrollo de la competencia lectora alcanzado por los estudiantes y la forma como influyó el uso de la imagen publicitaria en el nivel de lectura crítica.

Los resultados se presentan, a continuación, en el orden de aplicación de los tipos de pruebas aplicadas (diagnóstico, intermedia, final) y desde cada categoría. Se explican a partir de las

gráficas del promedio de los porcentajes de los estudiantes para cada indicador, con una descripción del nivel de lectura de estos frente a la categoría y promedio alcanzado en cada uno de los indicadores dando así respuesta a la pregunta de investigación planteada.

#### **4.1 Diagnóstico o Prueba Inicial**

La evaluación de diagnóstico dio cuenta del nivel de lectura crítica en la que se encontraban los estudiantes de grado 1003 para el año 2016, de la institución Educativa Deptal Miguel Samper, de Guaduas Cundinamarca.

De acuerdo con estos resultados, para establecer el rango en el que se encontraron los estudiantes (Anexo 2), en primer lugar, se encontró que cinco se ubicaron en un Nivel Inferior, lo que indicó que este grupo de estudiantes, además de que no demostraban la habilidad para reconocer información expresada de forma explícita en un texto analizado, tenían dificultades para identificar mecanismos de cohesión textual (pronombres, posesivos, demostrativos, referencia anafórica y catafórica, elipsis, sustitución, repeticiones, relación entre hipónimos e hiperónimos y el uso de deícticos ya fueran personales, espaciales o temporales) y establecer conexiones simples y coherentes que les sirvieran, por ejemplo, para identificar el contexto en el que se produjo el texto, o hacer de manera fácil inferencias para reconocer los propósitos o intereses que mueven al autor a construir su discurso, reconocer el tipo de texto o la audiencia a quien va dirigido el texto. Se les dificultó reconocer los autores citados en el texto y al presentar sus propias opiniones lo hicieron sin argumentos.

En segundo lugar, se encontró que el grupo más numeroso de estudiantes (13) estuvo en un Nivel Bajo. Este grupo estuvo comprendido por estudiantes que reconocían la idea principal que sugiere el texto, que podían identificar referencias contextuales para relacionar la postura o punto de vista del autor teniendo en cuenta el contexto en el que se produjo el texto, identificaban

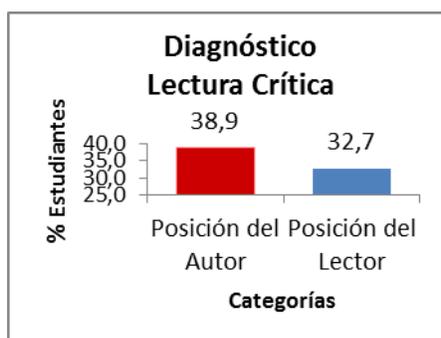
la intención del autor a partir de textos que habitualmente leen, pero presentaban dificultad para encontrarlas cuando estaban ocultas. También se observó, en el análisis de las respuestas, que estos estudiantes lograron reconocer algunas características del género discursivo, o reconocer el tipo de texto (partes que lo conforman), identificar la comunidad a quien era dirigido el texto o frases que presuponen negación (no, ni) o como la conjunción adversativa (pero) y conocían su significado; reconocían la relación que hay en las oraciones según el nexos que haya entre ellas; y podían identificar los autores incluidos en el texto, pero, porque se encontraban citados explícitamente en él.

En tercer lugar, se encontró que solo dos estudiantes estuvieron en el Nivel Alto, indicando que estos evidenciaron habilidades para interpretar el significado de expresiones con algunos matices o connotaciones. Esto indicó que, identificaron quién era el autor del texto a partir de su idiolecto. Identificaron las expresiones subjetivadas del autor en las que se detectan las ironías, dobles sentidos, sarcasmos, ambigüedades presentes en el texto, como también, las omisiones en el texto, señalando elipsis y cuestionando información aparentemente verídica. Según la intención del discurso, reconocieron el tipo de texto que lee y sus características, los tipos de ideas que tiene el texto y su uso (si es una tesis, un argumento como el uso de citas), y el para qué de esas ideas en el texto. Comprendieron la función de expresiones o ideas de otros autores empleados por el autor del texto en relación con el tema. Lograron la identificación de los autores incluidos en el texto; los estudiantes los reconocieron porque además de estar citados directa o indirectamente o ambos, pudieron decir qué otro autor ha hablado del mismo tema.

Por último, se encontró que apenas un estudiante (número 14°) estaba en el nivel superior, lo que indicó que usó estrategias de lectura crítica como el relacionar el uso del texto que correspondía a un columna de William Ospina, *“Presentar una opinión sobre el consumismo”*

con la intención del autor, comprender a través del tema las razones por las cuales fue escrito con lo que pretende cambiar en el lector como cuando reconoció que *“si queremos proteger el planeta de los peligros que alteran su equilibrio ecológico, los hombres deben tomar conciencia, pues su relación depende de: a) los actuales patrones de consumo”*. O bien, como cuando reconocen lo que implica determinada expresión o uso de estrategias discursivas para reforzar argumentos tipo causas- efectos; o la realización de inferencias para relacionar fragmentos de otros autores con la posición del autor del texto.

Por tanto, los resultados sobre lectura crítica arrojados en la primera prueba aplicada a los 21 estudiantes, permitió establecer consideraciones como que la mayoría de estos presentan un bajo nivel de lectura crítica; resultado que se vio reflejado también en el promedio de cada una de las categorías (Gráfica 2), pues se pudo observar que el 38,9% de los estudiantes evidenciaron estrategias de lectura crítica correspondientes a la posición del autor y el 32,7%, relacionadas con la posición del lector, explicadas en detalle más adelante.



*Gráfico No.2: Comparación del nivel de lectura crítica según posición del autor y del lector*

#### **4.1.1 Categoría Posición del Autor**

La primera categoría de análisis muestra la capacidad de los estudiantes para descubrir a través del discurso, según Cassany (2008), quién es el autor del texto, cuáles son sus propósitos,

qué opositores tiene, pero también, el contenido, la forma y el tono que le ha dado a su discurso (Cassany, 2006). Hasta qué punto el estudiante comprende que es al autor a quien se le atribuye según Cassany (2006), la producción de un mensaje con unas características propias que lo hacen semejante o diferente a otro; que en otras palabras, correspondería a la identificación del mundo del autor o contexto de partida.

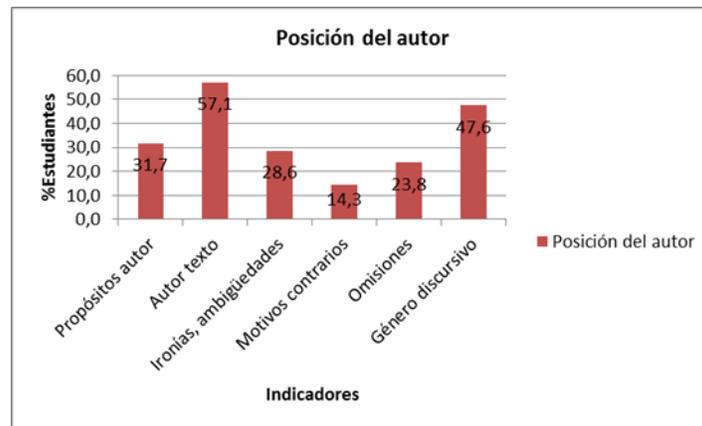


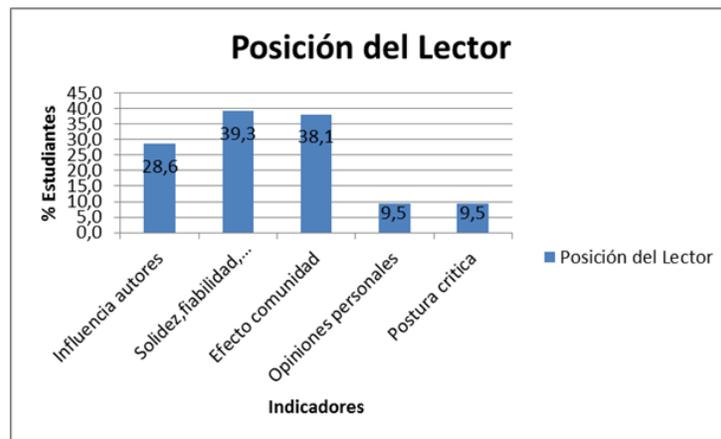
Gráfico No. 3: Indicadores según la posición del autor.

Al realizar un análisis más detallado de los indicadores de esta primera categoría, como se ve en el Gráfico 3, se puede observar que el 57,1% de estudiantes identificó quién es el autor del texto (lo hizo a través del posicionamiento del autor frente al tema); lo que representa que están en un rango alto. También se identificó que este mismo porcentaje, lograba reconocer el género discursivo elegido por el autor y el tipo de texto. El resto, en esta misma categoría se encontró en el rango inferior o cercano a él. Por ejemplo, 31,7%, reconoció los propósitos que mueven al autor a construir su discurso, indicando que tienen dificultades para entender lo que el autor pretende cambiar en el lector cuando este lea su texto. El 28,6% identificó las ironías, y lo hizo a través de la interpretación del tono empleado en las expresiones usadas por el autor como en la frase “Con cuánta alegría recibió la humanidad hace dos siglos las promesas del progreso, los halagos del confort, las bengalas de la sociedad del bienestar” (Ospina, 2016). El 23,8%, de los

estudiantes, realizó inferencias de la información omitida a partir de datos que el autor aportó. Se observa que el 14,3% reconoció los motivos y objetivos de quienes piensan lo contrario del autor, lo que indica que presentan dificultad para identificar cuáles son estas oposiciones a través del mismo posicionamiento hecho por el autor; contrario a lo que se creía que lo hacían a través de la posición del autor sobre el tema.

#### 4.1.2 Categoría Posición del Lector

Los resultados obtenidos en la segunda categoría de análisis, muestran la capacidad de los estudiantes para evidenciar cómo el autor se ha apropiado del texto, el reconocimiento de elementos que lo caracterizan y de sus varios significados, y cómo prestan atención a lo implícito, a los autores que influyen en el autor o se incluyen en el texto, la opinión que tiene el estudiante sobre el texto y la forma como le afecta este autor y este texto a su vida y a sus propios intereses (Cassany, 2006) y (Cassany, 2008).



*Gráfico No. 4: Indicadores según la posición del lector*

El análisis de los datos obtenidos en esta categoría (Gráfico No. 4) dan cuenta que el 28.6% de los estudiantes identificó los autores incluidos en el texto y las voces que están citadas explícitamente en este; a través de los nexos entre algunas oraciones reconocieron el fin con el

cual el autor las emplea. Esto indica que aunque se les facilita identificar citas directas textuales se les dificulta el reconocimiento de aquellas que tienen un estilo indirecto. En cuanto al indicador que permite observar la solidez, fiabilidad y validez de un argumento, al 60.1% de los estudiantes, presentó dificultad al reconocer el tipo de estrategia discursiva o la características del tipo de argumento empleado por el autor, establecer la relación de la causa-consecuencia sobre la cual mantiene la posición el autor, formulación de la validez para la validación de ejemplos, razones o hechos que se exponen tomados del texto. También pudo verse que el 61,9% de los estudiantes presentan dificultades para relacionar elementos contextuales con los que pueda señalar el perfil del destinatario del mensaje teniendo en cuenta los datos que el autor usa para explicar el tema y posiblemente inferir el comportamiento que el autor espera de sus lectores.

Un bajo número de estudiantes, el 9,5% logró presentar una opinión personal frente a la opinión del autor del texto, como, por ejemplo, *“Los jóvenes debemos cuidar y ser más exigentes contra la contaminación ya que nosotros somos los que vamos a sufrir las consecuencias de los desastres naturales si no cuidamos el planeta”*; y logró asumir una posición crítica *“hace pensar en proponer un proyecto para hacer tarjetas con frases por todos lados motivando a todos los estudiantes a concientizarnos”*.

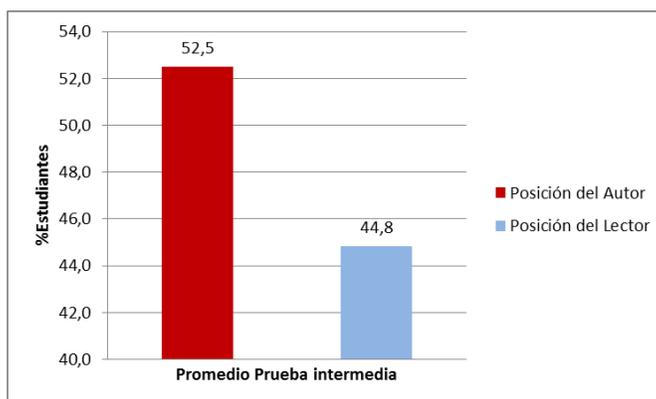
Por consiguiente, se evidencia una posible dificultad que tuvo la mayoría de los estudiantes para explicar con sus propias palabras sus acuerdos o desacuerdos con el autor del artículo con una sustentación que contara con suficientes argumentos o argumentos pertinentes de sus propias posiciones frente al texto que leen.

Sin duda, el análisis de los resultados obtenidos en la prueba de diagnóstico, puso énfasis en la oportuna intervención de una estrategia como el uso de la imagen publicitaria, para mejorar el nivel de lectura crítica de los estudiantes y ver posteriormente el comportamiento frente a la

lectura de un texto, a través de pruebas que revisaran los indicadores correspondientes a las categorías propuestas.

#### 4.2 Intervención - Pruebas intermedias

En el siguiente gráfico se puede observar el promedio de las dos categorías analizadas a lo largo de las ocho pruebas aplicadas.



*Gráfico No. 5: Promedio Pruebas Intermedias posición del autor y del lector*

Para analizar el progreso alcanzado durante la intervención (Gráfico 5), se realizaron ocho pruebas intermedias (Anexo No. 6), en las que se emplearon diferentes artículos de opinión de autores reconocidos, que sirvieron para valorar la aplicación de la estrategia de lectura en la que se utilizaron imágenes publicitarias. Cada prueba evaluó indicadores relacionados con las estrategias de lectura enseñadas.

El promedio de las pruebas intermedias (Gráfico No. 5) arroja como resultado para la posición del autor un 52.5%, lo que indica que tuvo un incremento de 13.6% ubicando a los estudiantes en el nivel alto, respecto a la prueba de diagnóstico; mientras que los datos obtenidos en la posición del lector, aunque se mantuvieron en el mismo nivel bajo, tuvo un incremento del 12.1%.

Esto quiere decir que, los estudiantes lograron comprender, para la primera categoría, los aspectos que rodean a las elecciones que toma el autor del texto como el propósito que persigue, los datos que su nombre aporta, el tipo de autor, lo que le influye, el género discursivo empleado. Por ejemplo, alcanzaron estrategias como inferir quién es el autor del texto a partir de su idiolecto, a hacer reconocimiento de vocablos y expresiones en los que no se impone un vocabulario, por ejemplo, feminista, realización de inferencias sobre el posicionamiento de la autora sobre *su lucha por la igualdad, equidad y respeto*, encontrados en respuestas que señalaron o escribieron, entre otros.

En cuanto a la segunda categoría, aunque el grupo se mantuvo en el mismo rango (Bajo), se alcanzó a evidenciar una mejora, en la cual los estudiantes alcanzaron estrategias de lectura, como por ejemplo, hacer inferencias sobre la intención por la cual un autor (Santiago Gamboa) nombra a Chejov y Shakespeare en su discurso o estrategias como es un tipo de cita para reforzar un argumento o la inclusión del nombre de una obra para contextualizar al lector; o por ejemplo, señalar que el tipo de lector desconoce algo como es un tipo de *neuromarketing* (técnica para crear estrategias de mercadeo) para persuadir al consumidor y su advertencia sobre el uso de esta ciencia, o, hacer una interpretación de un artículo expresando su posición al respecto.

Esto, en conclusión, indica que lograron apropiarse de las estrategias correspondientes a los indicadores propuestos tanto para la posición del autor como la posición del lector durante esta fase.

A continuación, se muestra el análisis de los resultados obtenidos por cada una de las pruebas realizadas durante la intervención: el gráfico No. 6, muestra una comparación con base en las dos categorías y, en el gráfico No. 7, una comparación a partir de los indicadores, con el fin de

lograr una mirada que permita, además de compararlas, la valoración del progreso de los estudiantes en la fase de intervención.

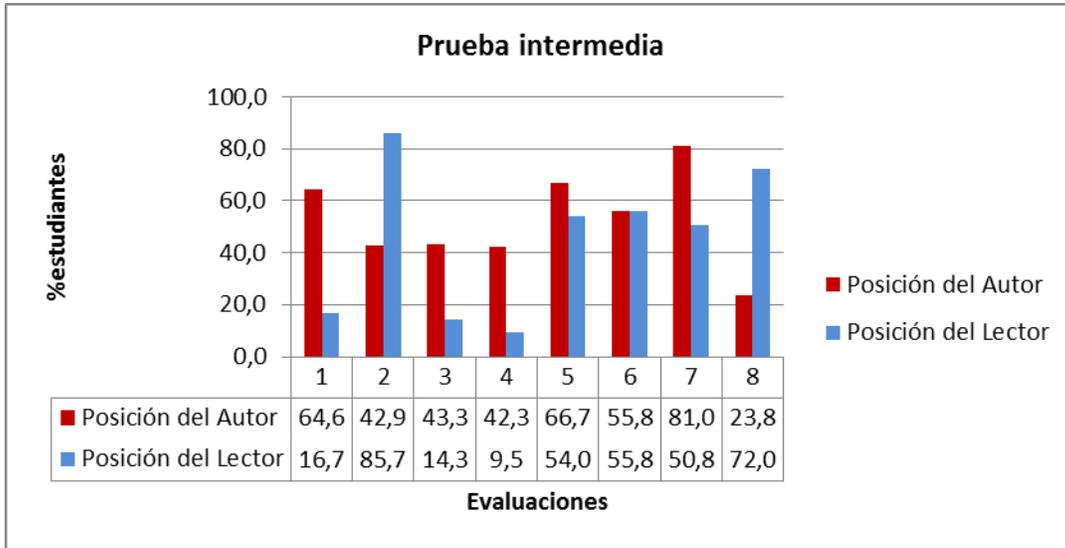


Gráfico No. 6: Comparación pruebas intermedias según categorías.

