

MAESTRIA EN EDUCACIÓN SUE CARIBE

**EL PENSAMIENTO CRÍTICO, ESTRATEGIA SIGNIFICATIVA E
INTERDISCIPLINARIA PARA LA COMPRENSIÓN Y
PRODUCCIÓN DE TEXTOS**

INVESTIGACIÓN

Autor(es) Análida Beatriz Carvajal Monterrosa
Jaime Elías Duva Tejeda

Director Dr. Roberto Figueroa Molina, Ed. D.

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
2009

NOTA DE ACEPTACIÓN

Jurado

Jurado

Jurado

Cartagena, noviembre 2008

AGRADECIMIENTOS

Los autores expresan sus agradecimientos a:

DIOS todopoderoso por permitirnos culminar con éxito nuestro estudio de Maestría.

Roberto Figueroa Molina, Doctor en Educación y Director en la Investigación, por sus valiosas orientaciones.

Los docentes del SUE – Caribe, sede Cartagena, por su constante motivación hacia este trabajo.

Nuestros familiares por ser tan incondicionales en el acompañamiento y apoyo de nuestros deseos de continuar formándonos cada día para tener una mejor preparación profesional, calidad de vida y servicio a nuestra comunidad.

Nuestro compañero Doctorando Rubén Fontalvo por regalarnos minutos valiosos de su tiempo para asesorarnos y guiarnos hacia la toma de buenas decisiones para llevar a feliz término la investigación de nuestro Trabajo de Grado.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
CAPÍTULO I	
1. INTRODUCCIÓN	8
1.1 Descripción de la situación problemática	12
1.2 Formulación del problema	25
2. JUSTIFICACIÓN	27
3. OBJETIVOS	32
3.1 General	
3.2 Específicos	
4. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS	33
CAPÍTULO II	
2. ESTADO DEL ARTE	43
2.1 Antecedentes	43
2.2 Fundamentación Teórica Conceptual	54
CAPÍTULO III	
3. METODOLOGÍA	76
3.1 Diseño	76
3.2 Participantes	78
3.3 Paradigma	78
3.4 Delimitación Temporo - Espacial	80
3.5 Dispositivos de recolección de información	80
3.6 Presentación de la información	92
3.7 Etapas de la Investigación	93
PRIMERA ETAPA: DIAGNÓSTICO	93
SEGUNDA ETAPA: COMPETENCIAS INTERPRETATIVAS. NIVEL LITERAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	94
TERCERA ETAPA: COMPETENCIA INTERPRETATIVA. NIVEL LITERAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	95
CUARTA ETAPA: COMPETENCIA ARGUMENTATIVA. NIVEL INFERENCIAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	96
QUINTA ETAPA: COMPETENCIA PROPOSITIVA. NIVEL CRÍTICO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	100

	CAPÍTULO IV	
4.	PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	102
4.1	PRIMERA ETAPA: Diagnóstico	103
	Cuestionario aplicado a docentes	103
	Prueba Diagnóstica a estudiantes	106
4.2	SEGUNTA ETAPA: COMPETENCIAS INTERPRETATIVAS. NIVEL LITERAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	110
4.3	TERCERA ETAPA: COMPETENCIA INTERPRETATIVA. NIVEL LITERAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	115
4.4	CUARTA ETAPA: COMPETENCIA ARGUMENTATIVA. NIVEL INFERENCIAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	120
4.5	QUINTA ETAPA: COMPETENCIA PROPOSITIVA. NIVEL CRÍTICO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	124
5.	CONCLUSIONES	134
	RECOMENDACIONES	136
	BIBLIOGRAFÍA	137
	ANEXOS	144

LISTA DE TABLAS

		Pág.
TABLA 1	FUENTE UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación. Primer Estudio Internacional Comparativo sobre el lenguaje, matemáticas y factores asociados para alumnos de Tercero y Cuarto grado de Educación Básica. P. 27	14
TABLA 2	Distribución de Frecuencias totales de las preguntas y respuestas por grupos y subcategorías.	19
TABLA 3	Guía para aplicar estrategias de Pensamiento Crítico en el proceso de lectura y escritura de los saberes disciplinares.	62
TABLA 4	Preguntas sobre Access realizadas por los estudiantes en la evaluación correspondiente al tercer período	91
TABLA 5	Estrategias que utilizan los docentes en la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla (ENSDB) para el desarrollo de la comprensión y producción de textos de los estudiante de 11 ^o grado.	103
TABLA 6	Datos arrojados en la preprueba aplicada a los estudiantes de 11 ^o B de la ENSDB. Nivel Interpretativo	106
TABLA 7	Datos arrojados en la preprueba aplicada a los estudiantes de 11 ^o B de la ENSDB. Nivel Argumentativo	107
TABLA 8	Preguntas realizadas en la evaluación a los estudiantes de 11 ^o B. Primer Período Académico del año 2007	110
TABLA 9	Lista de Cotejo con la cual se evaluó la comprensión y producción de textos de los estudiantes de 11 ^o B. Primer Período Académico del año 2007	111
TABLA 10	Preguntas realizadas en la evaluación a los estudiantes de 11 ^o B en el Segundo Período Académico del año 2007	115
TABLA 11	Lista de Cotejo con la cual se evaluó la comprensión y producción de textos en el Segundo período académico del año 2007	116
TABLA 12	Preguntas sobre el programa Access realizadas por los estudiantes de 11 ^o B en el Tercer Período Académico del año 2007	120
TABLA 13	Lista de Cotejo con la cual se evaluó la comprensión de textos (Programa Access) de los estudiantes de 11 ^o B en el Tercer Período Académico del año 2007	121
TABLA 14	Lista de Cotejo con la cual se evaluó la comprensión de textos de los estudiantes de 11 ^o B en el Cuarto Período Académico del año 2007. Lectura “La Energía Nuclear” y la creación de páginas Web	124

GRÁFICOS

		Pág.
GRAFICO 1	Promedio en pruebas PIRLS de lectura en Colombia y otros países	15
GRÁFICO 2	Puntaje promedio en lectura en América Latina	16
GRÁFICO 3	Respuestas afirmativas sobre las estrategias utilizadas por los docentes de 11 ^o grado en el salón de clases	104
GRÁFICO 4	Respuestas negativas sobre las estrategias utilizadas por los docentes de 11 ^o grado en el salón de clases	105
GÁFICO 5	Datos arrojados en la preprueba aplicada a los estudiantes de 11 ^o B de la ENSDB, nivel interpretativo	107
GRÁFICO 6	Datos arrojados en la preprueba aplicada a los estudiantes de 11 ^o B de la ENSDB, nivel argumentativo	108
GRÁFICO 7	Datos de las respuestas de la evaluación a los estudiantes de 11 ^o B de la ENSDB en el primer período académico del año 2007	111
GRÁFICO 8	Datos de la lista de Cotejo de la evaluación a los estudiantes de 11 ^o B en el primer período académico del año 2007	112
GRÁFICO 9	Datos de las respuestas de la evaluación a los estudiantes de 11 ^o B de la ENSDB en el segundo período académico del año 2007	116
GRÁFICO 10	Lista de Cotejo de la evaluación a los estudiantes de 11 ^o B en el segundo período académico del año 2007	117
GRÁFICO 11	Datos arrojados en la evaluación a través de la lista de cotejo, de las preguntas realizadas a los estudiantes de 11 ^o B, sobre el programa Access. Tercer Período Académico	121
GRÁFICO 12	Datos arrojados en la evaluación, a través de la lista de cotejo, de la lectura “La Energía Nuclear” y la creación de páginas Web	125

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de la educación obligatoria se ha tornado más complejo y la escuela básica, en la era de la sociedad del conocimiento, tiene un desafío enorme: debe formar a los ciudadanos de un país democrático. Y una democracia requiere, entre otras cosas, que todos los ciudadanos que la conforman sean capaces de comunicarse oralmente y por escrito, pensar por sí mismos, generar ideas propias, conocer las ideas de otros (a menudo expresadas por escrito), y responsabilizarse de su postura personal y argumentarla frente a las posturas sustentadas por otros. Hoy se exige a la escuela básica que cumpla con eficacia todos estos supuestos, para que sus egresados sean usuarios competentes de la cultura escrita y, por tanto, cuenten con las habilidades de pensamiento, básicas y superiores, que les permitan generar conocimiento, continuar aprendiendo a lo largo de su vida y desempeñarse como ciudadanos de una sociedad democrática.

Para conseguir estas ambiciosas expectativas, es indispensable transformar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. Entender que aprender a leer es mucho más que aprender a decodificar, y que este aprendizaje no puede estar limitado a la instrucción de los primeros grados de la educación primaria, cuando se enseña el código alfabético, sino que se trata de un proceso progresivo de construcción de conocimientos, destrezas y estrategias al cual debe darse atención a lo largo de toda la educación obligatoria. La tarea de desarrollar en los estudiantes las habilidades comunicativas debe iniciarse antes de la educación primaria, en el nivel preescolar, y ha de continuarse a lo largo de los diversos niveles educativos de la enseñanza obligatoria. Así mismo, se requieren políticas eficaces para que esta tarea competa a todos los profesores y no se identifique como exclusiva de los maestros de la asignatura de lengua castellana.

Ahora bien, la gran pregunta es cómo transformar la organización escolar y las prácticas pedagógicas para lograr estas expectativas de la sociedad actual, para que los alumnos saquen, tomando las palabras de Lerner (2001), “carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita”. En este contexto, ella se pregunta, si es posible enseñar a leer, si es posible leer en la escuela; y alerta sobre la desnaturalización

que ha sufrido la lectura en la escuela al escolarizarse, en tanto su enseñanza, por una parte, ignora sus usos y prácticas sociales y, por otra, carece de los textos representativos de cada práctica social. Refiere los obstáculos que presenta la pedagogía tradicional para enseñar verdaderamente a leer. En particular, destaca como la mayor limitación para formar usuarios de la cultura escrita la presencia en la escuela de una sola modalidad de lectura y la existencia de un único tipo de texto: el escolar. Es así como, esta investigación, propone desarrollar prácticas pedagógicas que verdaderamente favorezcan la formación de la cultura escrita, que reconozcan estos usos y prácticas sociales y que generen condiciones en sus aulas para que los alumnos se formen como lectores y escritores críticos.

Para ser eficaces, tales prácticas requieren dar un papel activo al lector; esto es, reconocer que la lectura no consiste sólo en dar voz al autor leído, sino en “adentrarse en otros mundos posibles”. Lerner (2001).

Para ello, los estudiantes han de valerse de estrategias que den sentido a lo que leen. A su vez, los maestros han de comprender que “el sentido no está en el texto solo, ni sólo en la mente del lector, sino en la mezcla continua, recurrente, — como lo expone Rosenblatt (2001) — de las contribuciones de ambos.... A medida que avanza una lectura se activan muchas líneas del pensamiento. Su cultura, la sociedad que lo rodea, la situación y propósito que le llevó a ese texto particular en ese momento particular, sus propios supuestos y preocupaciones personales, e incluso su estado físico, influirán en lo que (el lector) haga con el referente de las palabras y los sentimientos, las sensaciones y las asociaciones que se presenten. Conforme construye significados, interpreta, refleja, evalúa, aceptando y rechazando los significados que construye. ...Cada lectura, aunque sea del mismo texto y por el mismo lector, es un acontecimiento particular único, una reunión de un texto particular y un lector particular en un momento particular y bajo circunstancias particulares”

En este sentido, es necesario que las instituciones escolares incorporen el principio de la diversidad en aras de que cada lector tenga la oportunidad de verse reflejado, de ser interpelado profundamente siquiera por un texto en la vida escolar. La diversidad es importante, aun más allá de la necesidad de brindarle a los estudiantes una muestra de la complejidad de la producción cultural humana, se trata de que pueda, en algún momento, ser interpelado siquiera por un texto, para que su vínculo con la cultura escrita tenga un sello, que definitivamente le vincule al mundo de la palabra escrita en forma personal y profunda.

Estas nuevas prácticas pedagógicas requieren, además, reconocer que no hay una sola forma de leer, sino que existen propósitos diversos para leer y que se lee en una variedad de circunstancias: personales, públicas, laborales o educativas, y se comprenda que, si bien los textos “no continuos” y los “continuos” representan dos formas diferentes de lectura, éstas no son contradictorias. Los aspectos referenciales y afectivos de la lectura siempre están presentes, en cierta medida, durante el acto de leer y forman parte de un proceso. A veces se presta más atención al hecho de construir las ideas abstractas que se necesita después de la lectura y se ignoran las afectivas. Otras veces, se vive a través de la lectura, se

presta más atención a los sentimientos, ideas, personalidades y situaciones a medida que se van evocando.

Tanto las expectativas complejas de la escuela de hoy como la relación particular, individual, que al leer se establece entre los textos y los lectores, así como la diversidad de propósitos sociales de la lectura plantean retos muy importantes para la organización del aula y para la práctica pedagógica que se desarrolle en ella.

Entonces, leer debe estar asociado con comprensión y producción de textos, se aprende más fácilmente lo que se comprende y se produce; esto hace imperativo que los docentes, que tienen como objetivo básico desarrollar la capacidad de reflexión, se vean precisados a desarrollar métodos y estrategias que se adapten a las exigencias de una educación que satisfaga las necesidades del estudiante y la sociedad

La presente investigación, es un método, producto de la sistematización de una experiencia de dos años con alumnos de la media (11^o B), en el área de informática, en la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla.

Permite a los docentes un camino para guiar el proceso de lectura y escritura hasta llegar a su comprensión, utilizando el Pensamiento Crítico y considerando las características del alumno.

El problema plantea la necesidad que desde el sistema educativo, o más propiamente desde la escuela, se articule algún tipo de respuesta pedagógica que permita reinterpretar el papel del proceso de comprensión y producción de textos, que desarrolle en los/las estudiantes las competencias que les faciliten una relación crítica con la globalización de la sociedad a que están expuestos.

Se presenta esta investigación con el objetivo de: Identificar estrategias significativas fundamentadas en el pensamiento crítico que contribuyan al desarrollo de la comprensión y producción de textos; especificando lo siguiente:

- Determinar que estrategias utilizan los docentes de 11^o grado de la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla para el desarrollo de la comprensión y producción de textos de los estudiantes.
- Describir en que medida la comprensión y producción de textos a través del pensamiento crítico incrementa los niveles de lectura comprensiva e interpretativa mediante la aplicación de estrategias a textos diversos según el propósito de la lectura.
- Generar textos escritos que atiendan las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática; redactados con coherencia, cohesión y adecuación.
- Analizar las características y estructuras del discurso del pensamiento crítico escrito para establecer estrategias que

permitan un mejor desarrollo de los procesos de producción de textos.

Este aporte está enmarcado dentro directrices emanadas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), que pretenden dar respuesta a las nuevas exigencias de la Sociedad como son: Competencias básicas transversales a cualquier saber, La Competencia lectora y de escritura, El pensamiento Crítico para el aprendizaje significativo y para desempeñarse a lo largo de la vida.

En esta investigación se utilizó una metodología cualitativa con paradigma crítico social en un diseño de investigación acción, utilizando técnicas de triangulación como fue el uso de prepruebas, evaluaciones, observaciones directas de participantes internos, tecnología (computadores, CD LINK 11).

1.1 Descripción de la situación problémica

La lectura es un proceso interactivo de comunicación donde se establece una relación entre el texto y el lector, quien a través de su competencia lectora; procesa, organiza, sintetiza, analiza y valora la información leída para interiorizarla como lenguaje personal construyendo su propio significado. En el contexto de los fenómenos de la globalización, la regionalización, el desarrollo tecnológico y la sociedad de la información, la educación y la lectura se constituyen en un binomio determinante en el desarrollo económico y social de las naciones.

En este contexto, los estudiantes deben fortalecer sus capacidades de lectura a lo largo de la vida para apropiarse de los conocimientos a fin de tener una efectiva participación en la sociedad moderna para enfrentarse con éxito a los retos del futuro.

A pesar del reconocimiento mundial que se le ha dado a la lectura en el desarrollo educativo y cultural de los individuos y en el progreso de las naciones, actualmente existe un grave rezago de programas de fomento a la lectura en diversos países desarrollados y subdesarrollados en el contexto educativo.

El aprendizaje lector y escritor es eje fundamental de la educación, por ello es objeto de revisión e investigaciones permanentes, tanto a nivel teórico como práctico. Hoy día vivimos en un mundo globalizado habitado por 6,200 millones de personas, de las cuales, de acuerdo con la UNESCO, solamente 1,155 millones tienen acceso a una educación formal en sus diferentes grados, niveles y modalidades; mientras que en contraste, 876 millones de jóvenes y adultos son considerados analfabetos y 113 millones de niños en edad escolar se encuentran fuera de las aulas de las escuelas por diversas circunstancias. (UNESCO, 2002)

A este respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha manifestado que la lectura en especial debe ser considerada prioritariamente por todos sus países miembros como un indicador importante del desarrollo humano de sus habitantes. Al hacer referencia a este aspecto, la OCDE (2000) ha señalado recientemente que:

“El concepto de capacidad o competencia lectora retomada por muchos países hoy en día, es un concepto que es mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir (alfabetización), en este sentido, señala la OCDE la formación lectora de los individuos para una efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como construir el conocimiento. También implica la habilidad para leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos y audiencias a quien se dirigen los textos. La capacidad lectora involucra por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen. En síntesis, la capacidad lectora

consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos y virtuales, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad” (OECD, 2000)

La UNESCO (2000) por su parte al abordar la problemática mundial de la lectura, ha señalado que:

“Los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos. En esta perspectiva señala la UNESCO, los libros y la lectura son y seguirán siendo con fundamentada razón, instrumentos indispensables para conservar y transmitir el tesoro cultural de la humanidad, pues al contribuir de tantas maneras al desarrollo, se convierten en agentes activos del progreso. En esta visión, la UNESCO reconoce que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en si misma, y es la base de otras aptitudes vitales...” (UNESCO, 2000)

A nivel de América Latina y el Caribe UNESCO (2000) diversos estudios realizados entre 1998 y 1999 y publicados en el año 2000 dan a conocer cual es la situación de las habilidades lectoras de los estudiantes de educación básica en esta región del mundo. Dichas investigaciones alertan sobre el estado crítico en que se encuentran millones de estudiantes latinoamericanos y caribeños en materia de lectura. De 13 países que participaron en estas investigaciones se concluye que con excepción de Cuba país que cuenta con los porcentajes más altos de lectura en sus estudiantes de nivel básico, los 12 países restantes presentan bajos niveles generalizados de lectura entre sus estudiantes.

A este panorama desolador se suman también otros estudios que revelan que:

“En países como Colombia, Venezuela, Chile, Argentina, Brasil y Ecuador los índices de lectura en la población en general han disminuido drásticamente en los años recientes; en Colombia por ejemplo, de acuerdo a una reciente encuesta nacional, el 40% de los colombianos manifestaron que no leen libros por falta de hábitos, otro 22% externo que no lee por falta de tiempo y dinero para comprar libros. Venezuela por su parte reconoce que si se compararan las capacidades lectoras de sus estudiantes con sus similares de Finlandia o de los Estados Unidos, un 90% de los jóvenes venezolanos quedarían muy por debajo de las capacidades de lectura adquiridas por los finlandeses y los norteamericanos en la actualidad. (Silva Silva, 2002)

La tabla No 1, revela la situación lectora de los alumnos de tercer y cuarto grado de educación básica en América Latina y el Caribe que fue publicado en el Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados, para Alumnos del Tercer y Cuarto Grado de la Educación Básica que se realizó en 1998 bajo el patrocinio de la UNESCO.

TABLA No 1. FUENTE: UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación. Primer Estudio Internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y factores asociados, para alumnos del Tercero y Cuarto grado de educación Básica. P.27

PAIS	MEDIA	TÓPICOS EVALUADOS				
		Identificar tipos de textos	Distinguir emisor y destinatario de un texto	Identificar mensaje de un texto	Reconocer información específica de un texto	Identificar vocabulario relacionado con el sentido de un texto
Argentina	277	1	4	4	3	2
Bolivia	244	4	4	2	2	4
Brasil	266	5	2	1	2	2
Chile	272	4	4	3	2	3
Colombia	253	4	5	2	2	3
Cuba	342	3	4	2	3	4
Honduras	230	4	4	4	2	2
México	250	2	5	3	2	4
Paraguay	250	1	4	2	4	3
Rep. Dominicana	233	4	4	4	2	2
Venezuela	242	2	2	4	4	2
Región	261	2	1	4	4	2
Indicadores: 1 Significativamente alto 2 Alto 3 Medio 4 Bajo 5 Significativamente bajo						

No obstante, se puede decir que, en Colombia, en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales, aproximadamente menos de la tercera parte de los estudiantes alcanzan el nivel más alto de desarrollo de competencias.

Es preocupante que en matemáticas en 9º grado, sólo 13 de cada 100 lleguen a este nivel. Ciencias sociales presenta los resultados más bajos de las cuatro áreas. En 5º grado sólo el 1% llega al nivel más complejo; y en 9º apenas el 8%.

La calidad de la educación en Colombia, a nivel de secundaria, se evalúa desde hace 30 años a través del Examen de Estado, aplicado anualmente por el ICFES. Con él se examinan además, los conocimientos de los estudiantes de 11º grado, en idioma extranjero, biología, química y física.

Entre los años 2000 y 2005 hubo un avance relativo, aunque insatisfactorio, en los resultados de las instituciones oficiales. A partir del año 2000 se comenzó a aplicar un nuevo Examen de Estado orientado a la evaluación por competencias, lo que implicó una nueva forma de calificación y de metodología de clasificación de las instituciones educativas. Así, en 2001, el 1% se clasificó en las categorías de desempeño superior y muy superior, y el 5% en la de desempeño alto; en 2005, estos porcentajes llegaron a 3% y 11%, respectivamente.

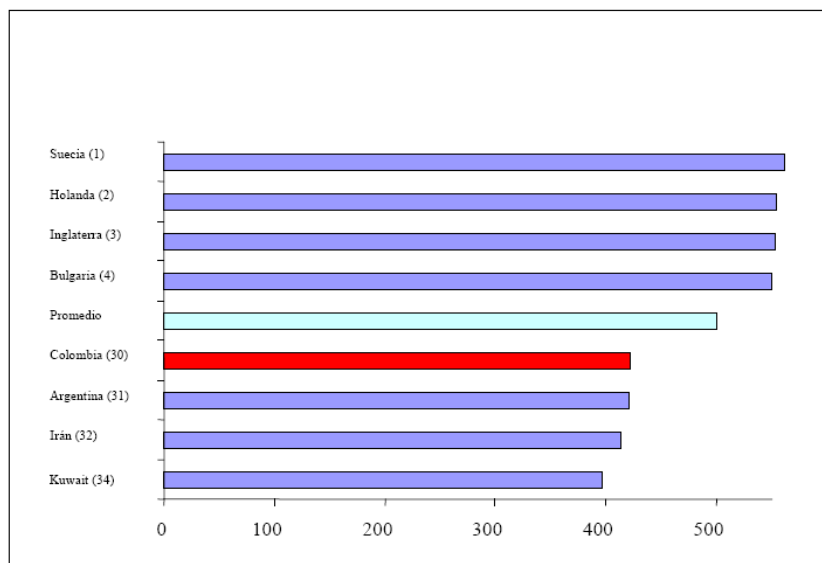
En cuanto a las evaluaciones internacionales de calidad, en 1995 Colombia fue el único país del mundo en desarrollo que aceptó participar en el TIMSS, estudio que evaluó los conocimientos y habilidades de los estudiantes de 7º y 8º grados en ciencias y matemáticas. La nación ocupó el puesto 39 entre 41 países, y los

resultados fueron mejores en la primera materia que en la segunda. En 2001 el país volvió a participar en esta evaluación, que hizo énfasis en lenguaje, y ocupó el puesto 30 entre 35 países, superando a Argentina y a Marruecos.

En 1997, Colombia participó en el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación-LLECE, auspiciado por la UNESCO. En él se evaluó a los estudiantes de 3º y 4º grados de 13 países de Latinoamérica, en las áreas de matemáticas y lenguaje. Cuba logró los mejores resultados en esta prueba y Colombia se ubicó en el grupo de naciones de nivel medio, junto con México, Brasil y Argentina.

GRÁFICO 1

PROMEDIO EN PRUEBAS PIRLS DE LECTURA EN COLOMBIA Y OTROS PAÍSES

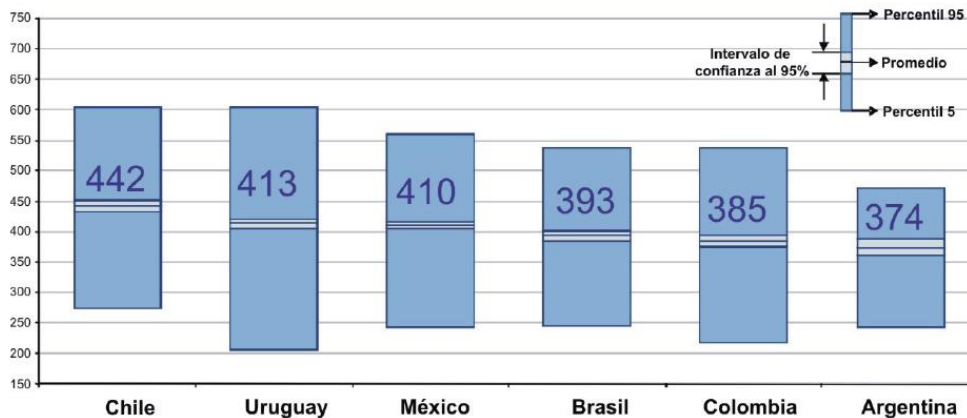


Fuente: PIRLS 2001

En el Estudio Internacional de Progreso en Lectura-PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), realizado en 2001 (Gráfico 1) se evaluó la comprensión de lectura de los niños de 4º grado de 35 países. Argentina y Colombia fueron las únicas naciones latinoamericanas que se presentaron a esta prueba. Nuestro país obtuvo un puntaje inferior al promedio internacional (422 y 500, respectivamente). El país con mejores resultados fue Suecia, que obtuvo 561 puntos. Portal Colombia Aprende: (www.colombiaprende.edu.co, 2006)

Gráfico 2

PUNTAJE PROMEDIO EN LECTURA – AMÉRICA LATINA



Analizando los resultados de la prueba, se observa que Colombia está en los 400 puntos de promedio (nivel bajo) en relación con otros países. Y en el Informe del 2006 (Gráfico 2), Hay avances, pero quedan desafíos presenta un análisis independiente de la evolución de la educación en el país entre 2000 y 2005. El promedio de los países de la OECD en Lectura fue de 492 puntos. Por encima se ubican 15 países, con Corea a la cabeza, seguido por Finlandia, Hong Kong, Canadá y Nueva Zelanda. Por debajo se encuentran 33 de los 57 participantes, entre ellos los 6 latinoamericanos. El 8.1% de la población total evaluada alcanzó el nivel más alto (nivel 5), en tanto que aproximadamente la mitad se concentra en los niveles 2 y 3. En Colombia el 40% se ubicó en estos dos niveles, y el 5% por encima.

Pero los resultados de las pruebas ICFES en el 2006, arrojan progreso en algunas áreas "En términos de promedio se registran crecimientos en las áreas de lenguaje y matemáticas y se observa que la mayoría de los estudiantes se agrupan en un nivel intermedio de competencia" (ICFES,2008) Aunque los resultados (puntajes) de todas las áreas evaluadas mejoran, éstos se encuentran por debajo del promedio estándar. Hay que hacer un esfuerzo en el sistema educativo para incrementar los puntajes y superar la media para que los estudiantes logren ubicarse en los niveles más altos de competencia.

A pesar de que en 2005 el porcentaje de escuelas clasificadas en los niveles bajos ascendía al 65.7%, el ligero repunte de 2006 no es muy alentador si se tiene en cuenta que, en comparación con el resto del país, el rezago continúa.

En el año 2001 el ministro de Educación Francisco José Lloreda dio a conocer un informe que causó gran conmoción en los círculos académicos y que recoge los resultados de una "investigación realizada entre estudiantes de educación básica en el país sobre la capacidad de comprender conceptos y escritos y de elaborar

escritos sobre temas específicos”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2001)

Informe que registra la situación en la que se encuentra el país en materia de comprensión e interpretación y que es alarmantemente preocupante porque en ese aspecto sólo una minoría de niños y de niñas son capaces de comprender lo que leen y elaborar juicios propios; La mayoría sólo repite lo que ya se dijo y es incapaz de relacionar conceptos y, entre estos últimos hay un porcentaje que es incapaz hasta de repetir.

El informe presenta, que cada cien estudiantes sólo cinco comprenden lo que leen, porque quienes ingresan a la universidad presentan estas marcadas deficiencias cognitivas y casi nula la competencia argumental, problemas que dificultan los procesos de aprendizaje durante los primeros semestres de la carrera y se convierten en obstáculos muy serios para asimilación de conceptos y categorías científicas.

Al respecto Gladys Stella López (1997), autora “La lectura Estrategias de Comprensión de textos” señala:

“Investigaciones recientes que se han adelantado sobre la lectura desde distintas disciplinas preocupadas por este fenómeno tan complejo, conducen a la revisión tanto de las bases conceptuales como de las prácticas escolares que se utilizan en su enseñanza y que la han convertido en un acto mecánico y de decodificación, de reproducción oral de signos escritos, reduciendo la lectura sólo a la recuperación memorística de la información de un texto, sin que haya comprensión de lo leído”

También afirma:

“dichas investigaciones muestran que para leer no es suficiente el reconocimiento de cada una de las letras ni de su correspondiente valor sonoro, ya que la lectura es un proceso complejo de producción de sentido, en el cual interviene también el conocimiento previo del mundo en general, del área y del tema, la afectividad y las relaciones sociales y culturales del sujeto”

La débil capacidad de la mayoría de los estudiantes colombianos para comprender lo que leen, criticar los textos, descubrir la estructura argumentativa, identificar los conceptos claves y las hipótesis que contiene un escrito es la demostración del fracaso de toda una estructura de pensamiento que se fundamentó en la llamada educación bancaria y cuyos rezagos todavía están presentes. Los bachilleres llegan a la educación superior con esquemas de pensamiento que privilegian la memoria por encima del pensar como tal, ellos se convirtieron en expertos para acumular información, son “excelentes” en la repetición mecánica de datos y fórmulas. Pero incapaces de realizar racionios y establecer hipótesis.

Los estudiantes que ingresan a la universidad quieren “aprender” las cosas de manera rápida, fácil y sin esfuerzo. Para ellos el docente debe ser un facilitador. Por eso creen que el buen docente es aquel que les entrega todo “molido” y que les ahorra la tarea de pensar, investigar por sí mismos. Pero olvidan que quién práctica el oficio de pensar crea, determina inteligente y consecuentemente una ética de pensamiento.

Ética del pensamiento es obrar conforme a un orden y una lógica. Contrario al caos y desorden que sólo generan corrupción. Por lo tanto la incapacidad de comprender, interpretar y crear se convierte en atributo para el ejercicio de la intolerancia, la corrupción, la mediocridad y lo que es peor la pérdida de la esperanza en la construcción de una nueva sociedad. Recordemos, la prosperidad del país depende de los investigadores, ingenieros y de los científicos, y no de los rutinarios repetidores de información. (Mina Paz, 2003)

Una preocupación para quienes se interesan en el estudio del proceso de lectura y escritura, en este caso de la comprensión y producción de textos, es de qué forma acceder a éstos para su estudio a fin de lograr algunas comprensiones sobre el mismo, sin desconocer su complejidad y guardando la rigurosidad necesaria para no caer en distorsiones, por lo menos debidas a la negligencia.

En el estudio: “Efectos del Diálogo Socrático sobre el Pensamiento crítico en Estudiantes Universitarios”, Acosta (2002), cita un documento (Presidencia de la República, 1994) que se ha considerado muy importante para la planeación y el desarrollo de la educación en Colombia, se afirma que: «Gran parte del sistema educativo vigente se caracteriza por una enseñanza fragmentada, acrítica, desactualizada e inadecuada, que no permite la integración conceptual, lo cual desmotiva la curiosidad de los estudiantes y desarrolla estructuras cognitivas y de comportamiento inapropiadas».

En este estudio --siguiendo las perspectivas de Richard Paul -- se planteó como objetivo general probar la efectividad del diálogo socrático con relación al pensamiento crítico en un grupo de estudiantes universitarios.

Los resultados indican que se formularon un total de 706 preguntas de las cuales se destacan las subcategorías de pensamiento crítico “claridad” (68%) y “precisión” (19%) como tendencia. El resto son: “exactitud” (0%), “pertinencia” (1%), “profundidad” (9%), “amplitud” (0%) y lógica (3%).

TABLA 2: Distribución de frecuencias totales de las preguntas y respuestas por grupos y subcategorías

GRUPOS SUBCATEGORÍAS	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL		TOTAL GENERAL	
	N	%	N	%	N	%
Claridad	99	14	379	54	478	68
Precisión	22	3	111	16	133	19
Pertinencia		0	4	1	4	1
Profundidad	5	1	57	8	62	9
Amplitud		0	1	0	1	0
Lógica		0	21	3	21	3
No aplica	6	1	1	0	7	1
Total General	132	19	574	82	106	108

En la tabla 2 se puede apreciar que el mayor peso específico respecto a la aplicación del tratamiento del diálogo socrático recayó sobre la «claridad» y la «precisión». Estas conjuntamente acumularon el 87% (68% y 19%, respectivamente) de las preguntas totales formuladas. El restante 13% se distribuyó entre las otras subcategorías, siendo «profundidad» la que se puede destacar en este subgrupo con una ponderación del 9% del total, le siguen, en orden de importancia, «lógica», «pertinencia» y «amplitud».

Lo anterior está en concordancia con el planteamiento de Paul (1996), en el sentido de que la «claridad» y la «precisión» son los más importantes estándares del pensamiento crítico, y además éstos van de la mano en las diferentes actividades que se desarrollan en el aula.

Con respecto a las otras subcategorías –exactitud, pertinencia, profundidad, amplitud y lógica – no hubo suficientes respuestas por parte de los participantes como para realizar un análisis significativo.

Para el caso de la «exactitud»: 0% (0), tal vez porque los profesores y alumnos asumieron que la información desarrollada en el aula era cierta.

Con respecto a la «pertinencia»: (1%) 4, porque los estudiantes respondieron armoniosamente a las preguntas. En relación con la «profundidad»: (9%) 62, es posible que los profesores –específicamente de pregrado – desarrollaron sus clases en un nivel medio o de poca profundidad.

Para el caso de la «amplitud»: (0%) 1, porque parece que los profesores no manejan simultáneamente varias perspectivas paradigmáticas o disciplinarias. Y con relación a la «lógica»: (3 %) 21, porque hubo coherencia global en las respuestas de los alumnos.

En este orden –y considerando este mundo globalizado y de altas exigencias – es importante reconocer entonces el papel del pensamiento crítico o reflexivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, es vital que los estudiantes y profesores trabajen procesos educativos que les faciliten entender y comprender los conceptos dentro y fuera del aula. Esta formación permitirá a los

estudiantes reestructurar y reorganizar la información, para que estén en condiciones de darle sentido a lo que piensan, sienten y hacen. Todo lo anterior contribuirá a que los protagonistas del aula sean capaces de interpretar y producir el conocimiento.

El proceso de pensamiento se expresa, entre otras formas, en las inferencias que el pensador formula durante la lectura, la escritura, el habla o la escucha, así como durante la solución de problemas; éstas son fruto de operaciones de razonamiento que se ponen en juego y se hacen explícitas a través del discurso oral o escrito. Afirma Lipman (1998) que la escritura, la lectura y el cálculo son habilidades básicas para cualquier progreso educativo posterior, así como el habla y la escucha. Son megahabilidades complejas y sofisticadas.

Los malos resultados que los estudiantes presentan en las pruebas o evaluaciones que se hacen, son muestra de la falla en la orientación y conducción del aprendizaje, la dificultad de los estudiantes para entender las matemáticas, las ciencias y de lograr una apropiación del lenguaje para pensar dentro de cualquier y todo contenido, no depende tanto de un problema de sus capacidades y habilidades para comprender con claridad lo que están leyendo. Ni siquiera pueden aclarar verbalmente o por escrito lo que ellos crean; es que tomen en cuenta que al comprender y producir textos: comprendan, interpreten, aprendan, den significado, cuestionen y usen los contenidos en la construcción de conocimiento.

Diversas situaciones a las que pueden enfrentarse los individuos y la manera en que actúan aplicando un pensamiento crítico, así como la evaluación del progreso en la enseñanza, las condiciones de aprendizaje y su influencia real en los estudiantes, son algunos de los componentes que hacen que el desarrollar la comprensión y producción de textos un conjunto de posibilidades para crear cierta autonomía en la enseñanza y modificar el papel que juega el maestro dentro del aula; lo convierten en un mediador para instrumentar y contextualizar el cúmulo de información que habrá de organizarse en un ambiente propicio donde el estudiante fortalezca los conocimientos, la conciencia y el control de su propio pensamiento. Y no que sea un docente, como los resultados arrojados en la aplicación de un cuestionario a docentes de la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla, con iniciativas deficientes para la aplicación de estrategias significativas para que los estudiantes comprendan y produzcan conceptos en cada disciplina. (VER PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN, CAPÍTULO IV)

El éxito en la escuela y en la vida depende de la claridad del pensamiento: Donald Norman (1980) afirma que “es extraño que esperemos que los alumnos aprendan, si rara vez les enseñamos algo acerca del aprendizaje” (citado por S. D. Schafersman, 1991). Por su parte, Clement y Lochhead (1980) sostienen que “deberíamos enseñar a los alumnos a pensar; en cambio, les enseñamos qué pensar” (citado por S. D. Schafersman, 1991). Asimismo, en un mundo en donde la información es cada vez mayor, resulta más importante enseñar a obtenerla, comprenderla y evaluarla que memorizarla. Se requiere que los estudiantes hagan uso del conocimiento adquirido para comprenderlo mejor, cuestionen su propio conocimiento y tengan conciencia de su proceso de aprendizaje; que tengan

habilidades y actitudes para la reflexión la autocrítica, el análisis y la observación, haciendo del pensamiento crítico un poderoso instrumento para el desarrollo de la comprensión y producción de textos, mediante el cual los estudiantes tienen la posibilidad de alcanzar un aprendizaje significativo.

Un aprendizaje significativo que de muestra de las motivaciones, intereses y predisposición del aprendiz. El estudiante no puede seguir engañándose a sí mismo, dando por sentado que ha atribuido los significados contextualmente aceptados, cuando sólo se ha quedado con algunas generalizaciones vagas sin significado psicológico (Novak, 1998) y sin posibilidades de aplicación. Es crucial también que aprende a ser crítico con su proceso cognitivo, de manera que manifieste su disposición a analizar desde distintas perspectivas los materiales que se le presentan, a enfrentarse a ellos desde diferentes puntos de vista, a trabajar activamente por atribuir los significados y no simplemente a manejar el lenguaje con apariencia de conocimiento.

Al identificar semejanzas y diferencias y al reorganizar su conocimiento, el aprendiz tiene un papel activo en sus procesos de aprendizaje. Como Ausubel (2000) señala, depende de la predisposición o actitud significativa de aprendizaje. Esta actitud debe afectar también a la propia concepción sobre el conocimiento y su utilidad. Tanto el docente como el estudiante deben cuestionarse qué es lo que quiere enseñar y qué es lo que quiere aprender, por qué y para qué enseñarlo y por qué y para qué aprenderlo y eso guarda relación con los intereses, las inquietudes y, sobre todo, las preguntas que se planteen en el aula de clases y en la construcción de conocimientos.

La escuela enseña aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada (Díaz Barriga y Hernández, 2003). Es decir, en las escuelas se privilegian las prácticas educativas artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué y el saber cómo, y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, es decir, carentes de significado, sentido y aplicabilidad, y en la incapacidad de los estudiantes por transferir y generalizar lo que aprenden.

En la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla, se ha detectado en los estudiantes dificultades para expresar de manera oral y/o escrita textos coherentes y cohesivos (VER ANEXOS: PRIMERA ETAPA, SEGUNDA ETAPA). Esto los lleva a limitarse a una lectura aseverativa y a no poder establecer una lectura inferencial y crítica; observándose la problemática en los bajos resultados académicos (boletín) en cada período de los sujetos actores de la educación, lo cual muestra la escasa comprensión, interpretación y producción de textos en los saberes fundamentales.

En cuanto a los procesos de pensamiento, teniendo en cuenta que es uno de los mayores retos que enfrenta la educación moderna, en la institución se observa el escaso uso en las clases de estos procesos de parte de los docentes (VER ANEXOS:

PRIMERA ETAPA. CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES) y en tal sentido, el estudiante tiene dificultad para la comprensión de la lectura y la adquisición de nuevos conocimientos, que se resume en el “como ingresar al mundo del texto y salir de él sin lastimarse” (Díaz Barriga, 2003).

Esta metodología de “enseñar a pensar” no requieren unas formas de actuación complejas por parte del profesorado, sino mas bien un cambio de actitud por parte del docente para que sus enseñanzas y los aprendizajes de los estudiantes permitan a éstos trabajar y elaborar sus propios pensamientos, fomentando el control metacognitivo y el pensamiento reflexivo en los alumnos, fijándose no sólo en los resultados sino en el proceso que se ha seguido, y aprendiendo tanto, o más si cabe, de los errores como de los aciertos. Con esto, el profesor debe dar a sus alumnos la oportunidad de pensar en cada situación de enseñanza y aprendizaje. Y como se afirma en el Diseño Curricular Base del Ministerio de Educación y Ciencia de España:

“Es absolutamente preciso hacer consciente al alumno de los procesos que se emplean en la elaboración de conocimientos, facilitándole por todos los medios la reflexión metacognitiva sobre las habilidades de conocimiento, los procesos cognitivos, el control y la planificación de la propia actuación y de los otros, la toma de decisiones y la comprobación de resultados” (Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1989).

Debe ser entonces la principal actividad de los docentes enseñar a pensar, a comprender e interpretar el mundo, y es la lectura el medio privilegiado, indispensable para el desarrollo de las operaciones intelectuales. La lectura de textos, reseñas, relatarías, informes, artículos científicos y ensayos, requiere de múltiples habilidades relacionadas con las operaciones del pensamiento; fundamentales para el desarrollo intelectual del estudiante.