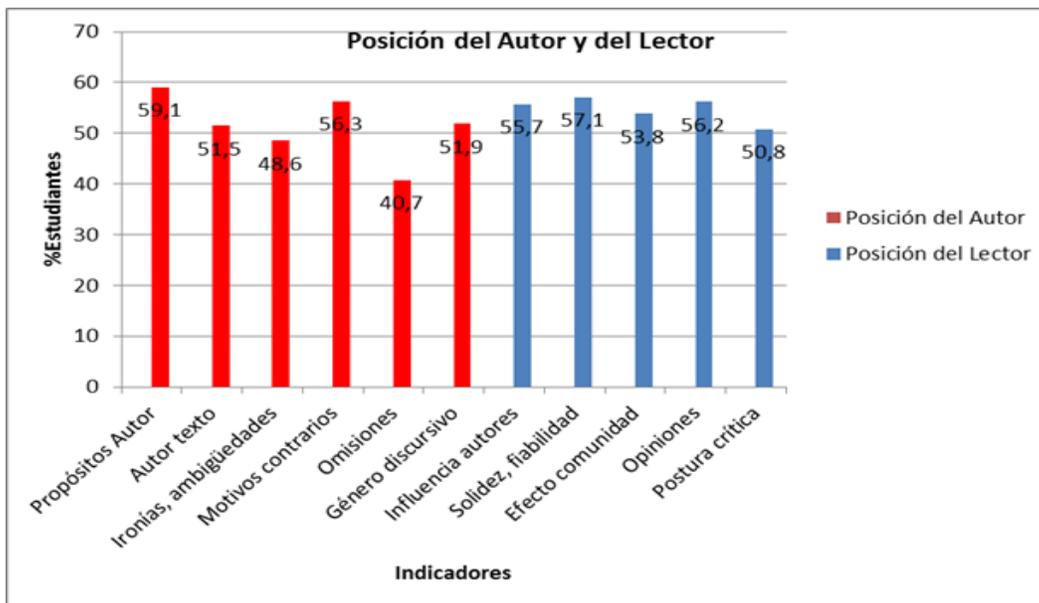


Gráfico No. 7: Comparación prueba intermedia según indicadores.

#### 4.2.1 Posición del autor

En la **prueba No. 1**, las estrategias de lectura que se enseñaron y se evaluaron estuvieron orientadas a que los estudiantes lograran comprender los propósitos o intereses que mueven al autor a construir su discurso.

Con base en un spot publicitario de Coca Cola “*Siente el Sabor*” (2016) como texto (Taller No. 1), identificaron, por ejemplo, las razones que mueven al autor o empresa (Coca Cola) a construir su discurso (anuncio publicitario); la utilidad o función del texto (ofrecer, informar, sobre un producto), es decir, la razón por la cual se escribe; el contenido (lo que narra la imagen-vivencias de jóvenes) la audiencia a quien se dirige y, lo que se propone el autor con el texto; en este caso, persuadir al consumidor a adquirir un producto dependiendo de ciertos recursos como es el uso de emociones.

Otras estrategias de lectura estuvieron orientadas a la identificación de referencia intratextual y extratextual en algunos anuncios publicitarios (Taller No. 2) que les sirvió a los estudiantes para ubicarlo en el dónde y en el cuándo o a quién o a qué se está refiriendo el autor (facilita la construcción de un contexto específico), permitiéndoles acercarse mejor a los propósitos o intereses que este pretende. Así también estrategias enfocadas a conocer quién es el autor del texto como por ejemplo el tipo de autor (Taller No. 3).

En esta prueba se evaluaron estrategias como la identificación del tema a través de la cual los estudiantes lograron deducir el propósito comunicativo del autor, por ej. “*Una perspectiva acerca de los prejuicios de las empresas*” y “*de cómo afectan estos prejuicios a las organizaciones y proponer la diversidad de género en las empresas*”, identificar la audiencia a quien va dirigido el discurso y señalar a través de los enunciados por la forma como escribe quien es el autor del texto (ejemplo resp.7 u 11) “*una defensora de las mujeres ya que nos dice que*

*tienen las mismas capacidades que los hombres” “comparte valores como el respeto y la igualdad”,* o relacionar la realidad de la autora a través de la comprensión del uso de algunos elementos contextuales, por ejemplo, *“a la experiencia que tuvo en una reunión de trabajo”*.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se logró evidenciar que los estudiantes alcanzaron un promedio general del 59,1% (Gráfico No. 7), ubicando los estudiantes en un nivel Alto, con una diferencia de 27,4% frente a la prueba inicial en la que alcanzaron un 31,7%. Un resultado que muestra que tres partes de la población se apropió de la estrategia para identificar el propósito del autor, es decir, que logran reconocer la estructura y la función del texto leído y realizar inferencias sobre las razones por las que escribe el autor.

La **prueba 2** apuntó a evaluar estrategias de lectura orientadas a la identificación del autor a partir del idiolecto y su posición frente a un tema. Durante el desarrollo de la actividad (Taller No. 4), los estudiantes realizaron análisis de imágenes publicitarias en las que debían rastrear el uso de términos o expresiones relacionadas con el uso de extranjerismos, variedades lingüísticas y sociales.

De acuerdo con los resultados obtenidos el 51.5% de los estudiantes (Gráfica No.7), alcanzaron un nivel alto, pero cercano al nivel bajo, un resultado que es inferior al obtenido en la prueba inicial. Esto indica que casi dos partes de la población tuvieron más dificultades para realizar inferencias sobre cómo puede ser el autor del texto a partir del uso de extranjerismos como la palabra *stakeholders*, caracterizarlo en un grupo social, profesión y su nivel de lengua *“ella emplea un lenguaje formal, culto...”*, reconocer el posicionamiento de la autora a partir de la elección de términos o expresiones como *“soy la jefa”* y *“candidato como criterio de selección”* y no *“soy la jefa” “candidato/candidata”* o *“aspirante”* en la que los estudiantes presentan explicaciones como *“abarca todos los géneros incluyendo al femenino...”*

Para la **prueba No. 3**, las estrategias de lectura enseñadas y evaluadas apuntaron a la identificación de elipsis y rastros de presuposiciones (Taller No.5) en la cual se pudo apreciar que el 40,7% logró apropiación de las estrategias (Gráfica No. 7). Su desempeño alcanzó un 16,9 % por encima del resultado obtenido en la prueba inicial, ubicando los estudiantes en el Nivel Bajo. Según los resultados de esta prueba, los estudiantes logran reconocer elipsis y su función pero tienen dificultades para relacionarlas con el contexto del enunciado. Alcanzan a identificar algunos rastros de presuposiciones como el uso de la negación usada en expresiones que muestran la posición del autor como en la frase “*La política de migración debe estar orientada a atraer inmigrantes, no a ahuyentarlos*”, en la que los estudiantes presuponen lo que el autor considera o lo que implica un enunciado. Pero, presentan gran dificultad para identificar la emoción con la que se expresa un enunciado. Pueden realizar inferencias sobre lo que implica determinada acción desde los intereses del autor a través de las ventajas, pero no las implicaciones mayores, consecuencias negativas o desventajas que evitan mostrarse en el texto.

En la **prueba No. 4**, se evaluaron estrategias de lectura enfocadas hacia el reconocimiento del género discursivo y el tipo de texto (Taller No. 6). Durante la apropiación de la estrategia, los estudiantes debieron analizar la intención del texto, la estructura, el contenido, la función, polifonía y la audiencia de un mensaje publicitario (Cassany, 2006) y compararlo con el de un texto argumentativo y otro texto elegido por ellos. En este indicador se observó (Gráfica No. 7) un promedio del 51, 8%, es decir un 5.3% menos que en la prueba inicial; pero, se evidenció que los estudiantes lograron apropiarse de habilidades para identificar diferentes tipos de proposiciones que contiene el texto, determinando la superestructura que lo conforma y la función del género discursivo (para qué sirve y como se relaciona con otros textos).

Por ejemplo, más de la mitad de los estudiantes, a partir de la lectura de un artículo de opinión con estructura diferente a la convencional, pudieron diferenciar entre el recurso de composición (la narración) empleado en el texto y el tipo de ideas que predominaban a lo largo de él, y definir el estilo (cercano al literario) empleado por el autor (relación del texto con otros textos). Sin embargo, se les dificultó analizar la relación semántica que hay entre el tipo de proposiciones del texto y el uso de una estrategia del autor como es el empleo de una analogía para desarrollar una postura central sobre un hecho actual (problema vial), aunque hayan intuido el estilo con el que fue presentado el tema (texto compuesto y organizado de forma no convencional) y el tipo de texto.

Para la **prueba No. 5**, se trabajaron dos indicadores. El primero correspondiente a la categoría que se viene explicando (posición del autor) y el segundo, organizado en la categoría de la posición del lector. Para efectos de los resultados obtenidos dentro de la primera categoría de análisis, las estrategias de lectura enseñadas estuvieron enfocadas a la identificación de estereotipos y posicionamientos del autor, proyectados en el texto (Taller 7), las cuales les permitieron a los estudiantes reconocer los motivos y objetivos de quienes piensan lo contrario del autor. Durante la enseñanza de la estrategia de lectura se utilizaron imágenes publicitarias de diferentes productos para el análisis de estereotipos como género, raza, aspecto físico o estatus socioeconómico empleados por la publicidad, también, un anuncio de la asociación Educarconsumidores (2016) para que los estudiantes analizaran la pertenencia a un grupo social y su ideología.

Los resultados de este indicador arrojaron un promedio de 56,3% (Gráfica No 7), lo que demostró que los estudiantes tuvieron un incremento con respecto a la prueba inicial (14,2%), ubicando a los estudiantes en un nivel alto, ya que lograron a partir de la posición del autor,

mostrar alternativas de quienes no están a favor del autor y hacer referencia al uso de citas y en lo que se basa el autor para organizar el texto. Es decir, señalar respuestas como que *“El hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe”*, un punto de vista contrario al que el autor (Gamboa, 2016) muestra en su discurso (él dice: “la paz no es natural”) y los estudiantes, anteriormente esto no lo habían logrado, lo que demuestra, entonces, que lo aprendieron y pudieron usar la estrategia.

En la **prueba No. 6**, las estrategias que se enseñaron estuvieron orientadas a identificar palabras valorativas empleadas en el mensaje publicitario, tales como sustantivos valorativos, adjetivos subjetivos, verbos dicendi, adverbios de manera, sufijos valorativos (Taller 9). En la gráfica No. 7 se observa que el promedio de este indicador es del 48,6%; mientras que en la prueba inicial, se obtuvo un 28,6%; lo que indica que aunque se mantuvieron en el mismo nivel, mejoraron en un 20%. Es decir, esta población logró interpretar algunas expresiones cargadas de diferentes matices como aquellas que hacen referencia al tono empleado por la presentadora del texto o la relación de dos términos.

Esto indica que los estudiantes lograron aprender cómo detectar ironías, dobles sentidos, sarcasmos y ambigüedades presentes en el texto; por ejemplo, en el significado de palabras como “pulla”, lograron deducir la relación entre el título y el contenido del texto y explicar con sus propias palabras el uso metafórico de una expresión *“Hoy quiero ser una dulzura”* para indicar lo contrario, o para explicar el uso de términos valorativos que hacen referencia a ciertas habilidades que requieren mayor cuidado o delicadeza como es el uso del término “filigrana” y dar respuestas como *“que necesitan trabajar con delicadeza este caso con calidez y con interés”*, *“un tema que se le debería poner más atención”*; es decir, tuvieron en cuenta el tono empleado

por la presentadora del texto en el tratamiento del tema, consiguiendo reconocer el autor del texto y el propósito que pretende con su discurso.

#### 4.2.2 Posición del lector

La **prueba No. 5**, como se explicó anteriormente, tuvo en cuenta, además de un indicador organizado en la posición del autor, la evaluación de estrategias correspondientes a las voces incluidas y la habilidad para comprender la función de sus ideas por la cual el autor las emplea (indicador organizado dentro de la segunda categoría de análisis). Durante la aplicación de las estrategias de lectura correspondiente a este indicador se emplearon imágenes publicitarias con alusiones a otros textos (Taller 8).

Se evaluaron en la prueba, la identificación de citas directas e indirectas y la realización de inferencias por la cual el autor las empleó en su discurso teniendo en cuenta el tema o contexto en el que este se produjo. En los resultados (Gráfica No. 7) sobre la comprensión de esta habilidad se observó que el 55,7%, de la población pudo dar cuenta de la apropiación de las estrategias de lectura, lo que la ubicó en un nivel alto, ya que se pudo apreciar una considerable mejoría con respecto a la prueba inicial en la que los estudiantes obtuvieron 28,6%. Es decir que consiguieron reconocer las voces citadas directa o indirectamente y decir qué otro autor ha hablado del mismo tema y establecer una relación.

Esto indica que los estudiantes lograron mejorar su nivel de lectura crítica pues lograron expresar respuestas que dieran cuenta sobre la intención del autor al nombrar un autor como Shakespeare en la caracterización del hombre como ser violento; pues ellos tienen en cuenta sus temas, los cuales giran alrededor de la violencia (ira, odio, traición, venganza) consiguiendo decir que las personas se dejan llevar por estos sentimientos, por ejemplo, “destacar *que en sus obras*

*se habla de violencia, guerras y enemistades*”, “*a través de la historia se ven reflejados dos tipos de personas. Los que buscan la paz y los que no*” o bien, señalar una respuesta sobre el propósito de incluir el poema de la Iliada en el artículo: “*contextualizar y hacer una analogía entre la guerra de Troya y la de Colombia*”. Es decir, nombran las características explícitas de un autor e infieren la intención por la cual este los nombra en su discurso o identifican la razón por la cual el autor emplea, por ejemplo, una obra clásica como es la *Iliada*. En otras palabras, lograron deducir referentes de la ideología de los autores que el autor incluyó en su texto.

En la **prueba No. 6**, además de evaluar las estrategias correspondientes al indicador “Detecta las ironías, dobles sentidos, sarcasmos, ambigüedades presentes en el texto”, que quedó organizado en la categoría de Posición del autor, se evaluaron aquellas que corresponden al indicador “Evalúa la solidez, la fiabilidad y validez de los argumentos”. Las estrategias de lectura correspondientes a este último indicador estuvieron orientadas hacia la búsqueda de argumentos tales como la comprobación de datos y análisis del tipo de argumento al que apelan las imágenes publicitarias (Talleres No. 10 y 11).

De acuerdo con los resultados (Ver gráfico No. 7), se pudo observar que el 57,1% de los estudiantes, se ubicó en el nivel alto, pues analizaron mejor las pruebas o argumentos presentados en el discurso que como lo hicieron en la evaluación inicial en el que obtuvieron 39,3%; lo que indica que esta población logró señalar lo que invalida o valida los argumentos del texto, con algún dato, razón o hecho que se expone en este.

Lo anterior se evidenció, por ejemplo, cuando los estudiantes lograron identificar en el texto los estereotipos y prejuicios del autor empleados en la argumentación de este a través de la elección de una respuesta. “*El dulce es malo para la salud y el impuesto que se sube se necesita*

*para diferentes obras” o con sus propias palabras muestran el punto de vista que adopta sobre un impuesto “Paulina pretende con esto comparar a México con Colombia, ya que ellos sí siguen por un buen camino y nosotros no”, “Allí se aplicaron la ley de los impuestos y se ahorraron mucho dinero”;* es decir, desarrollaron estrategias de evaluación de argumentos.

En la **prueba 7**, las estrategias de lectura estuvieron enfocadas a la audiencia teniendo en cuenta el análisis de una imagen publicitaria de un producto comestible, presaberes, datos presentados en el texto, tipo de audiencia, intención del texto y análisis del efecto del texto como las posibles interpretaciones e imprecisiones en este (Taller No.12).

De acuerdo con los resultados, se observó que el 53, 8%, logró apropiarse de las estrategias ubicándolos en el nivel alto. Hubo un incremento de 15.5% respecto a la prueba inicial (Gráfico No. 4). Lo que indica que los estudiantes, tuvieron en cuenta algunos elementos contextuales como las deixis (personal, local, temporal), para reconocer a quiénes se dirige el texto, la cercanía con el destinatario o la forma en que son nombrados, la realización de inferencias o identificación de frases sobre comportamiento que el autor espera de sus lectores, entre otros.

En este sentido, los estudiantes, atendiendo a proposiciones relacionadas con el propósito del autor, muestran, por ejemplo, un mayor avance al conocer las razones por las que se exponen ciertos datos, *“que el lector conozca sobre un tipo de marketing para tomar decisiones de las que no se arrepienta después cuando adquiera un producto”*. Además, logran identificar la comunidad a quien va dirigido el texto porque evidentemente se nombra o se puede inferir fácilmente e infieren que los datos explicados por el autor del texto son para un lector que desconoce sobre el tema, en este caso, sobre *neuromarketing*.

Sin embargo, se observa mayor dificultad cuando presentan su opinión ya que no formulan argumentos que sustenten su propia posición. A partir de ciertas expresiones del texto, se les dificulta vincular la referencia al rol del autor como comprador.

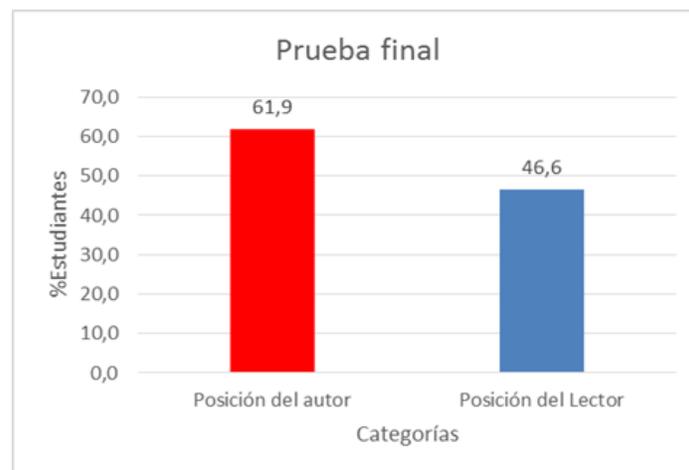
Por último, para la **prueba No. 8**, las actividades propuestas sobre imagen publicitaria (Taller 13) estuvieron orientadas a la elaboración de opiniones personales y adopción de una postura reflexiva y crítica. Las estrategias que se enseñaron y evaluaron en la prueba estuvieron enfocadas hacia los acuerdos y desacuerdos de la información del texto y los intereses del lector, pues como afirma Cassany (2008) “el lector debe plantearse también cómo se relaciona este texto con su vida” (p.90).

En la elaboración de opiniones personales obtuvieron un 56,1% y en postura crítica el 50,7%, (Gráfica No. 7) ubicándose en el nivel alto, lo que indica: en primer lugar, que presentan argumentos en sus posiciones personales y en segundo lugar, expresan su propia reacción frente al texto.

Por ejemplo, se pudo apreciar que los estudiantes interpretan lo que dice el texto señalando la afirmación principal y explicando las razones que llevan al autor a pensar sobre este punto de vista. En otras palabras, pusieron en consideración lo que el autor dijo en el texto como es la meta que se espera alcanzar ahorrando cierto dinero y el riesgo de gastarlo en otra cosa que les va a implicar mayor esfuerzo para recuperarlo, y además explican por qué están o no están de acuerdo con el autor. Comparan la posición del autor y la posición de ellos como estudiantes, ya que expresan lo que realmente busca el autor y consideran lo que puede ponerse en práctica, considerando algunas de las decisiones en torno a lo que plantea el tema; es decir, hacen una valoración del texto según sus propios intereses.

### 4.3 Evaluación - Prueba final

Esta prueba elaborada con preguntas abiertas y de selección múltiple, empleó dos artículos de opinión, una nota informativa, una anécdota y una historieta para dar cuenta de las estrategias de lectura adquiridas por los estudiantes durante la fase de intervención en la que se usó la imagen publicitaria. Se pudo observar que los resultados de la prueba final (Gráfico No 8), arrojaron un promedio de 61.9% en la posición del autor y 46% en la posición del lector, ubicando a los estudiantes en un rango alto en la primera categoría, lo que significa que entre dos y tres cuartas partes de estudiantes, evidencian haber aprendido las estrategias de lectura enseñadas durante la fase de intervención y en un rango bajo en la segunda, que los ubica entre una y dos cuartas partes de los estudiantes que alcanzaron a adquirir dichas estrategias., comparados con los resultados que se obtuvieron en la prueba inicial (Gráfico No. 2). Sin embargo, aunque se mantuvieron dentro del mismo nivel en esta última, hubo también un incremento tanto en los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas durante la fase de intervención como en la prueba final (Gráfico 8).



*Gráfico No. 8: Promedio Prueba final*

### 4.3.1 Categoría Posición del Autor

El análisis de los resultados en esta primera categoría (Ver gráfico No. 8) permite reconocer que la estrategia de lectura con imágenes publicitarias contribuyó a aumentar en un 13% el nivel de lectura crítica en los estudiantes con respecto a la prueba inicial (Gráfico 2). En la gráfica No.9 se muestran más claramente las estrategias alcanzadas por los estudiantes que les permitió, por ejemplo, deducir el **propósito comunicativo** del texto a través del tema o del uso de un enunciado, como la respuesta elegida en la pregunta No. 7 *“Ilustrar la idea de que la presencia masculina prima en los espacios de opinión”* (Anexo 6); o cuando se le pide identificar quién es el **autor del texto**, a través de los posicionamientos que este hace a partir de aspectos como la pertenencia a un grupo social o las referencias contextuales (deixis de persona) que se puedan identificar dentro de la situación comunicativa o dar cuenta de **expresiones usadas por el autor para indican lo contrario** como por ejemplo, cuando el estudiante explica que la palabra caballerosidad empleada por Sandra Borda, en su artículo, es para demostrar *“Una ironía. No se muestran preocupados porque la mujer pueda expresarse”* *“Ellos casi siempre son así por quedar bien”* (Anexo13)

En cuanto a otros indicadores de esta misma categoría, más de la mitad de los estudiantes pudieron deducir la respuesta que se orienta a indicar los **motivos u objetivos de la oposición** apoyados en el uso de determinados argumentos presentados en el texto, como aquellos que muestran las desventajas de un género frente a otro en el campo de la opinión, evidenciando que involucraron estrategias de lectura que les permitieron dar ejemplos de grupos o personas que no están de acuerdo con el autor y el porqué. También destaca el indicador referido a **género discursivo**, en el que tres partes de la población logró demostrar haber adquirido la competencia para diferenciar textos, pues la tarea de establecer una comparación (apoyada en la tabla de

análisis propuesta por Cassany, 2006) entre la imagen publicitaria y dos textos más, realizada durante la intervención, les permitió reconocer las características de uno o de otro.

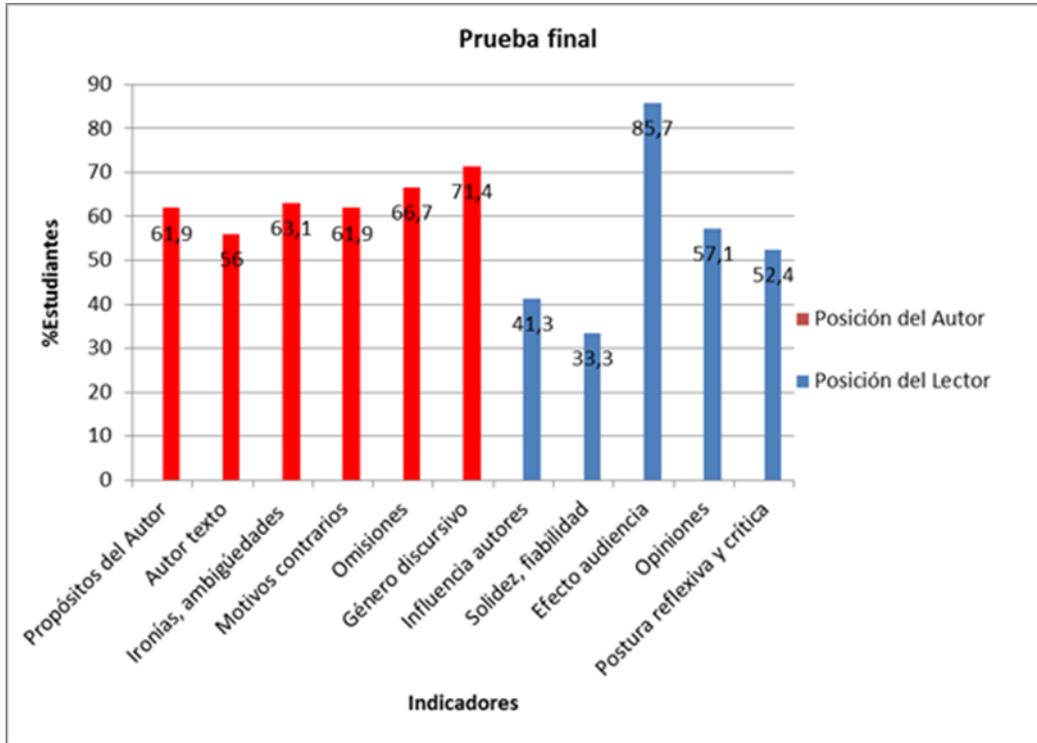


Gráfico No. 9: Comparación nivel alcanzado según indicadores.

#### 4.3.2 Categoría Posición del Lector

En los resultados de esta categoría, a pesar del leve incremento en la adquisición de estrategias de lectura con un 46,6%, en la posición del lector, se pudo ver que uno de los indicadores (Gráfico No.9), en el que más se demuestra apropiación es el referido a identificar la **audiencia** a quien va dirigido el texto y analizar el efecto producido en ella, ya que la mayor cantidad de estudiantes logró ubicarse en el rango superior dentro de esta categoría (85.7%); es decir que, más de tres cuartas partes de estudiantes evidenciaron en la prueba haber aprendido estrategias que para identificar elementos contextuales, pues los estudiantes señalaron el tipo de reacción que se cree el autor (Sandra Borda) espera del texto, propuesto en la evaluación final, y que en este caso

correspondía a la respuesta referida a la *“participación de los cambios que promueven la equidad”*.

En cuanto a la identificación de **autores que influyeron** en el autor y la función de sus ideas por la cual el autor las emplea, se pudo apreciar que en promedio, las respuestas referidas a este indicador, menos de dos cuartas partes de estudiantes, alcanzaron a evidenciar estrategias en la comprensión crítica del texto, lo que evidencia la dificultad que tuvieron en haber adquirido esta habilidad. No obstante, (ver gráfico No.9) hubo un incremento de 12.6% en la adquisición de las estrategias referidas a este indicador, comparado con lo obtenido en la prueba inicial (28.6%), visto en el gráfico No 4.

Aún es más evidente la dificultad para **evaluar la solidez**, fiabilidad y validez de los argumentos (33.3%). Algo más de una cuarta parte de estudiantes pudo demostrar haber adquirido la estrategia, ya que los estudiantes pudieron relacionar información para reconocer como válido un argumento que sustente la posición del autor y establecer las diferencias entre dos argumentos relacionados con esta (Anexo12). Eso significa que la mayoría de los estudiantes no pudieron valorar los fragmentos de información expuestos y mostrar una comprensión precisa, como cuando se les pidió analizar una infografía sobre cuál era el medio de comunicación en el que las mujeres participan más en el campo de la opinión, la mayoría no pudo establecer las relaciones que sustentaban la posición de la autora; por tanto, los resultados estuvieron por debajo obtenidos en las dos pruebas anteriores en 39,7% y 57,14% (Gráficas No. 4 y No. 7). Hubo una notable mejoría durante la intervención, no así en la final.

Sin embargo, se evidenció que los estudiantes apropiaron con mayor facilidad las estrategias de lectura relacionadas con la identificación de la **audiencia y análisis del efecto del texto**

producido en ella, pues alcanzaron a obtener un 85.71%, lo que indicó que lograron alcanzar al nivel superior. Es decir, esta población, por ejemplo, logró inferir qué pretendía el texto, señalar respuestas que marcan el perfil del destinatario que se esboza y explicar su propio punto de vista sobre el texto.

También, se evidenció que los estudiantes se apropiaron con facilidad la estrategia referida a establecer **opiniones personales**, pues si se comparan los resultados obtenidos en esta prueba (57,1%), con los de la prueba inicial, hubo un incremento de 47,6%, aunque no sea representativo con respecto a la prueba intermedia (56,1%), que se puede ver en el gráfico 7. Es decir, más de las dos cuartas partes de estudiantes, mostraron su posición presentando argumentos frente a lo que plantea la autora del texto frente al tema (Anexo 13) pues intentaron mostrar argumentos que apoyaran su acuerdo o desacuerdo con el autor a partir del análisis que realizaron.

En cuanto al indicador en el que los estudiantes adoptan una **postura reflexiva y crítica** frente al texto leído, se observó que el 52.38% de los estudiantes valoraron el texto según sus propios intereses ya que a través de un texto argumentativo pudieron expresar su posición sobre uno de los textos leídos, apoyados en conocimientos de su propio bagaje y tomados en alguno de los textos propuestos en la prueba. Es decir, que al tomar una postura les permitió decidir sobre los argumentos para inclinarse por una posición u otra. Al comparar las gráficas No. 4, 7 y 8 sobre este indicador, se puede ver el incremento en la adquisición de las estrategias de comprensión referidas a este indicador, en forma gradual.

## Capítulo 5 Conclusiones y recomendaciones

El uso de imágenes publicitarias tanto impresas como audiovisuales, teniendo en cuenta los niveles de lectura en que se encontraban los estudiantes antes de haber aplicado la estrategia didáctica, influye en forma leve y gradual en el nivel de lectura crítica de los estudiantes. El acercamiento y análisis a este tipo de texto y a su contexto permiten la adquisición de habilidades de comprensión necesarias para distinguir, por un lado, los puntos de vista del autor, y sus propias intenciones y, por otro lado, la adquisición de estrategias para establecer como lector sus propio punto de vista argumentado con relación al tema que presenta el texto. El análisis discursivo de este tipo de imágenes promueve la conciencia crítica de los educandos a través de la realización de cuestionamientos que los orienta a reflexionar y tomar mejores decisiones.

Técnicas de lectura como las propuestas por Cassany (2006) permiten mejorar el análisis crítico y la calidad del pensamiento de los estudiantes cuando estos se acercan a un texto como el publicitario y a su contexto, ya que adquieren estrategias para realizar mejores análisis y cuestionamientos sobre la información que circula y la publicidad que les persuade constantemente, y también comprender cualquier otro tipo de texto.

Este tipo de texto (el publicitario) tiene un particular interés por parte de los estudiantes, gracias al carácter iconográfico que no tienen otros tipos de texto que circulan con mayor periodicidad en el aula, siendo una experiencia de lectura diferente e interesante. Los resultados obtenidos revelaron que gracias a la implementación de la imagen publicitaria hay un leve mejoramiento en el nivel de lectura crítica pues los estudiantes mostraron capacidad crítica en

ciertos aspectos que antes no tenían en cuenta en la forma de leer un texto, como es la necesidad de tener un rol más activo en la lectura o haciendo uso de estrategias de lectura enseñadas durante la fase de intervención.

Al evaluar los resultados obtenidos en el proceso de interpretación de imágenes publicitarias se puede ver que hay diferencias significativas entre la adquisición de estrategias entre el punto de vista del autor y del punto de vista del lector, pues es considerable el aumento gradual en la comprensión de aspectos que atañen entre una categoría y la otra.

Los estudiantes adquirieron estrategias para conocer el punto de vista del autor a través del seguimiento a los intereses que tiene el autor del texto, como la posición que tiene este frente al tema y las elecciones tomadas en su discurso en el tratamiento del tema, prestando atención al contexto en que fue producido el texto.

Son notables las estrategias adquiridas en el proceso de identificación del propósito del autor, pues le dan la oportunidad a los estudiantes de identificar la realidad que rodea el texto a través de elementos contextuales que le facilitan la construcción de un contexto específico permitiendo deducir las razones por las que el autor o grupos económicos pretenden cambiar o mantener ciertos modelos de pensamiento en determinados tipos de audiencia, relacionándolo con la ideología que está detrás de sus discursos al explicar con mayor facilidad la intención de algunos enunciados y propósitos del texto. Logra establecer la diferencia entre el propósito del texto y el propósito del autor.

Hubo mayores dificultades en la adquisición de estrategias relacionadas sobre cómo puede ser el autor del texto a partir del rastreo de omisiones y uso de expresiones ambiguas que derivan de la subjetividad del autor. La deducción de la ideología del autor es más complejo para los

estudiantes siempre y cuando los detalles inadvertidos del texto no se conecten con sus saberes previos. La aplicación de estrategias de lectura enfocadas al reconocimiento de quién y cómo es el autor, brindaron una idea del pensamiento de quienes escriben, de sus razones y de la posición que toman frente a un tema.

En cuanto a las estrategias de lectura referidas al reconocimiento de quienes piensan lo contrario del autor, fue evidente su aprendizaje gracias a que pudieron demostrar el posicionamiento del autor a través de la selección de datos ayudándoles a los estudiantes como lectores a tomar una posición frente al texto. El análisis de estereotipos como género, raza, aspecto físico o estatus socioeconómico le brindaron estrategias para analizar la pertenencia a un grupo social y su ideología y por tanto determinar qué posición asume el autor y deducir quiénes están en su contra.

El aprendizaje de estrategias de lectura referidas al reconocimiento del género discursivo y el tipo de texto para conocer la posición del autor constituyen una oportunidad para analizar la estructura y contenido, comparándolo con otros textos, brindándole a los estudiantes elementos de análisis para mejorar su lectura crítica. Les proveen una idea del para qué y para quién escribe, cómo escribe, dónde y en qué circunstancia, pero también les posibilita mejorar en sus análisis en la identificación del tipo de proposiciones y su relación semántica, la referencia a otros escritos o voces y la forma como se presenta con lo que está o no de acuerdo el autor del texto para expresar su posición; además, de orientarlos en las elecciones que tome como lectores cuando planteen sus propias opiniones.

La adquisición de estrategias de lectura sobre el punto de vista del lector les brinda a los estudiantes la posibilidad de mejorar la comprensión de las ideologías que atraviesan los discursos y por tanto, reflexionar y asumir una posición personal y crítica sobre estos; es decir,

desarrollar la conciencia crítica tomando distancia de los pensamientos que corresponde a las concepciones que tienen los autores que lee y la suya misma.

Estrategias de lectura para comprender las ideas de los autores incluidos en el texto contribuyen en la adquisición de habilidades para analizar y evaluar los tipos de argumentos y razonamientos empleados por el autor, y hacer deducciones de referentes sociales, culturales e ideológicos, pero también, desarrollar argumentaciones más sólidas en las afirmaciones que hace acerca de lo que lee, es decir en sus propios punto de vista.

En cuanto a las estrategias de reconocimiento y análisis del efecto del texto en la audiencia, los estudiantes pudieron aprender a tener en cuenta, primero, que datos aportados y no aportados por el texto o elementos contextuales como las deixis, les permite reconocer cercanía y razones de elección de audiencia del autor con sus lectores, y por tanto, inferir el perfil del destinatario del texto; segundo, diferentes interpretaciones del texto les permite reconocer las imprecisiones del texto y lo que pretende, así, en el caso de textos como las imágenes publicitarias, la importancia de ser lectores más informados.

La adquisición de estrategias de lectura orientadas a la elaboración de opiniones frente al texto de imágenes publicitarias, permiten desarrollar lectura crítica puesto que los estudiantes para tomar una posición requieren analizar su mensaje, su acuerdo y desacuerdo sobre lo que se afirma y tomar una decisión, ya sea de acuerdo o en desacuerdo con el autor, sobre los argumentos que este texto u otro le presentan.

Finalmente, las estrategias de lectura que le permiten al estudiante preguntarse por la ideología del autor de acuerdo con lo que promueve o defiende el texto, les posibilita enfrentarse al texto y su contexto y adquirir una postura crítica y reflexiva. Las imágenes publicitarias son un medio

para transmitir ideologías a sus lectores (consumidores) y su uso en el aula, brinda herramientas para desarrollar lectura crítica en los estudiantes de grado décimo y once.

### **Recomendaciones**

La enseñanza de estrategias de lectura implica incorporar información del contexto de los textos que se entregan a los estudiantes antes de abordar su lectura o análisis y estrategias de lectura que involucren la lectura crítica.

Se hace necesaria la revisión y elaboración de actividades de comprensión de lectura que se dejan a los estudiantes, procurando que entiendan las posibles ideologías de los textos. La aplicación de estrategias de lectura enfocadas al reconocimiento de quién y cómo es el autor permiten reconocer sus roles relacionándolo con el poder y su influencia en diferentes discursos.

## Referencias

- Alonso, J. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. En *Infancia y aprendizaje*. 31-32,5-19
- Arnal, J., del Rincón D. y Latorre, A. (1992). Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías. Barcelona: Labor.
- Benavides Cáceres, D. y Sierra Villamil, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 79-109. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55128038004>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas. Claves para su desarrollo*. Recuperado de [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany\\_LEERES.pdf?sequence=1](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf?sequence=1)
- Cassany, D. (2009). Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós.
- Díaz Martínez, A. M. (2011). La imagen metafórica publicitaria. *Metafhoric images in advertising*. Cuadernos de lingüística hispánica No. 18., (27-42). Recuperado de [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4043226.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4043226.pdf)
- Espino, E. (2015). El rock para la crítica. Una visión de la complejidad del mundo a través de la música. (Tesis de maestría). Universidad Externado de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Girón, S., Jiménez, C. y Lizcano, C. (2007). ¿Cómo hacer lectura crítica? Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

- Gordillo, A. & Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas* N. 53. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1048/953>
- Hernández Sampieri, R., Fernández C., C. y Baptista L., P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ª Ed. México: Mc Graw Hill.
- Herrera Lozano, E. (2013). El artículo de opinión como estrategia para desarrollar la lectura crítica. (Trabajo de maestría). Universidad Externado de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Herrera Ucrós, A. & Villalba Mercado, A. (2012). Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios. (Tesis de maestría, universidad de Sucre). Recuperado de [http://www.edunexos.edu.co/emasued/index.php/proyectos-finalizados2/cat\\_view/19-universidad-de-sucre/21-ii-cohorte?limit=5&limitstart=0&order=hits&dir=DESC](http://www.edunexos.edu.co/emasued/index.php/proyectos-finalizados2/cat_view/19-universidad-de-sucre/21-ii-cohorte?limit=5&limitstart=0&order=hits&dir=DESC)
- Jolibert, J. y Sraiki (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Argentina: Manantial.
- Lerma González, H.D. (2009). *Metodología de la investigación. Propuesta, anteproyecto y proyecto*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Lomas, C. y Osoro, A. (Comp.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lengua Castellana. Lineamientos curriculares*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*.