Un estudiante tiene que familiarizarse con las disciplinas propias del área del pensum académico. Por lo tanto, debe iniciarse en la lectura y relectura de los textos y escritos que le permitan acceder al conocimiento específico y general del grado que esté cursando. Durante estas etapas, no es corriente que los docentes acompañen a los estudiantes en los procesos de leer, interpretar, comprender y producir discursos escritos. Ellos sólo se limitan a desarrollar o planear sus cátedras con métodos tradicionales y prácticas arraigadas, como la magistral, las conferencias, los talleres, las lecturas obligadas, las consultas bibliográficas y las dinámicas de salón, experiencias que no van más allá de la simple transmisión de información y no contribuyen a la producción de nuevos conocimientos.

Los alumnos, en general, evaden los textos filosóficos, científicos y los de profundidad cultural, por la infundada creencia de que los escritos filosóficos son aburridos; los científicos, pesados, y los de profundidad cultural, poco prácticos. De todos modos, en realidad no logran develar su saber y, mucho menos, interpretar sus hipótesis. Ignoran que los instrumentos más importantes en los procesos del aprendizaje son: la deducción, la inducción, el análisis y la síntesis y

que dichas operaciones intelectuales sólo son posibles potencializando las habilidades del proceso de comprensión y producción de textos.

Los procesos de lectura y escritura confirman que el estudiante cuando aborda ensayos o artículos científicos, (cuando se trata de hallar en ellos sus hipótesis o tesis) demuestra una sorprendente incapacidad de comprender e interpretar, que se refleja, también, en la imposibilidad de escribir textos argumentativos. Es a través de la lectura y de la escritura como se ejercita la interpretación y el pensamiento lógico. Es por medio de ella como se forman los investigadores. Un buen lector de textos científicos es aquel que sabe leer literalmente un texto y agrega su saber de escucha.

Los docentes tienen el compromiso de la formación de la persona y les corresponde acompañar al estudiante en la tarea de desarrollar la competencia lectora y promocionar la competencia escritural como máxima manifestación de la inteligencia humana.

El docente de la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla debe persuadir al estudiante para que asuma el texto no como simple documento de información, sino como instrumento de conocimiento, de tal manera que aprenda a descubrir lo mejor de la vida y abrir la mente al conocimiento y, sobre todo, abrir los ojos a la cultura de la humanidad.

El docente no entrega herramientas al estudiante para que este ingrese al mundo del texto y pueda salir de él sin lastimarse; es decir, sin imposición, el estudiante no descubre las hipótesis, el edificio conceptual que subyace al interior del mismo y que lo determina. No es enseñado a pensar el texto como instrumento del conocimiento.

En una de las últimas conferencias de la UNESCO, 2000 que trabajaba el tema de la lectura, consideran al esclavo actual al analfabeto, y no sólo consideraban al analfabeto que no sabe leer y escribir, sino el analfabeto funcional, al que aún sabiendo no lo utiliza.

Ahí debe estar el papel del docente de preescolar y primaria que al empezar el aprendizaje reglado, como el aprendizaje previo, tiene la responsabilidad de abrir esa puerta a los niños, de hacerle el primer paso para desarrollar la habilidad en su ejercicio lector de cada día, es una necesidad, la de leer todos los días, ese es el objetivo principal que nos tenemos que plantear cuando estamos en el aula. El que ese niño que tenemos delante le facilitemos las bases para crear esa necesidad, que sea una necesidad en él, porque de esta manera les haremos libres, es la libertad, lo que decía UNESCO (2000), el quitarle la esclavitud, la libertad de información, de estar informado, la libertad de caminar intelectualmente hacia delante, la libertad, incluso, del tiempo libre.

Los modos de desarrollar el proceso de lectura y escritura tienen que ver con el mismo concepto que se tenga de lo que es este proceso y de la manera como él aprende, del concepto que se tenga de como se lee el mundo natural, social y cultural. La necesidad de establecer una relación coherente entre una teoría del proceso de lectura y escritura y una teoría del aprendizaje permite dar explicación

al papel tan importante que este proceso tiene en la construcción de sentido del mundo exterior y en el proceso del desarrollo cognitivo.

Todos sabemos que estudiar significa “leer”. Las lecciones se aprenden de los libros, pero nos olvidamos que lo vivido sólo puede convertirse en “experiencia” y fuente de saber, cuando se analiza, confronta con otras experiencias, opone a otros análisis. La experiencia vivida sólo llega a ser, gracias a los libros que le dan sentido.

Además, la observación y el análisis constituyen actividades de lectura. Si observo, es para obtener sentido, trátese un paisaje, de un comportamiento, de un fenómeno o de un experimento, hay que extraer datos y confrontarlos con las deducciones que constituyen las hipótesis explicativas buscadas.

Así mismo, los docentes proponen “manuales” en los que se describe la síntesis de las manipulaciones, trabajos prácticos, explicitaciones variadas. Utilizan la escritura y la lectura como herramienta de actividades (castigos, ejercicios, pruebas de control, enunciados de problemas, etc.), como herramienta de referencias (documentaciones variadas), como herramienta de conceptualización (leyes, normas, fórmulas, axiomas y teoremas, etc.) y sobre todo como herramienta de evaluación (pruebas escritas, composiciones, exámenes, etc.). Es decir que el proceso de la lectura y escritura se halla en el programa de todos los saberes fundamentales.

De ahí que se ha observado que estudiantes con dificultades graves en cualquier saber, revelan ciertas aptitudes cuando los enunciados de los problemas se transmiten oralmente, en una correlación directa. Es decir no pueden establecer ninguna relación entre lo que han leído en el libro y lo que el profesor ha explicado en clase, en otras palabras una estructuración del discurso distinta.

Se trata del aprendizaje o de la evaluación, el proceso de la lectura y la escritura se halla en el corazón del trabajo escolar y todavía más cuanto activos sean los métodos. Cuanto más se intente favorecer la autonomía de los estudiantes, mayor será la frecuencia del encuentro con lo escrito y más decisivo será el dominio de la lectura. Luchar contra el fracaso escolar consiste en primer lugar en obrar de manera pluri e interdisciplinaria para el desarrollo de la competencia comunicativa por parte de los estudiantes.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, promulgada en 1990, define la lectura y la escritura como “uno de los instrumentos esenciales para el desarrollo humano, y como uno de los aprendizajes básicos que los seres humanos necesitan para sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo.” (Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, 1990. Jomtien, Tailandia).

La Educación como proceso de formación de la persona se lleva a cabo durante toda la vida, de manera ininterrumpida y no se reduce al sistema escolar. De hecho, los aprendizajes que una persona realiza a lo largo de todo su peregrinar social ocurren esencialmente por interacción social, por el contacto con los demás

y con los signos de la cultura (*medios de comunicación, publicidad, iconos de todo tipo, etc.*). También los realiza por medio del Sistema Educativo; es decir, apropiándose de los saberes científicos pertenecientes a la humanidad, que han sido organizados intencionalmente para que los adquiera y se forme como profesional.

Este proceso será consecuencia de atenderle como protagonista y hacedor de la realidad. Conocer y vivir se equivalen: somos lo que conocemos y cómo conocemos. Nuestra mente corporizada nos construye y nos destruye, según sea nuestro acercamiento cognoscitivo. Nuestros errores y cegueras. Los procesos de conocimientos pertinentes. La construcción del conocimiento, tarea individual y social. Conocimiento, acción y sentidos. El conocimiento como actividad en continua revisión y reconstrucción, más allá de toda certidumbre, de toda memorización de descripciones, de toda disciplina exógena. (Gutiérrez, 2001)

Así como es necesario formar lectores activos, "...que perciban a la lectura como una forma de comunicar significados y de construir activamente el significado de los textos" (A. Manrique, 1998). Este tipo de lectores busca textos para satisfacer necesidades: informarse, solucionar un problema, descansar, etc.

La lectura y la escritura están relacionadas naturalmente con los modos de construir y adquirir conocimiento, con los modos de conocer y de aprender, es decir, con la manera eficaz como comprendemos para lograr finalmente aprender. La intención estaría entonces en la necesidad de desarrollar competencias que permitan el acceso a los principios de apropiación y por supuesto de generación de conocimiento y en esto el proceso de lectura y escritura desempeña un papel muy importante.

Entonces, la educación como proceso de socialización, es un saber general sobre todas las formas que ocurre en ese proceso, lo mismo que un saber específico sobre la enseñanza, el cual ha sido construido y acumulado por la humanidad a lo largo de la historia. Esos saberes y el discurso que se hace alrededor de los mismos es lo que constituye la pedagogía.

La pedagogía es la mediadora entre los aprendices y los saberes; es la encargada de facilitar la apropiación del conocimiento y la formación del profesional. El saber organizado y planeado con intención de ser asimilado es el saber mediado por la pedagogía y esa mediación es una de las funciones de la institución educativa; ésta tiene entonces, la difícil tarea de facilitar el tránsito y la transformación del conocimiento, de manera que se convierta en posibilidad de construcción de la sociedad (Amaya, 2002)

1.2 Formulación del Problema

De acuerdo con los argumentos expuestos que señalan el problema, se formula la siguiente pregunta, la cual guiará el desarrollo de la presente investigación:

¿Qué estrategias significativas e interdisciplinarias del pensamiento crítico guiarán el desarrollo de la comprensión y producción de textos de los estudiantes de 11º grado de la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla?

Preguntas como éstas constituyen el principio generador de la búsqueda de respuestas acerca del modo de conocer, aprender, construir y adquirir conocimiento a través de la lectura y escritura.

1.3 JUSTIFICACIÓN

Esta investigación pretende generar procesos de reflexión pedagógica, mediante el desarrollo de competencias lectora y escritora en estudiantes de secundaria fundamentadas en una perspectiva discursiva e interactiva. La comprensión y producción de textos trabajados desde la estrategia del pensamiento crítico en los diferentes campos del saber llega a ser uno de los instrumentos más poderosos de aprendizaje. En este sentido, el proceso de lectura y escritura se convierte en una herramienta que permite la construcción de conocimientos.

Dentro de un proceso de reflexión, estudio e investigación sobre el campo del saber de las competencias comunicativas, el grupo, ha explorado inicialmente el nivel de lectura de los estudiantes de once grado de la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla (VER ANEXOS: Instrumento No 2), identificando los problemas que presentan los estudiantes en el proceso de comprensión y producción de textos. Algunos de los resultados obtenidos en la investigación diagnóstica apuntan a los aspectos siguientes:

1. Dificultad para Interpretar y comprender textos de cualquier disciplina.
2. Captación de ideas en forma fragmentada. Obstáculos para interactuar con la propuesta estructural del texto.
3. Dificultad para jerarquizar las ideas.
4. Dificultades para construir conocimiento.
5. Déficit en los modos de comprender y producir textos: inferencial y crítico.
6. Presentan deficiencia de vocabulario para interpretar, argumentar y proponer.

La investigación busca contribuir eficazmente a la superación de estas dificultades para “la formación permanente, personal, cultural y social que se apoya en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes” (Ley 115 de 1994. Artículo 1º. Objetivo de la ley), dentro del principio rector de mejorar la calidad académica de los estudiantes y prepararlos para las complejas exigencias de las sociedades contemporáneas.

Una de las exigencias que nos presenta el nuevo siglo, consiste en lograr la adquisición de destrezas y habilidades para la comprensión e interpretación razonable de la información recibida, así como la competencia para su comunicación y socialización, en el marco de una compleja interacción colectiva.

También CERLALC – UNESCO plantean en el proyecto Escribir en la Escuela:

Una de las principales responsabilidades de la escuela es la de garantizar el acceso a la cultura en sus diferentes manifestaciones, para lo cual debe propiciar la vinculación de los estudiantes a prácticas de lectura y escritura con valor comunicativo, estético y cultural. Si bien son innegables los aportes que diversas disciplinas han venido ejerciendo respecto a las concepciones de lectura y escritura, debemos reconocer que su impacto en la escuela no ha sido tan contundente como

quisiéramos. Los enfoques y teorías que nos han permitido empezar a entender de otra manera estos procesos no sólo deben llegar a los maestros, sino ser sometidos a un proceso de reelaboración y adaptación por parte de éstos. Y aunque es alentadora la evidencia de un auténtico movimiento a favor de una nueva didáctica de la lengua escrita, sabemos que el desafío implica un cambio profundo y que llevarlo a la práctica no es tarea fácil para la escuela.

En el marco de políticas regionales y nacionales para la mejora de la calidad de la educación, se han venido realizando diversos estudios cuyos resultados señalan que un número importante de nuestros estudiantes tienen dificultades para hacer inferencias, establecer relaciones con otros textos o asumir una posición crítica frente a lo que leen. (LLECE, UNESCO, Santiago, Chile, abril 2000).

Respecto a la escritura, también encontramos evidencias sobre la dificultad de los estudiantes para producir textos completos, coherentes y adecuados a una situación comunicativa. (Pruebas SABER, 2002)

Valorar y fortalecer la escritura en la escuela como una manera de desarrollar el pensamiento, apoyar el logro de las competencias de aprendizaje y evitar el fracaso escolar, continúa siendo una tarea inaplazable. Desde el punto de vista cognitivo, la escritura, además de ser el medio para (la interacción, la comunicación...), es una actividad del pensamiento. Escribir es organizar los pensamientos propios a través de un código. De este modo, el acceso a las formas de la escritura tiene su correlato en el acceso a las formas del pensamiento. Ya Vygotsky lo había señalado hace un siglo: las estructuras del lenguaje son las estructuras del pensamiento, un niño que tiene acceso a la escritura (entendida como la producción del sentido) desde edad temprana, tiene muchas más posibilidades de desarrollo cognitivo que aquellos que están sometidos a las rutinas de la copia y las diferentes formas de la transcripción. De este modo, es necesario hacer un llamado a la escuela para que haga de la escritura no sólo un instrumento efectivo de la comunicación para efectos funcionales, sino también para que la retome como un objeto de reflexión permanente.

El desarrollo de la competencia escritural en los estudiantes también se convierte en una necesidad para enfrentar el problema del fracaso y la deserción escolar. Lo anterior, debido a que la escuela formal distribuye los saberes, fundamentalmente, a través del código escrito, centra sus peticiones en la producción del discurso escrito, y convierte su dominio en un requisito para la promoción en los diferentes niveles del sistema.

Otra de las razones que justifican abordar la problemática de la escritura en la escuela, está en el hecho de que el dominio de la escritura favorece la construcción de herramientas para desentrañar las formas como circula la información, en la medida en que quien escribe comprende la lógica de producción y organización de la información. De este modo, la conquista de la escritura tiene implicaciones para el acceso al mundo de la información, y contribuye a la construcción del sentido analítico y crítico frente a la misma. (CERLALC – UNESCO, 2003)

Teniendo en cuenta que la Ley 115 de 1994 en sus objetivos de la educación básica y educación media propende por desarrollar las habilidades comunicativas y la capacidad crítica y reflexiva. La presente investigación incorpora habilidades de pensamiento crítico, desarrollo de la competencia comunicativa y una formación adecuada en el área de los procesos de comprensión y producción de textos, resultando así una estrategia pedagógica útil y provechosa. Se propone, básicamente, contribuir al desarrollo de la capacidad para criticar, relacionar, interpretar y aplicar lo que los estudiantes aprenden en cada saber específico, pues, después del análisis de los resultados presentados en las pruebas Icfes (VER ANEXOS: Instrumento No 9) se observan las debilidades presentadas por los estudiantes en el área correspondiente a la evaluación de cada saber relacionado con las competencias.

Todos los seres humanos nacen con cierto potencial creativo, y éste se puede desarrollar, de acuerdo, con las circunstancias que se presenten a lo largo de la vida. Una de esas formas, es darle al estudiante la oportunidad de crear conocimientos por medio del lenguaje, oral o escrito, a la vez, guiarlo hacia ese conocimiento de formas lingüísticas que le retrocomuniquen y enriquezcan su espíritu en el contacto con la lectura y la escritura, que le permitan comprender, producir textos y construir conocimiento.

Enseñar a leer y escribir sigue siendo una de las tareas específicamente educativa. Muchos estudiantes fracasan en sus estudios por no comprender y producir textos. El objetivo de esta investigación es mostrar que existen formas de considerar este problema. Se pretende demostrar que el aprendizaje de la lectura y la escritura, entendido como el cuestionamiento acerca de la naturaleza, función y valor de este objeto cultural que es el proceso de leer y escribir, es parte del sujeto mismo. Que además de los métodos, de los manuales, de los recursos didácticos, existe un sujeto que trata de adquirir conocimiento, y no simplemente un sujeto dispuesto o mal dispuesto a adquirir una técnica particular. Un sujeto que la didáctica de la lectura y la escritura ha olvidado, a fuerza de buscar aptitudes específicas, habilidades particulares, o una siempre mal definida madurez lograda.

Desde el cognitivismo, la lectura es una actividad lingüístico cognitiva muy compleja, donde el lector construye un modelo mental del texto que lee, es decir, debe representar y organizar la información del texto que está leyendo, basándose en sus conocimientos previos. (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1983)

El aprendizaje de la lectura y la escritura, no es un fin en sí mismo, sino un instrumento en la lucha contra la marginalidad y como una condición para que todas las personas puedan tener acceso a la información, desarrollar su potencial humano, relacionarse con los demás, mejorar su nivel educativo, ejercer los derechos ciudadanos y participar más plenamente en la vida democrática. Como lo ha expresado muy bien Emilia Ferreiro, la lectura ya no es una marca de sabiduría, sino de ciudadanía (Ferreiro, 2002)

También resulta importante rescatar el aspecto cognitivo de la lectura, en el sentido psicológico, en el procesamiento de la información. Para van Dijk (1983), los aspectos psicológicos desempeñan un papel importante en la comprensión de los textos, cuya información se almacena en la memoria y puede ser evocada en otras tareas cognitivas. En este sentido, la elaboración del texto tampoco es una actividad mecánica, sino, por el contrario, una compleja actividad dinámica que se lleva a cabo a través de procesos cognitivos que ponen en relación las informaciones del texto con los conocimientos o informaciones que ya poseemos al asumir su lectura.

La escritura está ligada al desarrollo cognitivo. Las investigaciones sobre cognición y metacognición indican que el dominio de la escritura es, a la vez, el dominio de ciertas estructuras de pensamiento. En este sentido, la escritura permite la organización del pensamiento propio, en la medida que se trata de una actividad reflexiva de alta complejidad. Cuando escribimos, tomamos distancia de nuestro propio pensamiento, reflexionamos sobre el sentido de nuestras ideas y sobre el criterio de organización de las mismas. Por eso, cotidianamente se habla de la escritura como la posibilidad de "poner en blanco y negro el pensamiento". Además de lo anterior, al escribir debemos producir una estructura, un principio lógico de organización (una secuencia argumentativa, explicativa, narrativa, etcétera). Por estas razones se afirma que escribir es una actividad cognitiva y metacognitiva.

Los estándares exponen de manera muy clara y explícita: "Se pretende fortalecer la construcción significativa verbal y no verbal, en la que escuchar, hablar, leer y escribir, toman sentido en los actos de comunicación" (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2003). Como podemos deducir, todo está realmente centrado en el desarrollo de la competencia comunicativa, desglosada por el MEN (Pérez Abril, 2003) para una mejor comprensión metodológica y finalidad evaluativa en competencia semántica, competencia gramatical, competencia textual, competencia pragmática o sociocultural y competencia enciclopédica.

Estos desafíos apuntan necesariamente hacia el énfasis en el desarrollo de instrumentos, de estrategias de apropiación y modos efectivos (analíticos y críticos) de procesar, de comprender y de comunicar la información. Una exigencia que implica altos niveles de competencia para comprender y transmitir información. Estrategias e instrumentos para motivar y promover en los estudiantes el desarrollo de competencias y los conocimientos en las diferentes disciplinas que le permitan alcanzar de manera cada vez más autónoma un alto nivel; es decir el aprender a aprender, lo cual significa que aprender a tomar decisiones responsables sobre su propio aprendizaje. Esto es, la necesidad de

utilizar las estrategias del pensamiento crítico para desarrollar la comprensión, producción de textos y construir conocimiento.

Sin embargo, en la actualidad parece que precisamente lo que los planes de estudio de todos los niveles educativos promueven, son aprendices altamente dependientes de la situación instruccional, con muchos o pocos conocimientos conceptuales sobre distintos temas disciplinares, pero con pocas herramientas o instrumentos cognitivos que le sirvan para enfrentar por sí mismos nuevas situaciones de aprendizaje pertenecientes a distintos dominios y útiles ante las más diversas situaciones. (Díaz Barriga, e tal., 1999)

Desde estas perspectivas los trabajos de Piaget J. (1973), sobre el proceso de construcción del conocimiento, planteados en su teoría del desarrollo cognitivo; los aportes hechos por Vigotsky (1979, 1981), desde la teoría psicosocial; los planteamientos de Richard Paul y Linda Elder (2003) basados en los conceptos y principios del pensamiento crítico se constituyen, en la base para crear estrategias pedagógicas necesarias en el desarrollo del proceso de lectura y escritura para un aprendizaje significativo que nos permita ubicarnos como aportantes en el proceso de formación de los seres humanos que necesita nuestra sociedad.

Es así como, la lectura y la escritura son dos procesos simultáneos en todas las actividades que el hombre realiza. Para poder enfrentar un texto, se requiere de ciertas operaciones mentales, las cuales permiten abordar de manera interpretativa y crítica todo el conocimiento presente en los textos. Además, la lectura proporciona información nueva, la cual va generando en la enciclopedia del lector una nueva visión de mundo y una posibilidad de transformación de la realidad; así mismo la escritura permite desarrollos más complejos de la persona, en la medida que se ponen a prueba los conocimientos y competencias para plasmar a través del papel las ideas y sentimientos del escritor.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación emerge de la revisión de una serie de planteamientos sobre el tema: Aprendizaje significativo, Desarrollo cognitivo, Lenguaje simbólico, Comprensión y producción de textos, Pensamiento crítico; sin embargo, su esencia se centra fundamentalmente en la experiencia del desarrollo de talleres en la comprensión y producción de textos a través del pensamiento crítico, en los cuales los estudiantes estarán expuestos constantemente a la lectura de materiales y a la producción de textos de diferentes clases. A la vez que se facilita el análisis de problemas de la lectura y la escritura a nivel de cada saber específico para el desarrollo de la competencia comunicativa durante el desarrollo de las clases que se realizan en el grado 11º de la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla.

1.4 OBJETIVOS

General

- Identificar estrategias significativas e interdisciplinarias fundamentadas en el pensamiento crítico que contribuyan al desarrollo de la comprensión y producción de textos de los estudiantes de 11^o grado de la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla.

Específicos.

- Determinar que estrategias utilizan los docentes de 11^o grado de la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla para el desarrollo de la comprensión y producción de textos de los estudiantes.
- Describir en que medida la comprensión y producción de textos a través del pensamiento crítico incrementa los niveles de lectura comprensiva e interpretativa mediante la aplicación de estrategias a textos diversos según el propósito de la lectura.
- Generar textos escritos que atiendan las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática; redactados con coherencia, cohesión y adecuación.
- Analizar las características y estructuras del discurso del pensamiento crítico escrito para establecer estrategias que permitan el desarrollo de los procesos de producción de textos.

1.5 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Ausubel (1983) plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Ausubel resume este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente". (AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN, 1983)

COMPETENCIAS BÁSICAS

Con el conocimiento del aporte de las teorías cognitivas (especialmente la de Vigotsky), el problema de las relaciones entre la estructura cognitiva, la actividad intelectual y la cultura se redefinen a partir de la llamada psicología cultural. Es así como la noción de competencia supone la aplicación o actuación en su contexto específico.

Cuando se habla de competencias se debe asumir que "no existe una naturaleza humana por fuera de la cultura" y que "las acciones humanas son acciones situadas en un escenario cultural por lo que no dependen exclusivamente de los factores intrínsecos".

Por ello la competencia se define como saber hacer en contexto, es decir, el conjunto de procesos cognitivos y conceptuales que un individuo pone a prueba en una aplicación o resolución en una situación determinada. (Hymes, 1974)

Así la actuación en las competencias cobra sentido en acciones de tipo: Interpretativo, Argumentativo y Propositivo.

El nivel Interpretativo: Comprende las acciones orientadas a encontrar el sentido de un texto, de proposición de un problema, de una gráfica, de un mapa, de un esquema, de los argumentos en pro o en contra de una teoría de una propuesta, entre otras: es decir, se funda en la reconstrucción local y global de un texto.

La interpretación es una actuación que participa en la construcción del texto, porque ella es ante todo, una acción contextualizada desde las relaciones de significación que lo estructuran, y que pone en función el intérprete; determinan el modo de su comprensión. Comprender o interpretar conllevan acciones de análisis que vinculan y confrontan los aspectos significativos que están en juego en el texto.

El nivel argumentativo: Involucra todas aquellas acciones que tienen como fin dar razón de una afirmación y que se expresa en la exposición de los porqué de una proposición; en la articulación de conceptos y teorías con el ánimo de justificar una afirmación, en la demostración matemática, en la conexión de reconstrucciones parciales de un texto que fundamenten la reconstrucción global en la organización de las premisas para sustentar una conclusión en el establecimiento de relaciones causales, etc.

Argumentar quiere decir dar razón y explicación de las afirmaciones y propuestas respetando la pertinencia y la coherencia esencialmente ligadas a juegos del lenguaje determinados y a formas de vida específicas. Por esto, la competencia argumentativa debe ser entendida como aquella acción propia del diálogo personal, de las relaciones en que puede explicar el punto de vista y ser escuchado y valorado.

El nivel propositivo: Hace referencia a las acciones de generación de hipótesis de resolución de problemas, de construcción de mundos posibles a nivel literario, de establecimiento de regularidades y generalizaciones, de proposición de alternativas de solución de conflictos sociales, de elaboración de alternativas de explicación a un evento, a un conjunto de eventos, o a una confrontación de perspectivas presentadas en un texto, etc.

Se trata de una actuación crítica y creativa en el sentido en que plantea opciones alternativas ante la problemática presente en un orden discursivo determinado. Se refiere a la posibilidad de crear y transformar significaciones en un determinado contexto. (Lozada Ortiz, 2003)

COMPETENCIA COMUNICATIVA

“La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias”. (Hymes, 1996)

COMPETENCIA LECTORA

La Competencia lectora es la capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de texto,

continuos y discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera de la institución educativa. (PISA, 2000)

COMPRENSIÓN

La comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de “ser vivo”, de “suelo” de “medios de transporte” etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que “comparan ” cosas, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran” cosas, etc.). En la medida que los chicos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto (Lerner, 1984).

COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Proceso cognitivo complejo de carácter constructivo e interactivo, donde influyen de manera importante características del lector, del texto y del contexto donde ocurre. (Díaz Barriga, Hernández Rojas, 1999).

COMPRENSIÓN LECTORA

Es la construcción de un modelo mental situacional, que da cuenta de las cosas descritas en el texto, y en el que se integran, la construcción de una representación mental del significado del mismo y lo ya conocido por el sujeto. Así el sujeto se apropia del texto pasando por tres niveles de procesamiento: la decodificación, reconocimiento del léxico, de las variables ortográficas, los significados y el nivel morfosintáctico; la representación textual con las conexiones locales (sintaxis) y globales (macro y súper estructuras) y la representación situacional, la que implica una comprensión profunda más allá del texto, se trata de formar una imagen mental del modelo del mundo que el texto describe. Presentan el funcionamiento de los diferentes subprocesos a través de una compleja interacción de estrategias cognitivas o mentales, que actúan de manera simultánea, procesando información de los distintos niveles de estructuración del texto. (van Dijk, 1980)

La comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de “ser vivo”, de “suelo” de “medios de transporte” etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que “comparan ” cosas, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran” cosas, etc.). En la medida que los chicos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente,

ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto (Lerner, 1984).

CONOCIMIENTOS PREVIOS

Conocimiento que tiene el alumno y que es necesario activar por estar relacionados con los nuevos contenidos de aprendizaje que se quiere enseñar. (Díaz Barriga, Hernández Rojas, 1999).

ESTRATEGIA

Las estrategias de aprendizaje, son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos, todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

- **TÉCNICAS:** *actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden.:* repetición, subrayar, esquemas, realizar preguntas, deducir, inducir, etc. Pueden ser utilizadas de forma mecánica.
- **ESTRATEGIA:** *se considera una guía de las acciones que hay que seguir. Por tanto, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.*

Tradicionalmente ambos se han englobado en el término PROCEDIMIENTOS.

ESTRATEGIA	<ul style="list-style-type: none">• USO REFLEXIVO DE LOS PROCEDIMIENTOS
TÉCNICAS	<ul style="list-style-type: none">• COMPRENSIÓN Y UTILIZACIÓN O APLICACIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS

Por tanto, se puede definir ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE, como:

Proceso mediante el cual el alumno elige, coordina y aplica los procedimientos para conseguir un fin relacionado con el aprendizaje.

Resumiendo: no puede decirse, que la simple ejecución mecánica de ciertas técnicas, sea una manifestación de aplicación de una estrategia de aprendizaje. Para que la estrategia se produzca, se requiere una planificación de esas técnicas en una secuencia dirigida a un fin. (Monereo, 1994).

INTERDISCIPLINARIEDAD

La relación interdisciplinas o intermaterias es aquella que establece la formación de los sistemas de conocimientos, hábitos y habilidades, que sirven de base a todas las cualidades esenciales significativas, en otras palabras: estos conocimientos, hábitos y habilidades de las distintas materias, están integrados en sistemas que necesariamente deben coordinarse, de tal modo, que permitan formar en el estudiante un sistema generalizado de conocimiento integrado en su concepción del mundo. (MINED y ICCP, 1984)

Filosofía y marco metodológico que puede caracterizar la práctica científica. Consiste en la búsqueda sistemática de integración de las teorías, métodos,

instrumentos, y, en general, fórmulas de acción científica de diferentes disciplinas, a partir de una concepción multidimensional de los fenómenos, y del reconocimiento del carácter relativo de los enfoques científicos por separado. Es una apuesta por la pluralidad de perspectivas en la base de la investigación. Puede afirmarse que tiene entre sus representantes más importantes a Roheim y a Devereux. Este último delinea una serie de principios teóricos y metodológicos, a los que llama complementarismo, que constituyen una verdadera sistematización inicial de lo que podríase denominar paradigma interdisciplinario. En la práctica científica actual parece resultar muy difícil alejar la interdisciplinariedad del eclecticismo o de la vulgarización banalizadora.

(Definición.org. <http://www.definicion.org/interdisciplinariedad>, 2007).

INTERPRETACIÓN

La interpretación supone una toma de posición personal crítica frente el texto, la cual está determinada por los conocimientos del lector, el texto como tal, el grado de comprensión, así como los factores culturales, sociales, vivenciales, entre otros. El lector debe identificar la intención del texto, poner en diálogo sus conocimientos, expectativas e intereses con los del texto; todo ello con el fin de emitir una apreciación personal en relación con el texto y, así, juzgarlo y valorarlo. La interpretación tiene que ver entonces con el efecto que el texto causa en el lector, “es el resultado de la asimilación de la recepción comprensiva y también significativa que ha podido establecer el lector, es decir, es el resultado de la valoración personal de datos, informaciones, intenciones, etc. que el texto le ha presentado”. (Mendoza, 1998, 120)

LECTURA

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión (Lerner, 1984).

MACROESTRUCTURA

La acuñación del concepto macroestructura se debe al lingüista holandés T. A. Van Dijk. Según Van Dijk, el texto organiza su contenido en el plano global en dos tipos de estructuras: las denominadas macroestructura y superestructura textuales. La macroestructura constituye la estructura semántica del conjunto del texto; la superestructura representa la forma como se organiza la información en el texto, esto es, la estructura textual formal. Por ejemplo, en un cuento, la macroestructura se formula en términos del tema que trata (un viaje iniciático, un descubrimiento, una relación amorosa, etc.); por su parte, la superestructura define el esquema adoptado para abordar el tema textual: en el ejemplo, las partes constitutivas del cuento (situación inicial, nudo o complicación, acciones, etc.). Aunque macroestructura y superestructura se complementan, son estructuras textuales independientes entre sí. Un cuento tradicional, siguiendo con el ejemplo, presenta siempre la misma superestructura; en cambio, puede tratar muy distintos temas, es decir, puede presentar diferentes macroestructuras.

Si una secuencia de oraciones carece de tema global o macroestructura, el conjunto es percibido como una sucesión de enunciados incoherentes, y, por lo tanto, no llega a constituirse como texto. La macroestructura, en este sentido, es un mecanismo de coherencia textual. El tema no tiene por qué estar nombrado explícitamente en el texto: si lo está hablamos de palabra temática u oración temática, que tiene la relevante función de poner al lector en condiciones de construir la macroestructura correcta, pues señala el probable tema del resto del discurso, de modo que ya no es necesario que el lector lo construya.

El concepto de macroestructura es un concepto relativo: hace referencia tanto al tema global del texto como a temas locales que se desarrollan en determinados fragmentos. Al mismo tiempo, a modo de muñecas rusas, los subtemas de determinados fragmentos textuales pueden presentar también otros subtemas relacionados, que constituyen por lo tanto su propia macroestructura. De todos modos, en sentido estricto, la macroestructura del texto será la más general y global, mientras que determinadas partes del texto también podrán tener sendas macroestructuras locales. Como resultado se obtiene una estructura textual jerárquica de las macroestructuras en diferentes niveles. Dependerá de la extensión y de la diversidad de asuntos que aborde un texto el hecho de que presente una estructura semántica o macroestructura más o menos compleja y jerarquizada. Las frases del texto que expresan macroestructuras se denominan macroproposiciones secuencias de oraciones que resumen la información global del texto y de los fragmentos con entidad temática; a estas macroproposiciones se llega con la aplicación de las macrorreglas u operaciones cognitivas que realiza el lector u oyente para extraer la macroestructura de un texto.

El concepto de macroestructura textual ha incidido en las prácticas de comprensión lectora y en general en el procesamiento de información. Para reducir y organizar grandes cantidades de información (sea en la producción o en la recepción), es útil conocer los mecanismos por los que es posible construir discursos coherentes, en tanto que presentan un sentido global, con diferentes niveles de especificidad o macroestructuras: (van Dijk, 1983)

El concepto de macroestructura es un concepto relativo: hace referencia tanto al tema global del texto como a temas locales que se desarrollan en determinados fragmentos. Al mismo tiempo, a modo de muñecas rusas, los subtemas de determinados fragmentos textuales pueden presentar también otros subtemas relacionados, que constituye n por lo tanto su propia macroestructura. De todos modos, en sentido estricto, la macroestructura del texto será la más general y global, mientras que determinadas partes del texto también podrán tener sendas macroestructuras locales. Como resultado se obtiene una estructura textual jerárquica de las macroestructuras en diferentes niveles. Dependerá de la extensión y de la diversidad de asuntos que aborde un texto el hecho de que presente una estructura semántica o macroestructura más o menos compleja y jerarquizada. Las frases del texto que expresan macroestructuras se denominan macroproposiciones secuencias de oraciones que resumen la información global del texto y de los fragmentos con entidad temática; a estas macroproposiciones se

llega con la aplicación de las macrorreglas u operaciones cognitivas que realiza el lector u oyente para extraer la macroestructura de un texto.

El concepto de macroestructura textual ha incidido en las prácticas de comprensión lectora y en general en el procesamiento de información. Para reducir y organizar grandes cantidades de información (sea en la producción o en la recepción), es útil conocer los mecanismos por los que es posible construir discursos coherentes, en tanto que presentan un sentido global, con diferentes niveles de especificidad o macroestructuras: (van Dijk, 1983)

MICROESTRUCTURA

Denota la estructura local de un discurso, es decir, la estructura de oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas. (van Dijk, 2005)

METACOGNICIÓN

La metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de estos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos; es decir, el aprendizaje de las propiedades relevantes que se relacionen con la información y los datos. (Flórez Ochoa, 1994)

PROCESO DE LA INFORMACIÓN (Maureen Priestley, 2000)

- NIVEL LITERAL

El significado exacto de las palabras o de un texto; extraer directamente de su contexto un significado. Al este nivel corresponden las habilidades de:

- **PERCIBIR:** Es ser consciente de algo a través de los sentidos: de lo que escuchamos, vemos, olemos y degustamos; en tener conciencia de la estimulación sensorial. La capacidad de percibir algo que nos permite iniciar el procesamiento de la información. La percepción es el punto de partida del camino que conduce al pensamiento crítico; en él se considera toda la información sensorial que registramos y, muy especialmente, la que se refiere al oír, ver y tocar.
- **OBSERVAR:** Es advertir o estudiar algo con atención, cualquiera que sean los sentidos que en ello se emplean. Es lo que nos permite obtener información para identificar cualidad, cantidad, textura, color, forma, número, posición, etcétera.. Nos ayuda a adquirir mayor conciencia de las características especiales de los objetos que percibimos.
- **DISCRIMINAR:** Es ser capaz de reconocer una diferencia o de separar las partes o los aspectos de un todo. La capacidad de discriminar requiere de las habilidades de observar y de reconocer la semejanzas y las diferencias entre dos o más objetos. Para discriminar es necesario procesar la información; y por ello es el primer paso que se da a la dirección de conferirle un sentido a la enorme cantidad de estímulos que nos rodean.
- **NOMBRAR – IDENTIFICAR:** Consiste en utilizar una palabra para identificar a una persona, un lugar, una cosa o un concepto; es saber designar y codificar la información para que ésta pueda ser utilizada en el futuro. La habilidad de

nombrar o identificar es un prerrequisito para todas las habilidades de pensamiento que le siguen.

- **EMPAREJAR:** Consiste en la habilidad de reconocer e identificar dos objetos cuyas características son similares. Requiere ser capaz de reconocer dos objetos que tengan exactamente las mismas características, separarlos de los demás y formar con ellos una pareja o par.
- **IDENTIFICAR DETALLES:** Implica poder distinguir las partes específicas de un todo. Puede ser que se necesite recordar detalles o información específica de una historia, o reconocer los detalles de una ilustración.
- **RECORDAR:** Requiere que se extraiga de la memoria ideas, hechos, terminología, fórmulas, etcétera. Consiste en el acto de incorporar a la conciencia la información del pasado que puede ser importante o necesaria para el momento presente.
- **SECUENCIAR (ORDENAR):** Consiste en disponer las cosas o las ideas de acuerdo con un orden cronológico, alfabético o según su importancia. Ayuda a reconocer la disposición de los objetos en serie por medio de un criterio determinado, lo cual a su vez facilita el acceso de la información a los bancos de memoria, y sirve también para poner al alcance la información que se necesita en un momento dado.

- NIVEL INFERENCIAL

Consiste en utilizar la información de que disponemos para aplicarla o procesarla con miras a emplearla de una manera nueva o diferente. En este nivel se comienza a procesar y a utilizar la información más allá del nivel meramente mecánico. Entre estas habilidades tenemos:

- **COMPARAR / CONTRASTAR:** Consiste en examinar los objetos con la finalidad de reconocer los atributos que los hacen tanto semejantes como diferentes. Contrastar es oponer entre sí los objetos o compararlos haciendo hincapié en sus diferencias. Esta habilidad proporciona la oportunidad de investigar cuáles son los pormenores que permiten realizar una discriminación entre dos fuentes de información; permitiendo procesar datos, lo cual constituye el antecedente de la capacidad para disponer la información de acuerdo con grupos o categorías.
- **CATEGORIZAR / CLASIFICAR:** Consiste en agrupar ideas u objetos con base en un criterio determinado. La clasificación permite manejar gran cantidad de información y facilita el almacenamiento en la memoria.
- **DESCRIBIR / EXPLICAR:** Consiste en enumerar las características de un objeto, hecho o persona. Para describir se utilizan las palabras o las imágenes. Explicar consiste en la habilidad de comunicar cómo es o cómo funciona algo. Ser capaz de describir y/o de explicar algo en forma coherente requiere un elevado nivel de organización y de planificación.
- **IDENTIFICAR CAUSA EFECTO:** Consiste en vincular la condición e virtud de la cual algo sucede o existe con la consecuencia de algo. Ayuda a anticipar los

resultados de ciertas conductas o actividades. Permite vincular los acontecimientos con sus consecuencias específicas.. Esta habilidad encamina hacia otras operaciones mentales de mayor complejidad, tales como planear la solución de un problema y predecir sus resultados.

- **PREDECIR / ESTIMAR:** Para estas habilidades es preciso utilizar los datos que se tienen al alcance, para formular con base a ellos sus posibles consecuencias. Esta habilidades usan las experiencias pasadas, el prestar atención a los detalle, comprender el significado de los datos y pensar acerca de las posibles consecuencias que pueden tener los acontecimientos y la información con la que se cuenta.
- **ANALIZAR:** Es separa o descomponer un todo en sus partes, con base en un plan o de acuerdo en determinado criterio.
- **RESUMIR / SINTETIZAR:** Consiste en exponer el núcleo de una idea compleja de manera concisa.. Es la capacidad de entender lo que se leído o aprendido,
- **GENERALIZAR:** Es ser capaz de aplicar una regla, principio o fórmula en distintas situaciones. Una vez que la regla ha sido cabalmente entendida, es posible utilizarla y aplicarla a nuevas situaciones, de manera que no es necesario aprender una regla para cada ocasión.
- **RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS:** Requiere del uso de todas las habilidades de pensamiento.

- NIVEL CRÍTICO

Requiere el análisis de los datos y la utilización de diversas habilidades básicas de pensamiento para elaborar juicios con base en un conjunto de criterios internos o externos. En este nivel se necesita recurrir a los procesos de pensamiento para analizar los argumentos y dar lugar a la reflexión sobre los significados y las interpretaciones particulares. En este nivel el pensamiento es independiente y de la capacidad de aplicar la información, de manera novedosa e interesante, para estudiar la magnitud de sus problemas y resolverlos como corresponde. Entre éstas tenemos:

- **JUZGAR / CRITICAR:** Capacidad de decidir con acierto y prudencia.
- **EVALUAR:** Formarse un juicio a partir de un conjunto de criterios pertinentes.

PENSAMIENTO CRÍTICO

El proceso intelectualmente disciplinado de activa y hábilmente conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía hacia la creencia y la acción. (Scriven y Paul, 1992)

El pensamiento crítico es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales. (Paul, Elder, 2003)

PROCESO DE LECTURA

Leer es descifrar signos, interpretar su significado, atribuir un sentido al mensaje y, también, discernir críticamente la intención del autor. La lectura comporta múltiples tareas cognitivas. (Cassany, 2006)

PROCESO DE ESCRITURA

El proceso consiste en una serie de pasos que normalmente se siguen para escribir, ya sea un ensayo, un cuento, un poema, una carta, un aviso publicitario, etc. Al utilizarlo se mejora el producto final. Para el estudiante es la manera de entender con mayor claridad un tema, de organizar mejor sus pensamientos y de obtener mejores evaluaciones o puntajes en los trabajos escritos del colegio. (EduTEKA, Traducción en <http://vmiddle.wiu.k12.pa.us/process.htm>, 2003)

PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Proceso cognitivo complejo que consiste en traducir o textualizar ideas, pensamientos y afectos en discurso escrito coherente y con sentido. Implica aspectos estructurales (procesos de planeación, textualización y revisión) y aspectos funcionales (saber qué, para quién, por qué y para qué escribir). (Díaz Barriga, Hernández Rojas, 2003).