- Palacios Reyes, E., (2010). El uso estratégico de los lenguajes en la publicidad impresa: aproximación de lectura a partir de un enfoque semiótico proyecto de lenguaje. Universidad Nacional de Colombia. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/3877/1/04-688037.2010.pdf>
- Rojas Torres, O. (2005). Metáforas visuales. La interpretación de las metáforas en mensajes visuales. (Tesis de maestría). Universidad Externado de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Romero, M. V. (Coord.). (2005). Lenguaje publicitario. Bogotá: Editorial Ariel.
- Sagastizábal M. & Perlo C. (2002). La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Cómo investigar en las instituciones educativas. Argentina: ediciones LaCrujía
- Santiago G., A., Castillo P., M. y Mateus F., Geral E. (2014). Didáctica de la lectura. Una propuesta sustentada en metacognición. Colombia: Alejandría.
- Simón, E, Castaño E. y Berti A. (2004). Comprender e interpretar: un desafío permanente. Una propuesta superadora. Argentina: Homo Sapiens.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>
- Van Dijk, T. A. (1996). Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20Las%20Estructuras%20y%20Funciones%20del%20Discurso.pdf>
- Van Dijk, T.A. (1989). El análisis crítico del discurso. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20alisis%20cr%20tico%20del%20discurso.pdf>

Van Dijk, T. (2008). Semántica del discurso e ideología. Recuperado en

<https://www.yumpu.com/es/document/view/14632793/semantica-del-discurso-e-ideologia>

Victoroff, D. (1980). La publicidad y la imagen. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Villamizar Rodríguez (2014). De la lectura literal a la lectura crítica. (Tesis de maestría).

Universidad Externado de Colombia. Bogotá, Colombia.

De Zubiría, J. (6, de abril de 2014). Las razones del bajo desempeño en las pruebas Pisa.

El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13789475>

## Anexos

### Anexo 1. Autorización de participación en investigación

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Bogotá, D.C., julio 28 de 2016

Yo, \_\_\_\_\_ mayor de edad, identificado(a) con cédula de ciudadanía N° \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, como acudiente y tutor legal del (la) estudiante \_\_\_\_\_, del curso \_\_\_\_\_ e identificado (a) con el documento \_\_\_\_\_

#### DECLARO

Que la docente Olga Lucía Triana Bustos, identificada con cédula de ciudadanía número 39.811.035 de Guaduas (Cund.) me ha explicado en lenguaje claro y sencillo los diversos aspectos relacionados con el proyecto de investigación que está llevando a cabo, en la I. E. D. Miguel Samper Agudelo, el cual hace parte de la Maestría que la docente investigadora está realizando en la Universidad Externado de Colombia y en el cual participará el estudiante del cual soy tutor(a) legal. También me ha explicado sus alcances y limitaciones, me ha aclarado las dudas e inquietudes y me ha proporcionado la siguiente información relacionada con el proyecto *“La imagen publicitaria en los procesos de lectura crítica en la media vocacional”*

#### Objetivos del proyecto

- Tipo de instrumentos y su forma de aplicación: La aplicación de estos instrumentos se realizará durante una sesión semanal de 120 minutos aproximadamente, dentro de la institución, durante las horas correspondientes a la clase de Lengua castellana.

- Que para la observación de las sesiones se realizarán grabaciones en video, las cuales serán empleadas únicamente con el objetivo de describir el desarrollo de las clases y no serán empleados con ningún otro fin, ni divulgados públicamente.
- La participación del estudiante será totalmente voluntaria y sin ningún tipo de presión. Estoy informado(a) que en cualquier momento podemos retirarnos y revocar dicho consentimiento informando oportunamente a la estudiante e investigadora, si se llegase a tomar esta decisión. Igualmente, que la investigadora puede detener el estudio o mi participación en cualquier momento sin mi consentimiento.
- Los resultados me serán comunicados y se utilizarán exclusivamente para fines académicos, los cuales podrán ser difundidos en publicaciones científicas y divulgados en eventos académicos, sin exponer la identidad del menor.
- La participación del (la) estudiante en el proyecto no tiene ninguna implicación legal ni económica para el (la) menor ni para mí como tutor (a) del (la) mismo (a).
- Los resultados no implican ninguna obligación ni comprometen al estudiante e investigadora, ni a las instituciones que ellos representan, en procesos de intervención pedagógica o terapéutica.
- Los resultados no implican alguna valoración académica negativa, que afecte el proceso académico del estudiante.
- La investigación obtenida será confidencial, no se divulgará el nombre de los estudiantes participantes, a los que hace referencia los datos según las disposiciones establecidas en la Ley 8430, por la cual se determinan los aspectos éticos de la investigación en seres humanos.
- La participación en este estudio no nos reporta ningún beneficio de tipo contractual, económico o material.

Teniendo claro lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho(a) con la información recibida, conozco mis derechos y responsabilidades para la participación del estudiante del que soy tutor (a) legal en la mencionada investigación y obtendré copia escrita de este consentimiento, si así lo requiero.

En constancia firman

Acudiente:

---

Nombre Acudiente

Cédula

Estudiante investigadora:

---

Nombre

Cédula

**Anexo 2. Prueba Inicial o de Diagnóstico**

**UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
I. E. D. MIGUEL SAMPER  
DOCENTE: OLGA LUCÍA TRIANA BUSTOS  
GRADO 10°**

**PRUEBA DE LECTURA CRÍTICA**

**OBJETIVO:** Diagnosticar el nivel de lectura crítica en estudiantes de grado 10°.

**Nombre**-----**Curso**-----**Fecha**-----

**RESPONDA LAS PREGUNTAS 1 A 14 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO**

**Perecerás por tus virtudes (1)**

Nunca hubo basuras en el mundo antes de la Revolución Industrial

**Por: William Ospina**

Las cáscaras de frutas, los desechos orgánicos, los trozos de madera y cristal, las limaduras de la piedra, los cadáveres de aves y de hombres, todas esas cosas saben volver al ciclo de la naturaleza. En la segunda mitad del siglo XIX, Walt Whitman celebró, en su admirable poema “Este estiércol”, la capacidad de la tierra de recibir miasmas y descomposiciones, y convertirlas de nuevo en frutas y en flores.

Pero justo en los tiempos en que Whitman entonaba ese salmo entusiasta a la capacidad de la naturaleza de recoger y renovar la materia viviente, había comenzado ya la época más peligrosa que la humanidad haya vivido: la era industrial, cuya principal característica es la de producir cosas que no vuelven al ciclo de la naturaleza.

Así como hubo una edad de Piedra, una edad de Bronce, una edad de Oro o una edad de Papel, como lo propuso Stanislas Lem en su libro Ciberiada, podríamos decir que ahora, por primera vez en la historia, y de una manera creciente, vivimos en una edad de Basura.

Los plásticos, las sustancias químicas derivadas de la industria, las emisiones masivas de gases tóxicos y de gases de efecto invernadero, los desechos industriales de detergentes y materias no biodegradables, no se reintegran o tardan mucho tiempo en descomponerse y volver a los ciclos de la vida.

París olía mal en la Edad Media, en las ciudades de Italia llovían a las calles líquidos pestilentes, en todas partes se quemaban maderas y carbones, pero nunca esas intervenciones humanas tuvieron la magnitud y la capacidad de alterar el entorno, de modificar seriamente el equilibrio terrestre.

El más grande peligro lo representaron los volcanes, como el Krakatoa, que a finales del siglo XIX arrojó 20 kilómetros cúbicos de vapores que lograron modificar el clima de algunas regiones, o como el terrible monte Tambora, que en 1815 arrojó 180 kilómetros cúbicos de azufre, cenizas y cristales al aire planetario, una nube que ennegreció el cielo sobre Indochina y Australia, y que al extenderse por el hemisferio norte impidió la llegada del siguiente verano.

Pero esos inviernos volcánicos eran poca cosa al lado de los inviernos y veranos que nos esperan; si algo más peligroso que los volcanes, la incesante labor de la industria, termina de alterar irreparablemente el clima del planeta. No se trata de pesimismo, ni de una alarma apocalíptica, como les gusta exclamar a los irresponsables; se trata de un peligro inminente, y los verdaderos optimistas somos los que todavía creemos que es posible detener esta carrera de estupidez y de sinrazón disfrazada de progreso y de racionalidad.

Hace 20 años publiqué un libro: Es tarde para el hombre, hecho más de intuiciones y presentimientos que de pruebas estadísticas, señalando cómo la sociedad del lucro, una noción equivocada del progreso, la transformación de todas las cosas en mercancías, el auge de la publicidad vendiendo un absurdo e inalcanzable modelo de derroche y opulencia, el crecimiento de las ciudades y la proliferación de basura industrial nos enfrentan al riesgo del fracaso de nuestro modelo de vida.

Ahora un documental que todos deberíamos ver: Home, filmado en 50 países, que ya ha sido visto por 500 millones de personas en todo el mundo y que ha sido traducido a 40 idiomas y difundido en más de 130 países, convierte en evidencias dramáticas esas cosas que yo advertía, y abunda en los datos estadísticos que entonces no podía dar a los diligentes contradictores que salieron a refutar, mes tras mes, durante varios años, los temores y las advertencias que había formulado en mi libro.

¿Es verdad que vivimos en un planeta en peligro? ¿Es verdad que se está derritiendo aceleradamente el hielo del Ártico? ¿Es verdad que se está calentando de un modo amenazante la atmósfera? ¿Es verdad que el derretimiento del permafrost de Siberia podría dejar escapar enormes depósitos de metano que desencadenarían procesos de calentamiento aún más severos? ¿Es verdad que estamos a las puertas de una escasez de agua de proporciones dramáticas? ¿Es verdad que los lechos de los océanos empiezan a estar saturados de desechos industriales? ¿Puede de verdad una sola especie producir efectos tan vastos sobre un planeta tan inmenso y alterar de un modo peligroso los equilibrios que hacen posible la vida?

De algún modo relleva la importancia de nuestra especie el que sea capaz de producir un desequilibrio a niveles cósmicos. Más aún si se advierte que lo que causa estas conmociones no es nuestra ignorancia sino nuestro conocimiento, no es ni mucho menos nuestra inactividad sino nuestra industria. Holderlin dijo que estamos llenos de méritos, pero que el ser humano no habita el mundo por sus méritos sino por la poesía. Y fue Nietzsche quien dijo que estamos llenos de virtudes, pero que pereceremos a causa de ellas.

Con cuánta alegría recibió la humanidad hace dos siglos las promesas del progreso, los halagos del confort, las bengalas de la sociedad del bienestar. ¿A quién no le gustó que tuviéramos limpias las casas, sin malezas los prados, sin plagas los campos, libres de pestes los cultivos, provistos los hogares de desinfectantes, de desmanchadores y de ambientadores?

El mundo se fue llenando de agroquímicos, de pesticidas, de perfumes sintéticos, de jabones, de detergentes, de plásticos, de máquinas, de artefactos tecnológicos, y la supremacía humana demostró que habíamos llevado nuestra ambición prometeica hasta casi conquistar poderes divinos.

Ahora todas esas cosas empiezan a volverse contra nosotros.

Ospina, W. (31 de enero de 2015). *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/perecer-as-tus-virtudes-1-columna-541254>

1. El **pero** que comienza el párrafo 7, tiene como función:
  - a. Indicar una relación causal con la información del párrafo anterior.
  - b. Agregar información al párrafo anterior.
  - c. Contrastar la información del párrafo anterior sin invalidarla.
  - d. Retomar una idea del párrafo anterior para explicarla.

<b>Pregunta</b>	El <b>pero</b> que comienza el párrafo 7, tiene como función:
<b>Respuesta</b>	c. Contrastar información sin invalidarla.
<b>Criterio</b>	Relaciona información y reconoce la función de los conectores lógicos que estructuran el texto, que le permiten deducir un propósito comunicativo.

2. El texto *Perecerás por tus virtudes*, de William Ospina es:

- a. Una columna en la que se expresa una opinión sobre un hecho.
- b. Una noticia en la que se divulga información sobre un tema.
- c. Un editorial en el que se expresa la opinión del director.
- d. Una crónica en la que se narra, describe y comenta un hecho real.

<b>Pregunta</b>	2. El texto <i>Perecerás por tus virtudes</i> , de William Ospina es:
<b>Respuesta</b>	a. Una columna en la que se expresa una opinión sobre un hecho.
<b>Criterio</b>	Reconoce el uso del texto que lee atendiendo a la intención del autor.

3. Los intereses que mueven a William Ospina a construir su discurso son:
  - a. Presentar un resumen sobre el consumismo.
  - b. Presentar una opinión sobre el consumismo.**
  - c. Convencer sobre los peligros representados en algunos fenómenos naturales.
  - d. Explicar sobre las causas y consecuencias del consumismo.

<b>Pregunta</b>	3. Los intereses que mueven a William Ospina a construir su discurso son:
<b>Respuesta</b>	b. Presentar una opinión sobre el consumismo.
<b>Criterio</b>	Identifica lo que pretende el autor del texto a través del tipo de proposiciones con las que se presenta el tema.

4. El género discursivo empleado por el autor en el texto anterior es:
- Cotidiano, porque se emplea la conversación para prevenir el fracaso del modelo de vida que se impone.
  - Periodístico, porque se centra en el análisis y valoración de las consecuencias de un hecho como la producción industrial.
  - Literario, porque permite el goce estético de poetas como Whitman y Holderlin, pues “el ser humano no habita el mundo por sus méritos sino por la poesía”.
  - Científico, porque aborda el problema de la contaminación y se plantea la hipótesis sustentada mediante una exposición producto de la consulta bibliográfica, el análisis de datos y la contrastación de resultados.

<b>Pregunta</b>	4. El género discursivo empleado por el autor en el texto anterior es:
<b>Respuesta</b>	b. Periodístico, porque se centra en el análisis y valoración de las consecuencias de un hecho como la producción industrial.
<b>Criterio</b>	Analiza cómo está elaborado lo que dice el texto. Conoce las características del tipo de texto y discurso al que pertenece.

5. La referencia a Whitman en el texto escrito por William Ospina señala que:
- Whitman es un entusiasta de los salmos.
  - Whitman tiene en cuenta los ciclos de la naturaleza.
  - Whitman y Ospina no tienen nada en común.
  - Tanto a Walt Whitman como a William Ospina les preocupa la relación hombre-naturaleza.

<b>Pregunta</b>	5. La referencia a Whitman en el texto escrito por William Ospina señala que:
<b>Respuesta</b>	d. Tanto a Walt Whitman como a William Ospina les preocupa la relación hombre-naturaleza.
<b>Criterio</b>	Identifica los autores incluidos en el texto y hace inferencias entre las ideas propias del texto y otros textos.

6. Teniendo en cuenta la posición del autor, una de las estrategias discursivas empleadas por el autor para reforzar su argumento es
- Presentar una perspectiva de causa-efecto acerca del tema.
  - Resaltar el papel de la publicidad en el mundo actual.
  - Explicar las causas de la revolución industrial.
  - Mencionar las características de la sociedad del lucro.

<b>Pregunta</b>	6. Teniendo en cuenta la posición del autor, una de las estrategias discursivas empleadas por el autor para reforzar su argumento es
<b>Respuesta</b>	Presentar una perspectiva de causa-efecto acerca del tema.
<b>Criterio</b>	Reconoce el tipo de argumento de causa-efecto. Relaciona información para reconocer como válido un argumento que sustente la posición del autor.

7. Para el autor las promesas del progreso:
- Representan la base de sostenimiento fundamental para el país.
  - Permiten una idea de futuro con muchas comodidades.
  - Señalan una preocupación por la ambición desmedida.
  - Resaltan la necesidad de la especie humana por tener mayor calidad de vida.

<b>Pregunta</b>	7. Para el autor las promesas del progreso:
<b>Respuesta</b>	c. Señalan una preocupación por la ambición desmedida.
<b>Criterio</b>	Relaciona la postura o punto de vista del autor teniendo en cuenta el contexto en el que se produjo el texto. Deduce la posición del autor de acuerdo con lo que defiende y con lo que no está de acuerdo.

8. El texto de William Ospina sugiere que si queremos proteger el planeta de los peligros que alteran su equilibrio ecológico, los hombres deben tomar conciencia, pues su relación depende de:
- Los actuales patrones de consumo.
  - La noción equivocada del progreso.
  - El auge de la publicidad
  - El auge de la industria.

<b>Pregunta</b>	8. El texto de William Ospina sugiere que si queremos proteger el planeta de los peligros que alteran su equilibrio ecológico, los hombres
-----------------	--

	deben tomar conciencia, pues su relación depende de:
<b>Respuesta</b>	a. Los actuales patrones de consumo.
<b>Criterio</b>	Relaciona información para reconocer como válido un argumento que sustente la posición del autor.

9. Lee las siguientes frases que están en los párrafos 7, 8 y 11 del texto.  
 “la incesante labor de la industria, termina de alterar irreparablemente el clima del planeta”.  
 (Párrafo 7),

“la sociedad del lucro, una noción equivocada del progreso, la transformación de todas las cosas en mercancías, el auge de la publicidad vendiendo un absurdo e inalcanzable modelo de derroche y opulencia, el crecimiento de las ciudades y la proliferación de basura industrial nos enfrentan al riesgo del fracaso de nuestro modelo de vida” (párrafo 8)

y “lo que causa estas conmociones no es nuestra ignorancia sino nuestro conocimiento” (párrafo 11).

¿Cuál es la relación entre las dos primeras frases con la última?  
 La última frase...

- a. Contradice las dos primeras frases.
- b. Describe una solución del problema planteado en las primeras frases.
- c. Explica la relación entre la tesis y la conclusión.
- d. Expresa una relación entre tesis y argumentos.

<b>Pregunta</b>	9. (...) La última frase...
<b>Respuesta</b>	d. Expresa una relación entre tesis y argumentos.
<b>Criterio</b>	Identifica los argumentos que respaldan la tesis y establece la relación lógica entre este tipo de proposiciones a través de los intereses que defiende el autor y lo que expresa de los motivos u objetivos de la oposición.

10. La importancia que se da al consumismo en la actualidad es criticada por el autor del texto.  
 ¿Con cuál de las siguientes proposiciones estás de acuerdo?

- a. No estoy de acuerdo con lo que plantea el autor puesto que las personas tienen necesidad de adquirir cada día cosas mejores.
- b. Los jóvenes debemos ser más exigentes y pronunciarnos contra las acciones en las que ve comprometido nuestro futuro bienestar.
- c. Es cierto lo que se dice en el texto, pero la gente tiene suficiente criterio para distinguir la buena publicidad de la mala.
- d. Se le da importancia a la noción del progreso en la medida que se pueden obtener cosas que antes de la revolución industrial era difícil conseguir.

Explica con tus propias palabras tu acuerdo o desacuerdo con el autor del artículo sobre la importancia que se da al consumismo en la actualidad?

-----  
 -----  
 -----  
 -----

<b>Pregunta</b>	10. La importancia que se da al consumismo en la actualidad es criticada por el autor del texto. ¿Con cuál de las siguientes proposiciones estás de acuerdo? (...). Explica con tus propias palabras tu acuerdo o desacuerdo con el autor.
<b>Respuesta</b>	A partir de la elección que tome el estudiante apoyado en las proposiciones a, b, c, y d.
<b>Criterio</b>	Responde con una postura personal sobre la información contenida en el texto .Sustenta con suficientes argumentos sus propias posiciones frente al texto que lee y expresa lo que implican determinadas expresiones.

11. ¿Para qué William Ospina presenta a Walt Whitman, Holderlin o Nietzsche?