CAPÍTULO II

2.1 ESTADO DEL ARTE

ANTECEDENTES

El proceso de lectura y escritura es un proceso fundamental para el desarrollo integral del individuo y la consolidación de futuros aprendizajes, pues mediante el uso comprensivo de la información, el estudiante puede acceder al conocimiento. Por esta razón, es objeto de diversas investigaciones que intentan explicar cómo se da el proceso de lectura y escritura y qué hacer para ayudar a los alumnos a desarrollar competencias comunicativas.

En concordancia con los objetivos de esta investigación, se reseñan algunos estudios que sugieren estrategias de pensamiento significativas e interdisciplinarias para la comprensión y producción de textos.

Iriarte, et al (1986), efectuaron un estudio en la Universidad del Norte de Barranquilla, encontrando que no se cumplían los intervalos de edad propuestos por Piaget para la presentación del pensamiento formal, en adolescentes escolarizados de Barranquilla. Otros dos estudios similares de Iriarte, et al (1989); e Iriarte, et al (1989) con adolescentes y jóvenes escolarizados de Barranquilla encontraron que la gran mayoría de los participantes no se desempeñaban adecuadamente desde el punto de vista del pensamiento. En general los estudios muestran que los alumnos, carecen o tienen importantes déficit en las destrezas básicas cognitivas para enfrentar el mundo académico, del trabajo y de la vida.

Por otro lado, en otros estudios realizado en la Universidad del Norte, Acosta et al (1994), encontraron déficit en la organización del pensamiento --teniendo en cuenta las destrezas observar, comparar, ordenar, agrupar y clasificar,-- en un programa de desarrollo cognitivo aplicado a estudiantes de básica secundaria.

Acosta et al (1995), en otro programa de desarrollo del pensamiento --pero utilizando preguntas y respuestas a la manera socrática-- encontraron dificultades cognitivas en el desenvolvimiento de estudiantes entre 5^o grado de básica primaria y 8^o semestre del nivel universitario.

Durán Romero, et al. (2005), en los programas de análisis y programación de computadores, contabilidad sistematizada, administración financiera y secretariado ejecutivo en la corporación educativa Comfamiliar, los investigadores detectaron en los estudiantes deficiencias en las habilidades para leer, interpretar y escribir textos, en consecuencia retrasando la consecución del perfil deseado en el campo profesional específico; resultando el logro de los objetivos diseñados en el currículo, y diseccionando al estudiante a un detrimento en la calidad de la educación esperada.

El estudio tiene relevancia pedagógica por cuanto aborda el proceso de lectura y escritura representada por la escritura legible y lectura comprensiva que debe lograr el estudiante al adquirir dominio del lenguaje en sus manifestaciones: leer y escribir; lo que le permite interactuar con éxito en el contexto que le enmarca, al leer comprensivamente y escribir de manera clara y legible todos los mensajes que desea transmitir, lo que indica la relevancia, utilidad individual, social y cultural del estudio. El tema central de investigación es proceso de lectura y escritura, como instrumento eficaz de comunicación entre los seres humanos que siempre se ha empleado y se empleará, lo que verifica la vigencia y actualidad del estudio.

Arroyo et al (2001) desarrollan el Proyecto de investigación Interdisciplinariedad y Currículo "PIC" en el tema de educación urbana, denominado "Influencia de las Migraciones en la Construcción de las Identidades de los habitantes de Soledad", con la participación de siete profesores en las áreas de ciencias sociales, matemáticas, educación artística y lengua castellana y 200 estudiantes de grado noveno del colegio María Dolores Ucros de Soledad.

El trabajo en equipo condujo al carácter interdisciplinario de la investigación, ya que partiendo del problema, las cuatro áreas hicieron aportes desde su perspectiva articulándolas con una mirada desde la complejidad. La dinámica de la investigación implicó la incorporación en el currículo de los saberes locales y populares a través de la tradición oral. Además, se aplicaron enfoques pedagógicos como el constructivismo, la enseñanza problémica y el aprendizaje significativo; situación enriquecedora, pues también se apoyaron en las orientaciones teóricas del pensamiento complejo.

Esta experiencia pedagógica muestra que la escuela en su estructura curricular, implementa asignaturas no articuladas entre sí, abordando la realidad de manera fragmentada, lo que genera confusión y desinterés entre los estudiantes, porque los saberes que se le imparten muchas veces poco significativos están divorciados de su contexto. Es decir, la escuela sólo ha cumplido el rol de reproductora de conocimientos y el maestro un transmisor de saberes investigados y producidos por otros, a veces sin contextualizarlos al medio escolar.

Si se abordan estos asuntos ya no de la Costa Norte de Colombia sino del país e internacionalmente como un todo, se puede hacer referencia a los diversos documentos como los publicados por: Ladino O, et al. (2005) la investigación muestra la necesidad que tiene el docente de proporcionar al estudiante estrategias para el aprendizaje; por lo que se diseñan y presentan instrumentos para caracterizar sus procesos cognoscitivos y metacognitivos. Se establecen

indicadores que reflejen la reflexión sobre estructuras conceptuales previas, habilidades y procesos del estudiante, la forma en que él los administra en la formulación de estrategias de ejecución, y sus sistemas de evaluación frente a dichas estrategias. Los instrumentos de evaluación aquí presentados ofrecen información específica sobre estructuras conceptuales de los estudiantes, sobre las deficiencias en sus estrategias de ejecución, y sobre su forma de aprender.

Pérez Abril (1999) en su estudio “Competencia textual, competencia pragmática y competencia argumentativa. Ejes de la evaluación de producción de textos”. Profundiza aspectos referentes a las competencias textual, pragmática y argumentativa. Además de analizar la evaluación en primaria, como lo hace en escrito reseñado anteriormente, analiza la evaluación en producción textual en básica secundaria, donde se tiene en cuenta el núcleo de competencias básicas asociada a la producción textual; la básica secundaria profundiza en el texto argumentativo debido a que en ella el ensayo, el artículo de opinión y en general los textos en el que se exige argumentar; son escritos que circulan en la cultura escolar y son demandados por los docentes en los saberes específicos como sociales, lenguaje y literatura, ciencias naturales y filosofía entre otros.

Otro de sus escritos es “La producción de textos y su evaluación. A propósito de la consolidación del examen de Estado”. En él se busca incluir como parte integral del examen de estado, un componente por medio del cual se evalúe la producción de textos en las diferentes disciplinas del conocimiento. Este componente de la evaluación permitirá explorar más a fondo las competencias argumentativas y prepositivas, aspectos claves de la evaluación nacional actual.

Pérez Abril (2004), considera como propósitos básicos de la comprensión y elaboración de textos en el ámbito escolar, la producción de significado y de sentido. Propone el manejo del nivel del texto y del nivel del discurso, como elementos claves en la definición del objeto de trabajo pedagógico en el espacio escolar. Su trabajo se basa en las teorías del análisis textual y las teorías del discurso.

Otro escrito a considerar es “El reto de la enseñanza de la comprensión lectora”. En él se reflexiona acerca de la comprensión lectora en los últimos cinco años en los países de América Latina que han tenido un largo proceso en la evaluación mediante pruebas de comprensión lectora (con resultados desastrosos), para que apenas hoy se entendiera el verdadero sentido de leer.

Sánchez Lozano et al (2004) señalan que lector es la persona capaz de dialogar críticamente con diversos textos que circulan socialmente, y de tomar posturas frente a ellos, valorarlos e integrarlos en un mundo mental propio; lector es alguien habituado a leer libros, para quien los textos significan un desafío permanente; y que acepta ese reto y no se amedrenta ante los primeros obstáculos que le plantean, cualesquiera que aquellos sean (informes, novelas, artículos), incluyendo textos de origen audiovisual o virtual.

Hoy leer es un derecho ciudadano; la verdadera lectura rebasa el nivel literal, la verdadera lectura es la lectura inferencial y la crítica en la que el lector integra al texto, sus propios saberes. La lectura es un acto de cooperación entre el lector y el

texto. Entonces leer es “dialogar con el texto”. Los lectores competentes entienden el texto globalmente, su lectura es crítica, toma postura frente a lo que dice el texto y lo integra con lo que él sabe. Es capaz de resumir el texto. Si un estudiante no comprende lo que lee, es que no le han enseñado las habilidades de comprensión lectora.

Es así como desde el enfoque interactivo de la lectura los docentes deben enseñar y los estudiantes a aprender a procesar el texto en tres fases, Habilidades de prelectura, habilidades durante la lectura y habilidades postlecturas, la utilización de estas habilidades harán posible la comprensión.

Por otro lado, en el estudio titulado ¿Cómo se está enseñando a comprender textos escritos en la educación primaria?, Gloria Rincón B. (2004) cuestiona creer que la comprensión es un producto de “la realización de ejercicios” y la otra, “a leer se aprende leyendo”. Contrario a estos planteamientos, otra posición afirma que “no se puede esperar que el lector se vuelva autónomo de manera autónoma” y por tanto “se debe enseñar a comprender textos escritos en la escuela”. También afirma que la comprensión de lectura en la escuela es más un objeto de evaluación que de enseñanza.

Aduce que se requiere de procedimientos que sean efectivos para la comprensión textual según el tipo de texto que se lea; todos los textos no son iguales, por lo tanto, los mecanismos para comprenderlos no son siempre los mismos. Así mismo explica que los procesos pedagógicos vinculados con la producción o interpretación de textos que se realizan como actividades significativas, deben tener un control del proceso, porque este no es producto de la aptitud natural de las personas, o de la mecanización de modelos o de la transmisión de información, sino de aprendizajes que se convierten en conocimiento. Propone que para enseñar a comprender textos escritos lo que se debe hacer es enseñar estrategias de lectura, y por tanto caracterizar el trabajo con los textos por su organización, intencionalidad y sistematicidad.

Gladis Stella López J. (1999) a partir del reconocimiento del valor del lenguaje en la sociedad y de la lectura en particular para un buen desempeño académico y la apropiación y generación de conocimientos, se plantea la necesidad de que los profesores reflexionen sobre la manera como los estudiantes realizan los procesos de comprensión de textos académicos.

Este propósito se desarrolla sobre dos aspectos fundamentales: 1) una concepción de la comprensión de textos como proceso en el que se destaca el papel del lector y sus esquemas cognitivos para construir sentido, así como el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas adecuadas que le permitan involucrarse activamente en su proceso orientado al logro cognitivo y al control del proceso mismo de lectura; 2) una concepción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura en los que profesores y alumnos participan activa e intencionalmente en una serie de operaciones cognitivas y metacognitivas orientadas a la apropiación, transformación y creación de conocimiento a partir de una metodología explícita, razonada y sistemática que propicie un aprendizaje autónomo y de mayor responsabilidad.

Es indiscutible el valor que para el desarrollo de cualquier sociedad tiene la alfabetización de sus miembros. A nivel individual, las ventajas de la alfabetización van desde el acceso a los llamados bienes culturales de ocio hasta el acceso y construcción de conocimiento. El uso adecuado del lenguaje está estrechamente relacionado con diversos aspectos del desarrollo de una sociedad y de una nación; más que un “subproducto” del desarrollo económico y social, el lenguaje - su manejo y uso adecuados- se constituye en parte integral y esencial de ese desarrollo. Es el lenguaje el que permite no sólo un mejor desempeño en un medio siempre cambiante, sino que hace posible, además, el desarrollo de una conciencia que permite integrar los sujetos de la realidad concreta, comprenderla y comprender la ubicación en ella para así transformarse la persona y transformar el medio buscando que funcione mejor.

Dentro de este panorama, la lectura en particular satisface diferentes necesidades y propósitos, desde unos más utilitarios como la satisfacción de necesidades inmediatas en respuesta al entorno, el acceso a los bienes culturales de ocio y el ascenso en la escala socioeconómica, hasta otros más intelectuales como el leer para aprender, para tener acceso al conocimiento, expandirlo, modificarlo, crear nuevo conocimiento y difundirlo y, claro está, el placer de adentrarse en los libros y disfrutar de su lectura.

Una gran parte de la actividad académica está organizada en torno al discurso escrito y la lectura se constituye en un medio esencial para desenvolverse en este ambiente. Los estudiantes tienen que leer, comprender y valorar lo leído y en este proceso tienen que ser capaces de seleccionar la información relevante para sus propósitos,

Apropiarse de ella y transformarla para luego integrarla y almacenarla en un todo coherente en su estructura previa de conocimientos donde queda disponible para su posterior recuperación y uso apropiado en situaciones o tareas nuevas. Se espera pues, y se exige, que los estudiantes lean de manera intencional, autónoma y reflexiva para responder a los requerimientos académicos.

En 1958 se realizó una de las experiencias pioneras genuinamente interdisciplinarias en la educación básica y media, con buen nivel de reflexividad, sistematización y amplio impacto internacional, como fue la realizada en forma cooperativa entre la Universidad de Harvard y la Escuela Franklin de Lexington (Massachussetts).

La experiencia se orientó en el trabajo en equipo, es decir, flexibilizar las relaciones entre los profesores de diferentes áreas, entre los profesores y los saberes y entre profesores, estudiantes y saberes. La propuesta planteaba: a) La responsabilidad conjunta del profesorado en la programación, desarrollo y evaluación de la enseñanza; b) la agrupación flexible de estudiantes y su correspondiente adecuación de espacio; c) la flexibilización de los horarios; d) la integración o coordinación de las enseñanzas; e) la recuperación de entorno físico y social para la escuela; f) el uso de la tecnología visual; g) la individualización del aprendizaje.

Las problemáticas y las experiencias anteriormente planteadas en los ámbitos de la educación científica, de la educación superior y la educación básica y media, fueron recogidas en forma casi inmediata por las entidades internacionales orientadoras de las políticas en ciencia, investigación y educación.

De esta manera, la Conferencia Internacional sobre el planteamiento de la educación celebrada en París en 1968 recomendó estimular los “proyectos de investigación y de estudios, y particularmente los proyectos de investigaciones interdisciplinarias” (UNESCO, 1969: 87). Ese mismo año en XV sesión, la Conferencia General de la UNESCO aprobó el programa de Enseñanza de la Ciencia Integrada, siguiendo la propuesta de la Universidad de Harvard, y en 1970 convocó en Bouaké (Costa de Marfil) a un seminario “sobre la formación de maestros por y para la interdisciplinariedad”. Políticas similares asumieron el Consejo de Europa en su estudio sobre la educación permanente en 1970 y la OCDE en 1974.

Surge a fines de los sesenta en Gran Bretaña "el lenguaje a través del currículum" (LAC), en respuesta a la crisis de alfabetización. Posteriormente, se acuña el término "la escritura a través del currículum" (WAC) con el proyecto de desarrollo de la habilidad de escritura del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, a cargo de James Britton (1969) y colaboradores, quienes recogen 2122 muestras de trabajos escritos de 65 colegios secundarios, especialmente en Lengua Materna, Historia, Geografía, Religión y Ciencias. Los escritos se analizan según el propósito, la audiencia y la edad de los escritores. Esta investigación pionera centra su atención en la experiencia del individuo, su expresión simbólica, su desarrollo lingüístico y aprendizaje, pero no se cuestiona acerca de la diversidad sociocultural y la equidad en educación.

Se producen dos variantes de la teoría y práctica del WAC, una "escribir para aprender" y otra "escribir en las disciplinas". Estos dos enfoques, designados como "cognitivo" y "retórico", respectivamente, existen en la mayoría de los programas de composición escrita en forma simultánea, a pesar de descansar en supuestos epistemológicos diferentes, aunque se reconoce que ambos pretenden alcanzar una misma meta: la acomodación de los estudiantes a varias disciplinas del discurso académico a través del texto escrito.

Es evidente que el aprendizaje no radica en la enseñanza de una sola materia; por el contrario, el aprendizaje yace en la unión de varias áreas. Se podría decir que el aprendizaje se encuentra en la unión de muchas ideas que se integran para ser compartidas. La expresión de este conocimiento compartido se observa a través de los procesos de redacción. Tomando en cuenta estas observaciones, debe hacerse visible, entonces, la necesidad de brindar los conocimientos que se ofrecen al alumno de una manera integrada, enseñando y escribiendo a través del currículum.

Para que el estudiante tenga dominio de conocimientos en todas las materias, y no sólo en la lengua que se estudia formalmente, es indispensable que exprese dicho dominio en cada una de las materias; esto se puede hacer escribiendo. Es

preciso dar a los estudiantes la oportunidad de escribir en las diferentes disciplinas.

Juan Marinkovich Ravena y Pilar Morán Ramírez (2008), Universidad Católica de Valparaíso Chile, en la propuesta “La escritura a través del Currículum”, muestran la necesidad de descubrir y utilizar la escritura como instrumento de reflexión y recurso valioso para organizar el conocimiento en áreas del currículum de la enseñanza básica, especialmente en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Pretende postular que la sistematización de la producción escrita no sólo es parte integrante de la asignatura de castellano o lenguaje, sino también de otras disciplinas en que la escritura constituye un instrumento afianzador del aprendizaje. En otras palabras, la propuesta apunta a un programa interdisciplinario de desarrollo de la escritura en que el especialista en producción escrita trabaja en forma conjunta con los responsables de otras disciplinas.

Condición necesaria para este diálogo es el conocimiento que cada disciplina tiene de su propia relación con el lenguaje. Al enseñar la producción escrita, se enseñan contextos, se enseñan mundos imaginarios, se enseñan disciplinas –sus definiciones, sintaxis, conjeturas, objetivos, código moral, sus modos de ser en el mundo intelectual –.

Para proporcionar a los estudiantes una educación más liberal y liberalizante, no se puede privilegiar un contexto disciplinario único. No se puede dejar que un solo mundo controle la enseñanza de algo tan vital del lenguaje como es la escritura. Se necesita un programa de producción escrita que se ocupe de las muchas maneras de construir significado.

Se trata, entonces, de rescatar, por una parte, las muchas maneras de construir significado, es decir, la relación de cada disciplina con el lenguaje, pero, por otra, la convergencia de las distintas áreas hacia un objetivo común: expresarse por escrito eficientemente como un modo de aprendizaje.

En este marco emerge el proyecto “Propuesta Curricular para el Desarrollo de la Pedagogía de la Investigación en Ciencias con Enfoque en Estudios CTS+I (Ciencia, tecnología, Sociedad e Investigación) para la Educación Media” del Colegio INEM Francisco José de Caldas, Popayán – Cauca; Carmen Alicia Estupiñán et al (2004) presentan una propuesta que requiere la construcción de un currículo flexible donde las disciplinas no se miren aisladas, solitarias y parceladas, sino que se conjuguen a través de unos ejes temáticos de acuerdo a los problemas de investigación que se planteen, donde se integre el conocimiento de las diferentes disciplinas.

Además, se basan en la Pedagogía crítica que se fundamenta en la dialéctica del diálogo. Requiere el trabajo de colaboración, la interacción social entre estudiantes y maestro quien tiene el papel de facilitar y guiar el proceso de adquisición de nuevos conocimientos. La pedagogía crítica requiere del pensamiento crítico a través de preguntas abiertas y de la aceptación y valoración de las conclusiones de los alumnos. Ayuda a presentar conceptos nuevos en forma relevante, interesante, útil y práctica. Requiere que los maestros rompan las prácticas metodológicas dictatoriales.

Esto los llevó a tener en cuenta la reflexión para que surja la pregunta donde el profesor identifica qué situaciones comunicativas o dificultades de aprendizaje se dan en los estudiantes, para a partir de ellas tener en cuenta las estructuras mentales y aclarar, investigar y acercarse a la construcción del conocimiento.

El maestro no utiliza estas preguntas para señalar o subvalorar al estudiante sino como una oportunidad para que el estudiante construya el conocimiento e infiera las posibles respuestas o revisar y aclarar conceptos e investigar temáticas que no están muy claras en la mente del estudiante y que requieren ser tratadas con opciones pedagógicas diferentes, una de ellas es la interdisciplinariedad.

En el currículo integrado se analizan los temas de las áreas con el propósito de entender las especificidades que los distinguen y cómo se articulan con otros temas o contenidos curriculares.

La interdisciplinariedad de las áreas orienta los procesos de conocimiento, permite formular juicios críticos acerca de la realidad desde el maestro y el estudiante. Además es una oportunidad para una educación afectiva, intelectual y social por el contacto permanente de maestros y estudiantes.

Y es así como por ejemplo, observando el entorno institucional, local y mundial surgió un problema como objeto de investigación, construyéndose la pregunta: ¿La basura una amenaza o una oportunidad? Convergiendo áreas fundamentales como son: Química, Biología, Física y Matemáticas porque ellas proporcionaron el engranaje sobre el cual giró la propuesta y permitió conocer las relaciones con otras áreas tales como Tecnología, Español, Ética, Filosofía e Inglés entre otras.

A través del tema de los residuos sólidos se conectaron las diferentes disciplinas para lograr una integración conceptual y una construcción social. En este proceso interactuaron maestros y estudiantes en una relación horizontal con el fin de construir sus propias lógicas que permitieron identificar una cadena de conocimientos que implicaron operaciones mentales como observar, clasificar sobre parámetros, comparar, relacionar, analizar, jerarquizar, identificar niveles, construir secuencias y sintetizar. Es decir, esta es una concepción crítica del currículo, que desarrolla autonomía, reflexión y posibilita nuevas preguntas y considera la libertad de escoger. Un currículo crítico en una pedagogía crítica que busca estrategias diferentes que permitan un aprendizaje significativo.

Patricia Lucero (2007). En "Apuntes sobre la investigación interdisciplinaria: La calidad de vida como categoría superadora de la fragmentación científica" expone algunas ideas sobre el estado, la capacidad y la factibilidad de emprender tareas entre profesionales de distintas disciplinas vinculados a un objetivo común de investigación. Exhiben cuatro observaciones que intentan invitar al debate y a la superación de cierta inercia paradigmática en la investigación científica: la fragmentación excesiva de las disciplinas, el retorno a la mirada holográfica de la realidad, la necesidad de pensar desde la interdisciplina y el rol de las instituciones universitarias. La categoría analítica "calidad de vida" emerge con suficiente capacidad para renovar la manera de abordar el pensamiento científico.

El término teórico "calidad de vida" conduce inexorablemente a revisar las ideas presentes e incrementar el patrimonio conceptual. Esa noción integra miradas

disciplinarias diversas, desde los economistas hasta los asistentes sociales, pasando por los sociólogos, arquitectos, ambientalistas, psicólogos, médicos, expertos en ciencia política y geógrafos, entre otros tantos. Se encuentra una categoría analítica que sirve de nexo para vincular saberes, puesto que se necesita contar con cierto nivel de abstracción para observar la realidad, la investigación analiza la costumbre que se tiene de pensar desde conceptos que describen los sucesos y los procesos, y cómo resulta extremadamente difícil abstraer las ideas preconcebidas de las estructuras mentales.

Cada disciplina debe contribuir a la evolución conceptual de otras disciplinas. Además, al intentar la articulación de teorías, enfoques y métodos, probablemente no se arribe a una comprensión total del problema de investigación planteado, pero es posible que se logre entender más cabalmente el aporte de cada disciplina para su estudio, y así reforzar su objeto propio de análisis.

De hecho, el principio de interdisciplinariedad es general a todas las ciencias. La geografía, la sociología, la economía son interpretaciones complementarias de la realidad humana. La interdisciplinariedad es la búsqueda de la integración de las ciencias entre ellas, por medio de una imbricación entre las diversas disciplinas alrededor de un mismo objetivo de estudio.

El punto de convergencia siempre está en algún lugar entre dos extremos. Por ejemplo, en las cuestiones metodológicas, mientras el método cuantitativo permite obtener una visión objetiva más amplia –en cuanto a temáticas- y extensa –en relación al universo de análisis considerado-, el método cualitativo permite una visión más profunda de los aspectos subjetivos particulares.

Un campo excelente de integración cooperadora sería considerar la calidad de vida de la población, espacio intelectual muy fragmentado y donde la reflexión interdisciplinaria sería urgente.

María Torres (2003), en su escrito “La lectura. Factores y actividades que enriquecen el proceso” afirma que el niño y la niña se inician con la oralidad como una forma de aproximación para comunicarse con los demás individuos, por este motivo desde que empiezan a hablar se están comunicando con los demás, y cuando llegan a la escuela traen un cúmulo de conocimientos que les permiten iniciarse en el proceso de lectura y escritura. Estima entonces, que leer es comprender lo leído, adueñarse del mensaje escrito para saborearlo con agrado gracias a los conocimientos. Sobre esta base se propicia la comprensión de la lectura y con ella se fundamenta el objetivo de la escritura. Sugiere a los educadores estrategias tales como los cuentos, las fábulas, las adivinanzas, descifrar códigos, trovas, jitanjáforas o retahílas, juegos, entre otros, pero agrega que estas estrategias no caminan solas, deben ir acompañadas de una buena dosis de compromiso del docente. Apunta que con estas actividades se propicia la construcción del conocimiento, usando la lectura y la escritura como trampolín para hacer el proceso de la comprensión y producción de textos.

El trabajo “Otra mirada a la comprensión de textos escritos” (Rivera Pérez, 1997), evidencia la necesidad de desarrollar habilidades en el proceso lector que garanticen su eficiencia, alcanzando la comprensión e interpretación del texto

leído, toda vez que solo se ha leído bien, cuándo se ha comprendido e interpretado lo que se lee. Alcanzar esa eficiencia en el proceso lector requiere de un entrenamiento multidireccional, las autoras enfatizan en una de esas direcciones, la que consideran básica e indispensable: enseñar a aprender a mirar el texto. Un entrenamiento sistemático con ejercicios, como los que se proponen, posibilita conectar al lector con el texto desde una perspectiva lúdica, en un aprendizaje personalizado que se enfrenta como una aventura intelectual a través del texto escrito para llegar a internalizarlo. Apostarle al trabajo por la comprensión textual tiene que ver con la necesidad de ponerse en contacto con el conocimiento humano contenido en la palabra impresa.

Además el artículo "el desarrollo de las competencia comunicativa en la alfabetización inicial" (Díaz Perea, 2003) aborda la importancia del desarrollo de competencias comunicativas para que los niños sean usuarios de la lengua, oral y escrita, en situaciones reales de la vida cotidiana. Para ello los métodos o propuestas basados en un enfoque comunicativo son de mucha utilidad, especialmente para aquellos con dificultades en la alfabetización inicial. Estos planteamientos desde dicho enfoque apuestan por la adquisición y desarrollo de competencias comunicativas, trabajando desde el currículo escolar de las etapas de Educación Infantil y Primaria, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales dentro de un contexto en el que el uso y manejo del lenguaje sea significativo, global y funcional.

Por otro lado, "Leer tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea", es otra investigación donde Daniel Cassany (Oscar Morales, 2006) compila su quehacer académico e investigativo de los últimos seis años. Integra armoniosamente, trabajos previos que han sido actualizados para este libro, representa, por lo tanto, la culminación de un período productivo en la problemática de la lectura.

En un mundo en el que la posibilidad de elaborar y transmitir contenidos se ha extendido enormemente, pues los avances tecnológicos convierten a cada usuario en un posible generador de tales contenidos; en el que la libertad de expresión otorga a cada cual el derecho a expresar su parecer o a divulgar sus tomas de postura, por muy peregrinas o irracionales que éstas sean; en el que las fronteras geográficas se desmoronan gracias a las redes de comunicación de alcance universal; en el que la difusión del conocimiento científico parece casi un derecho del ciudadano medio, aunque esté desprovisto de los conocimientos y por tanto de las herramientas conceptuales que le permitirían descifrarlo; en un mundo tal. el lector se ve necesariamente confrontado a la necesidad de discriminar, de elegir, de filtrar los contenidos en razón de su fiabilidad o de su credibilidad, para quedarse con los que tengan algún valor. La proliferación de los mensajes comporta el correlato inevitable de que muchos de ellos son irrelevantes, fastidiosos, mentirosos o malintencionados.

El lector contemporáneo debe aprender, en consecuencia, a afinar su sentido crítico para descifrarlos. Y eso sólo se consigue con una actitud crítica y reflexiva, que cuestiona las intenciones, intereses, propósitos y condicionante de cada mensaje y que para ello los rastrea en los enunciados mismos, intentando descubrir sus huellas en la selección léxica, la organización del contenido, el

sesgo de una presentación determinada u otros indicios. Cassany (2006) viene a afirmar, en suma, que en la jungla de los textos contemporáneos, el lector ha de responsabilizarse de su propio protocolo de lectura y ha de definirlo de modo que le permita una indagación lo más rigurosa y concienzuda posible de esas determinaciones del sentido escrito.

Las anteriores investigaciones dan cuenta del resultado de preocupaciones sobre uno de los campos que más incide en la calidad y los procesos de desarrollo humano como es el que tiene que ver con las competencias en lectura y escritura. Es la continuación del esfuerzo investigativo de educadores cuyo interés ha permitido descubrir aportes importantes en el campo de la comunicación humana, que de hecho repercute en el desarrollo de la educación.

Analizan el proceso de lectura y escritura como proceso de conocimiento, es decir el proceso como hecho cognitivo, qué es lo que el estudiante hace con el lenguaje al interpretar un texto y la posibilidad de ubicarse en la situación de comunicación; de cómo los textos están organizados alrededor de diferentes formas de leer o tipos de lectura, desde la Literal/ Comprensión localizada del texto pasando por la Inferencial/Comprensión global del texto y terminando en el nivel Crítico – intertextual/Lectura global del texto.

2.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO - CONCEPTUAL

Para que la situación de desventaja cognitiva bosquejada en los párrafos anteriores se modifique y, por tanto, se asuman las recomendaciones señaladas en estos textos, es importante reconocer entonces el papel del pensamiento crítico en el proceso de lectura y escritura. De esta forma, es vital que los estudiantes y profesores trabajen procesos pedagógicos que lleven a entender y comprender las “cosas” dentro y fuera del aula. Esta formación permitirá a los estudiantes reestructurar y reorganizar la información y, por tanto, estarán ellos en condiciones de darle sentido a lo que piensan, sienten y hacen. Todo lo anterior llevará a los estudiantes a ser capaces de interpretar y producir sus propios conocimientos. En estos tiempos de globalización una pedagogía del pensamiento crítico es una necesidad apremiante, ya que “el futuro se llama incertidumbre” (Morin, 2000).

Construir conocimientos en una sociedad que pone al alcance inmensas cantidades de información de todo tipo es una tarea compleja que exige saber determinar la información que se necesita en cada situación, saber buscarla y encontrarla, valorarla y seleccionarla en función de lo que se pretende y ordenarla, clasificarla y asimilarla para elaborar los conocimientos que se necesitan. Lo importante, entonces, no es el tener o no información, el tener o no información podría ser relevante hace unos años, ya que, la educación era la depositaria de la información y las personas que se escolarizaban y llegaban a niveles educativos más elevados disponían de más información, tenían más posibilidades sociales o económicas. En la actualidad todo esto está cambiando, la cuestión no es la información, el problema se centra en las capacidades cognitivas de las personas, en sus capacidades para aprender a aprender y poder transformar la información en conocimiento (MARZAL, GARCIA, QUISMONDO et al., 2003).

En la actualidad la enseñanza obligatoria conlleva un número muy importante de años en los que el alumno ha de adquirir un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes. Una polémica permanente en educación es determinar la posible priorización de los conocimientos sobre las habilidades y actitudes o a la inversa, es decir, si se entiende la Escuela como un lugar donde se ha de estimular la adquisición de contenidos dejando los otros tipos de aprendizaje para la formación profesional y para el ámbito familiar o si se ha de fomentar la adquisición de habilidades, enfatizando así la practicidad en el aprendizaje escolar y orientando el aprendizaje a competencias. La escuela tradicional ha enfatizado siempre la adquisición de contenidos, especialmente en Secundaria. La preferencia por la aplicabilidad de los aprendizajes se vincula más con la *Nueva Escuela* y las corrientes de renovación pedagógica que, adoleciendo del necesario equilibrio y siguiendo el principio de Montaigne (Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003) de alcanzar "una cabeza bien amueblada antes que bien llena" puede dejar completamente apartados los contenidos. Sin embargo, tampoco es esto último, es lo que la sociedad demanda, los contenidos han de ir unidos a las competencias, los individuos bien formados han de integrar conocimientos teóricos, habilidades y experiencias que les hagan capaces de resolver los

problemas de la vida profesional y cotidiana, de esta forma los alumnos necesitan además de los contenidos, el sentido común, la flexibilidad. Necesitan, así mismo, comprender, y hacer frente a la realidad con instrumentos intelectuales y también gobernar las actitudes y las relaciones interpersonales. Ser competente supone para un escolar conocer, saber hacer, saber ser y convivir con los demás, pero además, saber desenvolverse en la sociedad de la información, por tanto es ineludible incorporar una nueva dimensión ausente hasta ahora en la escolaridad obligatoria y no valorada por la sociedad actual, el desarrollo del proceso de lectura y escritura, que tiene la potestad de funcionar como elemento holístico y vertebrador del aprendizaje.

La Escuela no constituye la única fuente de información, incluso ni siquiera es la principal, esta institución se enfrenta ante el problema de tener que determinar contenidos y competencias que interesen y beneficien a los estudiantes, en la vida escolar, extraescolar y en su futuro. Dado que es imposible acumular todo el saber durante el período de escolaridad obligatoria, la Escuela necesita desarrollar en sus alumnos un aprendizaje que pueda reportarles la capacidad de seguir aprendiendo con independencia durante todos los momentos y aspectos de su vida. Entendiendo el proceso de lectura y escritura como competencia clave para el desarrollo y la necesaria evolución de las personas tras su vida escolar.

La escuela debe preparar a los niños y a los jóvenes para desempeñarse a lo largo de la vida. Esta idea, que se conoce con el nombre de “formar en habilidades o competencias para la vida”, es fundamental en el área del Lenguaje, no sólo porque éste es un hecho de comunicación interpersonal que permite resolver las exigencias de las interacciones cotidianas y, a la vez, la vía de acceso a los demás conocimientos, propios y ajenos; además, porque en el área ha predominado hasta no hace muchos años y existe aún un enfoque que considera el lenguaje como un mero objeto de reflexión teórica.

La capacidad para utilizar el lenguaje en diferentes contextos y situaciones es, además, una condición necesaria para que las personas puedan hacer valer sus derechos y participar activamente en la sociedad mediante el ejercicio de una ciudadanía responsable. (Declaración de la XIII Cumbre de los Jefes de Estado y de Gobierno, 2003)

En cambio, durante mucho tiempo el supuesto de que la comprensión del lenguaje escrito era equivalente al reconocimiento visual de las palabras más la comprensión del lenguaje oral ha hecho que la comprensión lectora no fuese objeto de entrenamiento específico. De hecho, la práctica habitual -sugerida incluso por los textos de lectura- ha sido hacer preguntas al alumnos tras la lectura orientadas a evaluar si el sujeto comprendía el significado literal del texto, su significado implícito -la información que no se encuentra directamente en el texto- o si era capaz de valorar adecuadamente el mensaje transmitido por el mismo; y, en caso de que las respuestas no fueran correctas, informarle de cual era el significado correcto. Este tipo de práctica, sin embargo, no indica al alumno qué es lo que hay que hacer para llegar al tipo de interpretación dada por el profesor o, en general, para comprender mejor. Lo mismo ocurre si se pide al alumno que ponga título a un texto, lo que requiere que identifique antes el tema y la idea principal,

pero no se le enseña explícitamente qué debe hacer para conseguir esto. Sin embargo, es posible mejorar la comprensión del contenido de la lectura en la medida en que conozcamos en qué consiste el proceso de comprensión lectora y cuáles son los determinantes más frecuentes de las diferencias en comprensión que se encuentra entre los alumnos.

Las limitaciones de los métodos anteriores han llevado a considerar la lectura como un proceso interactivo en el que el producto final -la comprensión del texto- depende simultáneamente de los datos proporcionados por éste, de los conocimientos de distintos tipos que posee el lector y de las actividades que realiza durante la lectura.

Es importante señalar que la concepción de lectura que se postula en esta investigación contraria a la tradicional, pone énfasis en la actividad que despliega el lector y reconoce su papel activo para construir el significado del texto. Desde esta concepción constructivista, la lectura se convierte en una actividad eminentemente social y fundamental para conocer, comprender, consolidar, analizar, sintetizar, aplicar, criticar, construir y reconstruir los nuevos saberes de la humanidad y en una forma de aprendizaje importante para que el ser humano se forme una visión del mundo y se apropie de él y el enriquecimiento que le provee, dándole su propio significado.

La lectura y la escritura son una condición para que todas las personas puedan alcanzar un nivel básico de educación y continuar su proceso de aprendizaje durante toda la vida; una vía para asegurar la libre circulación y apropiación social del conocimiento, una herramienta intelectual indispensable en la construcción de la propia identidad, la capacidad reflexiva, el juicio crítico y el desarrollo de las competencias laborales que les permitan desempeñarse profesionalmente y ejercer un trabajo digno.

Leer y escribir son una práctica cultural que, como tal, está atravesada por procesos históricos y sociales que la hacen necesariamente cambiante y diversa; una práctica que se encuentra en un proceso de mutación como consecuencia de los cambios en el sistema de valores y en las nuevas dinámicas sociales asociadas con la globalización, así como las transformaciones que se están dando en la esfera simbólica por la acción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Desde una perspectiva de política pública, la lectura y la escritura deben considerarse, además, no sólo como un problema pedagógico, o una práctica individual sino, ante todo, como una práctica profundamente socializada.

En buena medida los conocimientos que adquiere un estudiante, le llegan a través de la lectura. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la primaria hasta la educación postgraduada, se necesita leer una variada gama de textos para apropiarse de diferentes conocimientos y la importancia del hecho, no sólo radica en el contenido, sino en la cantidad, el estilo y hasta los propósitos de cada lectura.

Con frecuencia, los profesores consideran que los alumnos saben leer, porque saben, o pueden visualizar los signos y repetirlos oralmente, o bien porque tienen

la capacidad para decodificar un texto escrito. Sin embargo, decodificación no es comprensión, que sería un primer nivel de lectura, con lo cual no debe conformarse el docente, ni el estudiante.

Sería conveniente, pues, preguntarnos: ¿Cuántos profesores exigen a sus alumnos, leer? ¿Qué cantidad de páginas se espera que un estudiante lea en determinados períodos? Pero, y lo que es igualmente, o más importante: ¿Qué se espera que haga un estudiante con la lectura que realiza? ¿Qué tanto son conscientes los profesores al orientar y estimular eficientemente la lectura y comprensión de textos escritos a sus estudiantes?

El docente, por tanto, no puede proponerse como único fin, " hacer leer ", se hace necesario marcar la intencionalidad: leer, ¿qué?, ¿cómo?, ¿para qué?

Puede afirmarse que la comprensión y producción de textos necesitan de la interacción de estrategias ya sean basadas en el texto (sintácticas), o basadas en el conocimiento de habilidades, cultura, creencias y estrategias del lector (semánticas), las que se mueven indistintamente del texto a la cabeza de éste, confluyendo e integrándose a los niveles del proceso de lectura.

Es así como en la práctica, la lectura y el pensamiento crítico van de la mano.

El pensamiento crítico permite que el lector haga seguimiento a su comprensión a medida que lee. Si percibe que las aseveraciones del texto son ridículas o irresponsables (pensamiento crítico), lo examina con mayor atención para poner a prueba su propia comprensión (lectura crítica).

Y viceversa, el pensamiento crítico depende de la lectura. Después de todo una persona puede pensar críticamente sobre un texto (pensamiento crítico) únicamente si lo ha entendido (lectura crítica). Se puede elegir el aceptar o rechazar una presentación, pero se debe saber por qué. Se tiene una responsabilidad no solo consigo mismo sino con los demás de identificar, las cuestiones o problemas en los que se está o no de acuerdo. Solamente así se podrán entender y respetar los puntos de vista de otras personas. Para poder reconocer y entender esos puntos de vista se debe estar en capacidad de leer críticamente. (Kurland, 2003).

Como lectores y escritores los estudiantes deben estar seguros de que la lectura se ha realizado en forma total, comprensiva y consistente. Solamente cuando el lector esta completamente seguro de que el texto es consistente y coherente puede comenzar a evaluar si acepta o no las aseveraciones y conclusiones en él contenidas.

Los lectores competentes no leen a ciegas, lo hacen con un propósito. Se trazan un plan y se fijan una meta u objetivo. Este propósito, unido a la naturaleza de lo que están leyendo, les determina cómo leer. Y es que se puede leer de diferentes maneras en diferentes situaciones y con distintos objetivos. Por

supuesto, la lectura tiene un propósito casi universal: entender lo que un autor tiene para decir sobre un tema determinado.

Cuando leemos, transcribimos las palabras en significados. Previamente, el autor ha traducido ideas y experiencias y las ha expresado en palabras. Tomando esas mismas palabras debemos transcribirlas nuevamente al significado original propuesto por el autor, ayudándonos con nuestras propias ideas y experiencias. Interpretar con precisión el significado intencionado involucra un conjunto de actos analíticos, evaluativos y creativos. Desafortunadamente, pocas personas traducen con habilidad; pocas pueden reflejar con precisión el significado intencionado del autor, pues proyectan en el texto su propia interpretación. Sin intención, distorsionan o violan el significado original escrito por los autores. (Paul y Elder, 2003)

Estos presupuestos teóricos, y experienciales motivaron a la aplicación de estrategias significativas e interdisciplinarias para la comprensión y producción de textos, estrategias fundamentadas en el pensamiento crítico que contribuyan al incremento de los niveles del proceso de lectura y escritura. Esta alternativa metodológica se consideró desde un principio como un material correctivo, en tanto deberá ser utilizada con los estudiantes de cualquier nivel de la Básica, Media o Universidad quienes, a esos niveles aún presentan serias dificultades para comprender lo que leen.

Estos temas tienen que ver 1) con los diferentes marcos de referencia y con los criterios (o los estándares) específicos que estos implican y que deben tomarse en consideración cuando se piensa críticamente acerca de fenómenos, situaciones o problemas particulares; y 2) con los contenidos y contextos particulares en los que se aplica el pensamiento crítico.

La cuestión de diferentes marcos de referencia y de diferentes criterios específicos aplicados cuando se piensa críticamente acerca de situaciones o problemas particulares con el objeto de explorar y precisar la cuestión de marcos de referencia, es de mayor utilidad reflexionar sobre estrategias de pensamiento que contribuyan al desarrollo de la comprensión y producción de textos siempre utilizado para “pensar en algo”, para “pensar acerca de algo”.

Por otro lado, cada situación y cada disciplina se caracterizan por unos marcos de referencia y, dentro de estos marcos de referencia, existen criterios objetivos o estándares que deben tenerse en cuenta al pensar y que se convierten en referentes para juzgar la calidad del pensamiento y de los juicios en los casos particulares.

Las características generales (capacidades y disposiciones) que identifican el pensar críticamente se aplican siempre a un contenido particular, en un contexto particular. Por lo tanto, el desarrollo o consolidación de la capacidad de pensamiento crítico tampoco se puede dar en un vacío. El desarrollo y la

consolidación de la capacidad de pensamiento crítico requieren la aplicación de las características generales a contenidos concretos.

Además, para que el conocimiento adquirido en las disciplinas se pueda utilizar en forma efectiva cuando se está en la búsqueda de respuestas a problemas del mundo real, debe relacionarse con valores individuales y sociales, con una comprensión de la cultura del país y con las realidades políticas, económicas y sociales del entorno. Sólo así se pueden emitir buenos juicios sobre el diario acontecer.

Este es el contexto de la reflexión metodológica, un contexto en el cual pensar críticamente requiere la identificación y aplicación razonada de criterios que sean apropiados para entornos particulares de búsqueda de la verdad y del conocimiento. El pensamiento crítico, entonces, no es indiferente a las normas sociales y a las normas de los varios campos del conocimiento. Por el contrario, necesita comprender y basarse en las unas y en las otras para identificar los marcos de referencia y los estándares que han sido útiles para darle solidez a la búsqueda de la verdad o del conocimiento en los entornos de las discusiones morales y en los campos disciplinarios particulares.

Cada disciplina incluye tanto un conjunto de conceptos como un conjunto lógico de reglas y normas, implícitas o explícitas, que gobiernan la forma en que es organizado su discurso. En el caso de la escuela, los contenidos (conocimientos) de las asignaturas como tales, o del grupo de asignaturas que conforman un área, son la manifestación de una forma de pensar. El contenido de la física y su discurso son una manifestación de la forma de pensar de los físicos; el contenido de la lingüística y su discurso son una manifestación de la forma de pensar de la gente de lingüística; el contenido de la biología y su discurso son una manifestación del pensamiento de los biólogos.

El pensamiento crítico de Richard Paul y Linda Elder (2003) es el tipo de pensamiento – sobre cualquier asignatura, contenido o ámbito – que se mejora mediante un análisis y una evaluación disciplinados. El análisis requiere conocimiento de los elementos del pensamiento y la evaluación requiere conocimiento de los estándares del pensamiento.

Estudiar bien y aprender cualquier asignatura es aprender cómo pensar con disciplina dentro del campo. Es aprender a pensar con lógica para:

- plantear preguntas vitales y problemas dentro de éstas, formulándolas de forma clara y precisa;
- recopilar y evaluar la información, usando ideas para interpretarla con perspicacia;
- formular conclusiones y soluciones que hayan sido probadas a la luz de criterios y estándares relevantes;

- adoptar el punto de vista de la disciplina, reconociendo y evaluando según sea necesario, sus supuestos, implicaciones y consecuencias;
- comunicarse efectivamente con otros usando el discurso de la disciplina y el de un público educado y
- relacionar lo que uno aprende en la asignatura con otras asignaturas y con lo que es importante en la vida.

Una estudiante que piensa críticamente, entonces, debe estar en condiciones de hacer clara y explícita el área, o el campo, de conocimiento desde donde él/ella desarrolla su pensamiento y cuál es el punto de vista o la perspectiva desde el que aborda el objeto de su argumentación.

Deberá ser capaz de explicarse a sí misma y de explicar a sus posibles interlocutores aquellas consideraciones que, para él/ella, son cruciales cuando está emitiendo juicios producto de su reflexión.

Por lo tanto, pensar críticamente, es la identificación y aplicación razonada de criterios intelectuales (propósito, preguntas, puntos de vista, información, inferencias, conceptos, implicaciones y conceptos) y estándares (claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad amplitud, lógica, importancia y justicia) que sean apropiados para entornos particulares de búsqueda de la verdad y del conocimiento.

La cuestión sobre los contenidos y contextos particulares a los cuales se aplica el pensamiento crítico Es necesario reflexionar ahora sobre cuáles serían los entornos particulares de búsqueda de la verdad o del conocimiento, lo que permitirá precisar el enunciado anterior y, además, aclarar otras dos características consideradas en el consenso sobre el pensador crítico ideal: “claro con respecto a los problemas o a las situaciones que requieren la emisión de un juicio” y “diligente en la búsqueda de información relevante”. (Paul y Elder, 2003)

Para ayudar a aclarar el asunto, es de mucha utilidad introducir, en este punto, las ideas de Jürgen Habermas (1981) sobre intereses humanos y dominios del conocimiento.

Habermas considera que la generación de conocimiento se da en tres áreas generales de interés que corresponden a tres contextos de la existencia social: trabajo, interacción y poder. A estos tres contextos corresponden tres dominios de búsqueda de conocimiento: el técnico o instrumental, el práctico y el emancipatorio, respectivamente. A su vez, la búsqueda de conocimiento en cada uno de estos dominios se da por procesos regidos por reglas lógico-metodológicas propias.

El enfoque de las ciencias empírico-analíticas se relaciona con un interés cognitivo técnico, aquel de las ciencias históricohermenéuticas se relaciona con un interés práctico, y el enfoque de las ciencias orientadas hacia la crítica se relaciona con un interés cognitivo emancipatorio.

El conocimiento para el trabajo o conocimiento instrumental se refiere a las formas en que se entiende, controla y manipula el entorno físico. El proceso de obtención

de conocimiento corresponde al de las ciencias empírico-analíticas en las cuales el marco de referencia, que prejuzga el significado de las posibles futuras afirmaciones o conclusiones, establece reglas tanto para la construcción de teorías como para su evaluación crítica. Las teorías se conforman por conexiones hipotéticas educativas de proposiciones que permiten la deducción de hipótesis con contenido empírico, similares a leyes. Estas hipótesis pueden ser interpretadas como afirmaciones acerca de la covarianza de eventos observables y, conocidas unas condiciones iniciales, permiten hacer predicciones. El significado de tales predicciones, esto es su utilización instrumental, se establece únicamente por las reglas utilizadas para aplicar la teoría a la realidad. Este dominio está caracterizado por las ciencias positivistas cuyos objetos pueden ser investigados “desde afuera” observando similitudes en el comportamiento del objeto de estudio y construyendo leyes de causalidad para explicar las similitudes. En este dominio se ubican las ciencias naturales (física, química, biología).

El dominio del conocimiento práctico identifica la interacción social. El proceso de obtención de conocimiento corresponde, en este caso, al de las ciencias históricohermenéuticas cuyo marco metodológico es diferente. En este caso el significado de validez no hace parte del marco de referencia del control técnico. Las teorías no se construyen por deducción y el acceso a los hechos se da por la comprensión de significado y no por observación. La interpretación de textos es equivalente a la verificación de hipótesis en las ciencias empírico-analíticas, de tal manera que son las reglas de la hermenéutica¹ las que determinan la validez de las afirmaciones. Este dominio está caracterizado por las ciencias humanas cuyo objeto de comprensión son textos, expresiones verbales y acciones; la investigación es una investigación interpretativa que debe ser hecha “desde adentro” a través de la comprensión de las experiencias e intenciones del autor. En este dominio se clasifican las ciencias sociales culturales o ciencias sociales descriptivas, la historia, la estética.

El dominio emancipatorio tiene que ver con el interés que se tiene en analizar cómo la historia y biografía se reflejan en la forma en que la persona se ve a sí misma, en cómo ve sus roles y sus expectativas sociales. El proceso de obtención de conocimiento corresponde al de las ciencias sociales críticas cuyo interés va más allá de la producción de conocimiento nomológico, como es el caso de las ciencias empírico-analíticas y de las ciencias sociales de acción (economía, sociología, ciencia política). Las ciencias sociales críticas tratan de determinar cuándo las afirmaciones o planteamientos teóricos capturan regularidades invariantes de la acción social como tal, y cuándo son la expresión de relaciones de dependencia ideológica. Relaciones que, en principio, pueden ser transformadas. El marco metodológico que determina el significado de la validez de proposiciones críticas se establece por el concepto de reflexión sobre sí mismo. Según Habermas (1981), el conocimiento se gana por emancipación a través de autorreflexión, conduciendo, entonces, a una “transformación de perspectiva”.

¹ La hermenéutica es la teoría y la técnica de la interpretación de los significados implícitos en textos escritos y en general en cualquier lenguaje.

De acuerdo con Habermas, en este dominio están incluidas las ciencias sociales críticas: psicoanálisis, teoría feminista y crítica de las ideologías.

Estos tres dominios permiten aclarar, en términos generales, pero en forma más explícita como son, las áreas de interés, las categorías de conocimiento, cada una de las cuales tiene su propia racionalidad y, por lo tanto, los diferentes entornos particulares de búsqueda de la verdad o del conocimiento.

Hasta aquí se ha construido el marco conceptual para pensar la capacidad de pensamiento crítico para desarrollar el proceso de lectura y escritura a partir de conceptos como:

TABLA 3: Guía para aplicar estrategias de pensamiento crítico en el proceso de lectura y escritura de los saberes disciplinares.

PENSAMIENTO CRÍTICO – COMPETENCIAS BÁSICAS COMPETENCIA EN LECTURA Y ESCRITURA	HABILIDADES	ESTRATEGIAS Y ENSEÑANZA
LITERAL INTERPRETATIVA RECUPERA INFORMACIÓN, SE FORMA UNA COMPRESIÓN GENERAL, DESARROLLA UNA INTERPRETACIÓN	PERCIBIR	Leer: Identificar palabras conocidas y desconocidas.
	OBSERVAR	Describir lo que hay en la lectura.
	DISCRIMINAR	¿De qué trata la lectura?
	NOMBRAR IDENTIFICAR	Identificar significados.
	EMPAREJAR	Hacer uso de los significados en un contexto.
	IDENTIFICAR DETALLES	Realizar un resumen (en forma oral y escrita) de la lectura – detalles importantes. PREGUNTAS SOBRE DETALLES: ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Qué? ¿Quién?
	RECORDAR	Organizar y jerarquizar la información de la lectura. Realizar preguntas específicas sobre la lectura.
	SECUENCIAR ORDENAR	PREGUNTAS SOBRE SECUENCIA DE HECHOS: Lluvias de ideas, cuadros sinópticos.
INFERENCIAL	COMPARA / CONTRASTAR	Preguntas relacionadas con la lectura – Contrastar con otros temas.
	CATEGORIZAR - CLASIFICAR	Utilizar tablas para clasificar la información según detalles o características específicas
	DESCRIBIR - APLICAR	Describir de qué trata la lectura. Explicación a preguntas.
	IDENTIFICAR CAUSA - EFECTO	¿Qué pueden hacer con...? ¿En dónde podrían emplearse...? ¿Qué resultados hay si haces...?
	PREDECIR - ESTIMAR	¿Qué consecuencias hay si se hace esto...? ¿Cómo relacionas el tema de la lectura con...? ¿Qué sucederá si...?

ARGUMENTATIVA DESARROLLA UNA INTERPRETACIÓN, REFLEXIONA SOBRE Y EVALÚA EL CONTENIDO DEL TEXTO	ANALIZAR		Indicar cómo se dan hechos, procesos, acontecimientos, acciones en la lectura. ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Qué? Tema – idea principal – ideas secundarias.
	RESUMIR		¿De qué trata la lectura? ¿Cuáles son las palabras claves? ¿Presenta: acción, proceso, hecho, acontecimiento? ¿Qué relaciones causales se dan? Describe la lectura con la información obtenida. Mapas conceptuales, mapas de ideas. ¿Quién? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué?
	GENERALIZAR		¿Qué información nos da la lectura? ¿Cómo puedes utilizar ésta en la vida diaria? ¿Cómo puedes utilizar ésta en una disciplina?
	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS		¿Cuál es el tema? ¿Cómo aprenderlo? ¿Dónde se encuentra la información? ¿Qué se hace con ella? ¿Qué es lo relevante de la información? ¿Qué se toma de ella para construir conocimiento? ¿Qué aprendí? PREGUNTAS SOBRE IDEA O IDEAS PRINCIPALES Título del texto Párrafos PREGUNTAS SOBRE IDEAS SECUNDARIAS Subtítulos Párrafos
CRÍTICO PROPOSITIVA REFLEXIONA SOBRE Y EVALÚA LA FORMA DEL TEXTO	JUZGAR CRITICAR OPINAR	EVALUAR	¿Qué interpreto de la lectura? ¿Cómo relaciono el tema con otros fuera de la lectura? ¿La información del texto qué conocimientos puede ayudar a construir? ¿Conozco hacer de lo que me informa el texto? ¿Cómo y dónde utilizo esa información? PREGUNTAS QUE EXIJAN DEDUCCIÓN Fluidez Flexibilidad Originalidad La elaboración: Anticipaciones, Transformación y de implicaciones.

En primer lugar, usar el pensamiento crítico para desarrollar el proceso de lectura y escritura donde “la mente reflexiva interactúa con el pensamiento del autor y en esa interacción, la mente del lector reconstruye el pensamiento del autor. Lo hace mediante un proceso de diálogo interno con las frases del texto, valorando qué tan comprensible que es cada frase e interrogándose de manera disciplinada sobre los siguientes puntos:

- ¿Puede resumir con sus propias palabras el significado de un texto?
- ¿Puede dar ejemplos desde su propia experiencia de lo que el texto está diciendo?
- ¿Puede generar metáforas y diagramas para ilustrar lo que dice el texto?
- ¿Qué le quedó claro y qué debe aclarar?
- ¿Puede conectar las ideas principales que contiene el texto con otras ideas principales que ya comprende?

La forma *cómo* se lee, esta determinada, en parte, por *qué* se lee. Para dar un ejemplo, los lectores reflexivos leen un libro de texto empleando un esquema mental diferente del que utilizan al leer un artículo de periódico. Por ejemplo, el lector reflexivo lee un libro de texto de biología de manera diferente a como lee uno de historia.

Si se reconocen las variables antes expresadas, se debe reconocer también que existen herramientas y habilidades esenciales para leer cualquier texto importante o esencial. Estas herramientas y habilidades conforman el objeto de esta investigación.” (Paul y Elder, 2003)

Tenemos que la lectura es uno de los aprendizajes de mayor poder adaptativo en el ser humano. Implica, en primera instancia, decodificar signos gráficos que están organizados en morfemas, frases y textos. Pero su objetivo central es la comprensión de aquello que se decodifica, esto es, convertir los símbolos lingüísticos en mentales. El papel de las estrategias de pensamiento crítico en la comprensión lectora es relevante, a tal punto que se caracteriza al lector con óptimos niveles de comprensión como aquel que sabe predecir, chequear, coordinar información.

El leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto a través del cual, el lector, construye un significado, a partir de los conocimientos y experiencias previas de él, y con el propósito de satisfacer los objetivos que guían su lectura. Además se enfatiza que; entender la lectura tiene diversas implicaciones que son: 1) el lector es un sujeto activo que procesa y examina el texto a partir de sus conocimientos y experiencias previas. 2) las lecturas tienen siempre un objetivo, su interpretación depende de este objetivo. 3) el significado del texto lo constituye el lector. Hay un significado que el autor quiso imprimir, pero prima más los conocimientos y experiencias del lector. 4) leer implica comprender la lengua escrita, dependiendo de un proceso activo y permanente de predicción e inferencia. 5) definitivamente leer no es sólo decodificar.

Leer y escribir son dos actividades indispensables en la vida de cada ser humano. Anteriormente se tomaba el leer sólo como el pronunciar las palabras respetando la distribución silábica y los acentos dando una debida entonación, así mismo el aprendizaje textual del texto, lo cual era considerado signo de éxito. Por lo tanto, el producto de la lectura es el centro de interés del aprendizaje.

Hoy con los nuevos enfoques y de acuerdo con Cassany (1999), lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestras mentes a partir de estos signos, aquí el proceso de la lectura es el centro de interés del aprendizaje.

Con el desarrollo de las habilidades lectoras los alumnos lograrán aumentar la capacidad lectora. Esto requiere el uso de diccionarios, estudiar las partes de las palabras y aprender a encontrar el significado de una palabra en referencia al contexto. Los alumnos pueden también aumentar su vocabulario dando atención especial a las nuevas palabras que puedan hallar.

La madurez lectora puede tener diferentes niveles indicados por materiales y objetivos diferentes, es útil la práctica de hojear un texto para captar el significado general y analizarlo para una información específica.

La comprensión lectora es un ejercicio de razonamiento verbal que mide la capacidad de entendimiento y de crítica sobre el contenido de la lectura, mediante preguntas diversas de acuerdo al texto.

Comprender un texto no es develar el significado de cada una de las palabras ni siquiera de las frases, o de la estructura general del texto; sino más bien generar una representación mental del referente del texto, es decir, producir un escenario o modelo mental de un mundo real o hipotético en el cual el texto cobra sentido. Durante el transcurso de la comprensión el lector elabora y actualiza modelos mentales de modo continuo.

Las investigaciones llevadas a cabo por Rockwell, Collins, Smith y Solé, (citados por Quintana, 2005) revelan que tanto los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esto pone de manifiesto que los docentes comparten mayoritariamente la visión de la lectura que corresponde a los modelos de procesamiento ascendente según los cuales la comprensión va asociada a la correcta oralización del texto. Si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá; porque sabe hablar y entender la lengua oral. “Es una actividad constructiva, compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto dentro de un contexto determinado”, Díaz y Hernández (citado por Machicado, 2005)

Los niveles para llegar a comprender un texto utilizando el pensamiento crítico son:

a) Nivel literal; significa entender la información que el texto presenta explícitamente, es decir se trata de entender lo que el texto dice. Este tipo de comprensión es el primer paso hacia la comprensión inferencial y evaluativo o crítica.

b) El nivel inferencial; se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto, cuando el lector lee el texto y piensa sobre él, se da cuenta de relaciones o contenidos implícitos. es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto.

c) Nivel Crítico, que es una información de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con el contenido del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes del texto. Así pues, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios.

En segundo lugar, se ahonda sobre las competencias básicas para la construcción del conocimiento.

La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el énfasis en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas.

Asimismo, existen diferentes tipos de textos: Periodísticos, narrativos, científicos, explicativos, etc. El ser humano está en capacidad de comprender, interpretar, analizar y producir textos de acuerdo con las necesidades. Las competencias están asociadas a estos procesos; por ello, el texto es como un tejido que se va realizando.

Para la comprensión el análisis y producción de diversos tipos de textos existen tres tipos de competencias básicas, como son:

INTERPRETATIVA

Se refiere a la capacidad de comprensión de un texto, problema, esquema, gráfico o mapa a fin de que el estudiante decida entre un conjunto de opciones la mejor o las más acertadas.

ARGUMENTATIVA

Hace referencia a la capacidad de reconocer y diferenciar los diferentes argumentos que sustentan una tesis, una propuesta o la solución de un problema.

PROPOSITIVA

Evalúa la capacidad crítica y creativa del estudiante para proponer hipótesis, alternativas, generalizaciones o explicaciones de un texto

Actualmente, el concepto de competencia hace referencia a las capacidades —los conocimientos, las habilidades, los valores, las actitudes— para enfrentar exitosamente los desafíos diarios de la vida (privada, profesional y social) y las situaciones excepcionales, y también para continuar aprendiendo y proyectar un futuro mejor. A partir de esta extensión del concepto, varios autores proponen reemplazar el término “habilidades” por el de “competencias”. Concretamente, se podrían señalar como competencias para la vida las siguientes: la capacidad para tomar decisiones con información suficiente a la hora de expresarse y de interpretar mensajes, la habilidad para resolver problemas comunicativos, la habilidad para comunicarse afectiva y efectivamente, y la capacidad para pensar y expresar el pensamiento en forma crítica y creativa. Esto supone que la alfabetización es un proceso permanente, que puede expresarse y evaluarse constantemente, y no una capacidad dicotómica, que los individuos o tienen o no tienen. La alfabetización no se define ya meramente como el alcance de un umbral básico de herramientas de lectura y escritura, sino como la posibilidad de desenvolverse socialmente, lograr metas personales, y desarrollar el conocimiento propio y de los otros a lo largo de toda la vida, a partir de información escrita. Esa información no se encuentra en objetos lingüísticos —oraciones o “composiciones” — creados e inexistentes en la realidad comunicativa. Al contrario, está incluida en diversos textos: periodísticos, enciclopédicos, de ficción, de entretenimiento, funcionales y demás. Procesarla —comprenderla y producirla— involucra localizarla, integrarla y reproducirla. Es evidente, en las sociedades, que el desarrollo de estas competencias implica mejorar y diversificar los programas educativos y las prácticas pedagógicas, de manera que atiendan a la adquisición paulatina de competencias comunicativas de distinto nivel y que consideren especialmente a los grupos excluidos y vulnerables, y a sus particularidades. En estas conceptualizaciones sobre las competencias básicas para la vida se apoyó la selección de textos y la propuesta general de investigación.

En tercer lugar, se desarrolla en la investigación el concepto de la competencia lectora, el cual, es aplicado a los estudiantes en la ejecución de la misma a través del pensamiento crítico.

Conocer es leer el mundo, es transformarlo. Conocer no es sólo aprender categorías que nos permitan descubrir algo oculto y estándares para interpretar fenómenos extraños a nuestras experiencias vitales.

Conocer es construir categorías del pensamiento que hagan posible la lectura del mundo, su interpretación, su transformación. No son categorías a priori del sujeto, sino que son parte de sí mismo, de su historia, de su vida, de su mundo. Ellas son el mundo y hacen el mundo.

Es en el sentido freiriano de la “educación liberadora” (Freire, 1985), en el sentido de que la educación debe incitar a la lectura crítica del mundo. Este componente del planteamiento educativo cuando se combina, durante su trabajo académico por parte de los estudiantes, con un proceso de aprendizaje activo, permite al individuo liberarse de los límites estrechos de su conocimiento, establecer diálogos productivos con otros para llegar a un conocimiento compartido que les permita interpretar fenómenos sociales que hacen parte de él y que se construyen a partir de sus experiencias vitales.

La educación liberadora implica una comprensión, al menos básica, pero crítica, de las diferentes formas de obtención de nuevo conocimiento, de sus teorías, de sus principios, de sus técnicas, de sus métodos.

Esto dependerá del proceso de aprendizaje, de las formas en que se dan las relaciones entre el saber, en este caso los contenidos o el conocimiento de la disciplina, y los estudiantes, entre los estudiantes y el profesor, entre los estudiantes y las fuentes del saber.

El liberal en la educación liberadora, con la connotación de educación liberadora, se refiere a aprender a aprender, a pensar autónomamente, a aprender por sí mismo y en colaboración con otros, a pensar críticamente, a la formación de una disposición para buscar siempre su libertad y la libertad de otros.

A esto se refiere cuando se dice que el estudiante debe estar expuesto a situaciones en las que debe hacer cosas y debe pensar acerca de lo que está haciendo. Dicho en otra forma, el estudiante debe estar expuesto continuamente a situaciones en las cuales él, activamente, adquiere información y la interpreta o la transforma.

Es decir, debe ser un individuo con competencias en lectura, porque al tenerse en cuenta que las definiciones de lectura y de las competencias de lectura han cambiado con el paso del tiempo para ajustarse a los cambios de la sociedad, la economía y la cultura. El concepto de aprendizaje y especialmente de aprendizaje para toda la vida, han expandido las percepciones de esta competencia y las demandas que sobre ellas se hacen. El alfabetismo no se considera ya como una habilidad que se adquiere solamente en la infancia, durante los primeros años de escolaridad. En cambio, ahora es visto como un amplio conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que los individuos construyen a través de la vida, en distintas situaciones, en la interacción tanto con sus compañeros como con la comunidad en la que participan (Asociación Internacional de la Lectura: IRA, 2001)

Mediante procesos de construcción a través de las teorías analizadas de la lectura, la siguiente definición de competencia en Lectura se adoptó para la investigación:

“La competencia en Lectura es la comprensión, uso y reflexión sobre textos escritos, con el fin de lograr las metas personales,

desarrollar el conocimiento y potencial propios y, participar en la sociedad” (Asociación Internacional de la Lectura: IRA, 2001)

Esta definición va más allá de la noción de competencia en Lectura como la decodificación y la comprensión literal: implica que la competencia en lectura involucra la comprensión, el uso y la reflexión de la información escrita para varios propósitos. Toma en cuenta el papel activo e interactivo del lector en adquirir conocimiento proveniente del texto escrito. La definición reconoce también la amplia gama de situaciones en las cuáles la competencia en Lectura juega un papel importante para las personas, de lo privado a lo público, de la escuela al trabajo, de la participación ciudadana activa al aprendizaje para toda la vida. Expresa con claridad la idea de que el nuevo alfabetismo posibilita alcanzar las aspiraciones individuales; -definiendo aspiraciones desde, ganar una calificación educativa u obtener un trabajo, hasta objetivos menos inmediatos que enriquecen y amplían la vida personal. El nuevo alfabetismo también equipa al lector con una serie de herramientas lingüísticas cada vez más importantes para responder a las demandas de las sociedades modernas con sus instituciones formales, grandes burocracias y sistemas legales complejos.

Los lectores responden a un texto dado en formas variadas a medida que buscan cómo utilizar y comprender lo que están leyendo. Este proceso dinámico incluye muchos factores, algunos de los cuales se pueden manejar en evaluaciones realizadas por el ICFES. Estas incluyen: la situación en la que se lee, la estructura del texto mismo y las características de las preguntas que se hacen sobre el texto (Matriz de Evaluación del Texto). Todos estos factores se consideran componentes importantes del proceso de lectura y son manejados en la creación de las evaluaciones desarrolladas durante la investigación.

Es desde esta forma en que hay que tener en cuenta el formato del texto; en la competencia en lectura se encuentra la diferenciación entre Texto Continuo y No Continuo.

- El Texto Continuo típicamente se compone de frases que a su vez, se organizan en párrafos. Estos se deben acomodar dentro de estructuras mayores tales como secciones, capítulos y libros. La clasificación básica de Texto Continuo es para propósitos de retórica, o de tipos de texto.
- Texto No Continuo (o documentos como lo denominan algunos) se puede categorizar de dos maneras. Uno es el abordaje de la estructura formal utilizado en el trabajo de Kirsch y Mosenthal (1989 – 1991). Su trabajo clasifica los textos por la manera en la que las listas de apoyo se reúnen para construir los distintos tipos de Texto No Continuo. El otro método de clasificación se basa en las descripciones corrientes de los formatos de esos textos.

Texto Continuo:

Los tipos de texto son formas estándar de organizar los textos Continuos por contenido y propósito del autor.

- Narración: es el tipo de texto en el que la información se refiere a propiedades de los objetos en el tiempo. Típicamente los textos narrativos proveen respuestas a preguntas como “cuándo” o “en que secuencia”.
- Exposición es el tipo de texto en el cuál la información se presenta como conceptos compuestos o concepciones mentales, o elementos dentro de los cuáles los conceptos o concepciones mentales pueden ser analizados. El texto provee una explicación de cómo los elementos que lo componen se interrelacionan como un todo significativo y con frecuencia responde preguntas de “cómo”.
- Descripción es el tipo de texto en el cual la información se refiere a propiedades de objetos en el espacio. Los textos descriptivos típicamente ofrecen una respuesta a preguntas de “qué”.
- Argumentación es el tipo de texto que presenta proposiciones referentes a la relación entre conceptos, o entre otras proposiciones. Los textos argumentativos frecuentemente contestan preguntas de “por qué”. Otra subclasificación importante de los textos argumentativos la constituyen los textos persuasivos
- Instrucción (algunas veces llamado de prescripción) es el tipo de texto que provee instrucciones sobre lo que se debe hacer e incluye procedimientos, reglas, regulaciones y condiciones que especifican ciertos comportamientos
- Un Documento o Registro es un texto diseñado para estandarizar y conservar información. Se puede distinguir por características muy precisas de texto y formato.
- Hipertexto es un conjunto de fracciones de texto enlazadas entre ellas de tal forma que las unidades se pueden leer en diferentes secuencias, permitiendo a los lectores seguir varias rutas en la información.²

Texto No Continuo:

Los textos No Continuos están organizados en forma diferente a los Textos Continuos y por ese motivo para leerlos es necesario utilizar un método diferente. Según Kirsch y Mosenthal (1989 – 1991) las listas son los ejemplos más elementales de textos no continuos. Estas consisten en un cierto número de anotaciones que comparten alguna(s) propiedad(es). Esta propiedad compartida se puede usar como título o etiqueta para la lista. Las listas deben tener sus anotaciones en algún orden (ej: nombres de los estudiantes de una clase en orden alfabético) o en desorden (ej: lista de artículos que se van a comprar en un almacén).

Clasificar el texto No Continuo por su formato como se muestra enseguida, ofrece una forma sencilla de discutir que tipo de textos No Continuos deben tenerse en la

² Actualmente es indispensable entender qué es el Hipertexto ya que los textos digitales que lo incorporan requieren que escritores y usuarios desarrollen habilidades que están más allá de las requeridas para enfrentar medios impresos. Acceder a la siguiente URL: <http://www.eduteka.org/Hipertexto1.php>

evaluación de la competencia lectora.

- Cuadros y gráficas: son representaciones gráficas de datos. Se usan con el propósito de argumentar científicamente, o también en revistas y periódicos, para mostrar información pública numérica y tabulada en formato visual.
- Tablas y Matrices: las tablas son matrices de filas y columnas. Por lo regular todos los registros de cada columna y de cada fila comparten propiedades y por lo tanto los títulos de las filas y columnas forman parte de la estructura de información del texto. Generalmente las tablas incluyen horarios, hojas de cálculo, formatos de órdenes e índices.
- Diagramas: con frecuencia acompañan descripciones técnicas (ej: la demostración de las partes o componentes de un electrodoméstico), textos explicativos o instructivos (ej: ilustrar cómo como se ensambla un electrodoméstico). Se utilizan con frecuencia para diferenciar los diagramas de un procedimiento (cómo hacer) de los de un proceso (cómo funciona algo)
- Mapas: son textos no continuos que indican las relaciones geográficas entre lugares. Existen varios tipos de mapas: Los mapas de carreteras indican la distancia y las posibles rutas entre sitios definidos. Los mapas temáticos indican las relaciones entre localidades y además, características físicas o sociales.
- Formas: son textos estructurados y formateados que piden que el lector responda preguntas específicas en forma específica. Las formas se utilizan en varias organizaciones para recolectar datos. Con frecuencia se trata de formularios de respuestas estructurados o precodificados. Ejemplos típicos son formularios de impuestos, formularios de inmigración, formularios para visas, formularios de aplicación, cuestionarios estadísticos etc.
- Hojas de Información: difieren de las formas en que ofrecen información en lugar de pedirla. Resumen la información de manera estructurada y con un formato tal, que el lector puede fácil y rápidamente localizar segmentos de información específica. Las hojas de información pueden contener varias formas de texto así como listas, tablas, figuras y graficas sofisticadas basadas en texto (encabezados, fuente, bordes, etc...) para resumir y resaltar información. Líneas de tiempo, listas de precios, catálogos y programas son ejemplos de este tipo de texto no continuo.
- Convocatorias y Publicidad: son documentos diseñados para invitar al lector ha que haga algo; ej: comprar bienes o servicios, participar en reuniones o encuentros, elegir a una persona para un cargo público, etc... El propósito de estos documentos es persuadir al lector. Ofrecen algo y requieren tanto atención como acción. Los anuncios publicitarios, las invitaciones, convocatorias, advertencias y notificaciones son ejemplos de este formato de documento.

- Comprobantes: testimonian que el poseedor tiene derecho a ciertos servicios. La información que contienen debe ser suficiente para demostrar si el comprobante es válido o no. Típicamente son tiquetes, facturas, etc...
- Certificados: son reconocimientos o admisiones escritas, de la validez de un acuerdo o contrato. Se formalizan más en el contenido que en el formato. Requieren de la firma de una o más personas autorizadas o competentes para testimoniar la verdad de una aseveración dada. Garantías, certificados escolares, diplomas, contratos, etc. son documentos que tienen estas propiedades.

Luego, para alcanzar niveles de lectura crítica los lectores deben tener desarrollados los siguientes procesos: (Traducción: Análida Carvajal, 2008)

- recuperación de información,
- formación de una comprensión amplia y general,
- desarrollo de una interpretación,
- reflexión y evaluación del contexto del texto, y
- reflexión y/o evaluación de la forma del texto

Estos procesos se relacionan entre sí a través de cuatro características que se enfocan en: partes independientes del texto, las relaciones existentes dentro del texto, el contenido del texto y la estructura o forma del texto.

Primera característica, las partes independientes del texto, se ocupan del grado en el cual se espera que el lector utilice la información sobre todo del texto. Dentro de esta característica se realiza el proceso de recuperación de la información, la cual, se basa en el texto mismo y en la información explícita incluida en él, en información que el lector abstrae del texto en forma aislada.

Segunda característica, las relaciones existentes dentro del texto, implican que el lector se centra en las partes independientes del texto o en las relaciones dentro de la información contenida en el texto.

Se espera que a veces los lectores recuperen pedazos de información independientes mientras que en otras, para comprender tiene que conectar los elementos que conforman el texto. El lector utiliza para la comprensión, de la lectura, el texto completo, es decir, se forma una comprensión general del mismo; esto es palpable cuando el lector identifica el tema o asunto, la idea principal, el fin del texto, el uso del texto; por ejemplo cuando el lector selecciona o crea un título, una tesis para el texto; identifica y explica el propósito, el uso y las características propias de un gráfico, una tabla, un mapa; o cuando el estudiante identifica el tema y mensaje en un texto literario; es decir al lector se le facilita realizar el resumen del tema o idea principal del cualquier texto en una oración.

Además, requiere que el lector desarrolle una interpretación del texto, procese la organización, la compare para contrastarla e inferir según la intención que el autor quiere dar al texto y el significado que interprete el lector.

En la tercera característica, el contenido del texto, el lector relaciona las partes del texto para comprenderlo en su totalidad. Es decir se centra en el texto y lo relaciona con conocimientos previos o con otras fuentes de información. El lector procesa información implícita o explícita, secuencia de ideas a través de conectores cohesivos o más complejos como las relaciones de causa y efecto. En otras palabras el lector reflexiona sobre y evalúa el contenido del texto.

Y por último tenemos, la estructura del texto, ésta es referida a como el lector evalúa el texto en la forma o estructura. Es la utilidad de un texto particular para un propósito específico donde el lector describe o da su punto de vista acerca del estilo e identifica el propósito y la actitud del autor.

De acuerdo con la tipología de los textos y en la investigación se sustentan principios como:

1. – El aprendizaje significativo.
2. – Las competencias básicas.
- 3.- La competencia lectora y escritora.
4. - El aprender a aprender.

Todo lo cual implica además, que el estudiante se responsabiliza y disfruta de su aprendizaje, dándole solución a cada tarea planteada en un marco de socialización y cooperación, con la guía del docente.

La investigación está centrada en el aprendizaje significativo, porque el estudiante deberá trabajar aquí, de forma absolutamente independiente, debe buscar todo lo que el texto pueda darle. En la medida en que resuelva los ejercicios se autoevaluará.

El interés fundamental, se pone en enseñar a aprender a "mirar" el texto, y ello se debe a que los textos, poseen características que pueden facilitar u obstaculizar su acceso al lector, en el caso de ser material escrito, que es el tipo de texto al que nos referimos, es decir, al que aparece en un soporte impreso.

Según Morles (1985) las características del texto que pueden afectar su comprensibilidad son muchas. Por ejemplo las características gráficas tienen una relación directa con la legibilidad de los textos. Existen trabajos muy reconocidos que han evidenciado los efectos de factores tipográficos tales como: la forma, el tipo y el tamaño de las letras, la longitud de las líneas, los márgenes, el arreglo de las columnas, el espacio entre las líneas y entre las columnas, el color de la impresión y del fondo, y la superficie del papel.

En igual sentido entre las características lexicales, sintácticas y semánticas, se destacan la longitud de las palabras y las oraciones, el número de términos lexicales y estructurales y el número de sílabas lo que puede afectar la comprensión del texto.

Las competencias lectoras son aquellos elementos presentes en el texto que permiten al lector relacionar entre sí, semántica y pragmáticamente, las palabras, oraciones e ideas contenidas en ese texto, a la vez que le permiten determinar el tono, modo e intención de su autor, captar el énfasis que desea dar a determinadas partes, establecer relaciones lógicas de causalidad, comparación, contrastes, equivalencias, funcionalidad, tiempo, espacio y pertenencia entre sus elementos.

Leer comprensivamente es también responder a las exigencias conceptuales procedimentales, planteadas en cada texto, reconocer su cohesión en los contextos comunicativos.

Este procedimiento es esencialmente dinámico y el lector lo puede llevar a cabo a medida que establece conexiones coherentes, entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto. Es por ello que se propone que el estudiante busque, los pasos a seguir en la ejercitación y que logre la interacción con el texto sin el permanente aval del docente.

Es precisamente el enfoque histórico-cultural de Vigotsky (1979), que aporta una interpretación dialéctico-materialista de la relación hombre/ mundo, el fundamento psicológico en el que descansa lo que constituye esta investigación.

Este enfoque, además, se centra en el desarrollo de la personalidad del individuo, en el papel determinante de las relaciones sociales, en la formación de la individualidad, la relación entre el individuo y la sociedad y la individualidad de esa persona. Se basa también en el concepto de actividad y su papel en la apropiación de la cultura humana y en el carácter activo de los procesos psíquicos.

Desde el punto de vista lingüístico, se sustenta, sobre los conceptos de comunicación, lingüística textual, así como los de competencias básicas y competencia textual, entendida esta última como la capacidad de distinguir un texto, de una serie de frases y ejecutar sobre él operaciones de paráfrasis, segmentaciones, resúmenes...Esta capacidad se constituye como parte de una competencia comunicativa que adquiere además una dimensión cognitiva específica.

Se propicia que los estudiantes adquieran el placer por la lectura, que disfruten del acto de leer y sientan la confrontación con el texto como un desafío que son capaces de enfrentar.

Como quiera que el estudiante deba enfrentarse en su vida cotidiana y durante sus estudios, a una amplia gama de tipos de material impreso, en el desarrollo de la investigación se utilizan todo tipo de textos, de folletos, revistas, periódicos, diccionarios enciclopedias, recetarios, historietas y libros de textos.

Esta selección se hizo en función de la variedad temática, tratando de abarcar diferentes áreas de la cultura y el saber, como: literatura, química, historia, deportes, teología, filosofía, política, sociología, ecología, entre otros.

La complejidad de los textos va creciendo a medida que se avanza en la realización de los ejercicios, se le otorgó a cada texto la ejercitación de desarrollo de estrategias cognitivas como metacognitivas. Por ejemplo, se parte de exigir

una mirada atenta y concentrada que ayuda a encontrar información y aprender a buscarla.

Se utilizó el subrayado de ideas principales y secundarias, con el propósito de desarrollar la habilidad de resumir. Se hizo uso de la identificación de conceptos y la interpretación dentro de un contexto dado.

La realización de tareas tales como el ordenamiento alfabético y la formación de palabras y frases, la corrección de errores ortográficos, y de igual forma, la búsqueda o reconocimiento de adjetivos, antónimos, verbos, pronombres, etc. contribuyen a la cognición y la metacognición desde la comprensión textual.

En la medida que se avanzó en la ejecución de la ejercitación, se llegó a tareas más complejas y se confronta al estudiante con textos más extensos y profundos, para llegar a la realización de esquemas de causa/efecto, ejercicios de selección múltiple, hasta la formación de redes conceptuales y mapas cognitivos.

Con toda esta ejercitación se propició además, la producción, valoración y reconocimiento de elementos dentro de un contexto. ¿Puede ser éste un camino para llegar a "aprender a aprender"?

Si se concibió así esta propuesta, ello obedece a que se abordó el modelo psicolingüístico de la lectura (Goodman, 1982), el cual parte de la idea, de que la lectura es una interacción entre el conocimiento previo del lector, sus habilidades conceptuales, su cultura, creencias y estrategias procesales para lograr la comprensión del texto escrito.

Al enseñar a comprender se debe estimular el proceso de reflexión y metacognición. El proceso de lectura y comprensión es visto entonces como una conducta compleja que implica un uso consciente e inconsciente de estrategias que ayuden a construir un modelo de texto lo más semejante posible al significado supuestamente otorgado por el autor.

Existen estrategias o técnicas para enseñar a comprender lo que se lee. Tradicionalmente se emplea el de las preguntas que hace el maestro a los alumnos para verificar si hubo comprensión.

Para Morles (1985), las estrategias para procesar información y comprender la lectura se apoyan en procesos cognitivos y metacognitivos. Este estudioso, tiene en cuenta cinco tipos de estrategias de lectura, a saber:

- de organización. Ellas comprenden todo lo que el lector ejecutará a nivel cognoscitivo para organizar o dar un nuevo orden a la información. Por ejemplo, resúmenes en cuadros sinópticos, redes cognitivas o esquemas y mapas de conceptos, etc.

- de focalización. Sirven para precisar el contenido del texto. la comprensión es guiada a algunos aspectos parciales sobre los que se centra la atención de la lectura. Ej. Caracterización de personajes.

- de elaboración. Incluyen acciones que implican la creación de nuevos elementos relacionados con el contenido del texto para hacer éste, significativo. Hacer analogías, paráfrasis, imágenes por comparación para reelaborar la idea escrita.

- de integración. Apuntan a la relación de un texto con otros textos o conocimientos.

- de verificación. Buscan comprobar lo cierto de las interpretaciones logradas. Por ejemplo, voltear la página mientras se realiza un ejercicio, recurrir al diccionario...

Según Morles (1985), los mejores lectores, además de usar las estrategias de lectura cognitivas deberán desarrollar las estrategias metacognitivas las que define como..." acciones que ejecuta el lector para asegurar la efectividad del procesamiento de la información, contenida en el texto." Estas estrategias llevan a la metacomprensión, es decir, llevan a la toma de conciencia de los procesos que intervienen en la comprensión. Tales estrategias son:

- de planificación del proceso de comprender. Se parte de un objetivo y de la determinación inicial de lo que el lector ya sabe sobre el tema así como lo que desea saber.

- de regulación. El lector va supervisando el proceso para comprobar en qué medida se van cumpliendo los objetivos y planes propuestos.

- de evaluación de la ejecución del procesamiento de la información. Comprende determinar cuándo y cuánto se ha comprendido.