-----  
 -----  
 -----  
 -----

<b>Pregunta</b>	11. ¿Para qué William Ospina presenta a Walt Whitman, Holderlin o Nietzsche?
<b>Respuesta</b>	Estos autores hablan de la relación del hombre con... Walt Witman tiene poemas que hablan sobre la armonía con la naturaleza; Holderlin, sobre la forma en que el progreso social puede romper esa armonía y Nietzsche su preocupación por el destino de lo que hace el hombre y sus virtudes y el rumbo de la historia
<b>Criterio</b>	Establecer la relación de estos autores con el autor del texto. Establece alguna semejanza del pensamiento de William Ospina con estos autores. Hace uso de un conocimiento. Hace inferencias sobre lo que no se muestra en el texto. Destaca lo relevante acerca de las ideas de Whitman, Holderlin, Nietzsche, relacionadas con el tema del artículo.

12. Formule dos ejemplos que justifiquen cómo la ignorancia y la inactividad favorecen el equilibrio de la vida en el planeta.

-----

-----

-----

-----

-----

<b>Pregunta</b>	12. Formule dos ejemplos que justifiquen cómo la ignorancia y la inactividad favorecen el equilibrio de la vida en el planeta.
<b>Respuesta</b>	Propone ejemplos relacionados con el texto analizado (párrafo 12).
<b>Criterio</b>	Interpreta el significado de una frase y las expresiones que muestran la subjetividad del autor. Sustenta con argumentos de ejemplo, cómo la ignorancia y la inactividad favorecen el equilibrio de la vida en el planeta.

13. ¿Por qué se habla en el artículo de *Es tarde para el hombre*?

-----

-----

-----

-----

<b>Pregunta</b>	13. ¿Por qué se habla en el artículo de <i>Es tarde para el hombre</i> ?
<b>Respuesta</b>	
<b>Criterio</b>	Infiere lo que no se muestra en el texto. Relaciona información para reconocer como válido un argumento que sustente la posición del autor. Responde de manera clara y coherente con argumentos que se infieren del texto analizado.

14. ¿Qué implicaciones sobre el futuro de la humanidad tiene la “ambición prometeica”, según el autor?

-----

-----

-----

<b>Pregunta</b>	14.¿Qué implicaciones sobre el futuro de la humanidad tiene la “ambición prometeica”, según el autor?
<b>Respuesta</b>	Los efectos por...
<b>Criterio</b>	Uso del conocimiento para formular hipótesis. Formula hipótesis a partir de inferencias basadas en el texto y la relación del contenido del texto con otros textos y hace una interpretación según posibles efectos en los lectores.

**Anexo 3. Secuencia Didáctica general/ Intervención-Planeación general (Talleres Sesiones y evaluación de sesiones)**

<b>Taller</b>	<b>Técnica</b>	<b>Estrategia de lectura</b>	<b>Materiales</b>
Taller 1	Identificación del propósito	<p>Indicador: Reconoce los propósitos o intereses que mueven al autor a construir su discurso.</p> <p>Taller</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Análisis de una imagen publicitaria                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Intención y el propósito que le subyace al texto, en lo que se refiere a la orientación de un comportamiento en su audiencia.</li> <li>Estrategias discursivas (atención, seducción...)</li> <li>La forma (identificación de situaciones en las que el discurso busca modificar la conducta de los individuos, a través del uso de estrategias de manipulación, seducción, imposición, etc.</li> <li>Contenido.</li> </ul> </li> </ol> <p>(Razones que mueven al autor o empresa a construir el discurso, utilidad o función del texto, contenido, audiencia, propósito del autor).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Imagen fija Coca-Cola (10 de marzo de 2016). Zona Coca-Cola. [Fotografía]. Recuperado de <a href="http://www.radioactiva.com/2016/se-siente-sabor-coca-cola-radioactiva-130525.html">http://www.radioactiva.com/2016/se-siente-sabor-coca-cola-radioactiva-130525.html</a></li> <li>Imagen en movimiento Coca-Cola (22 de febrero de 2016). Coca-Cola: Siente el sabor [Archivo de video]. Recuperado de <a href="https://www.youtube.com/watch?v=iYdOYgtGaFM">https://www.youtube.com/watch?v=iYdOYgtGaFM</a></li> </ol>

		<p>2. Análisis de una noticia sobre bebidas azucaradas.</p>	<p>Redacción El Tiempo (11 de octubre de 2016). OMS pide más impuestos a bebidas azucaradas para combatir obesidad. <i>El Tiempo</i>. Recuperado de <a href="http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/salud/impuestos-a-las-bebidas-azucaradas-para-combatir-obesidad/16724125">http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/salud/impuestos-a-las-bebidas-azucaradas-para-combatir-obesidad/16724125</a></p>
<p>Taller 2</p>	<p>Descubre las conexiones</p>	<p>Indicador: Identifica quién es el autor del texto.</p> <p>1. Uso de deícticos en imágenes publicitarias. Identificación de referencias del texto</p> <p>2. Collage de imágenes publicitarias. Socialización.</p> <p>(Referencia intratextual y extratextual: Uso de elementos contextuales.)</p>	<p>1. Imagen fija.</p> <p>Clinique (2010). Lógica pura. [Fotografía]. Revista Caras 2010. p.9</p> <p>Bimbo. (Diciembre de 2016). Panes integrales. [Fotografía]. Revista Semana, edición No. 1805. p. 79</p> <p>Unilever (Agosto de 2010). Fruco Mayonesa. [Fotografía]. Revista 15 Minutos. P.63.</p> <p>2. Revistas y periódicos.</p>
<p>Taller 3</p>	<p>Retrato del autor</p>	<p>Indicador: Identifica quién es el autor del texto.</p> <p>1. Cuadro con preguntas. Consulta en internet: Denominación, tipo de autor biografía del autor, valoración del autor según comunidad, tipo de texto.</p>	<p>1. Imagen fija</p> <p>Postobón (18 de agosto de 2016). <i>Nueva Ecopack de Agua Cristal</i>. [Fotografía]. Recuperada de <a href="http://www.postobon.com/sala-prensa/noticias/nueva-ecopack-agua-cristal">http://www.postobon.com/sala-prensa/noticias/nueva-ecopack-agua-cristal</a></p>
<p><b>Evaluación 1:</b> Talleres 1, 2 y 3</p>		<p><b>Indicador</b> 1.1.1. Reconoce los propósitos o intereses que mueven al autor a</p>	<p>Artículo de opinión</p> <p>Varela, C. (30 de octubre de 2016). Prejuicios y mujeres: aún en las organizaciones. <i>Revista Dinero</i>. Recuperado de</p>

		construir su discurso.	<a href="http://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/prejuicios-y-mujeres-aun-en-las-organizaciones-por-claudia-varela/237474">http://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/prejuicios-y-mujeres-aun-en-las-organizaciones-por-claudia-varela/237474</a>
Taller 4	Descripción del idiolecto Taller 4	Indicador: Identifica quién es el autor del texto. Identificación del autor a partir del idiolecto. Observación de alguna variedad lingüística, social o generacional y uso de extranjerismos en un anuncio publicitario.	Imagen publicitaria: DonJediondo[donjediondo] Recuperado de <a href="https://twitter.com/donjediondo">https://twitter.com/donjediondo</a> 2, Revistas y periódicos
<b>Evaluación 2:</b> Taller 4		1.1.2 Identifica quién es el autor del texto.	Varela, C. (30 de octubre de 2016). Prejuicios y mujeres: aún en las organizaciones. <i>Revista Dinero</i> . Recuperado de <a href="http://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/prejuicios-y-mujeres-aun-en-las-organizaciones-por-claudia-varela/237474">http://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/prejuicios-y-mujeres-aun-en-las-organizaciones-por-claudia-varela/237474</a>
Taller 5	Descubre lo oculto	Indicador: Identifica omisiones en el texto. 1. Identificación de elipsis, rastros de presuposiciones. Uso de pistas lingüísticas. Datos que se aportan y faltan por aportar o se ocultan.	Postobón. (Diciembre de 2011). Colombiana La Nuestra. <i>El alma de nuestra casa</i> . [Fotografía]. Revista 15 Minutos. Núm. 35. P. 33.  Unilever (Julio de 2009). Dove. <i>Test facial</i> . [Fotografía]. Revista 15 Minutos P. 31.
<b>Evaluación 3:</b> Talleres 2 y 5		1.1.5 Identifica omisiones en el texto.	Artículo de opinión  Hommes, R. (20 de noviembre de 2016). Inmigración: política de desarrollo? <i>El Tiempo</i> . Recuperado de

			<p><a href="http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/inmigracion-politica-de-desarrollo-rudolf-hombres-columnista-el-tiempo/16754217">http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/inmigracion-politica-de-desarrollo-rudolf-hombres-columnista-el-tiempo/16754217</a></p>
Taller 6	Reconocimiento del género discursivo.	<p>Indicador: Reconoce el género discursivo y el tipo de texto que lee.</p> <p>Identificación del género discursivo y tipo de texto, estructura, contenido, función, polifonía, audiencia, tradición del texto. Comparación del texto audiovisual con uno escrito sobre el mismo tema.</p>	<p>1. Imagen en movimiento</p> <p>Mrod621 (9 de septiembre de 2016). El polémico comercial en contra de las bebidas azucaradas que sacaron del aire. [Archivo de video]. Recuperado de <a href="https://www.youtube.com/watch?v=aYNeV6WwIQc">https://www.youtube.com/watch?v=aYNeV6WwIQc</a></p> <p>2. Artículo</p> <p>Publicidad (9 de julio de 2016). Superindustria ordena retirar comercial contra bebidas azucaradas. <i>Dinero</i>. Recuperado de <a href="http://www.dinero.com/empresas/articulo/superindustria-ordena-retirar-comercial-contra-bebidas-azucaradas/231658">http://www.dinero.com/empresas/articulo/superindustria-ordena-retirar-comercial-contra-bebidas-azucaradas/231658</a></p>
<b>Evaluación 4:</b> Taller 6		1.1.6 Reconoce el género discursivo y el tipo de texto que lee.	<p>Artículo</p> <p>Celia, T. (18 de noviembre de 2016). Bailando con el cemento. <i>La silla vacía</i>. <a href="http://lasillavacia.com/blogs/bailando-con-el-cemento-58842">http://lasillavacia.com/blogs/bailando-con-el-cemento-58842</a></p>
Taller 7	Posicionamiento. Contrincantes	<p>Indicador: Reconoce los motivos y objetivos de quienes piensan lo contrario del autor.</p> <p>Identificación de estereotipos y posicionamientos, referencia a otros textos, presencia de acuerdos y desacuerdos en el texto. Selección de datos.</p> <p>Pertenencia a grupos sociales e ideología</p>	<p>1. Imagen publicitaria:</p> <p>Mrod621 (9 de septiembre de 2016). El polémico comercial en contra de las bebidas azucaradas que sacaron del aire. [Archivo de video]. Recuperado de</p>

		política.	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=aYNeV6WwlQc">https://www.youtube.com/watch?v=aYNeV6WwlQc</a>
			2.Revistas y periódicos.
Taller 8	Voces	<p>Indicador: Identifica los autores incluidos en el texto o aquellos que han influido en el autor y comprende la función de sus ideas por la cual el autor las emplea.</p> <p>1. Referencias a otros textos: Identificación en el discurso publicitario de fragmentos o textos de otros discursos como las citas o alusiones a: frases de autores de una obra literaria, obra de arte, imagen pictórica de otro anuncio, escena cinematográfica o noticia.</p> <p>Identificación de opositores de la marca (autor) e intereses de estos.</p> <p>Análisis de la función de citas o alusiones: Intención comunicativa de segmentos ícono-verbales. Conexiones.</p>	<p>Anuncio publicitario</p> <p>Procolombia. (Enero de 2015). Colombia es Realismo mágico. Catedral de sal, Zipaquirá. [Fotografía]. Revista Panorama. P.57</p> <p>Refisal (Agosto 8 de 2008). Porque te sabes cuidar. [Fotografía]. Revista Aló. P. 87.</p>
<b>Evaluación 5</b> Talleres 7 y 8		1.2.1 Identifica los autores incluidos en el texto o aquellos que han influido en el autor y comprende la función de sus ideas por la cual el autor las emplea.	<p>Artículo de opinión:</p> <p>Gamboa, S. (26 de octubre de 2016). Escribir en paz. <i>El Espectador</i>. Recuperado de <a href="http://www.elespectador.com/opinion/escribir-paz">http://www.elespectador.com/opinion/escribir-paz</a></p>
Taller 9	Rastreo de la subjetividad	<p>Indicador: Detecta las ironías, dobles sentidos, sarcasmos, ambigüedades presentes en el texto.</p> <p>1. Identificación de: sustantivos valorativos, adjetivos subjetivos, verbos dicendi, adverbios de manera, metáforas en anuncios publicitarios. Relación de dos términos.</p> <p>2. Lectura objetiva y subjetiva de un anuncio publicitario.</p> <p>3. Ironías</p>	<p>Anuncios publicitarios:</p> <p>1. Coca-Cola (22 de febrero de 2016). Coca-Cola: Siente el sabor [Archivo de video]. Recuperado de <a href="https://www.youtube.com/watch?v=iYdOYgtGaFM">https://www.youtube.com/watch?v=iYdOYgtGaFM</a></p> <p>Adams (Septiembre 14 al 22 de 2014). Halls sabe bien sentirse así. [Fotografía]. Revista TVy</p>

		<p>4. Metáforas (Modalidad enunciativa, uso de palabras valorativas, metáforas).</p>	<p>Novelas. P.62.</p> <p>2. Lectura de un spot:  Encinas C. A. (Productor). (19 de septiembre de 2016). Lectura del spot de Coca-Cola “Siente el sabor”. Lectura subjetiva. [Archivo de video]. Recuperado de (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=cKSq6dTyoY">https://www.youtube.com/watch?v=cKSq6dTyoY</a>)</p> <p>3. Imagen publicitaria fija. Cordaid. (2007). [Fotografía]. Recuperado de <a href="https://www.coloribus.com/adsarchive/outdoor/cordaid-cannes-lions-2007-outdoor-silver-beer-10039005/">https://www.coloribus.com/adsarchive/outdoor/cordaid-cannes-lions-2007-outdoor-silver-beer-10039005/</a></p> <p>4. Imagen publicitaria:  Bigent+Plus. (Septiembre de 2011). Bigent+Plus. [Fotografía].Revista 15 Minutos Núm. 30. P. 61.</p>
<p>Taller  10</p>	<p>Evaluación de argumentos.</p>	<p>Indicador: Evalúa la solidez, la fiabilidad y validez de los argumentos del escrito.</p> <p>Observación de posicionamientos, estereotipos y representaciones culturales en un anuncio (respeto por el medio ambiente, estereotipo cultural y formas de vida). Ideología. Búsqueda de datos para comprobar argumento. Tipo de argumento. (Manera de utilizar el lenguaje, conexiones, subjetividad, lo oculto en el texto).</p>	<p>Bancolombia. (Noviembre de 2016). Comprometidos con la protección del medio ambiente. RevistaGerente. Núm.220. P. 45.</p> <p>Bancolombia. (Noviembre de 2016). Comprometidos con la protección del medio ambiente. RevistaGerente.Núm.220. P.47.</p> <p>Ray.Ban (Noviembre 2016). Push Yourself.[Fotografía].</p>

			Revista Fucsia. Edición Núm.187
Taller 11	Evaluación de argumentos.	Indicador: Evalúa la solidez, la fiabilidad y validez de los argumentos del escrito.  Análisis de los argumentos presentes en el texto. Tipos de argumentos	Nivea Body. (Diciembre de 2007). Nuevo Nivea Body. Revista Cosmopolitan Núm. 12.pp.8-9.
<b>Evaluación 6:</b> Talleres 9, 10 y 11		1.1.3 Detecta las ironías, dobles sentidos, sarcasmos, ambigüedades presentes en el texto.  1.2.2 Evalúa la solidez, la fiabilidad y validez de los argumentos del escrito.	Videocolumna  La Pulla. (16 de diciembre de 2016). Las dulces mentiras de los congresistas. [Archivo de video]. Recuperado de <a href="http://www.elspectador.com/opinion/dulces-mentiras-de-los-congresistas-acerca-de-bebidas-a">http://www.elspectador.com/opinion/dulces-mentiras-de-los-congresistas-acerca-de-bebidas-a</a>
Taller 12	Analiza la sombra del lector	Indicador: Identifica la comunidad a quien va dirigido el texto y analiza el efecto producido en ella.  Intención del texto. Datos presentados en el texto. Tipo de audiencia, análisis efecto del texto.	Artesanías de Colombia (Diciembre de 2016). Expoartesanías. <i>Vive el origen de lo nuestro.</i> [Fotografía]. Revista Vanidades Núm. 25. P.25.
<b>Evaluación 7:</b> Taller 12		1.2.3 Identifica la comunidad a quien va dirigido el texto y analiza el efecto producido en ella.	Artículo  Gómez, E. (s.f.). ¿Qué es el neuromarketing?. <i>Muy interesante.</i> Recuperado de <a href="http://www.muyinteresante.es/tecnologia/articulo/que-es-el-neuromarketing-921450098441">http://www.muyinteresante.es/tecnologia/articulo/que-es-el-neuromarketing-921450098441</a>
Taller 13	Acuerdos y desacuerdos	Indicadores: Elabora opiniones personales. Adopta una postura reflexiva y crítica.  Comparación de lo que dice la imagen publicitaria con lo que los estudiantes creen. Propósito del texto. Posición del autor. Identificación de argumentos. Valoración del texto según sus propios	Anuncio de galletas Fitnes. (25 de noviembre al 5 de diciembre 2016). Nueva Fitness. Revista TV y novelas.p.75  Otros anuncios

		intereses.  (Opiniones argumentadas, creación o no de publicidad, decisiones)	
<b>Evaluación 8</b>		Analiza el efecto producido por el texto en la comunidad. Adopta una postura reflexiva y crítica	<b>Artículo</b>  Richards, C. (29 de diciembre de 2016). El dinero no es bueno ni malo: es una herramienta. <i>The New York Times</i> . Recuperado de <a href="https://www.nytimes.com/es/2016/12/29/el-dinero-no-es-malo-ni-bueno-es-una-herramienta/?smid=fb-espanol&amp;smtyp=cur">https://www.nytimes.com/es/2016/12/29/el-dinero-no-es-malo-ni-bueno-es-una-herramienta/?smid=fb-espanol&amp;smtyp=cur</a>
<b>Prueba de salida</b>			

**Anexo 4. Taller de la Sesión 1**

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPTAL MIGUEL SAMPER  
HUMANIDADES: CASTELLANO  
DOCENTE: OLGA LUCIA TRIANA BUSTOS  
GRADO 10°-11°

**Taller 1**

**Nombre** ----- **Grado**----- **Fecha**-----

**Propósitos o intereses del autor**

**Indicador:** Reconocer los propósitos o intereses que mueven al autor a construir su discurso.

- ❖ ¿Por qué es importante conocer el propósito de un texto?
- ❖ ¿Cómo identificar el propósito del autor?

➤ **Introducción**

*El discurso es el arma más usada para conseguir lo que deseamos-informar, persuadir, convencer. De ahí que resulte útil conocer cuál es la intención que se propone un discurso.*

*“Todo autor cuando escribe un texto tiene objetivos, intenciones, se propone algo. Por consiguiente es importante identificar y reconocer esa intención comunicativa que puede ser: instruir, informar, exponer, persuadir, aconsejar, etc.”.*

➤ **Actividad inicial**

1. Observa la imagen y responde: ¿Qué te dice la imagen? ¿A qué hace referencia? ¿Qué sabes de Coca Cola?



Imagen recuperada de <http://www.radioactiva.com/2016/se-siente-sabor-coca-cola-radioactiva-130525.html>

El propósito comunicativo de un texto se refiere al fin que se quiere lograr mediante el texto. ¿Cuál crees que es el propósito del texto publicitario en general?