La investigación muestra las estrategias de Pensamiento Crítico para desarrollar en los estudiantes la construcción de conocimiento en la superación de fallas específicas observadas en el desarrollo de las clases, y servir como entrenamiento curricular en forma de taller en la comprensión y producción de textos.

¿Por qué un taller? pues porque " un taller tiene el valor en la medida en que todo el grupo es capaz de producir conocimientos, adquirir destrezas y reflexionar. Se proponen trabajos, plantean problemas y relacionan respuestas, es decir, las nociones teóricas tienen un sentido funcional. Esta aseveración se corresponde con los principios de la investigación, toda vez que ella se centra en el aprendizaje significativo del sujeto y se concibió para ser trabajada a través de la modalidad de un taller para asistir a estudiantes en la erradicación de sus deficiencias en la comprensión y producción de textos. Convertida en taller de lectura, deviene soporte eficaz para la docencia, en tanto contribuye a la formación de los procesos de lectura y escritura y a ampliar el universo cultural de los estudiantes.

CAPÍTULO III

3.1 Metodología

La presente investigación centra su atención en un caso y población específica, conformado por estudiantes once (11º) grado de la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla, lo cual determina el carácter social de la investigación, pues permite estudiar el significado de los fenómenos sociales y humanos de los actores con el propósito de lograr su comprensión, interpretación o transformación. En tal sentido, la **investigación cualitativa** recurre a una metodología que facilita la recolección sistemática de los datos, junto a la descripción rigurosa, detallada y contextual de los hechos, y asegura al mismo tiempo la máxima intersubjetividad en su análisis y su interpretación. Además, aborda las posibles repercusiones, características y formalidades referidas al caso de una población específica de estudiantes afectados en el proceso del desarrollo de la lectura y escritura.

Las metodologías cualitativas coinciden, en parte, con los postulados del interaccionismo simbólico, entendido como un enfoque realista del estudio científico del comportamiento y la vida de grupos humanos siendo su mundo empírico, justamente, el mundo real de la vida y el comportamiento.

De tal forma, la postura metodológica de esta concepción es la del examen directo del mundo empírico social entendiendo que tal estudio permite al especialista satisfacer todos los requisitos básicos de la ciencia empírica: enfrentarse a un mundo susceptible de observación y análisis, suscitar problemas con respecto al mismo, reunir los datos necesarios a través de un examen detenido y disciplinado, descubrir relaciones entre las respectivas categorías de los datos, formular proposiciones respecto de esas relaciones, incorporarlas a un sistema teórico y verificar problemas, datos, relaciones, proposiciones y teoría por medio de un nuevo examen del mundo empírico.

3.2 Diseño

El estudio utiliza un enfoque de **investigación acción**, el cual nos lleve a recoger la información de los actores en su contexto o campo de acción. El enfoque de la Investigación Acción, es un medio para adquirir información útil y confiable sobre

un proceso educativo, generalmente centrado en lo pedagógico; esto busca el mejoramiento de la educación como es el caso de los métodos de enseñanza, tiempo de aprendizaje, materiales y medios de enseñanza y además factores inherentes en el proceso educativo. En este sentido la finalidad de la investigación educativa es mejorar la educación, y por consiguiente, los procesos de formación. Muchos creen que la transformación de la educación dependen del cambio de instrumentos curriculares, pero como lo señalan los educativos, no se trata solo de cambiar los instrumentos que utilizan los maestros; el cambio debe darse en nosotros en una nueva estructura de pensamiento.

3.3 Participantes.

La E.N.S.D. en el grado Once cuenta con una población de 152 estudiantes de la Media en las jornadas mañana y tarde, distribuidos en cuatro (4) grupos. Para esta investigación se tomó una muestra correspondiente de 38 estudiantes del grupo 11^o B de los cuatro (4) once; el grupo 11^o B fue seleccionado de manera intencional, pues, fue el grupo según el diagnóstico y el problema a indagar satisfacía el estudio, las edades del grupo seleccionado oscilan entre 15 y 17 años. Para el caso a ocho (8) docentes, los cuales laboran en el grado objeto de estudio, a los cuales se les aplicó un cuestionario para identificar las ayudas o mediaciones que utilizan los docentes para desarrollar la comprensión y producción de textos.

3.4 Paradigma

El paradigma que fundamenta el estudio es el **Crítico Social**, el cual tiene compromiso con el cambio, es decir, no sólo estudia el problema, sino que busca darle solución, liderar procesos tendientes a la transformación social del grupo que se investiga. Se sigue, porque el sujeto cognoscente es parte de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes, que en este caso es el objeto de la investigación.

Este paradigma introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuestas a determinados problemas generados por éstas e implica al docente a partir de la autorreflexión.

Para Habermas (1966), la finalidad de la teoría es capacitar a los individuos a través de la reflexión y el entendimiento de sus propios pensamientos para que se conozcan a sí mismos y facilitar la toma de conciencia del proceso de formación social que condiciona su realidad y percepción que tienen de la misma. La ciencia social crítica sirve al interés emancipatorio, puesto que propicia una mayor autonomía personal.

En el proceso de investigación, a la luz del paradigma Crítico Social, el sujeto y el objeto establecen una relación horizontal, de diálogo permanente, reflexiva, consciente, activa y transformadora mediada por el reconocimiento, el respeto de la individualidad y la articulación de la teoría y la práctica. Es decir:

- Analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); b) susceptibles de cambio (contingentes); c) surgidas de una respuesta práctica (prescriptivas).
- Profundiza en la comprensión del profesor (diagnóstico) del problema. Por eso asume postura exploratoria y teórica, para alcanzar una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión y una explicación de lo que sucede.
- Interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan o interactúan en la situación problema. En consecuencia construye un guión sobre el hecho en cuestión, presentando una teoría de la situación, de forma naturalista y narrativa.
- Describe y aplica "lo que sucede" con el mismo lenguaje utilizado por los participantes.
- Contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos (el investigador y los participantes).
- Busca un diálogo libre de trabas.
- Propicia la libre información entre los participantes (Elliott, 2000).

La estrecha unión entre la crítica a la realidad y a las formas de su conocimiento se funda en que "solamente una sociedad mejor puede establecer la condición para un pensar verdadero" (Horkheimer, 1976). En el marco del paradigma crítico social, se propone el paso de la imaginación a la comprensión. El problema de la comprensión ha cobrado importancia metodológica en las ciencias sociales merced, sobre todo, a que el científico social no puede acceder a una realidad simbólicamente estructurada sólo a través de la observación ya que, desde el punto de vista metodológico, la comprensión no es susceptible del mismo tipo de control que el experimento representa para la observación. El científico social no cuenta, en principio, con un acceso al mundo de la vida distinto del que tiene el lego en ciencias sociales; en cierto modo, tiene que pertenecer ya al mundo de la vida cuyos componentes intenta describir. Para describirlos tiene que entenderlos y no puede entenderlos sino participa en su producción. La comprensión de un significado es, para Habermas (1976), una experiencia comunicativa, de donde, la comprensión de una manifestación simbólica exige esencialmente la participación en un proceso de entendimiento.

Los significados, ya se encarnen en acciones, en instituciones, en productos de trabajo, en contextos de cooperación o en documentos, "sólo pueden ser alumbrados desde adentro" (Horkheimer, 1987). Para esta concepción, la realidad simbólicamente preestructurada constituye un universo incomprensible a los ojos de un observador exterior incapaz de comunicación. Esta es la razón fundamental por la

que, en el desarrollo de la siguiente tesis, vincula los métodos cualitativos con el paradigma crítico social.

3.5 Delimitación Temporo – Espacial

La investigación se realizó en la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla en el transcurso del proceso pedagógico comprendido en el año 2007 y 2008 (En los cuatro (4) períodos académicos).

3.6 Dispositivos de Recolección de Información

Durante la investigación los estudiantes desarrollan competencias de lectura y escritura en la mayoría de las áreas del currículo en las que se requiere que el desempeño de éstos reflejen tareas auténticas, del mundo real, esto exige que los estudiantes piensen y se comuniquen a un nivel más elevado. Con frecuencia, para demostrar su dominio sobre estos estándares de áreas de contenido, los estudiantes deben generar productos originales o mostrar un desempeño en el que se refleje que han adquirido y procesado la información en cuestión.

Por consiguiente, la relación entre el proceso de lectura y escritura que se desarrolla y el pensamiento, se pueden conocer al examinar las tareas de este tipo que realizaron los estudiantes al utilizar el computador y una aplicación (CD LINK 11). Estos dos elementos evidencian, habilidades de lectura y escritura que pueden mejorarse usando el computador como mediación en la construcción de conocimiento.

El uso del computador en la investigación emplea características de éste que van más allá de utilizar simplemente la herramienta tecnológica. Funciones tales como incorporación de sonido, gráficas, diagramación y modificación de estilos en el texto. Para usar estas funciones, los estudiantes deben realizar una lectura crítica del contenido y la forma de expresarlo, ya que de este modo, se ven estimulados a ampliar y refinar su pensamiento.

Es así como en la investigación los estudiantes procesan las ideas que se moldean a través del formato de los talleres que aparecen en el CD LINK 11 y reflejan la importancia de planear la enseñanza – aprendizaje, para hacer uso efectivo de la tecnología. Durante la planeación de la enseñanza - aprendizaje, los estudiantes diseñan y crean páginas web con un propósito, teniendo en cuenta la audiencia a la que va dirigido y, el formato apropiado para el tipo de comunicación específica que se solicita producir a los niños de Preescolar y Básica Primaria. Esto significa establecer el nivel en el que los estudiantes deben analizar y comunicar el asunto y usar efectivamente la tecnología disponible. En otras palabras, utilizar la tecnología de manera efectiva incluye, planear la enseñanza teniendo en cuenta la manera en que esta puede ayudar a los estudiantes a encontrar información, procesarla, y comunicar sus hallazgos e introspecciones.

Además, para recolectar la información del presente estudio se utilizaron los siguientes instrumentos: **Estrategias de pensamiento crítico para desarrollar la**

comprensión y producción de textos; éstas se aplicaron en el contexto real en el que se desarrollaron normalmente los eventos pedagógicos.

Es decir, donde se promueve aprendizaje significativo, donde se construye representación, en otras palabras, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Éstas remiten a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende saber.

Entre las estrategias de pensamiento crítico para desarrollar la comprensión y producción de textos se tiene en cuenta: La lectura que es el eje central de las estrategias para aprender y desarrollar competencias efectivas, relacionales: semióticas, discursivas, cognitivas y comportamentales. Competencias con las cuales la lectura establece una relación dialéctica.

En la vida académica de un estudiante, la lectura juega un papel decisivo. En ese ámbito académico, la lectura remite, de manera ineludible, al concepto de leer para aprender, en el cual se puede reconocer el objetivo esencial del proceso lector. Un proceso que, a su vez, debe remitirse a un pensamiento reflexivo, analítico, con capacidad de interpretación, de crítica y de creación.

El pensamiento propio de un lector dialógico, autónomo, participativo y, por lo tanto, agente activo y responsable de su propio aprendizaje. El tipo de lectura elegido determina el tipo de pensamiento, y viceversa: una lectura activa, multiforme y plural implica un pensamiento con estas mismas características.

Entre estas estrategias de lectura se encuentran:

Lectura Explorativa:

- Es una lectura rápida.
- *Su finalidad:* Lograr la visión global de un texto:
- *De qué trata:* Preparar la Lectura Comprensiva de un texto
- Buscar en un texto algún dato aislado que interesa.

Procedimiento:

- Fijarse en los título y epígrafes
- Buscar nombres propios o fechas que puedan orientar
- Tener en cuenta que la idea más importante suele expresarse al principio del párrafo en el que luego se desarrolla, o al final del párrafo como conclusión de la argumentación.
- Tener en cuenta que un mapa, una grafía, un cuadro cronológico etc., pueden proporcionar tanta información como la lectura de varias páginas: hay que observarlos.

Lectura Comprensiva

- Es una lectura reposada.
- Su finalidad es entenderlo todo.

Procedimiento:

- Buscar en el diccionario todas las palabras cuyo significado no se posee por completo.
- Aclarar dudas con ayuda de otro libro: atlas, enciclopedia, libro de texto; preguntar a otra persona (profesor, etc.) si no se puede hacer enseguida se ponen interrogantes al margen para recordar lo que se quería preguntar.
- Reconocer los párrafos de unidad de pensamiento
- Observar con atención las palabras claves (sustantivos y verbos).
- Distinguir las ideas principales de las secundarias.
- Perseguir las conclusiones y no quedarse tranquilo sin comprender cuáles son y cómo se ha llegado a ellas.

La lectura se aplica a partir de dos componentes:

El acceso léxico, el proceso de reconocer una palabra como tal. Este proceso comienza con la percepción visual. Una vez que se han percibido los rasgos gráficos (letras o palabras) puede ocurrir un acceso léxico directo, cuando se encuentra una palabra familiar que se reconoce de un solo golpe de vista; o bien un acceso léxico indirecto, cuando se encuentran términos desconocidos o difíciles de leer. Entonces se ha de acudir a las condiciones contextuales que hacen que el acceso léxico sea más rápido.

La comprensión; aquí se distinguen dos niveles.

El más elemental es comprensión de las proposiciones del texto. A las proposiciones se les considera las "unidades de significado" y son una afirmación abstracta acerca de una persona u objeto. La comprensión de las proposiciones se realiza a partir de la conjunción de los elementos textuales (información proporcionada por texto mismo) y de los elementos subjetivos (conocimientos previos). Este primer nivel, junto al acceso léxico son considerados micro procesos de la inteligencia y se realizan de forma automática en la lectura fluida.

El nivel superior de la comprensión es el de la integración de la información suministrada por el texto. Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo. Este nivel es consciente y no automático y esta considerado como un macro proceso.

Estos macro procesos son posibles a partir del conocimiento general que el sujeto tiene sobre el mundo; es decir, para que se produzca una verdadera comprensión es necesario poseer unos conocimientos generales sobre aquello que se está

leyendo. Además también serían imposibles sin un conocimiento general sobre la estructura de los textos.

La comprensión del texto va a depender de diversos factores: Estos factores influyen en el grado de comprensión y como pueden ayudar a la planificación y el desarrollo de estrategias de aprendizaje, estos son:

1. **Dominio de la lectura.** Se refiere a la comprensión de diversos tipos de textos, como el instructivo, el narrativo, el argumentativo y el expositivo, desde los cuales se da significación y sentido a la lengua escrita y a los textos no verbales. Para estructurar la evaluación en este caso, se proponen dos dimensiones para el análisis: los niveles de interpretación (literal, inferencial y crítica) y la ubicación de información en el texto.

Literal: Se refiere a la recuperación de la información explícitamente planteada en el texto. Se puede dividir en reconocimiento que consiste en la localización e identificación de elementos del texto como:

Detalles.- requiere localizar e identificar hechos como: nombres de los personajes, incidentes, tiempo, lugar del cuento.

Ideas Principales.- requiere localizar e identificar una oración explícita en el texto, que sea la idea principal de un párrafo o de un trozo más extenso de la selección.

Secuencias.- requiere localizar e identificar el orden, de incidentes o acciones explícitamente plantearlas en el trozo seleccionado.

Relaciones de causa y efecto.- requiere localizar o identificar las razones, que establecidas con claridad, determinan un efecto.

Rasgos del personaje.- requiere localizar o identificar planteamientos explícitos acerca de un personaje que ayuden a destacar de qué tipo de persona se trata.

Inferencial: Requiere que el estudiante use las ideas e informaciones explícitamente planteadas en el texto, su intuición y su experiencia personal como base para conjeturas e hipótesis. Las inferencias pueden ser de naturaleza convergente o divergente y el estudiante puede o no ser requerido a verbalizar la base racional de sus inferencias. Pueden ser de:

Detalles.- requiere conjeturar acerca de los detalles adicionales que el autor podría haber incluido en la selección para hacerla más informativa, interesante o atractiva.

Ideas Principales.- requiere inducir la idea principal, significado general, moraleja o enseñanza moral que no están expresamente planteadas en la selección

Secuencias.- consiste en determinar el orden de las acciones si su secuencia no se establece con claridad en el texto. También puede consistir en determinar las acciones que precedieron o siguieron a las que se señalan en el texto.

Causa y efecto.- requiere plantear hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes y de sus interacciones con el tiempo y el lugar. También implica conjeturar sobre las causas que actuaron, sobre la base de claves explícitas presentadas en la selección.

Rasgos de los personajes.- consiste en determinar características de los personajes que no se entregan explícitamente en el texto.

Crítica: Requiere que el lector emita un juicio valorativo, comparando las ideas presentadas en la selección con criterios externos dados por el profesor, por otras autoridades o por otros medios escritos, o bien con un criterio interno dado por la experiencia del lector, sus conocimientos o valores.

Juicios de realidad o fantasía.- requiere que el estudiante sea capaz de distinguir entre lo real del texto y lo que pertenece a la fantasía del autor.

Juicio de valores.- requiere que el lector juzgue, la forma o estructura del texto, la actitud del personaje o de los personajes.

Implica todas las consideraciones previas, porque intenta evaluar el impacto psicológico o estético que el texto ha producido en el lector. Incluye el conocimiento y la respuesta emocional a las técnicas literarias, el estilo y a las estructuras.

2. **Dominio metalingüístico.** Está relacionado con aspectos conceptuales que definen la estructuración y el uso de la lengua en distintos contextos; se tienen en cuenta los procesos de transposición semántica y la pertinencia de las categorías gramaticales en los textos producidos (función de los conectores, las preposiciones, los adverbios, las conjugaciones verbales en el discurso). Si bien el dominio metalingüístico está presente en los dominios de la lectura y de la escritura, por cuestiones metodológicas y criterios en la evaluación aquí se le da un tratamiento aparte, pero privilegiando el reconocimiento de categorías inherentes a la lengua-objeto: géneros textuales, formatos textuales, categorizaciones lingüísticas.

3. **Dominio de la escritura.** Comprende el análisis de la producción escrita desde tres categorías:

Coherencia local y proposicional. Implica la elaboración de una proposición cuya valoración da cuenta de la capacidad del evaluado para:

- Producir un texto coherente (cuando hay concordancia de número y de género); o
- Producir un texto parcialmente coherente (cuando no hay concordancia relativa)

Coherencia lineal y secuencial. Implica la elaboración de una secuencia proposicional o párrafo cuya valoración da cuenta de:

- Producir un texto en el que se usa con pertinencia los nexos adecuados; o
- Producir un texto en el que se usa los nexos pero de manera no adecuada.

Coherencia global y macroestructural. Implica la elaboración de un texto con secuencias proposicionales suficientes. La valoración da cuenta de:

- Usar con pertinencia los signos de puntuación.
- Conservar un tópico.

- Establecer coherencia en la progresión temática

Al identificar las relaciones supratextuales (coherencia) e intertextuales (cohesión), es decir, la coherencia que hay entre párrafos, ideas principal y secundarias; presentando de esta manera una unidad en el texto. Las relaciones intertextuales se refieren a la concordancia que debe haber de género y número entre palabras y entre sujeto y predicado; la acción de los tiempos verbales en el escrito.

Los niveles de lectura crítica: literal (interpretar), nivel de lectura básico, donde se identifican detalles al pie de la letra del texto leído; de aquí partían los estudiantes para desarrollar competencia lectora, el cual lo llevaría al siguiente nivel. El nivel inferencial (argumentar) es el siguiente paso en el proceso de una lectura crítica; en éste se contrasta, clasifica, analiza, resume y resuelve problemas. El nivel crítico (propositivo), en este nivel se juzga, critica, opina y evalúa textos; aquí es donde se comprueba si el aprendizaje es significativo; si el estudiante es capaz de mirar un tema en forma interdisciplinaria y no en forma fragmentada.

Y además, la comprensión y producción de conocimiento es determinada por:

- Las estrategias que utilizan los docentes del grado 11º para la comprensión y producción de textos en las diferentes disciplinas.
- El incremento de los niveles de lectura interpretativa y comprensiva mediante la aplicación de estrategias de Pensamiento Crítico.
- La generación de textos escritos redactados con coherencia, cohesión y adecuación.
- El análisis de las características y estructuras del discurso del pensamiento crítico escrito para establecer estrategias que permitan el desarrollo de los procesos de producción de textos.

Las estrategias son procedimientos utilizados para regular la actividad de los estudiantes, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que se propongan.

Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican auto dirección (la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe y se transforme en acción hacia la consecución de logros e indicadores de logros) y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que la guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

Las estrategias son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio.

Otro de los dispositivos empleados en el desarrollo de las estrategias de Pensamiento Crítico es **EI CD LINK 11** el cual, cuenta con lecturas y talleres por períodos (Ver Anexos: Pág. N° 152).

En este dispositivo los estudiantes encuentran lecturas relacionadas a la construcción de páginas Web. En él los cuatro períodos se denominan TEMA GENERADOR (TG) y tienen contenidos, talleres (se desarrollan con cada tema generador) que son la aplicación de la teoría de los contenidos programáticos. El CD LINK 11 permite al estudiante realizar **Estrategias de pensamiento crítico para desarrollar la comprensión y producción de textos** a través de los cuatro temas generadores que se desarrollan por período académico.

En los TG los estudiantes encuentran por ejemplo del lado izquierdo, el título del tema generador, pregunta problémica del campo de Bilingüismo y tecnología y la pregunta problémica del saber disciplinar (estas preguntas son los derroteros para realizar investigaciones), las competencias a desarrollar (Interpretativa, argumentativa y propositiva), los logros e indicadores de logros; del lado derecho se hayan los contenidos programáticos, los cuales tienen vínculos a páginas donde hay lecturas relacionadas con los temas de esos contenidos y por último encontramos los talleres.

Talleres; A través de ellos se aplican estrategias de Pensamiento Crítico para la comprensión y producción de textos en los diferentes saberes. Además, desarrollan aprendizaje significativo y la construcción de conocimiento en las diferentes disciplinas de la Básica Primaria; ya que son las herramientas que conducen a la creación de páginas Web interdisciplinarias (Ver anexos: Págs. 153 – 159). A través de ellos se realizan:

- Actividades asociadas al logro: Desarrollo de una página web que sea atractiva para los niños.
- Procesamiento de palabra: Producir páginas web con coherencia: local y proposicional, lineal y secuencial, global y macroestructural.
- Procesamiento de documentos: Crear páginas web teniendo en cuenta el diseño (colores, imágenes, fuentes, texturas) y la usabilidad (fácil de navegar).
- Intercambio y transmito información en diferentes contextos: Desarrollar un tema para básica primaria utilizando las páginas web con herramientas multimediales como: el video, vínculos a otras páginas, formularios electrónicos, juegos.
- Comunicación en redes y construcción del conocimiento: Utilización de las páginas web interdisciplinarias donde alrededor de un tema se unen disciplinas como: informática, inglés, matemáticas, lengua castellana, naturales, sociales, ética y valores.

La guía (Ficha General de Identificación del Pensamiento Crítico: FGIPC) Este dispositivo trabaja el pensamiento crítico, la competencia comunicativa y la competencia en lectura y escritura, desarrollando habilidades por niveles a través de preguntas que ayudan a construir conocimientos. (Ver Anexos. Pág. Nº 160 - 178) Se desarrolla en tres niveles.

Primer nivel. La guía ayuda a desarrollar: El nivel literal de la lectura crítica y la competencia interpretativa; además desarrolla en la competencia lectora la recuperación de la información y la comprensión global del texto.

Segundo nivel. En éste se desarrolla el nivel inferencia de la lectura crítica, la competencia argumentativa; también crea habilidad en la reflexión y evaluación del contenido del texto.

Tercer nivel. Aquí se desarrolla el nivel crítico, la competencia propositiva creando habilidad en la reflexión y evaluación de la forma del texto.

Cuestionario a docentes (Ver anexos: Pág. N° 179 - 182)

El objetivo de aplicar un cuestionario a los profesores, es identificar qué ayudas o mediaciones utilizan los docentes para desarrollar la comprensión y producción de textos de los estudiantes de 11º grado; considerando las interrelaciones que ocurren entre los estudiantes, docentes y saberes disciplinares en el proceso del aprendizaje significativo, es decir; si utilizan el pensamiento crítico como estrategia significativa e interdisciplinaria para la comprensión y producción de textos.

El cuestionario estructurado se aplicó de manera uniforme a todos los docentes, cuenta con 30 ítems, se le pide al profesor que responda de manera afirmativa o negativa las estrategias que utilizan durante la clase. Es decir, los docentes deben describir el tipo y aplicación de dichas estrategias.

Prueba diagnóstica (Ver Anexos: Págs. N° 183 - 188)

Prueba de comprensión de lectura, incluye varias lecturas cortas de las disciplinas básicas (matemáticas, lengua castellana, sociales y naturales). Su estructura es narrativa y su nivel de dificultad léxico-técnica es bajo, pero su dificultad sintáctica y semántica es alta.

La prueba de comprensión de los textos narrativos, contiene 20 preguntas elaboradas en dos contextos de evaluación Interpretativa y Argumentativa; la prueba cuenta también con temas de comprensión: Identificación de idea principal, Detalle, Secuencia, Vocabulario, Contraste, Deducción, Inducción, Resumen, Relaciones causa-efecto, Enumeración.

Evaluaciones (Ver Anexos: Págs. N° 189 - 207)

Es un examen breve y práctico en la aplicación de destrezas se les administró a los estudiantes una vez estudiado un TG al finalizar cada período académico.

Con estos instrumentos se evaluaron, los contenidos de los tres primeros períodos académicos de los cuatro desarrollados en el año, a través de preguntas. Además, los estudiantes lograron, una vez aplicadas estas pruebas, integrar el conocimiento a la lectura realizada sobre el material interdisciplinario (lenguaje HTML, material en inglés y español) de los contenidos visto en cada TG.

En el primer período, a los estudiantes de 11º B, se les realizó una evaluación del material desarrollado para este período a través de preguntas que evalúan el nivel literal (interpretativo). Estas preguntas revisan conceptos específicos y principios generales. Por ejemplo:

PREGUNTAS PARA EVALUAR TG - I

1. ¿Qué es una estructura en un conjunto de páginas web?

2. ¿A qué se refieren cuando nos hablan: "no creen páginas que sean un callejón sin salida?"
3. ¿Qué etiqueta se usa para una tipografía en la página web?
4. ¿Cuál es la fuente que se debe utilizar para una página web?
5. Realiza dos diseños de páginas web en forma jerárquica en Word y en Power Point.

El objetivo era empezar a motivar a los estudiantes a examinarse ellos mismos y entre ellos y a crear preguntas guías para comprender y producir textos. Estas preguntas guías deben probar la habilidad de entender, explicar, ilustrar y aplicar los conceptos y principios enseñados. Por ejemplo, en una lección de informática, antes que el maestro enseñe el diseño de una página Web, le daría las preguntas guías a la clase.

El segundo período, igualmente evaluado a través de preguntas, aquí se valoró el nivel literal (interpretativo), pero avanzando hacia lo inferencial (argumentativo)

PREGUNTAS PARA EVALUAR TG - II

1. ¿Qué es una estructura de navegación? Escribe ejemplos.
2. ¿A qué se refiere la tipografía en una página Web? Escribe ejemplos.
3. ¿Será lo mismo un enlace que un hipervínculo? Justifica.

El objetivo en este período es que los estudiantes profundicen en los conceptos vistos y motivarlos a comprender y producir textos en las diferentes disciplinas. Incentivarlos a que por su cuenta, o entre ellos mismos se hagan preguntas para prepararse para las evaluaciones. Muchas veces aquellos que entienden el material se lo explican a los demás en grupos informales después de clase y antes de los exámenes.

En el tercer período los estudiantes fueron evaluados a través de preguntas (tipo ICFES) que realizaron sobre el programa Access. En el CD LINK 11 aparece el material (lecturas) sobre este programa (Ver Anexos: Pág. N° 196 - 197)

La generación de estas preguntas es promover la comprensión activa, proporcionando al lector un propósito para la lectura.

Es necesario que los estudiantes se autopregunten sobre el texto y se respondan durante y al final de la lectura. Esta estrategia lleva a los estudiantes a activar el conocimiento previo y a desarrollar el interés por la lectura antes y durante el proceso.

La formulación de autopreguntas trascienden lo literal, hasta llegar al nivel de metacompreensión, es decir se busca que los estudiantes logren niveles superiores del pensamiento. Estas preguntas son las que requieren que los alumnos vayan más allá de simple recordar lo leído.

Es útil hacer las autopreguntas a partir de las predicciones. En todo caso es importante establecer una relación entre las preguntas que se generan con el objetivo o propósito de la lectura. Si el objetivo es una comprensión global del

texto, las preguntas no deben estar dirigidas a detalles. Obviamente, una vez que se ha logrado el objetivo principal, se puede plantear otros.

El uso y formulación de autopreguntas, sirve como estrategia cognitiva para supervisar de un modo activo la comprensión, a comprometerse en una acción estratégica y, en definitiva a autorregular la propia comprensión y aprendizaje.

Preguntas que se pueden formular al comprender los elementos del pensamiento:

Propósito: ¿Cuál es el propósito del autor?

Pregunta: ¿Qué pregunta quiere contestar el autor?

Información: ¿Qué información usa el autor para llegar a conclusiones?

Inferencias: ¿Cuáles son las principales conclusiones o inferencias del autor?

Conceptos: ¿Cuáles son las ideas principales que guían el pensamiento del autor?

Suposiciones: ¿Qué da por sentado el autor?

Punto de vista: ¿Qué mira el autor y cómo lo ve?

Implicaciones: Si el autor está correcto (o es perspicaz), ¿cuáles son algunas de las implicaciones que debemos reconocer?

Así mismo, el escribir bien es producir trabajos escritos que son a la vez claros y bien razonados. Para lograr esto, el estudiante hace preguntas de análisis y autoevaluación.

Autoanalizar el razonamiento antes de escribir.

Antes de escribir, es importante comprender claramente la lógica de su posición.

Puede determinar mejor esto al enfocar los elementos del razonamiento. Puede hacer los siguientes tipos de preguntas:

Propósito: ¿Cuál es mi propósito al escribir este texto, documento o Página Web?

Pregunta: ¿Qué pregunta(s) intento contestar?

Información: ¿Qué información necesito para apoyar mi posición?

Inferencias: ¿De qué quiero convencer a mi lector?

Conceptos: ¿Cuáles son las ideas principales que necesito usar en mi pensamiento para escribir este producto efectivamente? ¿Cuáles de estas ideas necesito definir y elaborar explícitamente?

Suposiciones: ¿Debo cuestionar lo que doy por sentado en mi escrito? ¿Debo exponer explícitamente mis suposiciones?

Punto de vista: ¿Qué miro, y cómo lo veo? ¿Debo incluir otros puntos de vista?

Implicaciones: ¿Qué implico? ¿Qué quiero que el lector crea y / o haga?

Autoevaluar la escritura mientras escribe

Para escribir bien, también necesita evaluar mientras escribe.

Claridad: ¿Tengo claro lo que digo o mi pensamiento está confuso? Para cada párrafo, ¿expuse mi idea central y luego la elaboré? ¿Añadí ejemplos para aclarar mis puntos? ¿Ilustré las ideas importantes? ¿Escribí oraciones que se pueden interpretar de distintas maneras o el significado intencional está claro?

Precisión: ¿Añadí los detalles adecuados para que el lector comprenda precisamente lo que quiero decir? ¿Necesito más detalles?

Lógica: ¿Todas las ideas de mi escrito encajan unas con otras lógicamente? ¿Utilicé palabras de transición para que las conexiones entre ideas fueran evidentes para el lector?

Relevancia: En la producción, ¿mantengo el enfoque claro y consistente? ¿Me desví del punto principal? En cada párrafo, ¿todo en el párrafo es relevante a la idea central del párrafo?

Significado: ¿Cuál es la pregunta más significativa para enfocar? ¿Cuáles son los conceptos más significativos? ¿Los hechos?

Profundidad: ¿Comprendo claramente lo que hace que el asunto sea complejo?

¿Detallé suficientemente las complejidades?

Imparcialidad: ¿Fui imparcial con todos los puntos de vista relevantes al asunto o presenté “débilmente” los puntos de vista contrarios para poder descartarlos?

Exactitud: ¿Estoy seguro de que toda la información que presenté como hechos lo es? ¿Son confiables mis fuentes de información?

Una vez se haya completado un texto, documento o página Web, entonces puede usar el modelo en la sección Evaluar el razonamiento (las partes) para juzgar el propio razonamiento, tal como evaluaría el razonamiento de cualquier autor.

Además, entender la lógica más fundamental de una disciplina es entender las ocho estructuras de pensamiento que le subyacen. Para llegar a esta lógica, se hacen las siguientes preguntas en cualquier curso que se tome o en la materia que se estudie:

- ¿Cuáles son los propósitos, logro, indicadores de logros y los objetivos del material del TG III?
- ¿Qué preguntas o problemas le son centrales?
- ¿Qué conceptos serán fundamentales?
- ¿Qué punto(s) de vista o marco(s) de referencia necesito para aprender a razonar dentro de ellos?
- ¿Qué suposiciones definen el material?
- ¿Qué tipos de inferencias o conclusiones necesitaré para aprender a razonar?
- ¿Cuál es la compensación (implicación) por razonar bien dentro de este material de Access? (Richard y Elder, 2003)

Es así como la Tabla 4 muestra algunos ejemplos de cómo las preguntas anteriores fueron contextualizadas por los estudiantes a leer el material de Access.

TABLA 4: Preguntas sobre ACCESS realizada, por los estudiantes en la evaluación correspondiente al tercer período

PREGUNTAS FORMULADAS POR LOS ESTUDIANTES	PRGUNTA CRÍTICA	PREGUNTA NO CRÍTICA
1. ¿Cuáles son los elementos básicos que contienen los menús desplegables?	✓	
2. ¿Además de la barra de datos qué otra barra existe?		✓
3. ¿Cuál es el objetivo de los menús inteligentes?	✓	
4. ¿Qué podemos hacer si entramos por el comportamiento inteligente?	✓	
5. ¿Qué es la base de datos?		✓
6. ¿Qué es el sistema gestor de base de datos?		✓
7. ¿Por qué en una base de datos relacional los datos se organizan en tablas?	✓	
8. ¿Qué es una tabla de datos?		✓
9. ¿Qué es una consulta y para qué se utilizan los distintos tipos de consulta?		✓
10. ¿Cuáles son las distintas formas para crear una tabla de datos?	✓	
11. ¿Cómo crear relaciones en Access?	✓	
12. ¿Qué proporciona la clave principal?	✓	
13. ¿Cuál es la utilidad del valor predeterminado?	✓	
14. ¿Cuáles son las acciones que comprenden la integridad referencial?	✓	
15. ¿Cómo se activa el generador de campo?	✓	
TOTAL	10 (67%)	5 (33%)

La evaluación del cuarto período consistió en la presentación de un producto: Páginas Web interdisciplinarias (con contenidos de: informática, inglés, sociales, naturales, matemáticas o lengua castellana) para niños de la Básica Primaria. (Ver Anexos. Págs. 217 – 222)

También se realizó la evaluación de la interpretación y comprensión del texto “La Energía Nuclear”. La intención de esta evaluación fue conocer el nivel de comprensión y producción de textos alcanzados por los estudiantes.

En la evaluación se formularon 10 preguntas que van de lo literal (interpretativa), a lo inferencial (argumentativo) hasta lo crítico (propositivo). (Ver Anexos. Págs. 198 - 207)

La lista de cotejo (Ver Anexos: Pág. N° 202)

Consiste en un formulario que indica los aspectos que fueron evaluados en los textos desarrollados por los estudiantes para determinar su nivel de comprensión y producción de los mismos con relación a los conceptos, destrezas o actitudes en determinadas tareas o ejercicios de aplicación.

Los cuadernos de los estudiantes (Ver Anexos: Págs. N° 209 - 216)

Los cuadernos son los instrumentos utilizados por los estudiantes para realizar los talleres propuestos en el CD LINK 11.

En los cuadernos, los estudiantes realizaron talleres de comprensión y producción de textos, escribieron las investigaciones realizadas sobre saberes disciplinares como: Informática (Diseño y creación de páginas Web), ciencias naturales y

sociales, matemáticas, lengua castellana, ética y valores e inglés; todo esto recopilando material sobre conceptos, para el Preescolar o Básica Primaria, a incluir en la construcción de la página Web.

3.7 Presentación de la Información

A partir de las técnicas e instrumentos presentados se recolectaron los datos del estudio. Para el análisis se establecen los siguientes pasos:

En primer lugar, se examinaron las estrategias aplicables a la comprensión y producción de textos que utilizan los docentes de la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla de los grados 11^o, debido a que en estas cobran relevancia operaciones cognitivas, que involucran el uso de estrategias del pensamiento crítico a partir de la lectura de textos en cada saber específico.

En segunda instancia, se evalúa el nivel de comprensión y producción de textos de los estudiantes de once grado de la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla a través de la aplicación de una preprueba y al final la aplicación de la postprueba de cada período académico; con el objetivo de observar las dificultades que presentan los estudiantes o el avance de los mismos en la comprensión y producción de textos de los diferentes saberes.

Se indaga el desempeño de los alumnos en el desarrollo de los talleres de lectura y escritura, dado que este espacio fue concebido con la finalidad de trabajar la lectura de textos teóricos correspondientes al discurso académico y la escritura de talleres e informes, donde se privilegiaron la comprensión y producción de textos en cualquier disciplina.

Y por último, en grupo, los estudiantes evalúan su nivel de desempeño académico, la comprensión y producción de textos en las diferentes disciplinas. (Ver Anexos: Pág. N^o 133)

La información se presenta para su análisis e interpretación de los resultados en:

- Tablas y gráficas de desviaciones, correspondientes a los puntajes que asignan los profesores en el cuestionario aplicado.
- Tablas y gráficas de desviaciones de los puntajes de los resultados de las listas de cotejo en los diferentes períodos para identificar los niveles de lectura y escritura de los textos desarrollados por los estudiantes.
- La preprueba para seleccionar el grado 11^o B, los cuestionarios respondidos por los profesores, las evaluaciones realizadas por los estudiantes de 11^o B, muestras de cuadernos de estudiantes de de 11^o B en cada período e interpretación de los resultados según las categorías a evaluar.
- Elaboración de tablas y gráficos con los resultados obtenidos en los procesos previamente descritos, con el objeto de visualizar e interpretar los resultados.

Además, teniendo en cuenta el carácter cualitativo de este estudio, se evalúan, en función de los resultados, categorías relevantes para darle continuidad a la investigación a través de análisis posteriores (categorías construidas por el grupo

de investigación a partir de lo expuesto por van Dijk, 1983 y Richard, 2003). Estas categorías son:

- . Léxico (Vocabulario): la comprensión del significado de cada palabra según el contexto en el texto; el léxico es importante tanto en la comprensión como en la producción de textos.
- . Coherencia externa: que las ideas del texto y los conocimientos previos del lector sean compatibles, es decir se tiene en cuenta la relación que se hace entre la lectura y los conocimientos que se tienen sobre el tema desarrollado en la misma (conocimientos previos).
- . Cohesión proposicional: la cohesión local entre las ideas del texto; aquí el identificar ideas principales y secundarias, permite la comprensión de lo leído y también permite producir texto.
- . Cohesión estructural: la compatibilidad temática de las ideas del texto. En este punto la forma como se presenta el desarrollo del tema en los párrafos que se escriben en un texto.
- . Coherencia interna: la consistencia lógica de las ideas del texto ésta se da a partir de ordenar, comparar, clasificar, describir, analizar y resumir las ideas en un escrito.
- . Suficiencia informativa: que el texto contenga la información necesaria para cumplir determinado objetivo, como es la de ser un texto con sintaxis, cohesivo y coherente (macroestructura y microestructura).
- . Niveles de lectura y escritura: Interpretación (literal), argumentativa (inferencial) y propositiva (crítica). Las competencias en lectura y escritura se desarrollaron a través de los talleres de los TG del CD LINK 11.

3.8 Etapas de la Investigación

El proceso total de la investigación se llevó a cabo en cinco etapas, distribuidas de la siguiente manera:

PRIMERA ETAPA: DIAGNÓSTICO

Etapa Diagnóstica (Ver Anexos: Cuestionarios a docentes: Pág. 179 – 182).
Preprueba: Págs. 183 – 188. FGIPC: Pág. 160 - 178)

Con esta etapa se pretende tener una idea general del nivel de comprensión y producción de textos académicos presentados por los estudiantes a quien se les aplicó la prueba diagnóstica. A partir de los resultados arrojados se inició la investigación sobre las estrategias significativas e interdisciplinarias del pensamiento crítico que guiarían el desarrollo de la comprensión y producción de textos de los estudiantes de 11^o grado de la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla.

- En esta etapa se le aplicó un cuestionario a los docentes que laboran en los grados 11º de ENSDB para identificar las estrategias que aplican en el aula de clases.
- Realización de una preprueba en los grados once. Evaluación tipo ICFES que se aplicó para conocer los niveles de interpretación, argumentación y proposición de los estudiantes sobre la comprensión y producción de textos; ésta arrojó resultados en cada uno de los grados 11º, cuatro (4) en total. Además, determinó la selección del grado 11º B; curso que presentó resultados preocupantes.
- Construcción de la guía FGIPC, este es el instrumento que creó el grupo de investigación para que los estudiantes desarrollaran estrategias de pensamiento crítico en la comprensión y producción de textos académicos.

SEGUNDA ETAPA: COMPETENCIA INTERPRETATIVA. NIVEL LITERAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

En esta segunda etapa se desarrolló el TG I: ELEMENTOS DE UN SISTEMA COMUNICATIVO, con el objetivo de integrar varias herramientas tecnológicas en la construcción de un Sitio Web, aplicando la guía FGIPC; este TG tiene los siguientes contenidos:

CONTENIDO PROGRAMÁTICO	DESCRIPCIÓN
USABILIDAD	Es la estructura de navegación que debe tener la página web para que los usuarios naveguen fácilmente por ella.
• Estructura.	Entender los diferentes tipos de estructuras de información que debe tener una página Web (orden, jerarquías y navegación).
• Tipografía	Entender la importancia de la legibilidad, el uso de los colores y el tamaño de fuentes que componen una página Web.
• Gráficos	Tener en cuenta el tamaño en “bytes” de las imágenes que hacen parte de una página Web. Comprender la importancia de la composición de una página Web con imágenes, para evitar la saturación visual. Comprender la importancia de la configuración de los diferentes formatos gráficos que pueden tener las imágenes en una página Web (imagen en formato .jpg con 80% de resolución, imagen en formato .gif con 64 colores en lugar de 256 colores).
TALLER 1 (Ver Anexos: Págs. 151 - 152)	Aparece al final de cada TG, en él se usan las estrategias de pensamiento crítico para desarrollar la comprensión y producción de textos, por ejemplo: Comprensión de lectura a través de preguntas. Palabras claves. Significados. Ideas principales e ideas secundarias. Las actividades asociadas al logro:

	Estructura de las páginas web. La fuente y tipos de gráficos que se deben utilizar en una página web.
--	--

- Los estudiantes utilizaron la primera parte de la guía FGIPC es decir, mediante el nivel literal (interpretativa), y la recuperación de la información, se logra la comprensión general, desarrollando la interpretación. En esta sección se trabajaron las siguientes habilidades: Percibir, observar, discriminar, identificar detalles, emparejar, recordar, ordenar. El desarrollo de este TG fue a través del Taller 1. (Ver Anexos: Págs. 160 - 173)
- Para conocer los avances y dificultades que presentan por los estudiantes del grado 11º B, al final del primer período académico, se les realizó una evaluación sobre el contenido programático visto en el TG I. (Ver Anexos. Págs. 189 -190) Se formularon las siguientes preguntas:
 1. ¿Qué es una estructura en un conjunto de páginas Web?
 2. ¿A qué se refieren cuando nos hablan: "no creen páginas que sean un callejón sin salida?
 3. ¿Qué etiqueta se usa para una tipografía en la página Web?
 4. ¿Cuál es la fuente que se debe utilizar para una página Web?
 5. Realiza dos diseños de páginas Web en forma jerárquica en Word y en Power Point.

TERCERA ETAPA: COMPETENCIA INTERPRETATIVA. NIVEL LITERAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

- En esta etapa se desarrolló el TG II: DISEÑO Y CREACIÓN DE NUEVAS FORMAS DE COMUNICACIÓN, con el propósito de crea elementos gráficas que aporten claridad al Sitio Web. Los contenidos son los siguientes:

CONTENIDO PROGRAMÁTICO	DESCRIPCIÓN
EDITOR VECTORIAL Y GRÁFICO	Insertar imágenes en un documento. Crear algunas imágenes especiales, como es el caso de los Rollovers y los botones flash, que ayudan a mejorar la apariencia de las páginas web.
• Imágenes.	Todas las páginas web acostumbran a tener un cierto número de imágenes, que permiten mejorar su apariencia, o dotarla de una mayor información visual. Existen una serie de formatos de imagen más recomendables que otros para ser introducidos en una página web.

• Comportamientos (behavior).	Son acciones que suceden cuando los usuarios realizan algún evento sobre un objeto, como puede ser mover el ratón sobre una imagen, pulsar sobre un texto, hacer doble clic sobre un mapa de imagen, etc.
• Botones.	Son elementos que se prestan a que el usuario los presione, desencadenando al hacerlo una serie de acciones. También es habitual ver como este tipo de elementos reaccionan cuando se les pasa el ratón por encima o cuando se les está pulsando.
• Hotspost y slices.	Son segmentaciones que se hacen sobre un diseño: los sliceses fragmentan imágenes (como rompecabezas) que se encuentran en el diseño.
TALLER 2	<p>Aparece al final de cada TG, en él se usan las estrategias de pensamiento crítico para desarrollar la comprensión y producción de textos, por ejemplo:</p> <p>Comprensión de lectura a través de preguntas. Palabras claves. Significados. Estrategias metacognitivas: Ideas principales e ideas secundarias, mapas conceptuales. Las actividades asociadas al logro: Qué información incluir en una página web para hacerla informativa e interesante para los niños. Qué actividades motivarán al niño para quedarse en la página que se cree.</p>

– Los estudiantes utilizaron la primera parte de la guía FGIPC, es decir, mediante el nivel literal (interpretativa) y la recuperación de la información, se logra la comprensión general, desarrollando la interpretación. En esta sección se trabajaron las siguientes habilidades: Percibir, observar, discriminar, identificar detalles, emparejar, recordar, ordenar. En el segundo período se trabajaron las mismas habilidades que se desarrollaron en el primer período. Al igual que el TG I, el TG II fue aplicado mediante el Taller 2. (Ver Anexos: Págs. 160 - 173)

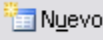
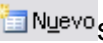

– A los participantes se les aplicó una evaluación sobre el material desarrollado en el segundo período (ver Anexos. Págs. 191 -193). Se formularon las siguientes preguntas:




1. ¿Qué es una estructura de navegación? Escribe ejemplos.
2. ¿A qué se refiere la tipografía en una página Web? Escribe ejemplos.
3. ¿Será lo mismo un enlace que un hipervínculo? Justifica.





CUARTA ETAPA: COMPETENCIA ARGUMENTATIVA. NIVEL INFERENCIAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

– Esta etapa se desarrolló el TG III: EDICIÓN DE PÁGINAS WEB BILINGÜES, con el propósito de escribir un ensayo en el que se describe el funcionamiento de

una base de datos y se explica su importancia como nuevo medio de presentación y acceso a la información. Los contenidos a desarrollar son los siguientes:

CONTENIDO PROGRAMÁTICO	DESCRIPCIÓN
BASE DE DATOS Elementos básicos de Access	Access es una aplicación para administrar bases de datos de manera eficiente y rápida. Una base de datos es un conjunto de objetos (Tablas, consultas, formularios, informes, macros y módulos) que guarda información de manera ordenada y permite por medio de un administrador de bases de datos, como Access, manipular dicha información. Elementos básicos: La barra de título, la barra de menú, la barra de herramientas, la barra de estado.
• Crear, abrir y cerrar una base de datos	Una base de datos es un conjunto de datos que están organizados para un uso determinado y el conjunto de los programas que permiten gestionar estos datos es lo que se denomina Sistema Gestor de Bases de Datos. Las bases de datos de Access tienen la extensión .MDB para que el ordenador las reconozca como tal.
• Crear y modificar tabla de datos	Para crear una tabla de datos tenemos que posicionarnos en la ventana base de datos con el objeto tablas seleccionado, si hacemos clic en el icono  se abre una ventana con las distintas formas que tenemos para crear y modificar una tabla.
• Propiedades de los campos	Cada campo de una tabla dispone de una serie de características que proporcionan un control adicional sobre la forma de funcionar del campo. Las propiedades aparecen en la parte inferior izquierda de la ventana Diseño de tabla cuando tenemos un campo seleccionado.
• Las relaciones	Una base de datos relacional permite la utilización simultánea de datos procedentes de más de una tabla. Al hacer uso de las relaciones, se evita la duplicidad de datos, ahorrando memoria y espacio en el disco, aumentando la velocidad de ejecución y facilitando al usuario/a el trabajo con tablas.
Crear una tabla de datos	Para crear una tabla de datos tenemos que posicionarnos en la ventana base de datos con el objeto tablas seleccionado, si hacemos clic en el icono  se abre una ventana con las distintas formas que tenemos para crear una tabla.
• El generador de campos	El generador de campos de Access es una utilidad que nos permite crear campos sin necesidad de definirlos eligiéndolos de una serie de tablas de ejemplo. El generador de campos se activa estando en la vista diseño de una tabla y pulsando el icono  .

<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de datos 	<p>A la hora de crear un campo en una tabla, hay que especificar de qué tipo son los datos que se van a almacenar en ese campo.</p> <p>Los diferentes tipos de datos de Access son: Texto, memo, número, fecha/hora, moneda, autonumérico, Si/No, objeto e hipervínculo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • El asistente para búsqueda 	<p>En algunas ocasiones, el valor a introducir en una columna no puede ser cualquiera sino que está extraído de una lista de valores válidos para ese campo. Por ejemplo un campo Sexo con los valores H o M, un campo Provincia con los valores (Alba, Albacete, Alicante, etc...). Esta lista de valores puede ser una lista de valores fijos que definamos nosotros (sería el caso del campo sexo) o también puede ser una lista de valores extraídos de una tabla existente en nuestra base de datos (podría ser el caso del campo Departamentos si tenemos una tabla de nombres de departamentos).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La clave principal 	<p>La clave principal proporciona un valor único para cada fila de la tabla y nos sirve de identificador de registros de forma que con esta clave podamos saber sin ningún tipo de equivocación el registro al cual identifica. No podemos definir más de una clave principal, pero podemos tener una clave principal compuesta por más de un campo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Guardar una tabla 	<p>Para guardar una tabla, podemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ir al menú Archivo y elegir la opción Guardar. ● O bien hacer clic sobre el botón Guardar  de la barra de herramientas. <p>Como nuestra tabla aún no tiene nombre asignado, aparecerá el siguiente cuadro de diálogo:</p> <div data-bbox="1036 1213 1305 1346" style="border: 1px solid gray; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p style="text-align: center; margin: 0;">Guardar como</p> <p style="margin: 0;">Nombre de la tabla:</p> <p style="margin: 0;">Tabla1</p> <p style="text-align: right; margin: 0;">Aceptar</p> <p style="text-align: right; margin: 0;">Cancelar</p> </div> <p>Escribir el nombre de la tabla. Hacer clic sobre el botón Aceptar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Cerrar una tabla 	<p>Para cerrar una tabla, seguir los siguientes pasos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ir al menú Archivo y elegir la opción Cerrar. ● O bien hacer clic sobre el botón Cerrar  de la ventana de la tabla de datos.
<p>Modificar tablas de datos</p>	<p>Si una vez creada una tabla, queremos cambiar algo de su definición (por ejemplo, añadir una nueva columna, ampliar una columna que ya existe, borrar una columna, etc...) tendremos que realizar una modificación en su diseño:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Introducir y modificar datos en una tabla 	<p>Para introducir datos en una tabla, podemos elegir entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Desde la ventana Base de Datos seleccionar la tabla a rellenar, haciendo clic sobre ésta para que su nombre aparezca remarcado. <p>Hacer clic sobre el botón  Abrir de la ventana Base de datos.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ● Hacer doble clic sobre el nombre de la tabla en la ventana Base de Datos. ● Si estamos en la ventana Diseño de tabla, hacer clic sobre el icono Hoja de datos  de la barra Diseño de tabla.
<ul style="list-style-type: none"> • Desplazarse dentro de una tabla 	<p>Para desplazarse por los diferentes registros de una tabla se utiliza la barra de desplazamiento:</p> <p>Registro:  1  de 3</p> <p>La barra nos indica en qué registro estamos situados y el número total de registros de la tabla. El recuadro en blanco nos está diciendo el registro actual. Al final donde aparece de 3 nos indica el número total de registros que en nuestro caso es tres.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Buscar y reemplazar datos 	<p>Muchas veces necesitaremos buscar algún registro conociendo el valor de alguno de sus campos. Para poder realizar esta operación tenemos a nuestra disposición la herramienta Buscar de Access.</p> <p>Para hacer uso de esta herramienta debemos visualizar los datos por ejemplo con la vista Hoja de datos a continuación posicionar el cursor en el campo donde queremos buscar y finalmente podemos desplegar el menú Edición y seleccionar la opción Buscar...</p> <p>O bien hacer clic sobre el botón  de la barra de herramientas.</p>
TALLER 3	<p>Aparece al final de cada TG, en él se usan las estrategias de pensamiento crítico para desarrollar la comprensión y producción de textos, por ejemplo: Comprensión de lectura a través de preguntas. Palabras claves. Significados. Estrategias metacognitivas: Ideas principales e ideas secundarias, mapas conceptuales. Las actividades asociadas al logro: Se desarrollaron ejercicios donde se crearon tablas, formularios, consultas, informes para crear la Bases de datos como fueron: Base de Datos 2007 y Clase. Redacción de ensayos. Los estudiantes emitieron juicios acerca de las preguntas realizadas por sus compañeros, en cuanto a: la estructura, el uso de conectores, el conocimiento acerca del tema para construir este tipo de preguntas.</p>

– Los estudiantes utilizaron la tercera parte de la guía FGIPC es decir el nivel inferencial (argumentativo); desarrollan la interpretación, la reflexión y evaluación del contenido del texto. En este apartado se trabajaron las siguientes habilidades: Comparar – contrastar, categorizar – clasificar, describir – aplicar, identificar causa efecto, predecir – estimar, analizar, resumir, generalizar,

resolución de problemas. Se desarrolló el TG III a través del Taller 3. (Ver Anexos: Pág. 174 - 176)

- En esta etapa los estudiantes construyeron preguntas sobre el contenido del material: Microsoft Access. El objetivo para desarrollar este material es que ellos aprendieran elaborar bases de datos, las cuales se pueden relacionar con la página Web (Ver Anexos. Págs. 194 – 195).
- Los estudiantes construyeron preguntas tipo ICFES, con el material de Microsoft Access. El objetivo de la construcción de preguntas tipo ICFES es que los estudiantes mostrasen las habilidades de pensamiento que habían adquirido hasta esta etapa (Ver Anexos. 196 -197).

QUINTA ETAPA: COMPETENCIA PROPOSITIVA. NIVEL CRÍTICO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

- En esta etapa se desarrolló el TG IV: PÁGINAS WEB BILINGÜES, el propósito es caracterizar y utilizar estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en la producción de textos (sitios web). Aquí se tienen en cuenta los siguientes contenidos:

CONTENIDO PROGRAMÁTICO	DESCRIPCIÓN
DISEÑO DE PÁGINAS	El lenguaje HTML permite una atractiva presentación de los contenidos con una organización y coherencia notables. La gran ventaja de este lenguaje, radica en su visualización con la posibilidad de incorporar enlaces a diferentes partes de documentos independientemente de la plataforma en que se utilicen, es decir, el documento escrito en HTML contiene toda la información necesaria sobre su aspecto y la interacción con el usuario, siendo posteriormente el navegador quien se encargue de asegurar el aspecto externo independientemente del tipo de estación de trabajo y/o sistema operativo base que utilicemos (Windows, Macintosh, OS, Linux).
• Malla Curricular	Documento con los contenidos de los Temas Generadores de los Campos de Trabajo Académicos (CTA): Desarrollo Humano, Ciencias, Comunidad y Escuela, Educación Artística, Bilingüismo y Tecnología de la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla.
• Conectores Textuales	Material de ayuda para que los estudiantes puedan realizar sus escritos, en él aparecen los conectores textuales.
TALLER 4	Aparece al final de cada TG, en él se usan las estrategias de pensamiento crítico para desarrollar la comprensión y producción de textos, por ejemplo: Comprensión de lectura a través de preguntas. Palabras claves. Significados. Estrategias metacognitivas: Ideas principales e ideas

	<p>secundarias, mapas conceptuales.</p> <p>Las actividades asociadas al logro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionadas con los aspectos conceptuales de la estructura y el uso del lenguaje en las páginas web interdisciplinarias para niños (desarrollo de un tema de cualquier disciplina en inglés o español). - La microestructura, los procesos semánticos (significados), la cohesión y la coherencia (local y proposicional, lineal y secuencia, global y macroestructural) en el texto. - La superestructura es decir los tipos de textos que se quieren construir: continuos (narrativos, descriptivos, argumentativos, instrucción, hipertexto) o no continuos (gráficas, tablas, diagramas, mapas, formularios). <p>En este taller los estudiantes crearon y editaron páginas web interdisciplinarias. Para ello se les entregó una serie de documentos como: Manual de Fireworks, Manual de Dreamweaver, Manual de Front Page.</p>
--	--

- En esta sección se les entregó un material, a los estudiantes, acerca del lenguaje HTML, Manual de Front Page, Manual de Fireworks; con el apoyo de éstos se construyeron las páginas Web. (Ver Anexos. Págs. 220 – 22)
- La Malla Curricular de la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla se utilizó para que los estudiantes seleccionaran el TG a trabajar en Preescolar o Básica Primaria.
- Los docentes de inglés e informática, interdisciplinariamente, fueron el apoyo para la construcción de la página; éstos asesoraron a los estudiantes en los conceptos a desarrollar en la página Web.
- Los estudiantes utilizaron la guía FGIPC (Ver Anexos: Pág. 204 - 216), es decir se realizaron todas las habilidades al construir páginas Web interdisciplinarias en Inglés; de las diferentes disciplinas que se estudian en Preescolar y la Básica primaria como son: Matemáticas, Sociales, Naturales, Lengua Castellana, Ética y Valores.
- Además, se utilizó un material de lectura donde se aplicó un cuestionario que los estudiantes desarrollaron a partir del texto “LA ENERGÍA NUCLEAR” (Ver Anexos. Pág. 198 - 207). El cuestionario consta de diez preguntas; el desarrollo del mismo implicó llevar a la práctica los niveles de comprensión y producción de textos desarrollados durante el año 2007 por los estudiantes de 11º B.

CAPÍTULO IV

4.1 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN:

Esta investigación parte de un diseño de Investigación Acción (IA), basado en “El pensamiento Crítico y el desarrollo de estrategias significativas e interdisciplinarias para la comprensión y producción de textos”, en la que se describen aspectos de carácter pedagógico (desarrollo del proceso de lectura y escritura, el uso de la lectura crítica, desarrollo de la competencia comunicativa, cómo interpretar, comprender, analizar y reflexionar sobre el contenido y la forma de un texto) e informaciones relevantes (el concepto de pensamiento crítico y sus niveles de desarrollo, el análisis del discurso y la coherencia local y proposicional, lineal y secuencial, global y macroestructural) del tema antes mencionado.

El estudio se centra en el análisis de los problemas vinculados con la comprensión y producción de textos, para cualquier disciplina, tal como lo evidencian los textos e informes producidos por los estudiantes en los talleres de lectura y escritura, ya que la toma de conciencia sobre tales dificultades y la superación de las mismas son fundamentales para el posterior desempeño de los estudiantes en la universidad.

Es así como la pregunta problémica planteada en esta investigación indaga por las estrategias significativas e interdisciplinarias del pensamiento crítico que guiarán el desarrollo de la comprensión y producción de textos de los estudiantes de 11º grado de la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla.

Además, en este capítulo se realiza la presentación y análisis de la información en etapas a fin de precisar, en cada una, aspectos relevantes para la comprensión de los resultados. Las dimensiones se analizan, en primera instancia, en sus aspectos constitutivos, presentando una mirada integradora.

Partiendo de esto, se presentan los análisis de los datos que se recolectaron durante la investigación.

PRIMERA ETAPA

DIAGNÓSTICO

Etapa en la cual se aplicó una preprueba, con el propósito de determinar las falencias que tenían los estudiantes en la comprensión y producción de textos de diferentes disciplinas. También se aplicó un cuestionario a los docentes que laboran con los undécimos, para identificar si utilizaban estrategias del pensamiento crítico y la lectura y escritura para construir conocimientos en el saber específico. Además, se construyó una guía con la cual, los estudiantes trabajaron durante los cuatro períodos académicos. El proceso desarrollado en esta sección fue el siguiente:

CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES

Tabla 5: Estrategias que utilizan los docentes de la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla para el desarrollo de la comprensión y producción de textos de los estudiantes de 11º grado.

No	AFIRMACIÓN	SÍ	NO	ALGUNAS VECES	EN BLANCO	ESTRATEGIA QUE UTILIZO
1	Cuando un estudiante expone varias posibles soluciones de un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.	7 (87,5%)	1 (12,5%)	0	0	Se mira cuál e la más viable. Análisis reflexivo. Comprensión de las ideas. Diálogo. Escucho cada uno de ellos. A través de la atención y comprensión, si hay errores en él se guía. Socialización de las ideas.
2	Cuando se lee en clase la opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones, contrarias a la misma.	1 (12,5%)	7 (87,5%)	0	0	Respeto, Honestidad. Referencial para ubicar la idea. Resalta lo relacionado. La problematización para llegar a deducción. Escuchar es una buena opción.
3	Cuando utilizo en mis explicaciones, ideas que no son mías, menciono las fuentes de las que provienen.	8 (100%)	0	0	0	Fotocopia libros, acetatos. Mención de autores. Fotocopias. Escribe el nombre del autor. Haciendo la referencia. Fuente.
4	Cuando facilito las fuentes de información a los estudiantes, para redactar un trabajo, juzgo si estas son fiables o no.	6 (75%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	0	Busco información completa y manejable. Investigo. Referencial. Diálogo, fotocopias. Los alumnos sacan conclusiones. Recomendaciones de consulta.
5	En los trabajos escritos que solicito a mis estudiantes, además de la tesis principal sobre el tema, pido que expongan opiniones alternativas de otros autores y fuentes.	7 (87,5%)	1 (12,5%)	0	0	Criterio personal de los estudiantes. Contraste. Confrontar ideas. Internet. Sustentación y argumentación. Construcción de síntesis comprensivas.
6	Cuando los estudiantes redactan un trabajo, exponen interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible.	7 (87,5%)	1 (12,5%)	0	0	Conversatorios. Desarrollo de competencias. Sustentar ideas. Flashcard. Preguntas. Participación en clase.
7	Cuando los estudiantes interpretan un hecho, les pregunto si existen interpretaciones alternativas.	5 (62,5%)	3 (37,5)	0	0	Validación. Producción. Respeto su opinión. Expresión oral.
8	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, hago que mis estudiantes las expongan oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.	7 (87,5%)	1 (12,5%)	0	0	Mesas redondas, puestas en común. Comprobación. Puntos en común por confrontación de ideas. De acuerdo al tema. Motivación para conseguir el mayor número de participaciones. Socialización y debate.
9	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, hago que mis estudiantes las expongan por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes.	4 (50%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	2 (25%)	Comprobación. Confrontar texto.
10	Les pido a mis estudiantes que al escribir las conclusiones de un trabajo, justifiquen claramente cada una de ellas.	7 (87,5%)	1 (12,5%)	0	0	Validez. Confrontar texto. Pido que expliquen.
11	Cuando un estudiante expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.	8 (100%)	0	0	0	Valoración y transformación. Explicativo. Escucho y saco hecho de ellos. Explicándoles lo importante que son sus opiniones.
12	Cuando mis estudiantes escriben una opinión, no tomo partido por ella hasta que tengo suficiente evidencia o razones que la justifiquen.	3 (37,5%)	5 (62,5%)	0	0	Certeza. Relación. La valoro aunque sea sencillo. Revisión de informes. Ayudo a participar.
13	Cuando mis estudiantes leen un texto, identifican claramente la información irrelevante y prescinden de ella.	3 (37,5%)	4 (50%)	1 (12,5%)	0	Falta de claridad. Identificación de la información. Textos. Todo conduce al tema principal. Prestando atención a sus opiniones.
14	En los debates, los estudiantes saben justificar adecuadamente por qué considera aceptable o infundada una opinión.	7 (87,5%)	1 (12,5%)	0	0	Claridad. Puesta en común, debate. Tener presente aspectos de ellos. Preguntas adicionales.

15	Cuando mis estudiantes realizan un debate, se les pregunta si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho.	6 (75%)	2 (25%)	0	0	Confrontación. Comprobación. Respeto su posición. Participación a los estudiantes.
16	Cuando los estudiantes leen un texto argumentativo, identifican claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis.	5 (62,5%)	3 (37,5%)	0	0	Desarrollo de competencias. Algunos presentan dificultad. De acuerdo al tema. Debates y lluvias de ideas.
17	Cuando mis estudiantes leen algo con lo que no están de acuerdo, realizo el ejercicio de buscar razones contrarias a lo que se expone en el texto.	7 (87,5%)	1 (12,5%)	0	0	Credibilidad. Comprobar lo entendido. Con ejemplos propios o de estudiantes. Preguntas problematizadoras.
18	Verifico con mis estudiantes la lógica interna de los textos que se leen.	6 (75%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	0	Verificación. Confrontación. Si el tiempo lo permite. Analizando la postura del autor.
19	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, con mis estudiantes valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.	5 (62,5%)	2 (25%)	0	1 (12,5%)	Probabilidad. Confrontación. Realmente no. Lluvia de ideas.
20	En los debates acepto que se den ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas	8 (100%)	0	0	0	Flexibilidad. Diálogo. Aclaratorios. Reconociendo los aciertos de los estudiantes.
21	Al leer texto específicos del saber los estudiantes extraen conclusiones fundamentales.	6 (75%)	2 (25%)	0	0	Significación. Afianzar conocimiento. Siempre. Exposición de sus ideas.
22	Cuando mis estudiantes leen un texto, consideran que siempre el autor tiene la razón.	2 (25%)	5 (62,5%)	0	1 (12,5%)	Duda metódica. Confrontar ideas. Se puede refutar. Justificación de lo que exponen.
23	Cuando mis estudiantes escriben sobre un tema, diferencian claramente entre hechos y opiniones.	4 (50%)	3 (37,5%)	0	1 (12,5%)	Lógica objetiva y subjetiva. Acuerdos. Algunas veces tienen claridad. No se hace mucho énfasis en este aspecto.
24	Mis estudiantes diferencian las opiniones en los textos que leen.	5 (62,5%)	2 (25%)	0	1 (12,5%)	Claridad. Comprensión lectora. Algunas veces. Análisis de información.
25	Mis estudiantes utilizan información que está vigente hoy en día.	7 (87,5%)	0	0	1 (12,5%)	Innovación. Apoyo en texto e Internet. Internet. Leyendo la prensa.
26	Cuando mis estudiantes argumentan por escrito sobre un tema, exponen razones tanto a favor como en contra del mismo.	5 (62,5%)	1 (12,5%)	0	1 (2,5%)	Confrontación. Puestas en común, debate. A través de argumentaciones, proposiciones. Debemos hacer mayor énfasis en la producción escrita.
27	Los estudiantes en los debates, expresan con claridad su punto de vista.	4 (50%)	2 (25%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	Algunas veces. Algunas veces lo hacen correctamente. Exposición oral.
28	Al leer un texto, los estudiantes saben si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc.	3 (37,5%)	4 (50%)	0	1 (12,5%)	Ubicación. A través de ejemplos. Se necesita hacer énfasis en este aspecto.
29	Los estudiantes, cuando exponen por escrito una idea que no es de ellos, mencionan las fuentes de las que proviene.	4 (50%)	3 (37,5%)	0	1 (12,5%)	Reconocimiento. Consulta de textos. Se apropian sin mencionar los autores. Corregir este aspecto.
30	Los estudiantes al leer un texto, identifican claramente la información relevante	5 (62,5%)	2 (25%)	0	1 (12,5%)	Interpretación. Comprensión lectora. Después de leer detenidamente. Presentación de conclusiones.
RESULTADOS		162 (20,5%)	60 (7,5%)	5 (0,05%)	12 (0,12)	
		SI	NO	ALGUNAS VECES	EN BLANCO	ESTRATEGIA QUE UTILIZO

Gráfico 3: Respuestas afirmativas sobre las estrategias utilizadas por los docentes de 11º grado en el salón de clases. Los números en rojo son los resultados de cada pregunta evaluada

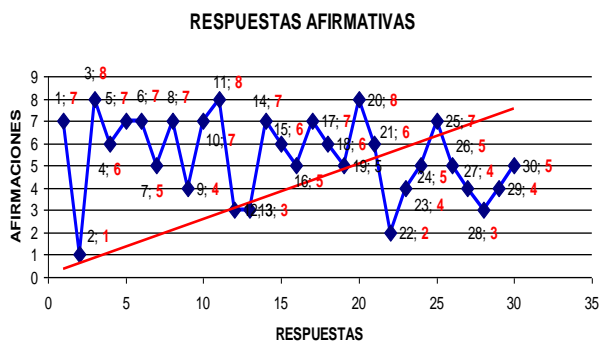
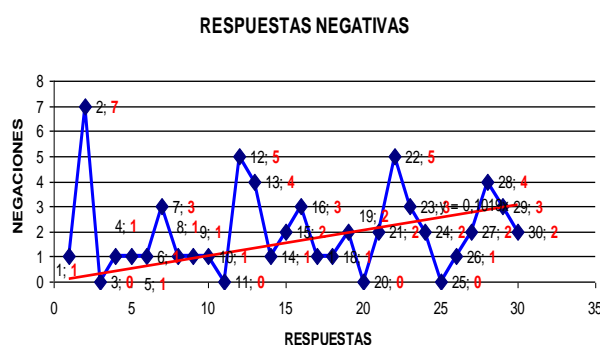


Gráfico 4: Respuestas negativas sobre las estrategias utilizadas por los docentes de 11º grado en el salón de clases. Los números en rojo son los resultados de cada pregunta evaluada



Los resultados muestran que los profesores de la ENSDB, ocho (8), manifiestan aplicar estrategias significativas e interdisciplinarias para obtener aprendizaje significativo en su saber específico; sin embargo, al analizar los gráficos de desviación las respuestas afirmativas aparecen muy alejados de la línea de tendencia; mientras las declaraciones negativas están más cercanas a la línea de tendencia indicando que las estrategias significativas e interdisciplinarias son poco utilizadas para la enseñanza de los saberes específicos.

Los docentes de la ENSDB, según lo expuesto por Paul y Hiler, (2003) poco utilizan las habilidades de pensamiento crítico de una manera integral, escasamente combinan todas las destrezas separadas para que los estudiantes lleguen a una mayor comprensión de la materia y poder descubrir las relaciones entre las partes. La percepción obtenida al estudiar un asunto no se transfiere para obtener una comprensión de otros asuntos. Los enfoques interdisciplinarios se usan para examinar un problema sólo desde un punto de vista del tema de la disciplina que se está estudiando.

Las estrategias les permiten a los estudiantes aprovechar lo que ya saben y lo que pueden deducir por ellos mismos. Éstas permiten que ellos trabajen juntos. Muchas veces los estudiantes se bloquean o no entienden lo que se supone que entiendan. Varios estudiantes trabajando juntos pueden corregir los malentendidos entre ellos mismos, logrando más progreso en las tareas. Cuando un estudiante se bloquea, puede que otro tenga la idea precisa para encaminar las cosas nuevamente. Esto les permite a los estudiantes ser responsables de su propio aprendizaje. Con el tiempo, ellos empiezan a adoptar las estrategias que ven que sus pares usan con éxito y aprenden a hacerse las preguntas críticas que sus pares han elaborado.

Esto nos lleva a reflexionar acerca de cómo la institución en su estructura curricular, implementa asignaturas no articuladas entre sí, abordando la realidad de manera fragmentada, lo que genera confusión y desinterés entre los estudiantes, porque los saberes que se le imparten muchas veces poco significativos están divorciados de su contexto. Es decir, la escuela sólo cumple el rol de reproductora de conocimientos y el maestro un transmisor de saberes

investigados y producidos por otros, a veces sin contextualizarlos al medio escolar.

Lograr que los estudiantes piensen activamente sobre lo que aprenden de por sí no es suficiente. No se quiere que los estudiantes meramente piensen, sino que piensen bien. Los maestros que usan estrategias tienden a tener una mejoría distintiva, y hasta sorprendente, en la calidad de pensamiento de sus estudiantes. (Paul y Hiler, 2003)

PRUEBA DIAGNÓSTICA A ESTUDIANTES

En esta sección se realizó una prueba diagnóstica a los estudiantes de 11^o grados, cuatro (4) grupos en total, con el fin de seleccionar el grupo de 11^o que presentó las mayores dificultades, el grupo fue el 11^o B. (VER ANEXOS. Págs. 183 - 188)

TABLA 6: Datos arrojados en la preprueba aplicada a los estudiantes de 11^o B de la ENSDB, nivel interpretativo

ítem	pregunta	NO	frecuencia relativa (fr)	frecuencia porcentual (fp)	desviación
1	El autor en este texto resalta principalmente: INTERPRETATIVA	12	0,3	30%	0
3	El texto parece sugerir que el principal uso de la energía atómica hasta el momento, ha sido el de: INTERPRETATIVA	25	0,625	63%	13
8	La conferencia internacional de Río se ocupó de: INTERPRETATIVA	8	0,2	20%	-4
9	"En el gran baile de máscaras de fin de milenio, hasta la industria química se viste de verde". Según la expresión: INTERPRETATIVA	20	0,5	50%	8
10	Para el autor los grandes laboratorios tienen tendencias: INTERPRETATIVA	6	0,15	15%	-6
11	Según la Revista Newsweek, no es cierto: INTERPRETATIVA	14	0,35	35%	2
14	Para algunos países, la comida sana, agua limpia, aire puro y el silencio no son derechos, luego serán: INTERPRETATIVA	11	0,28	28%	-1
	total	96	240%	24000%	12
	media	12		30%	

GRÁFICO 5: Datos arrojados en la preprueba aplicada a los estudiantes de 11º B de la ENSDB, nivel interpretativo.

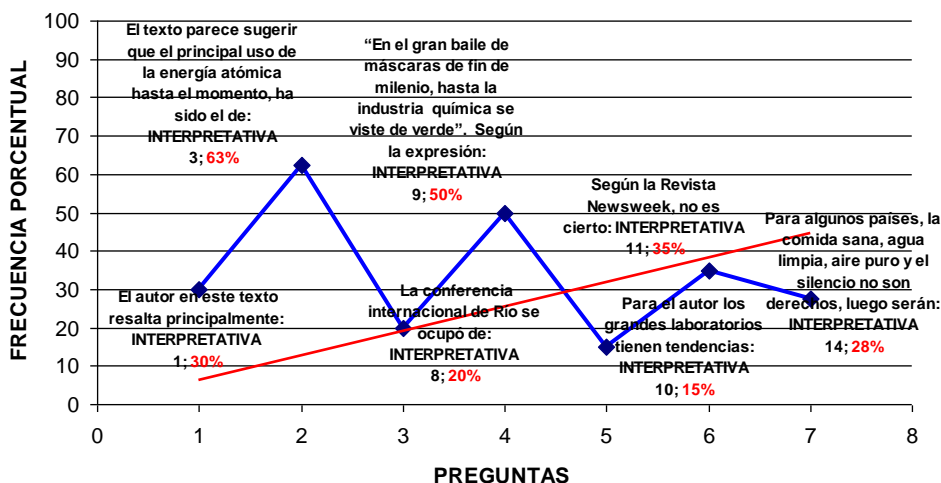
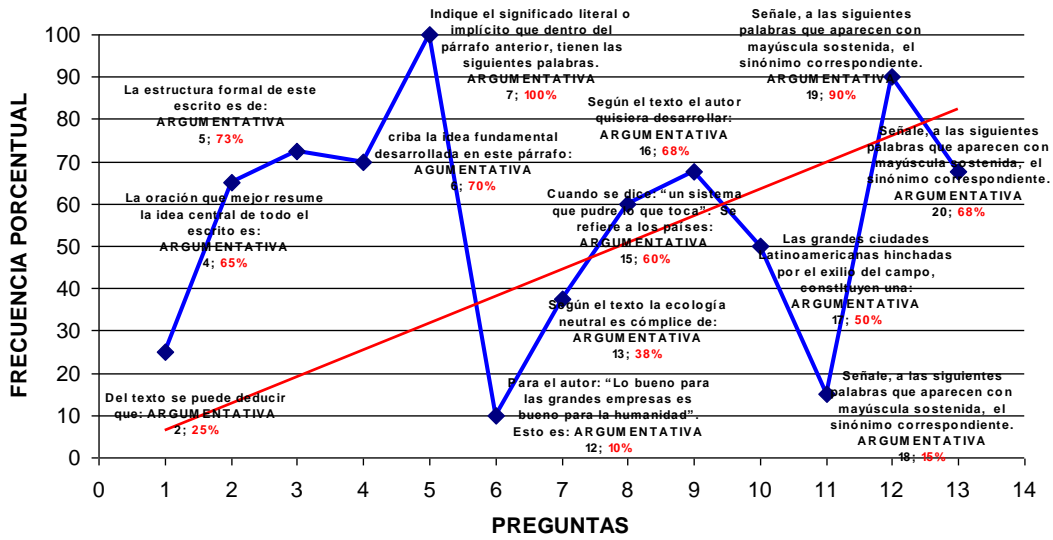


TABLA 7: Datos arrojados en la preprueba aplicada a los estudiantes de 11º B de la ENSDB, nivel argumentativo

item	pregunta	NO	frecuencia relativa (fr)	frecuencia porcentual (fp)	desviación
2	Del texto se puede deducir que: ARGUMENTATIVA	10	0,25	25%	-16
4	La oración que mejor resume la idea central de todo el escrito es: ARGUMENTATIVA	26	0,65	65%	0
5	La estructura formal de este escrito es de: ARGUMENTATIVA	29	0,73	73%	3
6	criba la idea fundamental desarrollada en este párrafo: ARGUMENTATIVA	28	0,7	70%	2
7	Indique el significado literal o implícito que dentro del párrafo anterior, tienen las siguientes palabras. ARGUMENTATIVA	40	1	100%	14
12	Para el autor: "Lo bueno para las grandes empresas es bueno para la humanidad". Esto es: ARGUMENTATIVA	4	0,1	10%	-22
13	Según el texto la ecología neutral es cómplice de: ARGUMENTATIVA	15	0,38	38%	-11
15	Cuando se dice: "un sistema que pudre lo que toca". Se refiere a los países: ARGUMENTATIVA	24	0,6	60%	-2
16	Según el texto el autor quisiera desarrollar: ARGUMENTATIVA	27	0,68	68%	1
17	Las grandes ciudades Latinoamericanas hinchadas por el exilio del campo, constituyen una: ARGUMENTATIVA	20	0,5	50%	20
18	Señale, a las siguientes palabras que aparecen con mayúscula sostenida, el sinónimo correspondiente. ARGUMENTATIVA	6	0,15	15%	-20
19	Señale, a las siguientes palabras que aparecen con mayúscula sostenida, el sinónimo correspondiente. ARGUMENTATIVA	36	0,9	90%	10
20	Señale, a las siguientes palabras que aparecen con mayúscula sostenida, el sinónimo correspondiente. ARGUMENTATIVA	27	0,68	68%	1
	total	292	7,3	730%	-20
	media	26		70%	

GRÁFICO 6: Datos arrojados en la preprueba aplicada a los estudiantes de 11º B de la ENSDB, nivel argumentativo.



Para identificar las competencias interpretativa (nivel literal) y argumentativa (nivel inferencial) de los estudiantes de 11º e igualmente al grupo con diferencias en estas actividades se realizó una preprueba. Los resultados muestran que el curso B de los grados 11º tienen falencias para interpretar y argumentar como lo señalan las tablas y los gráficos. Los estudiantes de este curso presentaron deficiencias tanto en el nivel interpretativo (30% Tabla 6) como en el argumentativo (70% Tabla 7). En los gráficos de dispersión (Gráficos 3 y 4), respectivamente, se observan las irregularidades de los puntos con relación a la línea de tendencia.

Al analizar los resultados de las pruebas, siguiendo el modelo de lectura de van Dijk (1980), se puede observar que los estudiantes de 11º B presentan dificultad para Interpretar y comprender textos de cualquier disciplina. Manifiestan una pérdida de los referentes, lo cual indica una lectura más centrada en las formas del lenguaje que en las relaciones de significado que establecen en la continuidad semántica. En otras palabras, muestran grandes limitaciones para penetrar en los textos en tanto que unidades de significados relacionales.

6º/B un poema que nos narra como surge la vida, a través de la palabra
 el escritor hay muchos significados. X
 7º/A Aurora: amanecer. ✓
 Ordelaba: andar, flamear. X
 Jordaniaya: Alejamiento X
 Celax: Bruma X
 Coágulo: Espeso X
 Herberos: agrietar X
 Esmeraldas: algo precioso, un verde no plaudei este
 Hábito: aire de vida X
 Dardes: aparecio X
 Pooló: nadar X

Prueba Diagnóstica. (Karen Madera, 11º B – 2007)

6- *Solución.*
 la idea fundamental es que bajo la gloria del alba,
 inundaron el aire los patos chilenos, los gorgos, los
 loro y los cuacamayos y de todos paises, del pajonal y
 del espacio. X

7- Aurora: vapor
 ondulaba: tener presencia o estar allí
 lentamente: lejana X
 colaje: neblina
 coágulo: espeso, (peligroso)
 Henderon: subir al cielo X
 Hilito: X
 carpas: X
 raso: car, acción de reducir X

Prueba Diagnóstica. (Edna Fernández, 11º B – 2007)

Otra dificultad se observó en la captación de ideas en forma fragmentada, además falencias para interactuar con la propuesta estructural del texto. Existen por lo menos tres razones implícitas en la teoría de los esquemas para explicar por qué puede suceder esto, según Cassany (2006):

- Los lectores no tienen los esquemas apropiados.
- Los lectores pueden tener los esquemas apropiados, pero las claves provistas por el texto son insuficientes para activarlos.
- Se hace una lectura basada únicamente en los esquemas del lector. La rigidez de estos esquemas imposibilita la interacción con el texto.
- Dificultad para jerarquizar las ideas. No precinden de la información irrelevante o accesoria ni identifican las ideas más pertinentes para condensarlas y resumirlas. Desarrollan el proceso lector en forma lineal.

Dificultades para construir conocimiento y para comprender los contextos situacionales (que permiten identificar los propósitos del autor: convencer, disuadir, seducir) y para establecer relaciones supratextuales o intertextuales. (van Dijk, 1980, Richard y Elder, 2003)

Además, según el modelo de lectura crítica expuesto por Richard y Elder (2003), los estudiantes de 11º B de la ENSDB, muestran déficit en los modos de comprender y producir textos: inferencial y crítico. Presentan inconvenientes para tomar distancia y autorregular el proceso de comprensión. Esto los lleva a limitarse a una lectura aseverativa y a no poder establecer una lectura inferencial y crítica.

Presentan escasez de vocabulario para interpretar, argumentar y proponer. Los resultados de las pruebas aplicadas muestran deficiencias de los estudiantes en los conocimientos, habilidades y capacidades relacionados con el procesamiento

de la información, para comprender y producir significados. Por ejemplo: A partir del siguiente texto, los estudiantes en sus respuestas presentan falencias para interpretar, argumentar y proponer.

A la pregunta: ¿En el diseño web qué es usabilidad? Responden literalmente del texto:

Texto:

USABILIDAD

Usabilidad es un concepto que significa hacer fácilmente usable a una estructura determinada. Es un término muy usado actualmente en el diseño web, pero no se limita solamente al mismo.

Respuesta:

Desarrollo

1. La usabilidad es un concepto que significa hacer fácilmente usable a una estructura determinada. un término muy usado actualmente en el diseño web pero no se limita solamente al mismo.

Taller 1: (Grace Manjares, Mary Pino, Richard Marchena, 11º B – 2007)

Los resultados de la prueba diagnóstica ponen de manifiesto, entre los estudiantes, el escaso número de lectores críticos, capaces de aplicar estrategias de pensamiento crítico para desarrollar la comprensión y producción de textos y construir conocimiento en cualquier disciplina.

SEGUNDA ETAPA

COMPETENCIA INTERPRETATIVA. NIVEL LITERAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

En esta etapa los estudiantes del grupo objeto de estudio (11º B) utilizaron la FGIPC en el nivel literal. Desarrollaron los contenidos del TG I y luego realizaron el Taller I con el propósito de integrar varias herramientas tecnológicas en la construcción de un Sitio Web e interpretar un texto en forma global.