**ACTIVIDADES DE DESARROLLO**

2. Observa el siguiente anuncio publicitario tomado de <https://www.youtube.com/watch?v=iYdOYgtGaFM>

3. Con base en el anuncio, responde las siguientes preguntas:

a. ¿Qué es lo que más llama la atención?

---



---



---

b. ¿Qué dice el comercial? ¿Cómo lo dice? Descríbelo.

---



---



---

c. ¿Qué te hace pensar o sentir este mensaje publicitario?

---

---

---

d. ¿Cuáles serían los propósitos o intereses del autor (empresa) del texto presentado?

---

➤ **Conceptualización**

3. Lea el siguiente texto

**¿Qué es la publicidad? ¿Qué es la publicidad comercial?**

La publicidad es un tipo de texto en el que la persuasión y la argumentación convergen con el fin de invitar a los interlocutores a realizar alguna acción. Para lograr su objetivo, es necesario poner en marcha una serie de estrategias que se reúnen en un discurso en el que interactúan los textos, las imágenes, las presuposiciones y los co-textos. El resultado es un texto, un discurso, que logra seducir a los receptores, valiéndose de diversas herramientas (Baquero, Bonhomme, Reyes y Rinn, 2011, p. 9).

Sainz (2002) dice que a publicidad se asocia con la promoción o venta de un producto. Sin embargo, no solo se hace publicidad para vender sino también para informar, educar o recabar apoyo electoral. En la actual sociedad de mercado es la publicidad comercial, la que claramente, tiene un mayor protagonismo, ya que forma parte inevitable del proceso de planificación, promoción y venta de productos o servicios.

La publicidad es un fenómeno a través del cual un emisor (empresario, productor, institución o grupo) pretende comunicar algo a un conjunto de personas con la finalidad de informarles, persuadirles y condicionarles a actuar en un sentido determinado. La información publicitaria es, pues, una información intencional, interesada y financiada, al servicio de fines comerciales, políticos o socioculturales.

La publicidad comercial forma parte de la sociedad de mercado como un instrumento necesario para la venta de los productos fabricados industrialmente en serie, por lo que se convierte en una actividad comunicativa intermedia entre el mundo de la comunicación y el universo simbólico del consumo.

El mensaje publicitario se articula en dos aspectos: Lo verbal (la palabra) y lo visual (la imagen). El mensaje verbal y el visual se integran para formar el texto publicitario. Lo que se busca con este tipo de textos es que al público al que está dirigido se convenza de las virtudes del producto o del servicio que se está anunciando y lo adquiera.

➤ **Analiza**

5. Observa de nuevo el video y realiza las siguientes actividades:

a. ¿Qué estructura observas en el texto?

---

---



---

b. El mensaje del texto ¿Cómo lo dice? ¿Cómo está escrito?

-----

-----

c. ¿Por qué lo dice? ¿Por qué escribe?

---



---

d. Quién es el autor del mensaje publicitario?

-----

e. ¿Cuáles serían los propósitos o intereses del autor (empresa) del texto presentado? ¿En qué te basas para inferir dicha intención?

---



---



---

6. Analiza cómo hace uso del lenguaje denotativo y connotativo en el texto. ¿Qué tipo de lenguaje emplea?

---



---



---



---

Cada aviso publicitario está dirigido a determinados grupos de personas como edad, género, nivel socioeconómico, entre otros.

7. ¿A quién va dirigido el aviso publicitario?

-----

-----

8. ¿Cuál es el mensaje del texto?

-----

-----

Los mensajes publicitarios emplean muchas estrategias para captar la atención del público y apela a sus emociones a través de formas, sonidos y colores logrando que la audiencia experimente diversos estados de ánimo y así modele sus acciones.

¿Qué te parecen los mensajes que intentan transmitir las imágenes publicitarias?

¿Estás de acuerdo con lo que promueve el mensaje publicitario? Explica.

9. Identifica en el mensaje publicitario situaciones en las que el discurso busca modificar la conducta de los individuos a través del uso de estrategias de manipulación, seducción o imposición a través de:

- Color ¿Qué color predomina?-----
- Sonido ¿Qué te evoca?-----
- Situaciones ¿Cuáles?-----

10. ¿Qué crees tú que Coca Cola espera cambiar en su audiencia?

-----

-----

10. Haz una lista de preguntas que normalmente harías después de ver una imagen publicitaria ya sea en periódicos o revistas, vallas, televisión o internet.

-----

-----

-----

➤ **Evidencia tu aprendizaje**

12. Realiza el análisis de un anuncio publicitario tomado de un periódico o revista. Identifica la intención y el propósito del texto, teniendo en cuenta el procedimiento visto.

**ACTIVIDAD DE CIERRE**

- ¿Qué aprendiste?
- ¿Cómo lo hiciste?
- ¿Qué debes tener en cuenta para identificar el propósito del autor?

**Evaluación formativa**

13. A partir del análisis de una imagen publicitaria tiene en cuenta los siguientes criterios:

Criterio	Si	No
Expresa las razones que mueven al autor (empresa) a construir su discurso. <b>¿Por qué escribe?</b>		
Identifica el autor del texto		
Reconoce la utilidad del texto según su propósito. <b>¿Por qué escribe?</b>		
Reconoce la audiencia a quien va dirigido el discurso. <b>¿Qué espera del lector?</b>		
Tiene claridad sobre el propósito que persigue el autor <b>¿Qué se propone el autor?</b>		

Determina el propósito del texto teniendo en cuenta las palabras o expresiones empleadas por el autor. <b>¿Cómo escribe?</b>		
---	--	--

**Anexo 5. Evaluación intermedia (No. 5)**

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA  
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPTAL MIGUEL SAMPER  
 EVALUACIÓN 5

**OBJETIVO:** Evaluar el nivel de Lectura crítica que tienen los estudiantes de Media de la I. E. D. Miguel Samper.  
**Indicador:** Identifica los autores incluidos en el texto o aquellos que han influido en el autor y comprende la función de sus ideas por la cual el autor las emplea.

NOMBRE-----GRADO ----- FECHA-----

**RESPONDA LAS PREGUNTAS 1 A 16 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO**

*SANTIAGO GAMBOA* 28 OCT 2016 - 3:38 PM

**Escribir en paz**



La historia de occidente comienza con una larga guerra, la de Troya.

**Por: Santiago Gamboa**

O más precisamente: empieza con la narración de dicha guerra. Por eso, hablando del origen del moderno género novelesco, el crítico George Steiner dice que sólo hay dos tipos de libros: la Ilíada y la Odisea. Pero al ver el estado del mundo, al mirar a nuestro alrededor, comprendemos que la guerra de Troya no ha terminado y que en todas las sociedades en conflicto se enfrentan dos tipos humanos: el que busca conciliar para transformar el desacuerdo en algo racional y asumible, y el justiciero iracundo que pretende llevar su furia hasta una llamarada purificadora de devastación. Chejov versus Shakespeare. El primero busca la paz, el segundo la guerra y la destrucción poética. Pero Kant consideró que la paz no es un estado de la naturaleza, no es natural, y por lo tanto se debe propiciar o negociar, pues es el resultado de un largo proceso. Por eso es mucho más fácil ser violento que pacífico, y por eso el llamado del odio y de la guerra, en política, hace rugir a las masas y es bastante más redituable que la mesura y el diálogo.

En otras palabras: la civilización opuesta a la barbarie.

La literatura escribió todas esas gestas humanas y gracias a eso hoy podemos revivirlas e incorporarlas a nuestro imaginario. Eso nos permite ir allá donde nunca fuimos, estar en batallas colosales, ser el héroe que levanta la espada y el soldado que recibe el golpe. La vida es breve y la literatura es larga y no tiene límites, y por eso nos permite multiplicar la maravillosa sensación de estar vivos. Porque un libro leído con intensidad se suma a nuestra vida, no sólo a nuestra biblioteca.

Por todo esto la aspiración de una sociedad es la de escribir y leer en paz, pues sólo a través de la cultura los grandes conflictos se transforman en conocimiento, y ese conocimiento y las convicciones inamovibles a las que se llega gracias a él, son tal vez la única retribución que se obtiene después de la gran derrota que supone una guerra. Porque las guerras no se ganan ni se pierden, solamente se sufren. Y todo el que ha estado en una guerra, así salga ileso, es un herido de guerra.

Por eso es tan urgente que hoy, después de esa primera y dolorosa derrota de la paz, se pueda consolidar un acuerdo definitivo que permita empezar a sanar no sólo las heridas del conflicto con la guerrilla, que hoy parece lo más fácil, sino las más profundas y graves que tiene la sociedad civil, esa que nunca disparó un tiro y que, según creíamos, estaba toda de un mismo lado, acosada por las mismas urgencias y anhelos, pero que hoy vemos rota, desvertebrada, levantando muros de odio y trincheras. Porque ahora el conflicto salió de la manigua y se deslizó a las ciudades y veredas. Ya no es con metralletas y entre uniformados de los tres bandos, sino entre civiles desarmados, de jeans rotos o vestidos de corbata, de ropa de trabajo o informal, que se dividen en varias facciones: los que quieren acabar con esto ya aceptando el acuerdo, los que también quieren pero no de ese modo, los que no quieren de ningún modo y prefieren dividir el país (algo así como Colombia Oriental y Occidental) y, por último, la gran mayoría, los que más me intrigan: esos apáticos a los que nada de todo esto importa.

Gamboa, S. (26 de octubre de 2016). Escribir en paz. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/escribir-paz>

1. En el enunciado “Por eso es tan urgente que hoy, después de esa primera y dolorosa derrota de la paz, se pueda consolidar un acuerdo definitivo que permita empezar a sanar no sólo las heridas del conflicto con la guerrilla, que hoy parece lo más fácil, sino las más profundas y graves que tiene la sociedad civil”, la palabra “sino” cumple la función de:

- a. Establecer una comparación.
- b. Ampliar la información de lo dicho previamente.**
- c. Indicar relación temporal.
- d. Negar una idea anteriormente expresada.

<b>Pregunta</b>	1. En el enunciado “Por eso es tan urgente que hoy, después de esa primera y dolorosa derrota de la paz, se pueda consolidar un acuerdo definitivo que permita empezar a sanar <u>no sólo</u> las heridas del conflicto con la guerrilla, que hoy parece lo más fácil, <u>sino</u> las más profundas y graves que tiene la sociedad civil”, la palabra “sino” cumple la función de:
-----------------	---

<b>Respuesta</b>	b
<b>Criterio</b>	Reconoce el significado de un nexo entre oraciones.

2. La función del conector “En otras palabras”, del segundo párrafo es:

- a. Indicar consecuencia.
- b. Añadir ideas.
- c. Parafrasear.**
- d. Ejemplificar.

<b>Pregunta</b>	2. La función del conector “En otras palabras”, del segundo párrafo es
<b>Respuesta</b>	c
<b>Criterio</b>	Reconoce el significado de un conector.

3. En la oración “las guerras no se ganan ni se pierden, solamente se sufren”, el *ni* se puede reemplazar por

- a. Y sin que.
- b. Y no.**
- c. Sin motivo.
- d. Siempre.

<b>Pregunta</b>	3. En la oración “las guerras <u>no</u> se ganan <u>ni</u> se pierden, <u>solamente</u> se sufren”, el <i>ni</i> se puede reemplazar por
<b>Respuesta</b>	b
<b>Criterio</b>	Reconoce el significado o uso de una conjunción.

4. La expresión “la civilización opuesta a la barbarie” hace referencia a la vida y

- a. La conciliación.
- b. La imaginación.
- c. El conocimiento
- d. La violencia.**

<b>Pregunta</b>	4. La expresión “la civilización opuesta a la barbarie” hace referencia a la vida y
<b>Respuesta</b>	d
<b>Criterio</b>	Reconoce una relación léxica.

5. De acuerdo con el artículo ¿Cuál es la diferencia entre Chejov y Shakespeare?

---



---

<b>Pregunta</b>	5. De acuerdo con el artículo ¿Cuál es la diferencia entre Chejov y Shakespeare?
<b>Respuesta</b>	El estudiante con sus propias palabras hace referencia a lo que expresa el texto dentro del párrafo: <i>“en todas las sociedades en conflicto se enfrentan dos tipos humanos: el que busca conciliar para transformar el desacuerdo en algo racional y asumible, y el justiciero iracundo que pretende llevar su furia hasta una llamarada purificadora de devastación. Chejov versus Shakespeare. El primero busca la paz, el segundo la guerra y la destrucción poética.”</i>
<b>Criterio</b>	Identificación de información explícita en el texto. Nombra las características explícitas de estos autores. Infiere sobre la intención por la cual el autor los nombra en su discurso.

6. La expresión “La vida es breve y la literatura es larga y no tiene límites” indica que se puede reflexionar sobre las lecciones que dejan algunas obras literarias, porque

- a. Aunque se narre la guerra, también se puede intentar vivir en paz.
- b. Las historias perduran en el tiempo y en el espacio.
- c. La literatura permite un mundo imaginario y revivir la guerra.
- d. Son muchas las historias que se pueden leer durante la vida.

<b>Pregunta</b>	6. La expresión <u>“La vida es breve y la literatura es larga y no tiene límites”</u> indica que se puede reflexionar sobre las lecciones que dejan algunas obras literarias, porque
<b>Respuesta</b>	a
<b>Criterio</b>	Indica el mensaje que otros autores pretenden dar.

7. ¿Cuál es la idea principal del texto?

---



---

<b>Pregunta</b>	7. ¿Cuál es la idea principal del texto?
<b>Respuesta</b>	Hace referencia a: La guerra después del plebiscito La continuidad de enfrentamiento de conflictos La necesidad de la educación del hombre para vivir en paz. Evitar la repetición de la historia a través del diálogo. Las guerras se pueden vivir a través de la literatura.
<b>Criterio</b>	Escribe la afirmación principal del texto.

8. ¿Cuáles el propósito de nombrar a Shakespeare en el primer párrafo?

<b>Pregunta</b>	8. ¿Cuáles el propósito de nombrar a Shakespeare en el primer párrafo?
<b>Respuesta</b>	Establece una analogía sobre la inspiración del autor en la caracterización del hombre como ser violento. Los temas de Shakespeare giran alrededor de la violencia (ira, odio, traición, venganza). Muchas personas se dejan llevar por estos sentimientos.
<b>Criterio</b>	Identifica el autor incluido en el texto y hace inferencias entre las ideas propias del texto y otros textos de los cuales el estudiante ya conoce. Una estrategia discursiva para realizar una comparación.

9. Según el autor la paz es un largo proceso que requiere negociarse, pero hay personas o grupos a quienes “El llamado del odio y de la guerra, es bastante más redituable que la medida y el diálogo”. Luego puedes inferir que en Colombia no coinciden con el pensamiento del autor, grupos como:

1. -----
- 2.-----
3. -----

<b>Pregunta</b>	9. Según el autor la paz es un largo proceso que requiere negociarse, pero hay personas o grupos a quienes “El llamado del odio y de la guerra, es bastante más redituable que la medida y el diálogo”. Luego puedes inferir que en Colombia no coinciden con el pensamiento del autor, grupos como:
<b>Respuesta</b>	Intereses económicos (armamento, recursos naturales, beneficios del narcotráfico). Ultraderechistas. Grupos con intereses económicos. Parte del pueblo que desconoce. Seguidores de la politiquería. Los que se dejan llevar por emociones y no toman distancia.
<b>Criterio</b>	Muestra el punto de vista alternativo de quienes no están de acuerdo con el autor.

10. En el texto el autor cita a Kant para mostrar que

- a. A todos nos gusta la paz y gracias a ello no hay conflictos.
- b. La guerra y la paz siempre han convivido.
- c. La paz no es un estado natural si no se consigue.
- d. El hombre debe esforzarse por conseguir la paz.**

<b>Pregunta</b>	10. En el texto el autor cita a Kant para mostrar que
<b>Respuesta</b>	d
<b>Criterio</b>	Identifica el autor incluido en el texto y hace inferencias entre las ideas propias del texto y otros textos de los cuales el estudiante ya conoce. Reconoce las expresiones de otros autores y la intención por la cual el autor las emplea en su discurso teniendo en cuenta el contexto en que este se produjo.

11. Si el autor cree que la paz “se debe propiciar o negociar”, no está de acuerdo con que

- a. **El hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe.**
- b. El hombre es violento y la sociedad lo educa.
- c. El hombre nace bueno y la sociedad lo educa.
- d. El hombre es violento y es difícil educarlo.

<b>Pregunta</b>	11. Si el autor cree que la paz “se debe propiciar o negociar”, no está de acuerdo con que
<b>Respuesta</b>	a
<b>Criterio</b>	Identifica el autor incluido en el texto y hace inferencias entre las ideas propias del texto y otros textos de los cuales el estudiante ya conoce. (“El hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe”.Jacques Rousseau) Reconoce las expresiones de otros autores y la intención por la cual el autor las emplea en su discurso teniendo en cuenta el contexto en que este se produjo. Un punto de vista contrario al que el autor muestra en su discurso.

12. Para reforzar su argumento, el autor emplea como estrategia:

- a. **La cita indirecta de algunos autores.**
- b. Una alusión al libro y la biblioteca.
- c. Un cuestionamiento sobre el papel del héroe en la literatura.
- d. Una comparación entre la lectura y la escritura.

<b>Pregunta</b>	12. Para reforzar su argumento, el autor emplea como estrategia:
<b>Respuesta</b>	a
<b>Criterio</b>	Reconoce citas indirectas y hace las inferencias entre las ideas propias del texto y otros textos de los cuales el estudiante ya

	conoce. Comprende intención por la cual el autor las emplea en su discurso teniendo en cuenta el contexto en que este se produjo.
--	---

13. Uno de los siguientes enunciados, expresa un juicio de valor ¿Cuál es?

- a. **Es tan urgente que hoy se pueda consolidar un acuerdo de paz definitivo.**
- b. Chejov busca la paz, Shakespeare la guerra y la destrucción poética.
- c. La literatura escribió gestas humanas.
- d. El conflicto salió de la manigua y se deslizó a las ciudades y veredas.

<b>Pregunta</b>	13. Uno de los siguientes enunciados, expresa un juicio de valor ¿Cuál es?
<b>Respuesta</b>	a
<b>Criterio</b>	Muestra la posición del autor quien valora un hecho (debe ser solucionado con rapidez).

14. En el artículo Santiago Gamboa emplea expresiones propias de algunos historiadores, filósofos o autores de literatura. Algunas de estas citas se pueden leer literalmente: “el crítico George Steiner dice que sólo hay dos tipos de libros: la Ilíada y la Odisea”, “Kant consideró que la paz no es un estado de la naturaleza, no es natural”. “Chejov versus Shakespeare”, o expresiones encubiertas donde se omite el nombre del autor (de la Ilíada) “La historia de occidente comienza con una larga guerra, la de Troya. O más precisamente: empieza con la narración de dicha guerra”.