La lista de cotejo que se utilizó evalúa los criterios de evaluación de la comprensión y producción de textos con una valoración de 1 a 5.

TABLA 8: Preguntas realizadas en la evaluación a los estudiantes de 11º B. Primer Período académico del año 2007

ítem No	CORRECTAS		INCORRECTAS		TOTAL	
	frecuencia relativa (fr)	%	frecuencia relativa (fr)	%	frecuencia absoluta (fa)	%
1. ¿Qué es una estructura en un conjunto de páginas web?	7	47	8	53	15	100
2. ¿A qué se refieren cuando nos hablan: "no creen páginas que sean un callejón sin salida?"	14	93	1	7	15	100

3. ¿Qué etiqueta se usa para una tipografía en la página web?	4	27	11	73	15	100
4. ¿Cuál es la fuente que se debe utilizar para una página web?	0	0	15	100	15	100
5. Realiza dos diseños de páginas web en forma jerárquica en word y en powwer point	7	47	8	53	15	100

GRÁFICO 7: Datos de las respuestas de la evaluación a los estudiantes de 11º B de la ENSDB en el primer período académico del año 2007.



Línea azul: Respuestas correctas.
Línea amarilla: Respuestas incorrectas

En la evaluación realizada en el primer período los resultados muestran, según la tabla 8 y el gráfico 5, las dificultades de los estudiantes en la construcción del conocimiento concerniente a los contenidos programáticos del TG I.

Los datos están alejados de la línea de tendencia, al parecer el nivel inferencial (argumentativo) están bien, pero al analizar las preguntas, éstas miden el conocimiento obtenido por los estudiantes durante el desarrollo de primer período.

Al observa el resultado de las respuestas de la pregunta 2, el nivel de lectura es el inferencial (argumentativo), pero el resto de respuestas están en el nivel literal (interpretativo). Este resultado puede ser posible porque fue el tópico que más se trabajó durante el período.

Además, si se analiza el resultado que se presenta al evaluar el proceso de lectura y escritura con la lista de cotejo se observa:

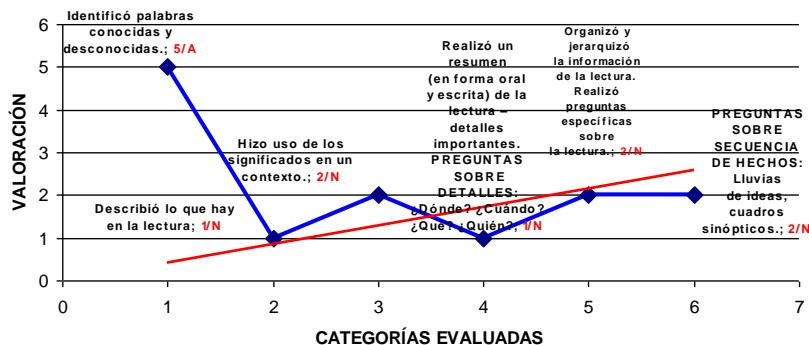
TABLA 9: Lista de Cotejo con la cual se evaluó la comprensión y producción de textos de los estudiantes de 11º B en el primer período académico del año 2007

LISTA DE COTEJO - EVALUACIÓN PRIMER PERÍODO		
Criterios de evaluación	Valoración 1 a 5	N/A
LITERAL / INTERPRETATIVA.		
RECUPERA INFORMACIÓN, SE FORMA UNA COMPRENSIÓN GENERAL, DESARROLLA UNA INTERPRETACIÓN		
Identificó palabras conocidas y desconocidas.	5	A/ Los estudiantes identifican palabras conocidas y desconocidas de la lectura "Usabilidad en las páginas web"

Describió lo que hay en la lectura	1	N/ A los estudiantes se les dificulta describir en forma oral y escrita de qué trata la lectura.
Hizo uso de los significados en un contexto.	2	N/ Se les dificulta usar palabras y sus significados, propios de la lectura.
Realizó un resumen (en forma oral y escrita) de la lectura – detalles importantes. PREGUNTAS SOBRE DETALLES: ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Qué? ¿Quién?	1	N/ Se les dificulta realizar resúmenes ya sea en forma oral o escrita.
Organizó y jerarquizó la información de la lectura. Realizó preguntas específicas sobre la lectura.	2	N/ Se les dificulta organizar y jerarquizar las ideas. Las preguntas que realizan no son bien formuladas, están en un nivel literal.
PREGUNTAS SOBRE SECUENCIA DE HECHOS: Lluvias de ideas, cuadros sinópticos.	2	N/ Confunden las herramientas de pensamiento como: cuadros sinópticos, lluvia de ideas, etc.

Tomado y adaptado para efectos de las evaluaciones de: 1994, Peter A. Facione, Noreen C. Facione, y "California Academic Press".

GRÁFICO 8: Datos de la lista de cotejo de la evaluación a los estudiantes de 11º B en el primer período académico del año 2007.



Los estudiantes identifican palabras conocidas y desconocidas en el contexto de la lectura, pero se les dificulta utilizarlas en un contexto de acuerdo a su significado, organizar y jerarquizar las ideas, formulan preguntas de forma incorrecta, tienen falencias al usar los signos de puntuación e identificar las herramientas de pensamiento (cuadros sinópticos, lluvias de ideas, mapas conceptuales, etc.); esto conduce a que se les dificulte manifestar en forma oral o escrita de qué trata la lectura y realizar un resumen de la misma. Veamos algunos ejemplos:

¿Qué es la usabilidad en las páginas web?

La usabilidad es un concepto que significa hacer fácilmente usable a una estructura determinada, es muy usado actualmente en el diseño web pero nos limita solamente al mismo. (Angélica Arrieta, 11º B – 2007)

¿Qué es explorador de Windows?

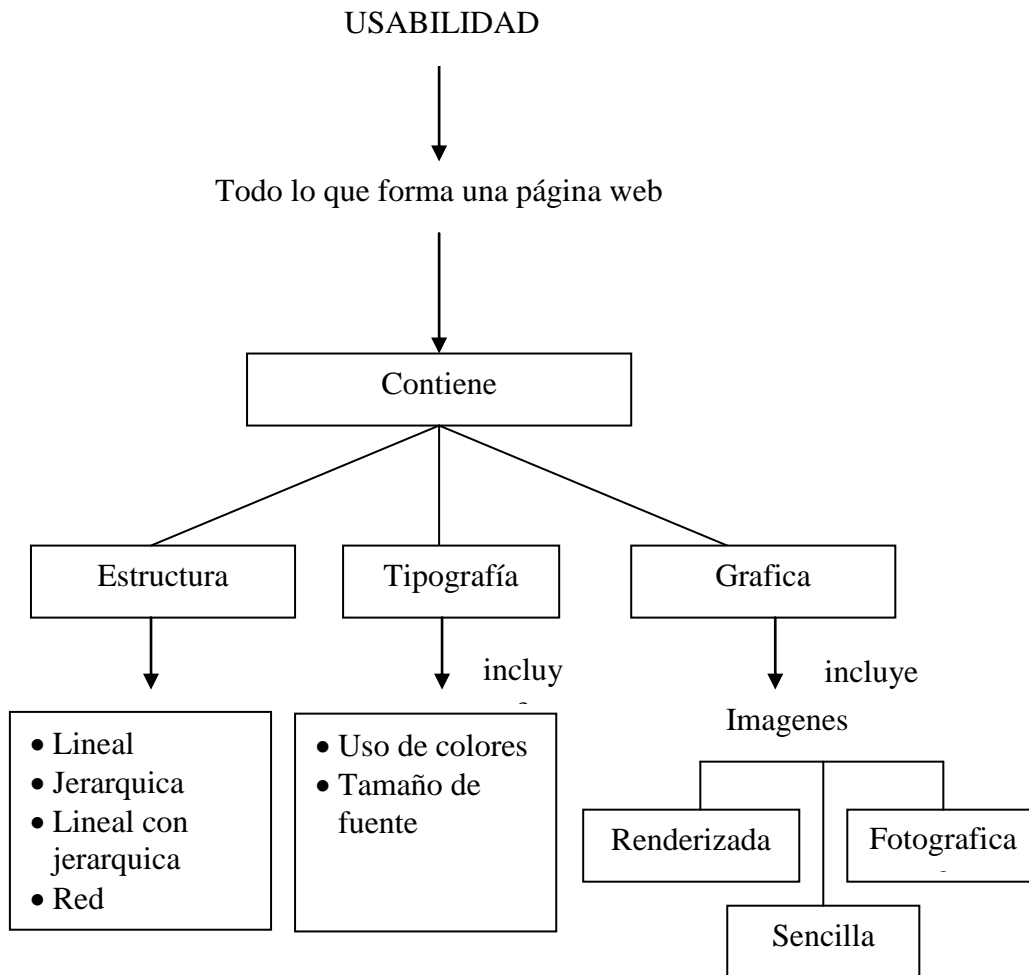
Es un programa para gestionar la información de las unidades de nuestro ordenador, permitiéndonos copiar, mover, borrar, cambiar el nombre y buscar archivos y carpetas, etc.

Así mismo facilita la conexión con otros ordenadores.

El explorador de Windows se divide en:

– Mi PC

- Escritorio
- Papelera de reciclaje
- Sitios de red (Angélica Arrieta, 11º B – 2007)



Mapa conceptual. (Eugenia Cerpa, Julieth Balmaceda, Azeneth Figueroa, 11º B – 200/)

Es así como al efectuar el análisis de los resultados de la evaluación realizada en el primer período, se observó la misma problemática presentada en la preprueba: Dificultad en la interpretación y comprensión del texto en un saber (informática), captación de ideas en forma fragmentada, inconvenientes al jerarquizar ideas, dificultad para construir conocimientos, lectura limitada para la comprensión y producción de textos en forma inferencial y crítica, falta de vocabulario para interpretar, argumentar y proponer.

Los estudiantes que llegan a 11º se enfrentan con una experiencia como las pruebas ICFES en gran medida nueva para ellos. Este tipo de práctica entra en

contradicción con lo que efectivamente se espera de ellos; esto es, como lo manifiesta Pérez Abril (1999) en su estudio “Competencia textual, competencia pragmática y competencia argumentativa”; el poder elaborar un texto expositivo argumentativo que dé cuenta, obviamente en relación con la pregunta, de la lectura, comprensión y elaboración de la bibliografía leída, vinculadas, a su vez, con el trabajo sobre las exposiciones del docente durante las clases.

¿Qué es la tipografía en las páginas web?

Es la que se utiliza en el cuerpo del texto ya sea para resaltar algunas palabras o para resaltar algún párrafo u oración.

Si bien lo que manifiesta Cassany (2006) los exámenes llegan en algunos casos a ser no-textos, es decir, acumulación de oraciones sin relación entre ellas. Este tipo de problema, la incoherencia –también la agramaticalidad-, excede el marco de la investigación. De ninguna manera se trata de dejar de reflexionar sobre estos casos, sino que resulta prácticamente imposible en el período del año que duró la investigación realizar un proceso que pretenda recomponer esta situación. Lamentablemente, los alumnos con estas características fracasan no solo una sino hasta dos o tres veces en los resultados académicos. En otros casos se observa cómo el estudiante recorta fragmentos de bibliografía que incluyen conceptos mencionados en la pregunta de las evaluaciones y los transcribe poco más o menos de memoria en su respuesta.

Desde lo expuesto por Emilia Ferreiro (2002) identifica otra dificultad que se hace evidente durante el desarrollo de la segunda etapa, relacionada estrechamente con lo que se dijo anteriormente, y que además conduce a los mismos resultados (respuesta insatisfactoria en cuanto a la organización y jerarquización de la información), lleva a pensar en la falta de comprensión que tiene el estudiante en cuanto a la operación intelectual que debe realizar para poder responder con corrección, ¿se le pide al estudiante que desarrolle, que explique, que relacione, que justifique?

En los argumentos se observa que la mayoría de las respuestas, en lugar de retomar el enunciado de la pregunta y, luego de un conector causal, proponen una básica definición del concepto a la que agregan información de escasa relevancia para su demostración. Revisemos dos respuestas:

- Es como el enlace que hay en un conjunto de páginas web, donde uno se puede trasladar de un tema para otro sin necesidad de cerrar las ventanas.

- Que tenga una buena estructura, que sean accesibles y que posean vínculos para el momento de ingresar sea fácil desplazarse.

Según resalta Cassany (2006) en su texto “Tras las líneas. Sobre la lectura Contemporánea, que las fallas en estas producciones se deben no solamente a la dificultad para aprehender los conceptos –se observa que ninguno de los dos casos explicita la definición que expone el texto sobre navegación en las páginas Web-, sino también al desconocimiento de estrategias de selección y organización de la información, además del pobre manejo del léxico de la disciplina.

En cuanto al manejo de la confrontación con otros temas conforme a lo expuesto por Richard y Elder (2003), los textos de los estudiantes, a menudo, carecen de una delimitación clara de la argumentación que aparece en sus respuestas. Por un lado, como se verá en el análisis del trabajo en el taller, esto puede deberse al supuesto de que el docente, destinatario privilegiado de sus textos, es capaz de reponer la información elegida. Por otra parte, es posible pensar que los alumnos se enfrentan con serias dificultades en el momento de interpretar enunciados y producir textos. Pareciera que, según el punto de vista del estudiante, los enunciados son una fiel copia de lo leído en el texto.

En líneas generales, lo expuesto por Richard y Elder (2003) en el estudio sobre el Pensamiento Crítico, la búsqueda de significados que trascienden lo superficial y aparente desde el marco de alguna de las estrategias expuestas es uno de los objetivos principales de cualquier disciplina. Podría creerse que el espacio teórico no da lugar a la reflexión sobre la propia producción escrita, sin embargo resulta de fundamental importancia el propiciar en los alumnos un trabajo de análisis de sus respuestas sobre todo porque con ellas se vincula la comprensión y producción de textos.

TERCERA ETAPA

COMPETENCIA INTERPRETATIVA. NIVEL LITERAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

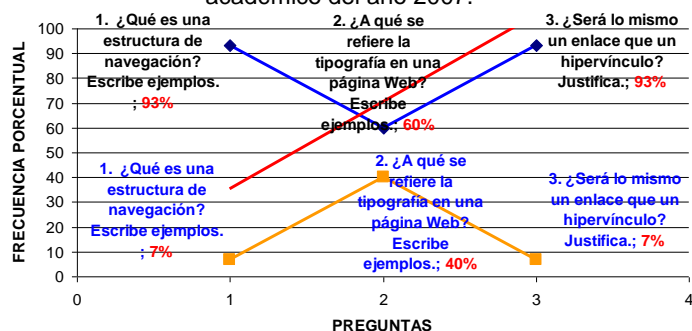
Etapa en la cual los estudiantes del grupo objeto de estudio (11^o B) utilizaron la FGIPC en el nivel literal (interpretativo). Desarrollaron los contenidos del TG II y luego realizaron el Taller 2 con el propósito de crear elementos gráficos que aporten claridad al Sitio Web; interpretar y producir textos con dominio literal, dominio metalingüístico; con coherencia local (proposiciones), coherencia lineal (párrafos) y coherencia global (macroestructura).

La lista de cotejo que se utilizó evalúa los criterios de evaluación de la comprensión y producción de textos con una valoración de 1 a 5.

TABLA 10: Preguntas realizadas en la evaluación a los estudiantes de 11^o B en el Segundo Período académico del año 2007

ítem No	CORRECTAS		INCORRECTAS		TOTAL	
	frecuencia relativa (fr)	%	frecuencia relativa (fr)	%	frecuencia absoluta (fa)	%
1. ¿Qué es una estructura de navegación? Escribe ejemplos.	14	93	1	7	15	100
2. ¿A qué se refiere la tipografía en una página Web? Escribe ejemplos.	9	60	6	40	15	100
3. ¿Será lo mismo un enlace que un hipervínculo? Justifica.	14	93	1	7	15	100

GRÁFICO 9: Datos de las respuestas de la evaluación a los estudiantes de 11º B en el segundo período académico del año 2007.



En la evaluación realizada en el segundo período los resultados muestran, según la tabla N° 11 y el gráfico N° 7, el avance de los estudiantes en la construcción del conocimiento concerniente a los contenidos programáticos del TG II.

Los puntos están más cercanos a la línea de tendencia; se puede observar que las preguntas son de nivel inferencial (argumentativo), los estudiantes incrementan su rendimiento y la comprensión acerca de los contenidos desarrollados en el TG II.

Tomando el referente de los estudios realizados por Richard y Elder (2003), sobre la lectura crítica, se puede interpretar que los estudiantes mejoraron el rendimiento y la comprensión acerca de los contenidos desarrollados en el TG II porque leyeron con un propósito. Se trazaron un plan y se fijaron una meta u objetivo, utilizaron esquemas mentales diferentes al que utilizan tradicionalmente.

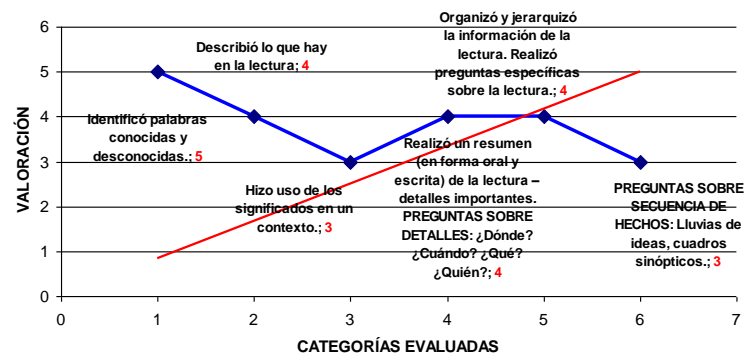
Se utilizó la siguiente lista de cotejo para evaluar el nivel literal (interpretativo) de los estudiantes del grupo objeto de estudio, 11º B.

TABLA 11: Lista de Cotejo con la cual se evaluó la comprensión y producción de textos de los estudiantes de 11º B en el segundo período académico

LISTA DE COTEJO – EVALUACIÓN SEGUNDO PERÍODO ACADÉMICO		
Criterios de valuación	Valoración 1 a 5	N/A Comprensión y producción de los textos con relación a los conceptos, destrezas o actitudes
LITERAL / INTERPRETATIVA.		
RECUPERA INFORMACIÓN, SE FORMA UNA COMPRENSIÓN GENERAL, DESARROLLA UNA INTERPRETACIÓN		
Identificó palabras conocidas y desconocidas.	5	A/ Los estudiantes identificaron con facilidad las palabras conocidas y desconocidas.
Describió lo que hay en la lectura	4	A/ Se les facilitó describir en forma oral y escrita de qué trata la lectura.
Hizo uso de los significados en un contexto.	3	A/ El uso de los signos de puntuación es aceptable, sin embargo se les dificulta el uso de la coma y el punto y coma.
Realizó un resumen (en forma oral y escrita) de la lectura – detalles importantes. PREGUNTAS SOBRE DETALLES: ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Qué? ¿Quién?	4	A/ Se les facilitó la realización de resúmenes en forma oral y escrita.
Organizó y jerarquizó la información de la lectura. Realizó preguntas específicas sobre la lectura.	4	A/ Las respuestas mejoraron su estructura tendiendo a un nivel inferencial.
PREGUNTAS SOBRE SECUENCIA DE HECHOS: Lluvias de ideas, cuadros sinópticos.	3	A/ Se les dificultó la organización y jerarquización de las ideas a través de mapas conceptuales.

Tomado y adaptado para efectos de las evaluaciones de: 1994, Peter A. Facione, Noreen C. Facione, y "California Academic Press".

GRÁFICO 10: Datos de la lista de cotejo de la evaluación a los estudiantes de 11º B en el segundo período académico del año 2007.



Se observa en el resultado de la aplicación de la lista de cotejo del segundo período que los estudiantes mejoraron los procesos porque tenían el propósito de crear elementos gráficos que los ayudaran a la edición de las páginas web. Al analizar el Gráfico N° 8 se observan los puntos aparecen más cercanos a la línea de tendencia, las respuestas a las preguntas mejoraron en su estructura: Retoman el enunciado de la pregunta y, luego de un conector causal, proponen una básica definición del concepto aunque todavía agregan información de escasa relevancia para su demostración. Veamos las respuestas que aparecen en algunos cuadernos de los estudiantes.

¿Qué sucede cuando no se ve una imagen que se ha insertado en la página web?

Cuando la imagen no aparece en su lugar aparecerá una similar a ella, es decir aparece un recuadro blanco con una x roja junto con el nombre de la imagen. (Adriana Vanegas, 11º B – 2007)

¿Qué son los comportamientos?

Los comportamientos son acciones que suceden cuando los usuarios realizan algún evento sobre un objeto, ya que al mover el ratón sobre una imagen, pulsar sobre un texto, hacer doble clic un mapa de imagen, etc.; el objeto sobre el que se realiza la acción cambia. (Mileth Rodríguez. 11º B – 2007)

¿Qué son los slices?

Los slices son segmentaciones que se hacen sobre un diseño, ellos fragmentan las imágenes como rompecabezas que se encuentran en el diseño, por lo tanto cuando se convierte en un botón aparece un texto sobre el arco de la imagen del botón. (Daniela León, 11º B – 2007)

En el espacio de los talleres de lectura y escritura en el marco de la materia Informática tiene el objetivo que los alumnos superen obstáculos concretos, producto de la lectura de textos correspondientes al género académico, establezcan relaciones entre el texto y su contexto de producción, interpreten la orientación argumentativa que todos los textos presentan de modo más o menos

explícito, realicen comparaciones entre textos que presentan distintos abordajes de un tema, para establecer semejanzas y diferencias, y así poder complementar o confrontar posturas, entre otras metas. Respecto de la escritura, los talleres apuntan a que los alumnos puedan identificar los aportes de las ciencias del lenguaje al aprendizaje de la escritura compleja y luego apliquen dicha reflexión a la resolución de problemas de escritura y mejoren la redacción, tanto en respuestas de evaluaciones como en textos de cierta extensión con apoyo bibliográfica, en forma acorde a las exigencias del ámbito académico.

Así lo evidencian los siguientes textos escritos por estudiantes de 11º B.

“Con respecta al aprendizaje nos sentimos bien y muy contentas porque lo construimos poco a poco por medio de herramientas como son los mapas conceptuales y la lectura. Ahora si podemos ver nosotras mismas que en el área de informática se aplica la interdiscipliniedad, dimos inglés y parte de Español ya que nos sirvió para la construcción de textos y para mejorar nuestro vocabulario”. (María Barraza, Maletdys Martínez, 11º B – 2007)

“En las clases de informática la verdad es que aprendimos muchas cosas como por ejemplo a insertar una imagen, cómo modificarla y entre otras cosas, durante las clases nos sentimos bien ya que la maestra utiliza buenas estrategias y metodologías, como mapas conceptuales, los cuales nos han orientado a realizar mejor el tema o entenderlo más y también a Saber hacer mejor los mapas conceptuales, la verdad es que en este periodo sentimos que nos fue mejor que el primero y eso nos gusta porque sabemos lo que hacemos, ponemos más dedicación a la materia y eso es lo esencial porque nos parece que esto es importante”. (Katherine Salazar, Yeimy Buelvas, 11º B – 2007)

El primer obstáculo fuerte con el que se topan los alumnos consiste en la sistematización de las normas fundamentales propias del discurso académico. En ese sentido, en sus primeras lecturas no logran acceder a la macroestructura del mismo (Van Dijk, 1980), sino que se detienen en fragmentos de información que no logran “ hilar/cohesionar” entre sí.

En relación con la escritura, los alumnos no solo presentan problemas serios de redacción, puntuación y cohesión, sino que evidencian grandes dificultades de registro, en la adecuación de sus producciones a las pautas requeridas, indicadas por la profesora. Así, la selección léxica, la elección de un tiempo y persona verbal y la organización de la información son los obstáculos iniciales con los que se enfrentan los estudiantes.

Por ejemplo a la pregunta ¿Qué es una estructura de navegación? La estudiante escribe una respuesta donde se evidencia lo expuesto en el párrafo anterior.

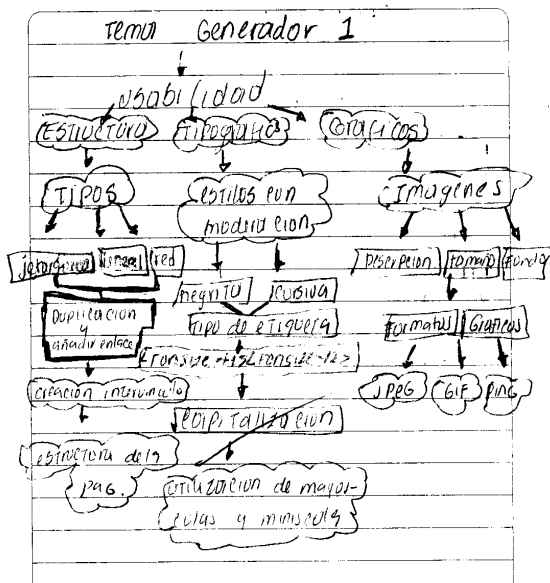
La estructura de un conjunto de paginas web son muy importantes, ya que una buena estructura permitira al lector visualizar todos los contenidos de una fácil y clara. ((Edna Fernández, 11º B – 2007)

Dado que uno de los objetivos principales del taller consiste en la confrontación de distintos textos, es fundamental que en una primera instancia los alumnos adquieran competencias que les permitan identificar el sentido global del texto. El sentido global del texto se constituye en la mayoría de los estudiantes como una traba concreta para la interpretación del texto. Así, los alumnos evidencian dificultades para desentrañar la orientación argumentativa de un trabajo en el que se confrontan las ideas de más de un autor.

Como resultado de lo analizado en el párrafo anterior se puede observar el mapa conceptual que un grupo de estudiantes realizo primero, luego del proceso de una lectura crítica fue corregido por el grupo.



CORRECCIÓN



CUARTA ETAPA

COMPETENCIA ARGUMENTATIVA. NIVEL INFERENCIAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

En esta etapa los estudiantes del grupo objeto de estudio (11^o B) utilizaron la FGIPC en el nivel inferencial (argumentativo). Desarrollaron los contenidos del TG III y luego realizaron el Taller 3 con el propósito de escribir un ensayo en el que se describe el funcionamiento de una base de datos y se explica su importancia como nuevo medio de presentación y acceso a la información; interpretar y producir textos con dominio inferencial, dominio metalingüístico; con coherencia local (proposiciones), coherencia lineal (párrafos) y coherencia global (macroestructura).

La lista de cotejo que se utilizó evalúa los criterios de evaluación de la comprensión y producción de textos con una valoración de 1 a 5.

TABLA 12: Preguntas, sobre el Programa Access, realizadas por los estudiantes de 11^o B en el tercer período académico

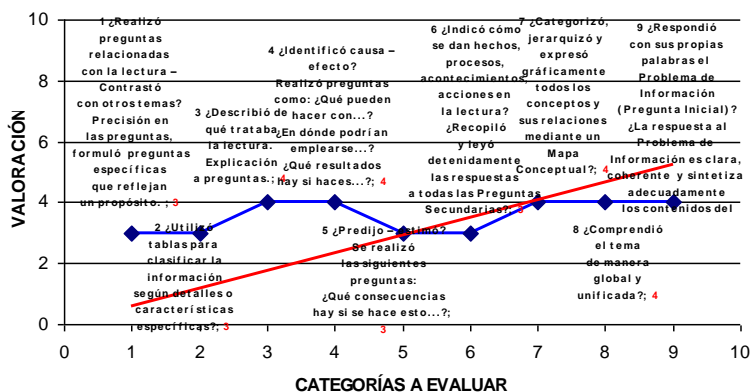
PREGUNTAS FORMULADAS POR LOS ESTUDIANTES. LECTURA DEL MATERIAL DEL PROGRAMA ACCESS	PRGUNTA CRÍTICA	PREGUNTA NO CRÍTICA
1. ¿Cuáles son los elementos básicos que contienen los menús desplegados?	✓	
2. ¿Además de la barra de datos qué otra barra existe?		✓
3. ¿Cuál es el objetivo de los menús inteligentes?	✓	
4. ¿Qué podemos hacer si entramos por el comportamiento inteligente?	✓	
5. ¿Qué es la base de datos?		✓
6. ¿Qué es el sistema gestor de base de datos?		✓
7. ¿Por qué en una base de datos relacional los datos se organizan en tablas?	✓	
8. ¿Qué es una tabla de datos?		✓
9. ¿Qué es una consulta y para qué se utilizan los distintos tipos de consulta?		✓
10. ¿Cuáles son las distintas formas para crear una tabla de datos?	✓	
11. ¿Cómo crear relaciones en Access?	✓	
12. ¿Qué proporciona la clave principal?	✓	
13. ¿Cuál es la utilidad del valor predeterminado?	✓	
14. ¿Cuáles son las acciones que comprenden la integridad referencial?	✓	
15. ¿Cómo se activa el generador de campo?	✓	
TOTAL	10	5

TABLA 13: Lista de Cotejo con la cual se evaluó la comprensión y producción de textos (Programa Access) de los estudiantes de 11º B en el tercer período académico

LISTA DE COTEJO – EVALUACIÓN TERCER PERÍODO		
Criterios de evaluación	Valoración 1 a 5	N/A Comprensión y producción de los textos con relación a los conceptos, destrezas o actitudes
INFERENCIAL / ARGUMENTATIVA		
DESARROLLA UNA INTERPRETACIÓN, REFLEXIONA SOBRE Y EVALÚA EL CONTENIDO DEL TEXTO		
¿Realizó preguntas relacionadas con la lectura – Contrastó con otros temas? Precisión en las preguntas, formuló preguntas específicas que reflejan un propósito.	3	A/ Los estudiantes lograron construir preguntas tipo ICSES de manera aceptable. Las preguntas que construyeron estuvieron en el nivel literal (interpretativo) e inferencial (argumentativo).
¿Utilizó tablas para clasificar la información según detalles o características específicas?	3	A/ Al inicio se le dificultó este proceso tanto en la lectura como en la escritura, sin embargo lograron superar el problema logrando clasificar la información de lo que leyeron.
¿Describió de qué trataba la lectura? Explicación a preguntas.	4	A/ Los estudiantes logran gran avance en este criterio. Al describir de qué trata la lectura pueden argumentar las respuestas.
¿Identificó causa – efecto? Realizó preguntas como: ¿Qué pueden hacer con...? ¿En dónde podrían emplearse...? ¿Qué resultados hay si haces...?	4	A/ En este criterio, los estudiantes formulan preguntas como las siguientes: ¿Qué...? ¿Para qué...? ¿Cuál es...? ¿Qué indica...? ¿Qué significa...? ¿Cómo funcionan...? ¿Qué se puede utilizar...?
¿Predijo – estimó? Se realizó las siguientes preguntas: ¿Qué consecuencias hay si se hace esto...? ¿Cómo relacionas el tema de la lectura con...? ¿Qué sucederá si...?	3	A/ Aquí los estudiantes tuvieron un poco de dificultad para formular este tipo de preguntas.
¿Indicó cómo se dan hechos, procesos, acontecimientos, acciones en la lectura? ¿Recopiló y leyó detenidamente las respuestas a todas las Preguntas Secundarias?	3	A/ Los estudiantes lograron dar respuestas a las preguntas que se referían a las ideas secundarias.
¿Categorizó, jerarquizó y expresó gráficamente todos los conceptos y sus relaciones mediante un Mapa Conceptual?	4	A/ En esta etapa los estudiantes escribieron mapas conceptuales con entendimiento y comprensión acerca del programa Access.
¿Comprendió el tema de manera global y unificada?	4	A/ Al llevar a la práctica lo comprendido en la lectura acerca de Access, los estudiantes mostraron comprensión global sobre lo leído.
¿Respondió con sus propias palabras el Problema de Información (Pregunta Inicial)? ¿La respuesta al Problema de Información es clara, coherente y sintetiza adecuadamente los contenidos del tema?	4	A/ Al crear preguntas, tipo ICSES, los estudiantes logran sintetizar clara y coherentemente el tema visto en este tema generador.

Tomado y adaptado para efectos de las evaluaciones de: 1994, Peter A. Facione, Noreen C. Facione, y "California Academic Press".

GRÁFICO 11: Datos arrojados en la evaluación, a través de la lista de cotejo, de las preguntas realizadas por los estudiantes de 11º B, sobre el programa Access.



Los estudiantes leyeron documentos relacionados con el programa Access; en esta sección los estudiantes utilizan mejor las estrategias que ponen en práctica en la comprensión de textos académicos (informática). Procesan la información proporcionada por el texto a través de un cuestionario de conocimiento y, por otra parte, plantearon preguntas que apuntan a conocer los obstáculos que han encontrado los estudiantes en la comprensión del texto y las estrategias metacognitivas puestas en juego.

El texto que se le proporcionó a los estudiantes fue extraído del curso "AulaFácil.com" que se encuentra en la siguiente dirección electrónica <http://www.aulafacil.com/Access/CursoAccess/Lecc-1-Acc.htm>

Los resultados del primer período como del segundo, muestran que los estudiantes no son conscientes de lo que saben o no saben, utilizan escasa estrategias, por no decir ninguna, de aprendizaje que varíen con la naturaleza del material a aprender y las demandas de la situación de aprendizaje, para poder predecir y monitorear el éxito de los propios esfuerzos de aprendizaje, entre otras. Algunas estrategias que se aplicaron a los resultados de aprendizaje con el monitoreo para determinar si el proceso de aprendizaje sucedía tal como se planeó, el diagnóstico de las causas de las dificultades, el ajuste de los procesos cuando fue necesario, entre otros, produjo que se creara una aplicación, titulada LINK 11- 2007 y una ficha general de identificación del pensamiento crítico, con el objeto de que a partir del segundo período, los estudiantes fueran mejorando las falencias presentadas en la comprensión y producción de textos.

El docente tiene la necesidad de proporcionar al estudiante estrategias para el aprendizaje; por lo que se diseñan y presentan instrumentos para caracterizar sus procesos cognoscitivos y metacognitivos. Se establecen indicadores que reflejen la reflexión sobre estructuras conceptuales previas, habilidades y procesos del estudiante, la forma en que él los administra en la formulación de estrategias de ejecución, y sus sistemas de evaluación frente a dichas estrategias. (Ladino, et al., 2005) Los instrumentos de evaluación aquí presentados ofrecen información específica sobre estructuras conceptuales de los estudiantes, sobre las deficiencias en sus estrategias de ejecución, y sobre su forma de aprender.

En la materia de informática durante el año 2007, hemos aprendido muchas cosas. Lo primero es aprender a trabajar los módulos por computador.

Después, hemos aprendido a trabajar las páginas web, como hacerlas desde diferentes ámbitos como Word, PowerPoint, Publisher y Front Page. También los diferentes componentes de las páginas como rollovers, botones flash, etc.

Además de informática, agradecemos a la profesora haber reforzado nuestra competencia lectora y escritural, nos reforzó como hacer un auténtico mapa conceptual, resúmenes, ensayos, etc.; la profesora nos cuestionó al principio el hecho de que al leer no encontrábamos palabras claves para entender, hasta nos describió las partes de la oración, lo cual nos sirvió en las pruebas ICFES. (Luz Elena Muñiz,

Julieth Rambal y Daniela Sierra. 11º B – 2007)

En estos 8 meses hemos tenido un proceso de crecimiento, hemos aprendido a cómo se hace una página web y todos los elementos que hacen parte de ella, el programa Access, cómo hacer mapas conceptuales y cómo se deben utilizar todos los elementos que hacen parte de las páginas web.


Nos ha parecido excelente la manera de cómo se han realizado las clases de informática en este año, ya que no solo nos hemos limitado a utilizar el computador sino que hemos investigado y hemos reforzado la comprensión y producción de textos.

También consideramos que las estrategias utilizadas nos sirvió mucho para las pruebas ICFES creemos que muchos de nosotros cuando estábamos realizando estas pruebas, nos acordamos de lo que la profesora nos explicaba y, de verdad fue de gran apoyo para nosotros. (Karen Madera, Andrea Villa y Nataly Cabrera, 11º B - 2007)

En el taller No 3 de la aplicación, los estudiantes tienen que realizar preguntas relacionadas con el programa Access, aquí los resultados arrojados muestran una tendencia a mejorar el proceso de la aplicación del pensamiento crítico para desarrollar la comprensión y producción de textos en informática; sin embargo en el momento de formular las preguntas, los estudiantes presentaron dificultades en: La formulación de las mismas que comprendieran el texto de manera global y unificada, preguntas con coherencia y cohesión, profundidad, relevancia, contraste con otros textos, características específicas, etc.

Preguntas tipo ICFES formuladas por los estudiantes:

El generador de campo de Access 2003 es una utilidad que nos permite crear campos sin necesidad de definirlos eligiendo de una serie de tablas de ejemplo.

El generador de campo se activa en la vista de una tabla y pulsando el ícono . Aparece una ventana en la cual primero debemos elegir el tipo de tabla, seleccionando negocios o personal. Al seleccionar una de las dos opciones aparecen arriba las listas de todas las tablas ejemplo que Access tiene predefinidas del tipo seleccionado.

De la lista tablas de ejemplos seleccionar la que nos parezca pueda contener un campo como el que queremos crear. Al seleccionar una tabla, vemos como una lista de campo de ejemplo va variando.

Seleccionar el campo que queremos y finalmente pulsar el botón aceptar.

El generador de campo nos habrá creado un campo como el que le hemos incluido con el tipo de dato y las propiedades que tiene el campo en la tabla de ejemplo.

INTERPRETATIVA:

De acuerdo con la información anterior Access 2003 nos permite crear campos a partir de

- i. un generador de campo.
- ii. un mapa conceptual.
- iii. una tabla.
- iv. un esquema.

ARGUMENTATIVA:

Los campos que podemos crear cambian de acuerdo con el tipo de tabla por:

- Es su naturaleza.
- Las propiedades y los tipos de datos en cada tabla varían.
- El generador de campo.
- El diseño de la tabla.

QUINTA ETAPA

COMPETENCIA PROPOSITIVA. NIVEL CRÍTICO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

En esta etapa los estudiantes del grupo objeto de estudio (11º B) utilizaron la FGIPC en el nivel crítico (propositivo). Desarrollaron los contenidos del TG IV y luego realizaron el Taller 4 con el propósito de caracterizar y utilizar estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en la producción de textos (sitios web); interpretar y producir textos con dominio inferencial, dominio metalingüístico; con coherencia local (proposiciones), coherencia lineal (párrafos) y coherencia global (macroestructura).

La lista de cotejo que se utilizó evalúa los criterios de evaluación de la comprensión y producción de textos con una valoración de 1 a 5.

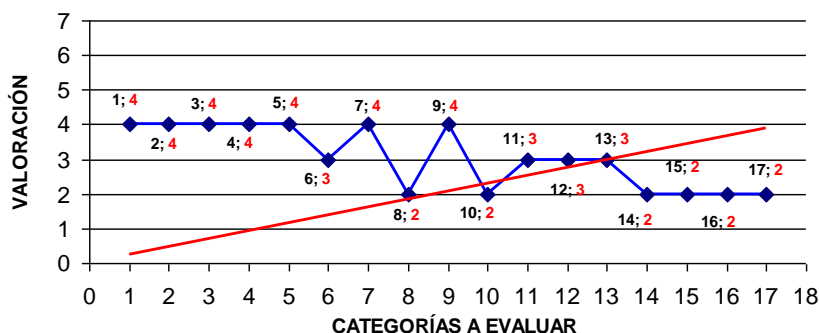
TABLA 14: Lista de Cotejo con la cual se evaluó la comprensión y producción de textos de los estudiantes de 11º B en el cuarto período académico. Lectura “La Energía Nuclear” y la creación de páginas Web..

LISTA DE COTEJO – EVALUACIÓN CUARTO PERÍODO		
Criterios de evaluación	Valoración 1 a 5	N/A Comprensión y producción de los textos con relación a los conceptos, destrezas o actitudes
CRÍTICO / PROPOSITIVA		
REFLEXIONA SOBRE Y EVALÚA LA FORMA DEL TEXTO		
1. Comunicación de los resultados de la investigación mediante un producto concreto (Presentaciones Multimedia, folletos publicitarios, manuales, Páginas Web, etc.):	4	A/ La presentación del producto final fue satisfactorio, las páginas web interdisciplinaria son el resultado final de un trabajo planificado y llevado paso a paso.
2. ¿El producto está dirigido a una audiencia objetivo?	4	A/ Las páginas web cumplieron el objetivo. Presentar una herramienta para trabajar un tema de cualquier disciplina.

3. ¿La información que presenta el producto es adecuada y comprensible para la audiencia objetivo?	4	N/ La información, que presentan las páginas web diseñadas y editadas por los estudiantes de 11° B, es adecuada para los grados del Preescolar o la Básica primaria.
4. ¿El producto presenta la información de manera clara, coherente y sintética?	4	A/ La información que presentan las páginas web es coherente y clara.
5. ¿Las imágenes y demás recursos utilizados son adecuados y pertinentes para la intención comunicativa del producto?	4	A/ Las imágenes y los otros recursos utilizados en la página son los adecuados para el grado que creó la página.
6. ¿Los textos están bien redactados, con buena ortografía y son pertinentes?	3	A/ Algunos textos (páginas web en inglés) presentaron una redacción no muy buena, con una ortografía regular y con un vocabulario de muy alto nivel para Preescolar o un grado de la Básica Primaria.
7. Si el producto se elaboró como apoyo para una sustentación oral, ¿es adecuado y pertinente para ello?	4	A/ La página elaborada por los estudiantes es adecuada y pertinente para los niños de Preescolar y Básica Primaria.
8. ¿El estudiante citó adecuadamente las fuentes de información y los autores de los contenidos que utilizó?	2	N/ Las páginas presentadas escasamente citan a los autores o tienen bibliografía.
9. Comunicación de los resultados de la investigación mediante una exposición oral:	4	A/ Los estudiantes socializaron en forma sobresaliente los resultados acerca de las investigaciones sobre las páginas web.
10. ¿El estudiante planeó y estructuró su exposición con base en objetivos claros y teniendo en cuenta las características de la audiencia a la cual se va a dirigir?	2	N/ Algunos estudiantes presentaron falencias en la presentación de las exposiciones, los objetivos no eran claros.
11. ¿La estructura y secuencia de la exposición es ordenada, clara y sintética?	3	A/ Las exposiciones tuvieron claridad y algún orden.
12. ¿Los recursos utilizados como apoyo para la exposición son adecuados y facilitan la comprensión del tema por parte de la audiencia?	3	A/ Los recursos de apoyo para las exposiciones fueron escasos, algunos recursos utilizados facilitaron la comprensión del tema.
13. ¿Expuso únicamente las ideas principales con precisión, dominio y claridad?	3	A/ Algunas exposiciones presentaron falencias en la presentación de las ideas principales, tienen escaso dominio y claridad sobre el tema.
14. ¿Explicitó su posición personal frente a temas polémicos o que pueden ser vistos desde diferentes puntos de vista?	2	N/ Las exposiciones no presentaron polémicas y los estudiantes poco manifestaron su punto de vista.
15. ¿Utilizó ejemplos o analogías para facilitar la comprensión de los contenidos por parte de la audiencia?	2	N/ Muy poco fueron utilizados los ejemplos.
16. ¿Se anticipó a las necesidades de la audiencia y contestó sus preguntas con claridad?	2	N/ Algunos estudiantes tuvieron dificultad para responder preguntas de sus pares.
17. ¿El estudiante citó adecuadamente las fuentes de información y los autores de los contenidos que utilizó?	2	N/ Escasamente fueron citados los autores y las fuentes de información por los estudiantes en sus exposiciones.