Probablemente, el autor emplea estos recursos porque particularmente puede mostrar:

- a. El resumen de un tema de la literatura.
- b. La importancia de algunos autores.
- c. La narración de un hecho actual.
- d. Una visión sobre un tema a través de la literatura.**

<b>Pregunta</b>	14. En el artículo Santiago Gamboa emplea expresiones propias de algunos historiadores, filósofos o autores de literatura. Algunas de estas citas se pueden leer literalmente: “el crítico George Steiner dice que sólo hay dos tipos de libros: la Ilíada y la Odisea”, “Kant consideró que la paz no es un estado de la naturaleza, no es natural”. “Chejov versus Shakespeare”, o expresiones encubiertas donde se omite el nombre del autor (de la Ilíada) “La historia de occidente comienza con una larga guerra, la de Troya. O más precisamente: empieza con la narración de dicha guerra”.
-----------------	---

<b>Respuesta</b>	d
<b>Criterio</b>	Reconoce el estilo que emplea el autor: uso de analogía. Reconoce el uso de un tipo de argumento empleado por el autor para reforzar su punto de vista.

15. Describe o comenta cómo es el estilo del artículo *Escribir en paz*, empleado por su autor, Santiago Gamboa.

-----

-----

-----

-----

<b>Pregunta</b>	15. Describe o comenta cómo es el estilo del artículo <i>Escribir en paz</i> , empleado por su autor, Santiago Gamboa.
<b>Respuesta</b>	Hacen referencia a las estrategias que empleó el autor para expresar su punto de vista, el uso que hace de la literatura, la forma como introduce al lector y desarrolla su argumentación. El uso de alguna citas encubiertas. El autor menciona..., el texto está organizado..., el autor se basa en...
<b>Criterio</b>	Tiene en cuenta la intención del autor y cómo usa y organiza sus argumentos.

16. ¿Cuál es el propósito del autor al incluir el poema de Homero, *La Ilíada*, en su artículo?

- a. Sensibilizar al lector sobre los temas trascendentales de las obras clásicas.
- b. Incentivar al lector colombiano en la lectura de esta obra literaria.
- c. Promover diferentes tipos valores de la sociedad colombiana.

**d. Contextualizar y hacer una analogía entre la guerra de Troya y la de Colombia.**

<b>Pregunta</b>	16. ¿Cuál es el propósito del autor al incluir el poema de Homero, <i>La Ilíada</i> , en su artículo?
<b>Respuesta</b>	d
<b>Criterio</b>	Reconoce las expresiones de otros autores y la intención por la cual el autor las emplea en su discurso teniendo en cuenta el contexto en que este se produjo.

**Anexo 6. Evaluación final**

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPTAL MIGUEL SAMPER

**OBJETIVO:** Evaluar el nivel de Lectura crítica que tienen los estudiantes de Media de la I. E. D. Miguel Samper

**RESPONDA LAS PREGUNTAS 1 A 20 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO**

CONTRA LA INTUICIÓN

**La opinión no es negocio de mujeres**

"El que el campo de la opinión y el debate sea masculino genera dinámicas de grupo que hacen que el trato con las pocas mujeres que trabajan en este oficio transite fácilmente de una condescendencia a veces mal denominada "caballerosidad"

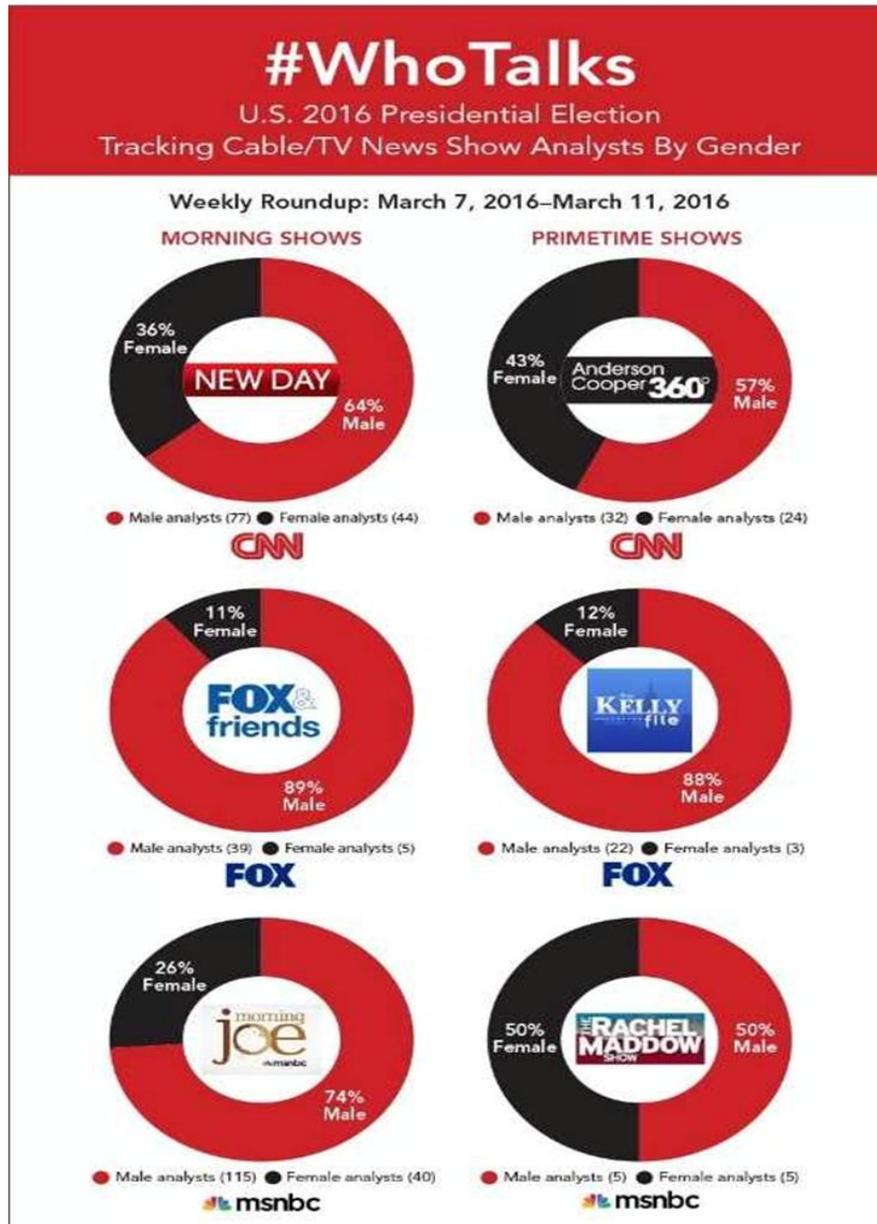
**2016/06/28**

**POR SANDRA BORDA**

Quisiera aquí construir una reflexión sobre el papel que jugamos las mujeres en los escenarios de opinión y análisis en los medios de comunicación en Colombia. Me anima el mismo proceso de aprendizaje que animó todas las reflexiones sobre los medios que he escrito acá, inspirada en mi experiencia como analista en ellos y como consumidora de los mismos. Nada más.

Lo primero que hay que decir es que en Colombia no hay datos duros sobre participación en medios de comunicación desagregados por género. En Estados Unidos sí hacen esa tarea e identifican la proporción de corresponsales, de presentadores y de analistas en cada medio e incluso, cuánto tiempo al aire es ocupado por hombres opinadores/analistas y mujeres. Observen, por ejemplo, los datos más recientes de participación por género en los principales medios de Estados Unidos.

La gran mayoría de estos estudios aterrizan en la misma conclusión: el campo de la opinión es dominado por hombres, mucho más claramente en medios de tendencia conservadora pero también, en alguna medida, en medios liberales. Sin tener datos concluyentes en la mano y a punta de oír y ver medios con bastante frecuencia, creo que esa tendencia puede ser la misma en Colombia, si algo, mucho más pronunciada. Pero, insisto, lo ideal sería que pudiese respaldar esta afirmación con datos.



Fuente: Fortune.com

Justamente por ser un espacio donde prima la presencia de hombres, las reglas del juego de la discusión entre opinadores han sido creadas por ellos mismos y esto hace que, debido a su ingreso tardío a estos espacios, la participación de las mujeres esté atravesada por obstáculos difíciles de superar. Hay ejemplos claros de cómo jugar en este tablero inclinado nos depara a las mujeres la peor parte. Déjenme mencionar el más obvio de todos: si un opinador hombre sube el tono de voz para callar a su contrincante en el debate, la audiencia lo considera normal y hasta una muestra de contundencia. El costo de que una mujer levante la voz en medio de una discusión es para ella enorme: la interpretación de la audiencia en la gran mayoría de las ocasiones es que es histérica, que tiene que calmarse, o que “está en sus días”. Así, si la norma es

la interrupción e intentar silenciar al otro a punta de subir el tono de la voz, funciona para ellos pero no para nosotras.

Creo que las opciones son tres: a) Las analistas podemos intentar “portarnos como hombres”, ser abrasivas, reaccionar con fuerza y pagar el costo que acabo de describir, b) podemos decidir callar y esperar a que nos den el turno para hablar, cuestión que la audiencia interpreta como complicidad con el intento masculino de dominar la conversación y, por tanto, con falta de carácter, y c) podemos tratar de encajar en el estereotipo masculino del ideal de mujer analista: autoexcluirnos de las conversaciones alrededor de temas “duros” (o decir una estupidez o dos para no desencajar) y dedicarnos a los “suaves” (género, niñez, familia, moda), evitar confrontar y siempre sonreír. Enojarse nunca, emputarse jamás. Adoptar, en otras palabras, el papel de la analista *Stepford* (de las *Stepford Wives*), la mujer recatada pero conversadora, perfecta y obediente.

El que el campo de la opinión y el debate sea masculino genera dinámicas de grupo que hacen que el trato con las pocas mujeres que trabajan en este oficio transite fácilmente de una condescendencia a veces mal denominada “caballerosidad” (que resulta en muchos casos un tanto artificial), a unos ejercicios de complicidad de género que al reafirmar la identidad grupal masculina terminan dejando a las mujeres en condición de externas o excluidas. Entonces, por más de que se intente superar las dinámicas de género en la conversación, el espíritu de grupo hace que sea difícil para los hombres controlar las agresiones y las descalificaciones hacia aquello que descansa “fuera” de su identidad grupal. Los primeros objetos de esas agresiones son las mujeres.

Y como si esto fuera poco, en un espacio dominado por hombres y por sus reglas, la dificultad que experimentamos nosotras en nuestro intento por ajustarnos termina siendo interpretada como una manifestación de debilidad: somos emocionales/sensibles, no tenemos la piel gruesa, no soportamos la crítica y no sabemos discutir.

La conversación no es equilibrada ni equitativa y todavía asumimos que tener una mujer en las mesas de trabajo resuelve el problema mágicamente. Si queremos que las reglas del juego cambien, una mujer no basta: es necesario buscar la paridad. Solo así es posible que las reglas del juego cambien y, de esa forma, una conversación verdaderamente incluyente.

Borda, S. (28 de junio de 2016). Contra la intuición. La opinión no es negocio de mujeres. *Revista Arcadia*. Recuperado de <http://www.revistaarcadia.com/periodismo-cultural---revista-arcadia/articulo/opinion-mujeres-sandra-borda-analisis-medios-de-comunicacion-genero/49479>

1. ¿Cuál es el tema que trata el artículo?

<b>Pregunta</b>	1. ¿Cuál es el tema que trata el artículo?
<b>Respuesta</b>	El estudiante hace referencia a los prejuicios que predominan en las empresas especialmente sobre la mujer.

	La dificultad de la mujer para ser aceptada en términos de equidad. La tendencia a favorecer cualquier tipo de participación del género masculino en diferentes organizaciones.
<b>Criterio</b>	Identifica a quién o a qué se refiere el autor en el texto. Comprender cuál es el mensaje del texto.

2. En la frase “La gran mayoría de estos estudios aterrizan en la misma conclusión” el término “aterrizan” se puede reemplazar por:

- a. Descienden
- b. Bajan
- c. Planean
- d. Terminan**

<b>Pregunta</b>	2. En la frase “La gran mayoría de estos estudios <u>aterrizan</u> en la misma conclusión” el término “aterrizan” se puede reemplazar por:
<b>Respuesta</b>	d
<b>Criterio</b>	Reconocer el sinónimo de una palabra dentro de un contexto. Relaciona el significado de palabras o fragmentos del discurso con diferentes contextos.

3. En el enunciado “Justamente por ser un espacio donde prima la presencia de hombres, las reglas del juego de la discusión entre opinadores han sido creadas por ellos mismos y esto hace que, **debido a** su ingreso tardío a estos espacios, la participación de las mujeres esté atravesada por obstáculos difíciles de superar”, la función del conector “debido a”, es:

- a. Introducir una consecuencia.
- b. Indicar una causalidad.**
- c. Establecer una comparación.
- d. Introducir una objeción o idea contraria.

<b>Pregunta</b>	3. En el enunciado “Justamente por ser un espacio donde prima la presencia de hombres, las reglas del juego de la discusión entre opinadores han sido creadas por ellos mismos y esto hace que, <b>debido a</b> su ingreso tardío a estos espacios, la participación de las
-----------------	---

	mujeres esté atravesada por obstáculos difíciles de superar”, la función del conector “debido a”, es:
<b>Respuesta</b>	b
<b>Criterio</b>	Reconoce un mecanismo de cohesión textual. Relaciona ideas Razón causa – consecuencia.

4. ¿Qué quiere decir la autora cuando expresa que “Lo primero que hay que decir es que en Colombia no hay datos duros sobre participación en medios de comunicación desagregados por género”?

-----

-----

-----

<b>Pregunta</b>	4. ¿Qué quiere decir la autora cuando expresa que “Lo primero que hay que decir es que en Colombia no hay datos duros sobre participación en medios de comunicación desagregados por género”?
<b>Respuesta</b>	No hay estudios que respalden la afirmación de la autora.
<b>Criterio</b>	Reconoce los propósitos o intereses que mueven al autor a construir su discurso. (Conoce las intenciones que el autor se propone con su discurso cuando estas se encuentran ocultas o no)

5. A partir de las gráficas que acompañan el artículo, se puede afirmar que

- a. Los hombres participaron más que las mujeres en las elecciones presidenciales en los E.E.U.U.
- b. Las mujeres fueron apáticas a la elección de presidente en los E.E.U.U.
- c. Las mujeres se interesaron en hacer seguimiento a las elecciones en la noche que durante el día.**
- d. A los hombres les interesa más la política que a las mujeres.

<b>Pregunta</b>	5. A partir de las gráficas que acompañan el artículo, se puede afirmar que
<b>Respuesta</b>	c
<b>Criterio</b>	Infiere información que no está explícitamente en el texto que le ayudan a conocer la posición del autor.

6. ¿Según las gráficas, cuál es el medio de comunicación en el que las mujeres participan más en el campo de la opinión?

<b>Pregunta</b>	6. ¿Según las gráficas, cuál es el medio de comunicación en el que las mujeres participan más en el campo de la opinión?
<b>Respuesta</b>	CNN teniendo en cuenta las dos emisiones que se realizan por cada medio. CNN con el 39.5% de participación total de las mujeres.
<b>Criterio</b>	Infiere información que no está explícitamente en el texto que le ayudan a conocer la posición del autor.

7.Cuál es el propósito del enunciado “Observen, **por ejemplo**, los datos más recientes de participación por género en los principales medios de Estados Unidos”?

- a. Ilustrar el concepto de Medios de comunicación.
- b. Ilustrar la idea de que la presencia masculina prima en los espacios de opinión.**
- c. Presentar información relacionada con diversos géneros.
- d. Profundizar información sobre elecciones presidenciales.

<b>Pregunta</b>	7.Cuál es el propósito del enunciado “Observen, <b>por ejemplo</b> , los datos más recientes de participación por género en los principales medios de Estados Unidos”?
<b>Respuesta</b>	b
<b>Criterio</b>	El uso de un recurso empleado por la autora en su artículo de opinión para sustentar su idea principal: evidencias de resultados obtenidos en un estudio. Identifica cómo la autora se apoya en un ejemplo (mecanismo de cohesión textual) de lo que está afirmando. Expresa las características del tipo de argumento que empleó el autor.

8. Algunos términos indican elementos de la situación de comunicación. En la expresión “la dificultad que experimentamos nosotras en nuestro intento por ajustarnos termina siendo interpretada como una manifestación de debilidad”, se...

- a. Incluye solamente a la autora del texto.
- b. Indican respectivamente la persona que habla y la persona que recibe la información.
- c. Incluyen a todas las mujeres.**

d. Integra solamente a los lectores del texto.

<b>Pregunta</b>	8. Algunos términos indican elementos de la situación de comunicación. En la expresión “la dificultad que experimentamos nosotras en nuestro intento por ajustarnos termina siendo interpretada como una manifestación de debilidad”, se...
<b>Respuesta</b>	c.
<b>Criterio</b>	identifica referencias contextuales

9. Si observas el comienzo del segundo párrafo del texto modelo, en la oración” En Estados Unidos **sí hacen esa tarea**”, para comprender el sentido de esta oración, “**esa tarea**” se refiere a:

- a. La reflexión de la autora.
- b. Estudios sobre participación.**
- c. Generación de espacios para la mujer.
- d. Equidad de género.

<b>Pregunta</b>	9. Si observas el comienzo del segundo párrafo del texto modelo, en la oración” En Estados Unidos <b>sí hacen esa tarea</b> ”, para comprender el sentido de esta oración, “ <b>esa tarea</b> ” se refiere a:
<b>Respuesta</b>	b.
<b>Criterio</b>	identifica referencias contextuales

10. En la oración, “La conversación no es equilibrada ni equitativa”, que aparece en la primera línea del último párrafo, el *ni* se puede reemplazar por

- a. Y sin que.
- b. Y no.**
- c. Sin motivo.
- d. Siempre.

<b>Pregunta</b>	10. En la oración, “La conversación no es equilibrada ni equitativa”, que aparece en la primera línea del último párrafo, el <i>ni</i> se puede reemplazar por
<b>Respuesta</b>	b
<b>Criterio</b>	Encuentran frases que presuponen negación y conoce su significado.

11. Cuando la autora dice “inspirada en mi experiencia como analista”, significa que ella

- a. **Pretende ser consecuente con lo que observa de la realidad.**
- b. Está obsesionada por la generación de espacios de opinión.
- c. Intenta distanciarse de los medios de comunicación.
- d. Muestra su rol como académica.

<b>Pregunta</b>	11. Cuando la autora dice “inspirada en mi experiencia como analista”, significa que ella
<b>Respuesta</b>	a
<b>Criterio</b>	Reconoce los posicionamientos del autor a partir de aspectos como la pertenencia a grupos sociales y el uso del lenguaje que emplea para referirse a otros.

12. Al leer el artículo se puede detectar que la variedad social y generacional es

-----Porque ----  
 -----  
 -----

<b>Pregunta</b>	12. Al leer el artículo se puede detectar que la variedad social y generacional es
<b>Respuesta</b>	Variedad social: Relación lengua-profesión Variedad generacional: Cronolecto (relación lengua-edad)  El estudiante presenta información del texto relacionada con la profesión de la autora y el nivel que emplea en su discurso (de acuerdo con su edad y nivel socio cultural (profesión)).
<b>Criterio</b>	Conecta lo que dice el texto con otras experiencias que conoce. Identifica quién es el autor del texto.

13. ¿Qué punto de vista adopta la autora frente a los mecanismos de orientación y control a la mujer sobre su participación en los medios de comunicación? Explica si estás de acuerdo o no y por qué.

-----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----

<b>Pregunta</b>	13. ¿Qué punto de vista adopta la autora frente a los mecanismos de orientación y control a la mujer sobre su participación en los medios de comunicación? Explica si estás de acuerdo o no y por qué.
<b>Respuesta</b>	El estudiante hace referencia a la afirmación de la autora a lo largo del texto. Necesidad de equidad e inclusión de la mujer en espacios de participación. Desventaja de uno de los géneros.
<b>Criterio</b>	Sustenta con suficientes argumentos su propia posición frente al texto que lee con ejemplos, comparaciones, citas o razones de causa-consecuencia que sean pertinentes.

14. En el artículo Sandra Borda emplea expresiones sobre las alternativas que le quedan a la mujer en el campo de la opinión, para mostrar

- a. La concepción del pensamiento machista.
- b. La comparación entre hombre y mujer
- c. Las desventajas de un género frente al otro.**
- d. La importancia que tiene el concepto del machismo.

<b>Pregunta</b>	14. En el artículo Sandra Borda emplea expresiones sobre las alternativas que le quedan a la mujer en el campo de la opinión, para mostrar.
<b>Respuesta</b>	c.
<b>Criterio</b>	Conoce las intenciones que el autor se propone con su discurso cuando estas se encuentran ocultas o no. Reconoce las expresiones de otros autores y la intención por la cual el autor las emplea en su discurso teniendo en cuenta el contexto en que este se produjo.

15. El empleo del nombre de la película *Stepford Wives* es usado con el fin de

- a. Manifestar su acuerdo con el punto de vista del escritor de la novela
- b. Reafirmar el argumento de la autora del texto.**
- c. Favorecer el punto de vista del autor de la novela.
- d. Quitarle fuerza a lo que trate sobre feminismo.

<b>Pregunta</b>	15. El empleo del nombre de la película <i>Stepford Wives</i> es usado con el fin de
-----------------	--

<b>Respuesta</b>	b
<b>Criterio</b>	Infiere cuáles son los motivos u objetivos de la oposición, ya sea a través de los posicionamientos del autor que se encuentran a lo largo del texto o la misma posición o intereses que defiende.

16. La palabra *Stepford* es empleada en el artículo de Sandra Borda espacialmente para:

-----  
-----

<b>Pregunta</b>	16. La palabra <i>Stepford</i> es empleada en el artículo de Sandra Borda espacialmente para:
<b>Respuesta</b>	Expresar una ironía
<b>Criterio</b>	Reconoce las expresiones de otros autores y la intención por la cual el autor las emplea en su discurso teniendo en cuenta el contexto en que este se produjo. Comprende la función de expresiones o ideas de otros autores empleados por el autor del texto en relación con el tema.

17. Según el artículo la autora espera que los lectores:

- a. Rechacen por completo toda expresión feminista.
- b. Actúen conforme a los valores tradicionales de la sociedad.
- c. Participen en los cambios que promuevan la equidad.**
- d. Asuman su responsabilidad según su género.

<b>Pregunta</b>	17. Según el artículo la autora espera que los lectores:
<b>Respuesta</b>	c.
<b>Criterio</b>	Evalúa el tipo de reacción que cree que el autor espera después de leer el texto y explica por qué. Expresa su propia posición con claridad.

18. Hay muchos aspectos que influyen en la manera de escribir y que permiten caracterizar a las personas. Si comparas el uso de la lengua empleado por la autora del artículo “La opinión no es negocio de mujeres”, comparado con el que empleas con tu grupo de compañeros en el colegio, ¿en qué son similares o diferentes?

---

<b>Pregunta</b>	18. Hay muchos aspectos que influyen en la manera de escribir y que permiten caracterizar a las personas. Si comparas el uso de la lengua empleado por la autora del artículo “La opinión no es negocio de mujeres”, comparado con el que empleas con tu grupo de compañeros en el colegio, ¿en qué son similares o diferentes?
<b>Respuesta</b>	El estudiante realiza una comparación sobre el registro empleado por la autora (nivel estándar empleado por la autora / uso coloquial de los estudiantes en una situación comunicativa)
<b>Criterio</b>	Infiere quién es el autor del texto a partir de su idiolecto.

19. La palabra “caballerosidad” en el texto es usada por la autora para demostrar

<b>Pregunta</b>	19. La palabra “caballerosidad” en el texto es usada por la autora para demostrar
<b>Respuesta</b>	Es una apariencia. No hay tal caballerosidad. Los hombres se esfuerzan por disimular su condescendencia con la mujer. Las mujeres no esperan que sean caballeros por permitir participación de la mujer, esperan que tengan mayor voluntad para asignar más espacios de participación a ellas. A los hombres se les dificulta ser proclives a la equidad de género.
<b>Criterio</b>	Realiza la interpretación de expresiones cargadas de diferentes matices (connotaciones).

20. Si comparas la expresión “Adoptar, en otras palabras, el papel de la analista *Stepford* (de las *Stepford Wives*), la mujer recatada pero conversadora, perfecta y obediente” con la posición de la autora, por qué son diferentes?

<b>Pregunta</b>	20. Si comparas la expresión “Adoptar, en otras palabras, el papel de la analista <i>Stepford</i> (de las <i>Stepford Wives</i> ), la mujer recatada pero conversadora, perfecta y obediente” con la posición de la autora, por qué son diferentes?
-----------------	---

<b>Respuesta</b>	El estudiante hace referencia al argumento que pretende mostrar la película (una sociedad tradicional machista vista con buenos ojos) y la contrasta con el punto de vista que sostiene la autora del texto (lograr una sociedad que promueva la equidad de género)
<b>Criterio</b>	Determinar el uso de una estrategia del autor (compara, emplea una ironía) para que el lector pueda reflexionar acerca determinadas posiciones.

**Responde la pregunta 21 con el artículo de El Rasgo de tu sangre, por William Ospina**

### **El rastro de tu sangre en la música**



Por: William Ospina

Hace algunos años estuve en Noruega, y supe que esos países nórdicos perdieron hace siglos, en tiempos de la peste negra, casi la totalidad de su población. Esos países ya han vivido el fin del mundo: increíblemente para ellos el Apocalipsis es un recuerdo.

Algo semejante podemos decir del mundo americano, con la diferencia de que aquí se borró laboriosamente la memoria de esa aniquilación, que ocurrió hace cinco siglos por el choque como de placas tectónicas del poder europeo con el mundo americano.

Dicen los que saben que podía haber cien millones de americanos a comienzos de 1492. Un siglo después noventa millones de personas habían muerto, víctimas del choque biológico, la llegada de la viruela y de la pulmonía, del choque militar y de la violencia que obraron sobre los pueblos nativos los invasores y sus recursos técnicos.

Nombro el choque biológico, porque es indudable, pero un testigo presencial de aquellos hechos, que llegó en 1537, y vivió aquí setenta años hasta su muerte en 1607, al hablar del tema no incluye las enfermedades entre las causas de exterminio, pero sí vio personalmente otras plagas: “Y así fue que los hombres que vinieron/ En los primeros años fueron tales,/ Que sin refrenamiento consumieron/ Innumerables indios naturales,/ Tan grande fue la prisa que les dieron/ En uso de labranzas y metales,/ Y eran tan excesivos los tormentos,/ Que se mataban ellos por momentos. // Lamentan los más duros corazones,/ En islas tan ad plenum abastadas,/ De ver que de millones de millones/ Ya no se vean rastros ni pisadas,/ Y que tan extendidas poblaciones/ Estén todas vencidas y asoladas,/ Y dellas no quedar hombre viviente/ Que como cosa propia lo lamente.// Nosotros, los baquianos que vivimos,/ Todas estas cosas contemplamos,/ Y recordándonos de lo que vimos/ Y cómo nada queda que veamos,/ Con gran dolor lloramos y gemimos,/ Con gran dolor gemimos y lloramos,/ Miramos la maldad entonces hecha,/ Cuando mirar en ella no aprovecha”.

Estos versos de Juan de Castellanos, poderosos en su factura literaria, directos en su expresión, claros en su contenido y conmovidos en su emoción, están entre los más altos de la lengua en el

Siglo de Oro, porque lejos de filigranas retóricas son los únicos que supieron ver el hecho más estremecedor del siglo XVI: la aniquilación de una tercera parte de la humanidad.

Lo que engrandece a España y a la lengua castellana no es, como piensa el franquismo, haber sido capaces de conquistar América; es haber sido capaces de advertir el horror que se estaba produciendo por la soberbia hegemónica de unos poderes y por la ferocidad de la condición humana, y haber sido capaces de deplorarlo. Castellanos, un hombre grande del Renacimiento, al criticar la aventura conquistadora de su patria, encarnaba el humanismo, la generosidad y la comprensión de esa otra España, la que medio siglo después hizo nacer, con el Quijote, el rostro humano de la modernidad. La Conquista, con su temeridad y su barbarie, su curiosidad y su horror, es lo más comparable que haya visto la humanidad a la conquista de otro planeta. Expediciones más asombrosas que las de Bradbury, éxodos más vastos que los de la Biblia, epopeyas más vertiginosas que las sagas nórdicas, relatos más increíbles que las Mil y una noches, nos esperan en esa cosmogonía casi inexplorada.

Lo que hizo que la conquista pareciera más bien una aventura de literatura fantástica es que allí no se enfrentaron apenas unos ejércitos, unas iglesias o unas naciones, sino dioses, lenguas, mitologías y cosmovisiones radicalmente distintas, civilizaciones que crecieron aisladas por milenios. Y lo que está a punto de ocurrir en el mundo es que esas cosmovisiones que sobrevivieron a la aniquilación, todavía tengan cosas que decirle a la historia antes de que los tiempos terminen.

Muchos pueblos padecieron tragedias pero no todos tienen un recuerdo tan vasto del fin del mundo, y esos recuerdos pueden ayudarnos a ser cautos en estos tiempos de peligro cósmico. Ni siquiera Noruega, que una vez murió por la peste; ni China, que ha sobrevivido a matanzas, tiranías y venenos colectivos; ni Europa, que sobrevivió a las guerras de religión y hace setenta años a los ídolos gentilicios, tienen en su pasado un ejemplo tan vasto y complejo de aniquilación de pueblos, costumbres e interpretaciones de la realidad como los hijos de este continente.

Pero existe también el recuerdo de otro prodigio: el de las fusiones culturales que resolvieron por la vía del diálogo creador los conflictos de la historia. Sé de un ejemplo instructivo: en la iconografía del Indostán, con la imagen de Ganesha, el dios con cabeza de elefante que custodia las puertas y protege las bodas y las fiestas de la abundancia, siempre aparece un ratoncito que anda a su lado. Ganesha y el ratón son inseparables, pues según los devotos el ratón es el vehículo del dios elefante, y este no puede ir a ninguna parte si el otro no lo acompaña.

Cuántas guerras debieron librarse en años confusos e invisibles para nosotros, antes de que los pueblos del ratón y del elefante encontraran la fórmula mítica y estética que les permitiría convivir para siempre. Lo que la política eterniza en guerras y devastaciones, la cultura lo sabe resolver con pactos mitológicos, carnavales y músicas. Por ello la amistad del ratón y del elefante es todo menos una caricatura: es la alianza respetuosa de dos símbolos y de las culturas que encarnan.

Cuántas alianzas semejantes no se dieron en estos cinco siglos desde el choque inicial en tierra americana. Sin ellas sería imposible explicar la virgen de Guadalupe y la virgen de Legarda, a María Lionza, a Changó, a Yemayá y a Ochún, la diosa del amor. Sin ellas sería imposible entender la habanera, la cumbia, el bolero y el tango; el hondo clamor indígena que hay en Los

ríos profundos y en Pedro Páramo, o el soplo africano de sensualidad y de fiesta que llena los poemas de Luis Palés Matos y la endiablada elocuencia de Cien años de soledad.

Sin ellas sería imposible entender el cosmos rumoroso de Jorge Luis Borges, o el hecho de que la lengua castellana nunca haya cantado mejor que en los labios de ese indio nicaragüense: Rubén Darío.

Ospina, W. (5 de noviembre de 2016). El rastro de tu sangre en la .musica. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/el-rastro-de-tu-sangre-lamusica>

21. En el texto, el autor William Ospina emplea algunas palabras o expresiones de algunos autores. ¿Qué palabras o citas reconoces que son tomadas de otros textos?

-----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----

<b>Pregunta</b>	21. En el texto, el autor William Ospina emplea algunas palabras o expresiones de algunos autores. ¿Qué palabras o citas reconoces que son tomadas de otros textos?
<b>Respuesta</b>	El estudiante hace referencia a la información que encuentra en el texto y que proviene de otro. Por ejemplo, cita literalmente el texto de Juan de Castellanos, hace inferencia sobre lo que comprende cuando el autor se refiere a algo, relaciona el título del texto con el cuento de Gabriel García Márquez y de lo que puede inferir al respecto, etc. El título mismo contiene una fusión. Presentan hipótesis que pueden inferir del texto a partir de las palabras o expresiones que desconocen; por ejemplo una referencia sobre eventos históricos diferentes que el texto contiene.
<b>Criterio</b>	Reconoce las expresiones de otros autores y la intención por la cual el autor las emplea en su discurso teniendo en cuenta el contexto en que este se produjo.

**RESPONDE LA PREGUNTA 22 SEGÚN EL SIGUIENTE TEXTO**

Blog

Anécdotas de Gabo

Algunas anécdotas sobre la vida de Gabo que compartieron los participantes del concurso por una copia del libro *El viaje a la semilla*, de Dasso Saldívar.

Del 25 al 27 de Agosto hicimos en nuestras redes sociales un concurso por 2 copias del libro *El Viaje a la semilla*, la biografía de Gabo escrita por Dasso Saldívar. En este concurso le pedimos a nuestros seguidores que compartieran una anécdota de la vida del premio Nobel. Aquí están esas anécdotas.

\* Por el éxito que tuvo el concurso, decidimos premiar a las tres personas que obtuvieron más likes en sus anécdotas.

**PRIMER LIBRO UTILIZANDO UNA COMPUTADORA:** Gabo ingresó, no sin cierto temor, en el mundo de las computadoras, dejando su vieja máquina de escribir, cuyo tecleo al principio echaba mucho de menos. El primer libro que escribió utilizando una computadora fue *El amor en tiempos del cólera*, quizás la primera novela que en América Latina se redactó totalmente en computadora. Gabo confesó que una vez publicadas sus obras nunca más volvía a leerlas, pues ya otras estaban dándole vueltas en la cabeza. En un par de meses —dijo— esperaba concluir su última novela, cuyo tema sería un sonado caso de secuestro que tuvo lugar en Colombia. Y dos novelas más, al menos, lo “estaban persiguiendo”.

Maria Camila Alzate Castrillón.  
232 likes, Ganador

El Malpensante (2016). [Mensaje en un Blog]. Recuperado de [http://www.elmalpensante.com/articulo/3141/anecdota\\_de\\_gabo](http://www.elmalpensante.com/articulo/3141/anecdota_de_gabo)

22. Si comparas los artículos de Sandra Borda y William Ospina con la información presentada por el Blog de la revista *El Malpensante*, y la anécdota de María Camila Alzate Castrillón, que aparece en este mismo blog, ¿Qué diferencias encuentras en la forma que estos autores organizaron sus ideas?

-----  
-----  
-----

<b>Pregunta</b>	22. Si comparas los artículos de Sandra Borda y William Ospina con la información presentada por el Blog de la revista <i>El Malpensante</i> , y la anécdota de María Camila Alzate Castrillón, que aparece en este mismo blog, ¿Qué diferencias encuentras en la forma que estos autores organizaron sus ideas?
<b>Respuesta</b>	El estudiante hace referencia a las características principales de los cuatro textos. Aunque omita el contenido o tema de los textos, o las estrategias

	<p>o recursos de composición usados por los autores, explica la estructura correspondiente a los textos argumentativos (tesis, argumentos, conclusión), al texto informativo (¿Qué pasó?, ¿cuándo?) y va la anécdota (inicio, nudo, desenlace).                  Explica que mientras unos presentan una afirmación que necesita ser sustentada, otro informa acerca de un hecho (informa algo y presenta la anécdota como parte de la información) y el último narra.                  Explica el propósito que está en función de los tres textos.</p>
<b>Criterio</b>	<p>Conoce la función del género discursivo que lee.                  Identifica diferentes tipos de proposiciones que contiene el texto y determina la superestructura que lo conforma.                  Reconoce para qué se usa el tipo de texto que lee.</p>

**RESPONDE A LA PREGUNTA 23 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO**



Liniers, R. S. (2016). Medio ambiente. [Historieta]. Recuperado de <http://www.porliniers.com/tiras/browse#1/fellini/13;6/actualidad-opinion-world-opinion;medio-ambiente-environment/1/0>

23. De acuerdo con el texto de Liniers, que ironía encuentras en el texto?

-----

<b>Pregunta</b>	23. De acuerdo con el texto de Liniers, que ironía encuentras en el texto?
<b>Respuesta</b>	Expresa la situación o contrariedad de lo que esperaba el personaje.
<b>Criterio</b>	Realiza la interpretación de expresiones cargadas de diferentes matices (connotaciones).

24. Elabora un corto ensayo o un comentario, de una página, en el que presentes tu postura crítica sobre uno de los textos leídos.

<b>Pregunta</b>	24. Elabora un corto ensayo o un comentario, de una página, en el que presentes tu postura crítica sobre uno de los textos leídos.
<b>Respuesta</b>	Elaboración de un texto argumentativo en el que plantees una postura. Las ideas están expresadas coherentemente. (plantea la tesis y la sustenta usando algunos recursos de argumentación)
<b>Criterio</b>	Sustenta con suficientes argumentos sus propias posiciones frente al texto que lee (ejemplos o razones de causa-consecuencia que sean pertinentes).

**Anexo 7. Rangos que permitieron asignar una puntuación de acuerdo con el nivel de experticia alcanzado por el estudiante.**

<b>RANGO</b> <b>0-25%</b> <b>(INFERIOR)</b>	<b>RANGO</b> <b>26- 50%</b> <b>(BAJO)</b>	<b>RANGO</b> <b>51-75%</b> <b>(ALTO)</b>	<b>RANGO</b> <b>76-100%</b> <b>(SUPERIOR)</b>
Corresponde entre cero y una cuarta parte de los estudiantes en los que no influyó o no alcanzó a influir la lectura de imágenes publicitarias porque no demuestran en la prueba realizada la habilidad para reconocer el mínimo de información expresada de forma explícita en un texto	Corresponde entre más de una y dos cuartas partes o más de estudiantes que evidencian en la prueba haber aprendido estrategias que les permita relacionar información del texto con saberes de otros textos.	Corresponde entre dos y tres cuartas partes de estudiantes que evidencian en la prueba haber aprendido estrategias que les permita relacionar información del texto con saberes de otros textos.	Corresponde a más de tres cuartas partes de estudiantes que evidencian en la prueba haber aprendido estrategias que les permita relacionar información del texto con saberes de otros textos.

analizado			
-----------	--	--	--

Tabla No. 2. Rangos de puntuación según nivel de experticia.