Tomado y adaptado para efectos de las evaluaciones de: 1994, Peter A. Facione, Noreen C. Facione, y "California Academic Press".

GRÁFICO 12: Datos arrojados en la evaluación, a través de la lista de cotejo, de la lectura "La Energía Nuclear" y la creación de Páginas Web.



Los resultados arrojados en este período permite analizar lo siguiente: tanto las respuestas escritas de los estudiante en evaluaciones, como los informes

producidos en el marco del taller reflejan algunas de las operaciones que realizan cuando leen.

Parece que el estudiante, como se señaló anteriormente, realiza una lectura fragmentaria de los textos fuente, donde no tiene en cuenta el tema central, las relaciones jerárquicas causales, sino que avanza buscando la mención de aquel concepto sobre el que supone que será interrogado, en el caso de las evaluaciones. Así, sus producciones constituyen tres o cuatro párrafos (depende de la extensión indicada en la consigna) a lo largo de los cuales se van sucediendo trozos memorizados de bibliografía y trozos de los apuntes tomados en clase.

En el mundo apareció un nuevo tipo de energía que se escondía en lo mas profundo de la materia bajo la fuerza que mantenía unidos los constituyentes elementales del átomo, respecto ala aplicación de un nuevo manantial que ha experimentado en los cambio que se han tenido que padecer que evaluar por completo la postura fuente al inmediato significado de la energía nuclear. En la energía del átomo, reside la esperanza de que la comunidad pueda satisfacer sin sacrificios costosos, sus necesidades de energía, hacia 1950 la utilización pacifica de la energía nuclear era una posibilidad muy atractiva y digna de estudio, la cual en el 1967 era una situación con combustibles fósiles. También existen varios procesos que dan lugar a la liberación de la energía nuclear donde esta se puede transformar en el calor o electricidad. Se han creados diversos tipos de generadores que se usan pero con muy poca eficacia la colisión entre partículas da lugar a la formación de núcleos estables de elementos como los de la tierra.

En el caso de los talleres, la lectura de la bibliografía presenta características similares a las referidas anteriormente, lo que se cristaliza en la producción escrita con informes en los que se presentan expresiones de los autores que no se relacionan con las principales tesis presentadas por los mismos en los textos fuente. Asimismo, en el caso de las citas, requerimiento mínimo para este tipo de trabajo, los estudiantes no las utilizan y presentan los trabajos con ideas y conceptos como si fuesen de ellos. Por otra parte, la necesidad de confrontación de las posiciones de distintos autores suele dar lugar a una enumeración de citas cuya relación no está marcada textualmente.

El espacio de los talleres de lectura y escritura en el marco de la materia Informática tuvo el objetivo de que los alumnos superen obstáculos concretos, producto de la lectura de textos correspondientes al género académico, establezcan relaciones entre el texto y su contexto de producción, interpreten la orientación argumentativa que todos los textos presentan de modo más o menos explícito, realicen comparaciones entre textos que presentan distintos abordajes de un tema, para establecer semejanzas y diferencias, y así poder complementar o confrontar posturas, entre otras metas. Respecto de la escritura, los talleres apuntan a que los alumnos puedan identificar los aportes de las ciencias del

lenguaje al aprendizaje de la escritura compleja y luego apliquen dicha reflexión a la resolución de problemas de escritura y mejoren la redacción, tanto en respuestas de evaluaciones como en textos de cierta extensión con apoyo bibliográfica, en forma acorde a las exigencias del ámbito académico.

Nosotros consideramos que nuestro desempeño ha sido bueno, ya que hemos cumplido con las actividades y trabajos asignados por la profesora. La metodología que se utilizó fue muy favorable, ésta contribuyo a nuestro desarrollo en el proceso de lectura y escritura y en nuestra construcción de conceptos a partir del texto.

La dificultad que se presentó fue que en varias ocasiones nos encontramos ante actividades que no podíamos resolver de manera rápida, y fácil por no haber leído con anticipación.

Dado que uno de los objetivos principales del taller consiste en la confrontación de distintos textos, es fundamental que en una primera instancia los alumnos adquieran competencias que les permitan identificar la inclusión de ideas distintas en un solo texto. La aparición de varias ideas se constituye en la mayoría de los estudiantes como una traba concreta para la interpretación del texto. Así, los alumnos evidencian dificultades para desentrañar la orientación argumentativa de un trabajo en el que se confrontan lo dicho por más de un autor.

Un error común en los trabajos de los estudiantes consiste en la ausencia de contextualización de los autores a los que se refieren en sus informes. El encuadre desde el que se expone la postura de la fuente seleccionada, el área de trabajo del autor y la pertinencia de su inclusión en relación con el tema general que tratará el texto no son tenidos en cuenta por de los estudiantes, que producen enunciados como el siguiente:

Teniendo en cuenta los puntos del texto podemos darnos cuenta la importancia de la energía escondida en lo más profundo de la materia dando origen a la realización de la primera pila atómica que tuvo como consecuencia una amenaza que representa la utilización para fines destructivos que fue puesto a disposición del hombre.

A su vez, cuando se les solicitan informes en los que se utilicen conocimientos previos, un número importante de estudiantes se apropia de la idea del autor del texto. En el ejemplo que presentamos a continuación se manifiesta esa dificultad:

En diciembre de 1967 se celebró el 25 aniversario de la aparición de la energía atómica; escondida bajo las fuerzas presentes en los átomos de la materia. Esto ha experimentado varios cambios como por ejemplo; como cuando la primera aplicación de esta energía fue para crear una pila y luego par crear una amenaza destructiva: la bomba atómica. Sin embargo, en la energía del átomo reside la esperanza de que podamos satisfacer sin sacrificios costosos las necesidades energéticas.

Aquí no existe frontera entre discurso citado y discurso del lector. El estudiante se apropia de la idea del autor, tampoco existen marcas de notas a pie, por ejemplo

que den cuenta de que la idea introducida es distinta de la del enunciador. No aparece su posición personal, analogías o ejemplos por lo tanto le es difícil la comprensión de contenidos de los textos académicos.

En este sentido, resulta importante señalar que esta operación se da en un número alto de estudiantes en sus primeras producciones. Ceder la idea a otro es, en general, una operación que requiere un trabajo localizado específico, ligado a la introducción de valores como el de autoría.

Encontrar la idea central de un texto académico de mediana dificultad es un problema habitual para los alumnos. Ante el pedido concreto de explicitación de la misma, suelen producir enunciados como los siguientes:

La energía atómica.

La idea central del texto es el descubrimiento de la energía nuclear y dicha utilización de esto, en relación con la energía atómica.

Extrañamente los alumnos pueden producir en una primera instancia un enunciado que dé cuenta de la macroproposición. En algunos casos recurren al recurso de “narrar” el texto, pero sin tener en cuenta jerarquías ni relaciones causales, produciendo enunciados del tipo:

El tema del texto es la utilización que se le da a la energía hoy en día.

- *nuestro punto de vista es que esta energía es de gran importancia ya que cada una es importante en nuestro mundo por ejemplo.*
- *la energía nuclear es de suma importancia ya que es la que nos trasmite de una u otra forma la luz.*
- *La energía atómica es importante ya que esta escondida en la materia.*

En cuanto a la aplicación de la ficha general de identificación del pensamiento crítico en la creación de una página web, para la enseñanza de cualquier tema de las áreas básicas, en inglés se observaron los siguientes resultados:

Los trabajos presentados por los estudiantes fueron pertinentes para Preescolar y la Básica Primaria.

Algunas páginas web tuvieron fallas en la presentación de la portada de la página, esto permite que no se identifique la relación del contenido con la intención de aprendizaje de la página.

Las imágenes y demás recursos utilizados fueron los adecuados para la intención comunicativa de la página.

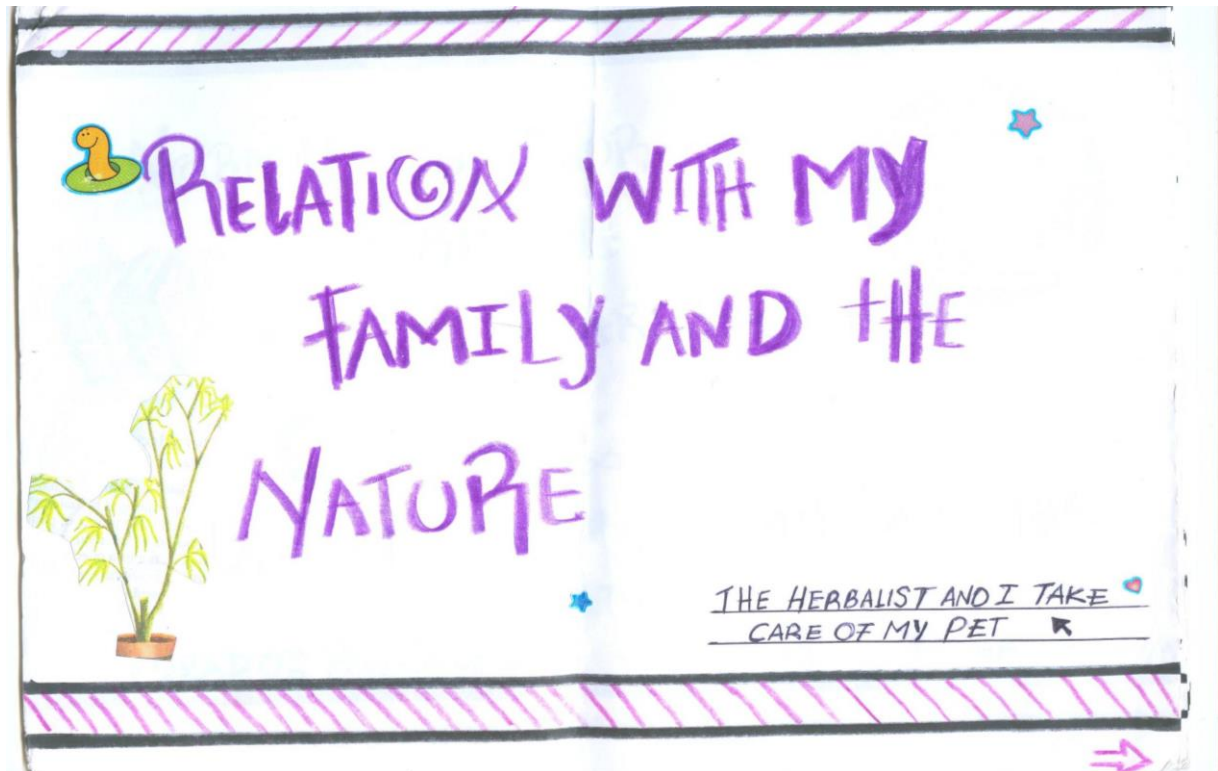
Algunos textos presentaron una redacción incorrecta, fallas ortográficas y no eran pertinentes para el grado.


Las fuentes de información y los autores para el contenido fueron citados inadecuadamente o no aparecieron en el trabajo.

Teniendo en cuenta todo el proceso desarrollado se pueden tomar las palabras de Scriven y Paul (1992) el pensamiento crítico es el proceso intelectualmente disciplinado de activar y hábilmente conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar o evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía hacia la creencia y la acción.


Observemos ejemplos del trabajo final:

DISEÑO DE PÁGINA WEB (Yinieth Gómez, 11º B – 200/)





 NORMAL SUPERIOR DEL DISTRITO DE BARRANQUILLA






CIENCIAS (SCIENCES)


RELATION WITH MY FAMILY AND THE NATURE

GRADO: PREESCOLAR +1° YINETH GÓMEZ S FECHA: 29 octubre/07

⇒

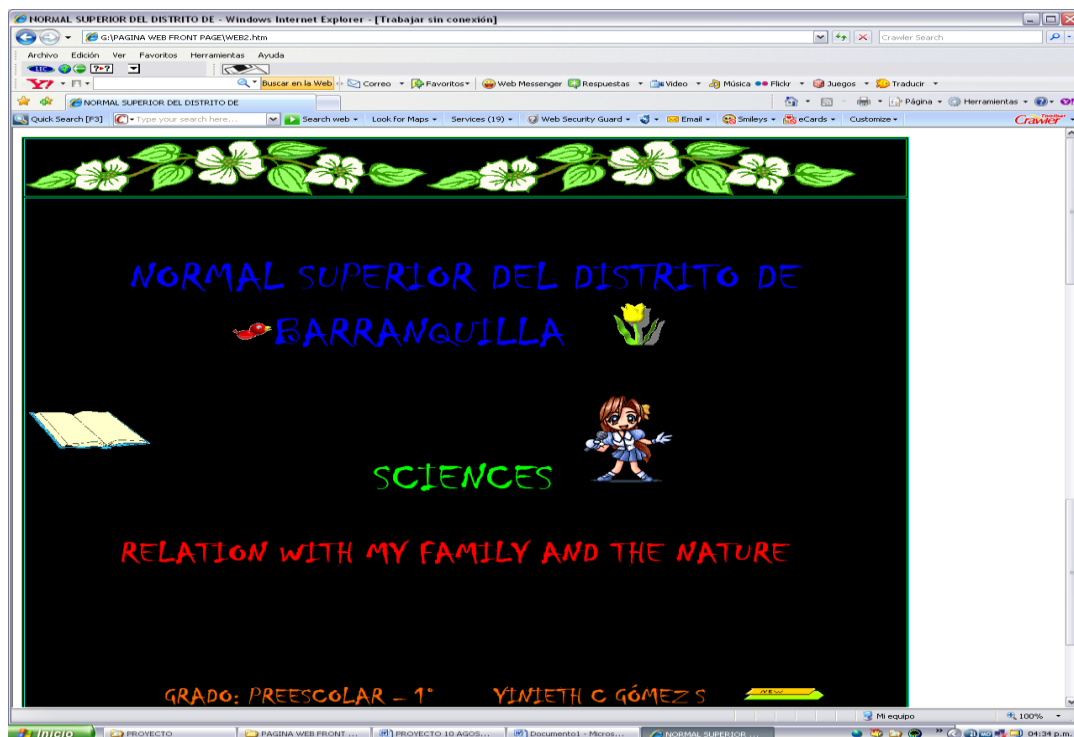
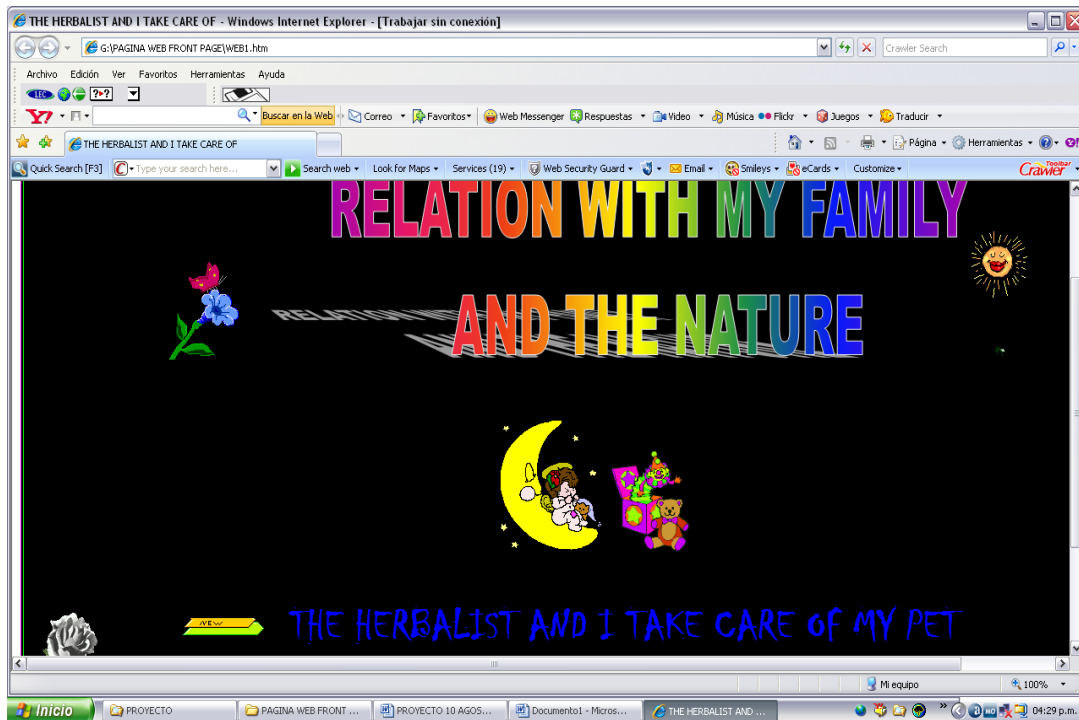

THE HERBALIST AND I TAKE CARE OF MY PET

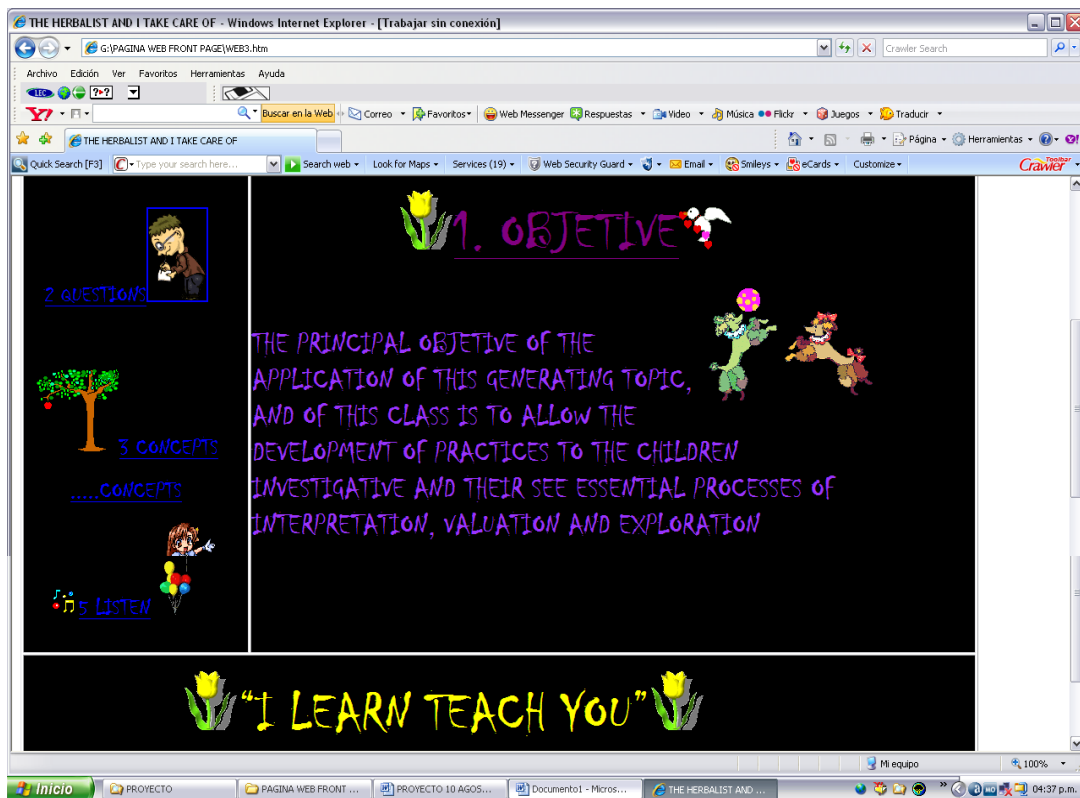
<p>✓ OBJETIVO (LENS) (objective)</p> <p>✓ PREGUNTAS PROBLEMATICAS (QUESTIONS)</p> <p>✓ CONCEPTOS (concepts)</p> <p>✓ ACTIVIDAD (ACTIVITY)</p>	<p style="text-align: center;">  OBJETIVE </p> <p> The Principal objective of the application of this generating topic, and of this class is to allow the development of practices to the children Investigativas and to you her ^{their} see essential processes of Interpretation, valuation and exploration. </p> <p style="text-align: right;">  </p>
---	---

"APRENDE ENSEÑANDO"


⇒

PÁGINAS WEB EN FRONT PAGE (Yinieth Gómez, 11º B – 200/)





Evaluación realizada por los estudiantes al finalizar el año académico 2007

Nosotros consideramos que nuestro desempeño ha sido bueno, ya que hemos cumplido con las actividades y trabajos asignados por la profesora. La metodología que se utilizó fue muy favorable, ésta contribuyo a nuestro desarrollo en el proceso de lectura y escritura y en nuestra construcción de conceptos a partir del texto.

La dificultad que se presentó fue que en varias ocasiones nos encontramos ante actividades que no podíamos resolver de manera rápida, y fácil por no haber leído con anticipación. (Julieth Calderón, Karen Martínez y Loraine Pérez, 11º B – 2007)

“Podría considerar que para ser el último, es el mejor! El mejor año, porque la verdad es que nunca había visto en la informática una herramienta clave para el aprendizaje rápido e interdisciplinar. Es decir, nunca había considerado ésta materia tan importante y tal vez es por eso que en otros años faltaba.

Comprendí que la informática, no es sólo CPU. Pantalla, mouse, teclado y demás, sino también matemática, español, sociales, naturales entre otras. Le he dado a esta materia el valor que se

merece, un valor que jamás había encontrado, pero que con el pasar del tiempo se ha hecho ver.

Durante el tiempo transcurrido he aprendido tanto de la pedagogía informática como de la informática. Y le llamo pedagogía informática no porque sí, sino porque la forma como la he aprendido éste año me lleva a concluir que es una nueva metodología con la cual he desarrollado muchos aspectos que no tienen mucho que ver con ella. Un ejemplo de esto son los valores, pues como ya había dicho, no le daba el valor que se merecía, por lo tanto, no cumplía con mis compromisos y con las actividades realizadas por los maestros. ¡Ahora es todo lo contrario!

*Por último, me gustaría anotar que me he sentido bien éste año, o lo que ha pasado de él. Me he sentido segura y sobre todo, me he llenado de muchas cosas lindas para mi vida personal... ¡GRACIAS!!
(Katherine Salazar, 11º B – 2007)*

CONCLUSIONES

Los resultados de la prueba diagnóstica ponen de manifiesto, entre los estudiantes, el escaso número de lectores críticos, capaces de aplicar estrategias de pensamiento crítico para desarrollar la comprensión y producción de textos y construir conocimiento en cualquier disciplina.

Los resultados, en general, muestran que la comprensión y producción de texto es limitada y, por lo tanto, no está acorde con lo que esperaríamos para alumnos de este nivel en lo que se refiere a la manera de comprender y extraer información de un texto académico (informática).

Los estudiantes no logran acceder en sus primeras lecturas a la macroestructura del texto, sino que se detienen en fragmentos de información que no logran “ hilar/cohesionar ” entre sí.

En relación con la escritura, los alumnos no solo presentan problemas serios de redacción, puntuación y cohesión, sino que evidencian grandes dificultades de registro, en la adecuación de sus producciones a las pautas requeridas, indicadas por la profesora. Así, la selección léxica, la elección de un tiempo y persona verbal y la organización de la información son los obstáculos iniciales con los que se enfrentan los estudiantes.

Los estudiantes realizan una lectura fragmentaria de los textos fuente, donde no tienen en cuenta el tema central, las relaciones jerárquicas causales, sino que avanza buscando la mención de aquel concepto sobre el que supone que será interrogado, en el caso de las evaluaciones. Sus producciones constituyen tres o cuatro párrafos (depende de la extensión indicada en la consigna) a lo largo de los cuales se van sucediendo trozos memorizados de bibliografía y trozos de los apuntes tomados en clase.

Los estudiantes pueden producir en una primera instancia un enunciado que dé cuenta de la macroproposición. En algunos casos recurren al recurso de “narrar” el texto, pero sin tener en cuenta jerarquías ni relaciones causales.

La aparición de varias ideas se constituye en la mayoría de los estudiantes como un obstáculo para la interpretación del texto. Así, los estudiantes evidencian dificultades para desentrañar la orientación argumentativa de un trabajo en el que se confrontan lo dicho por más de un autor.

El punto de vista desde el que se expone la postura de la fuente seleccionada, el área de trabajo del autor y la pertinencia de su inclusión en relación con el tema general que tratará el texto, no son tenidos en cuenta por los estudiantes, que producen enunciados literales donde no aparece su posición personal, analogías o ejemplos por lo tanto le es difícil la comprensión de contenidos de los textos académicos.

La comprensión lectora debe ser entendida como una práctica cotidiana en todos los niveles del sistema educativo como uno de los procesos en que se basa la

formación de un estudiante competitivo en las exigencias de la sociedad contemporánea..

El estudio de investigación acción que hemos presentado, con las limitaciones propias de su naturaleza, nos permite afirmar que las estrategias de pensamiento Crítico propuesto, permiten estimular el conocimiento, preparar a los alumnos para leer y comprender varios textos simultáneamente, utilizando el pensamiento crítico y no lineal, a través de asociaciones significativas.

Con respecto a los resultados obtenidos se puede decir que la falta de comprensión y la producción de textos depende de factores como el conocimiento del vocabulario, la interpretación y producción de textos con dominio inferencial, dominio metalingüístico; con coherencia local (proposiciones), coherencia lineal (párrafos) y coherencia global (macroestructura).. Y que a pesar de que un estudiante tenga menores logros en la comprensión y producción de textos es posible que exprese y organice mayor cantidad de información, en forma oral, ante el grupo; que en forma escrita.

Los estudiantes valoran la posibilidad de exteriorizar sus propias formas de organizar e integrar la información y conocer cómo se desempeñan sus compañeros en este ámbito. Les resulta interesante que existan posibilidades de explicación en las respuestas correctas y que éstas no sean únicas ni tampoco sujetas a la memorización. Ellos valoran la fluidez, la seguridad, la colaboración en la comprensión y en la producción de textos, a través de metodologías participativas y entretenidas.

La aplicación de las estrategias del Pensamiento Crítico, en el proceso lectura y escritura, logran en parte la comprensión lectora y el proceso escritural de los estudiantes del 11º B de La Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla, grupo seleccionado para el estudio.

RECOMENDACIONES

Diseñar políticas de difusión y capacitación a nivel de docentes y padres de familia basada en la enseñanza de estrategias de Pensamiento Crítico, en el proceso de lectura y escritura, para sensibilizarlos y como consecuencia de su aplicación elevar el nivel de conocimiento en los estudiantes.

Es de necesidad primordial que la institución oriente todas sus actividades educativas a la práctica de las estrategias de Pensamiento Crítico en las disciplinas para desarrollar la comprensión y producción de texto.

Establecer red de estudios interdisciplinaria en la institución para mejorar la aplicación de las estrategias de Pensamiento Crítico dentro de la práctica docente.

Con respecto a las estrategias de comprensión lectora es evidente que se pueden enseñar y que son factibles de desarrollar en el tiempo. Por lo tanto, se estima necesario que la institución considere:

- Estimular la metacognición y la metacompreensión de los textos.
- La utilización de los conocimientos previos.
- Estimular habilidades superiores de pensamiento.
- Propiciar el trabajo colaborativo .
- Utilizar estrategias de pensamiento crítico y no lineal.

En el ámbito de las instituciones educativas se deberían promover acciones equivalentes, destinadas a implicar a los docentes en el uso de estrategias para el análisis de los textos disciplinares específicos, como una herramienta de enseñanza eficaz para incentivar la lectura y el mejoramiento de la expresión escrita, como alternativas que permitirán superar prácticas que desatienden las expectativas actuales de los estudiantes en el aula de clases.

Por ello se considera necesario la generación de espacios de aprendizaje, reflexión, discusión y elaboración de lineamientos para involucrar a los docentes en el trabajo con textos de su especialidad, proporcionarles una tipología para abordar la comprensión y producción de textos y plantear las implicaciones didácticas que supone el trabajo con textos especializados.

BIBLIOGRAFÍA:

1. ACEROS, J., ANGARITA, S. & CAMPOS, O. (2003). Correlación entre depresión y rendimiento académico en las estudiantes de quinto grado de primaria del colegio la Santísima Trinidad. *Psicología de la educación para padres y profesionales*, 331, 1-53. Recuperado el día 1 de Octubre de 2006 en <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=311>
2. ACOSTA, C., ALVAREZ, E., ARRIETA, M., COLÓN, G., FERNÁNDEZ, Z., PARDO, A. y PÉREZ, N.. (1995). *Estrategias de Interacción Oral que posibilitan el desarrollo del pensamiento*. Tesis de Maestría en Educación. Barranquilla. Uninorte / Unijaveriana. 587 p.
3. ACOSTA, C., PEZZANO, L., ROJAS, M., HERNÁNDEZ, E. y NAVARRO, L. (1994). *Desarrollo de destrezas de pensamiento mediante la imagen televisada*. Tesis de Maestría en Educación. Barranquilla. Uninorte / Unijaveriana. 120 p.
4. ALLIENDE G., Felipe y CONDEMARÍN G., Mabel. (2000) *La Lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*. 7ª Edición. Santiago-Chile. Editorial Andrés Bello.
5. AMAYA VÁSQUEZ, Jaime. (2002) *Saberes de un docente de lenguaje*. IDEAD de la Universidad del Tolima. No. 8 Noviembre de 2002.
6. ARROYO, Darío; RIVERA, José; GUTIERREZ, Gloria; ZARATE, Lilia; MORALES, José; DÁVILA, Sául; BARRANCO, Liliana. (2001). *Interdisciplinariedad, Currículo y Ciudadanía en la Escuela*. Colegio María Dolores Ucrós. Soledad. Atlántico.
7. DECLARACION DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA (IRA) DICIEMBRE 2001 <http://www.eduteka.org/DeclaracionIRA.php>
8. AUSUBEL, D. (1976) *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México.
9. _____; NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. Editorial Trillas. México
10. BRUNER, Gerónimo. (1980). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Barcelona
11. CARVAJAL MONTERROSA, Análida B. (2004). *¿Qué estrategias pedagógicas se hacen necesarias en el desarrollo del proceso de lectura y escritura para un aprendizaje significativo?* Investigando – nos. Investigación Acción Participación, Educación y Pedagogía. Grupo CIDENEP. Universidad del Atlántico. Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla. P: 32
12. CASSANY, Daniel et al (1999). *Enseñar lengua*. Graó. Barcelona.

13. _____. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. Barcelona.
14. CERLALC-UNESCO. (2003). *Escribir en la Escuela*. <http://www.cerlalc.org/Escuela/1b.htm>
15. COLOMER, T. (2002). *La Enseñanza y Aprendizaje de la Comprensión Lectora*. Única Edición. Barcelona-España. Editorial Paidós.
16. Colectivo de autores del MINED y del ICCP, (1984). Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba. P.241.
17. CONDEMARÍN, Mabel y MEDINA, Alejandrina. (2000) *Evaluación Auténtica de los Aprendizajes: Un Medio para Mejorar las Competencias en Lenguaje y Comunicación*. Única Edición. Santiago-Chile. Editorial Andrés Bello.
18. COOPER, J. D. (1990). *Cómo Mejorar la Comprensión Lectora*. Única Edición. Madrid-España. Editorial Visor/MEC.
19. CHOMSKY, Noam: "La lengua y la mente" en Contreras, Heles "Los fundamentos de la Gramática Transformacional", Siglo Veintiuno', Editores, México, 1.971. p. 189.
20. Declaración de la XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, (2003) Santa Cruz de la Sierra.
21. Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. (1990). Jomtien, Tailandia.
22. DELORS, Jacques. et. al. (1996) *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO. París. PP 17.
23. DÍAZ BARRIGA, Frida. (2005) HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill. México. Capítulo 5.
24. _____. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado 30 de junio de 2008: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
25. DÍAZ PEREA. María del Rosario. (2003). *El desarrollo de las competencias comunicativas en la alfabetización inicial*. DOCENCIA E INVESTIGACIÓN Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo. Facultad de Educación de la U.C.M. Número 3 (versión digital) http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Docencia_e_Investigacion/3/Diaz.htm
26. DURÁN, Blas, GALERA D., Iván, PALMA G., Joseph, VERGEL A., Fabiola, VELASCO, Ernesto. (2005). *Falencias en el proceso de lecto-escritura de los estudiantes de la corporación educativa Comfamiliar*. Barranquilla.
27. EDUTEKA (2003). Traducción del artículo "The Writing Process", publicado por Valley Middle School, Pennsylvania, Estados Unidos. <http://vmiddle.wiu.k12.pa.us/process.htm>

28. ELLIOTT, J. (2000). La investigación – acción en educación. Cuarta Edición. Ediciones Morata. Madrid.
29. ESTUPIÑÁN, Carmen Alicia. (2004). Propuesta Curricular para el Desarrollo de la Pedagogía de la Investigación en Ciencias con Enfoque en Estudios CTS+I (Ciencia, tecnología, Sociedad e Investigación) para la Educación Media. Colegio INEM Francisco José de Caldas. Popayán. Cauca.
30. FERREIRO, Emilia, (2002). Leer y escribir en un mundo cambiante, Discurso presentado en el Congreso de la Unión Internacional de Editores, Buenos Aires.
31. _____. (1982). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura /Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacio. – México: Ed. Siglo XXI.
32. FLAVELL, J. (1996). El Desarrollo Cognitivo. Prantice Hall. España.
33. FLÓREZ O., Rafael. (1994) Hacia una Pedagogía del Conocimiento, Mac Graw-Hill, Colombia.
34. FREIRE, P. (1985). Pedagogía del oprimido. Siglo Veintiuno. Buenos Aires.
35. Fundación Corona y PREAL. (2003) Situación de la Educación Preescolar, Básica, Media y Superior en Colombia, Segunda Edición (2006). Proyecto Educación Compromiso de Todos. Portal de la Fundación Empresarios por la Educación: www.fundacionexe.org.co. Portal Colombia Aprende: www.colombiaaprende.edu.co
36. GOODMAN, Kenneth. (1982) “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”. Edit. Centro Editorial de América latina. Buenos Aires.
37. _____. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En Textos en contexto 2: Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires, Argentina: Lectura y vida.
38. GUTIÉRREZ, Gonzalo. (2001) Educación, Investigación y Políticas en una Perspectiva del Pensamiento Complejo. Revista Electrónica: UMBRAL – No 7. www.reduc.cl.
39. HABERMAS Jürgen. (1966) *Teoría y Práctica: ensayos de filosofía social*, Sur, Buenos Aires.
40. _____. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*: I. Racionalidad de la acción y racionalidad social, II. Crítica de la razón funcionalista, Ed. Taurus. Madrid. España.
41. HYMES, Dell. (1996) “Acerca de la competencia comunicativa”, Forma y Función (9), Santafé de Bogotá, junio, p.p. 13 – 37.
42. ICFES (2006). Boletín de la Presidencia de la República. Colombia. Octubre 30.

43. IRIARTE, F., BELLO, A., MANJARRES, C. y MIER, E. (1986). *Desarrollo del pensamiento formal en una muestra de adolescentes escolarizados de la ciudad de Barranquilla*. Anuario Científico. Uninorte. Vol. V. 224-229.
44. IRIARTE, F., CANTILLO, J., CONSUEGRA, S. y MALDONADO, J. (1989). *Características de pensamiento de adolescentes escolarizados de Barranquilla*. Tesis de psicología. Barranquilla. Uninorte. 364 p.
45. KIRSCH, I.S. y P.B. MOSCANTHAL, (1989 – 1991). Understanding Documents. A Monthly Column, Journal of Reading, International Reading Association, Newark, DE.
46. KURLAND Daniel. (2003). Lectura Crítica versus Pensamiento Crítico. *Publicación de este documento en EDUTEKA: Julio 26.* <http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php>.
47. LADINO O., TOVAR GÁLVEZ, J. C. (2005) Instrumentos para Evaluar el Funcionamiento Metacognitivo y las Estrategias Metacognitivas. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
48. LERNER DE ZUNINO, Delia. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque psicogenético. En: *Lectura y vida*. Diciembre. Año 6. Nº 4.
49. _____ (2001). Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. Biblioteca para la actualización del maestro, FCE – SEP. México, p 25.
50. LOPEZ, Gladys Estella (1997). *La lectura: estrategias de comprensión de textos*. Editorial Univalle. PP 146. Cali.
51. LÓPEZ J., Gloria Stella. (1999). *Lectura hacia la búsqueda de lectores autónomos*. Universidad del Valle. Lenguaje Nº 27 – Noviembre.
52. LOSADA ORTIZ, Alvaro. (2003). *Competencias Básicas Aplicada al Aula*. 2ª Edición. Servicio Educativo del Magisterio. Bogotá.
53. LUCERO, Patricia (2007). *Apuntes sobre la investigación interdisciplinaria: La calidad de vida como categoría superadora de la fragmentación científica. Hologramática*. Facultad de Ciencias Sociales UNLZ Año VI, Número 7, VI, pp.3-13, URL del Documento: <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=691> URL de la Revista: <http://www.cienciared.com.ar/ra/revista.php?wid=3>
54. LLECE, UNESCO (2000). Santiago, Chile. <http://www.pisa.oecd.org/> y <http://pirls.bc.edu>
55. MACHICADO, Ciro (2005). “Estrategias de metacompreensión lectora y rendimiento académico en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Juliaca”. Perú. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Docencia e Investigación en Educación Superior.
56. MANRIQUE, A. M. B. (1998) *Leer y escribir a los 5*. Edit. Aique.
57. MARINKOVICH RAVENA, Juan y MORÁN RAMÍREZ, Pilar (2008). “La escritura a través del Curriculum”. Universidad Católica de Valparaíso Chile.

58. MARZAL GARCIA- QUISMONDO, M. A. et al. (2003). La sociedad del Conocimiento: educar para la información y el saber. *II Congreso Internacional de Sociedad de la Información y el Conocimiento*. Universidad Pontificia de Salamanca. McGraww Hill. Madrid.
59. MENDOZA FILLOLA, Antonio. (1988). De la Lectura a la Interpretación. Santa Fe. Bogotá.
60. MINA PAZ, Álvaro. (2003) Aprender a pensar el texto como instrumento de conocimiento. www.monografias.com
61. Ministerio de Educación y Ciencia de España. (1989) p.99
62. Ministerio de Educación Nacional. (2001)
63. MONEREO, C. et al. (1994) Estrategias de Enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Graó. Barcelona.
64. MORLES, Armando. (1985) “Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura” en La Educación Vol. 30 No. 98 OEA, E.U. A. pp 9.
65. MONTAIGNE. Ensayos. Tomo I y Tomo II. Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003.
<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/05593174101812699192702/p0000001.htm>
66. MORALES, Oscar. (2006). Reseña. EDUCERE. La Revista Venezolana de Educación. Julio – Agosto – Septiembre 2006. Año 10, No 34. Pág. 553 – 555. CASSANY, Daniel. Leer tras las Líneas. Sobre la lectura contemporánea. Ediciones Anagrama. Barcelona- España. Primera edición. 297 p.
67. MORIN, E. (2000) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Nueva Visión. Buenos Aires.
68. OECD. (2000) Programme for International Student Assessment. Reading, mathematical and scientific literacy. París: OECD. Pp.12-19
69. ORTIZ, Guillermo José. PEREZ ABRIL, Mauricio. (2004). La Producción de Textos y su Evaluación. A propósito de la Consolidación del Examen de Estado – ICFES. Revista Magisterio Educación y Pedagogía. No 4. Bogotá D. C. MAGISTERIO. Pág.: 13 – 15
70. PEPPLER BARRY, Ulrika. Et. Al. (2000). Educación para todos. Marco de Acción. Foro Mundial de Educación. Dakar (Senegal).
71. PÉREZ ABRIL, Mauricio. (1999). Competencia textual, competencia pragmática y competencia argumentativa. Ejes de la evaluación de producción de textos. Revista Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Universidad Nacional de Colombia. Santa Fe de Bogotá, D. C.. Colombia. Pág. 61 – 91
72. _____, (2003). Evaluación de la producción de textos: ¿Qué Evalúan la Pruebas Masivas en Colombia? Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
73. PIAGET, Jean. (1990) La equilibración de las estructuras cognitivas. Madrid Siglo XXI. España.

74. _____ e Inhelder B. (1973). *Psicología del Niño*. Ediciones Morata, Madrid, pp. 159
75. PISA. (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación*. MEC, INCE, p.37.
76. Pruebas SABER. (2002). <http://www.icfes.gov.co/cont4/saber/docs/lenguaje.pdf>
- 77.
78. QUINTANA, H. (s/a). (2005). "La enseñanza de la comprensión lectora". Documento de Internet. Dirección electrónica: <http://coqui.lce.org/hquintan/comprensionlectora.html>
79. RICHARD Paul y ELDER Linda. (2003) Bolsilibro para estudiantes sobre cómo estudiar y aprender. Fundación para el Pensamiento Crítico. Disponible en PowerPoint en: www.criticalthinking.org
80. _____. (2003) Como estudiar y aprender una disciplina. Fundación para el pensamiento crítico, EUA. Disponible en: www.criticalthinking.org
81. _____. (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico. www.criticalthinking.org.
82. _____. (2003) Lectura Crítica. Fundación para el Pensamiento Crítico. EUA, Disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/LecturaCritica.php>
83. RINCÓN S., Gloria. (2004) ¿Cómo se está enseñando a comprender textos escritos en la educación primaria? *Revista Magisterio. Educación y Pedagogía*. Editorial Magisterio. Bogotá D. C. Colombia. Febrero – Marzo. No 7. Pág. 19 – 22.
84. RIVERA PÉREZ, Aymeé. HUERTA, María Cristina. (1997). Otra mirada a la comprensión de textos escritos. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. <http://www.monografias.com/trabajos14/textos-escrit/textos-escrit.shtml>
85. ROJAS, Carlos. (1999) ¿Qué es pensamiento crítico? Sus dimensiones y fundamentos histórico-filosóficos, en *Crecemos*, Año IV, Número 1.
86. ROYER, J.M., CISERO, C.A. y CARLO, M.S. (1993). Techniques and Procedures for Assessing Cognitive Skills, *Review of Educational Research*, 63(2), pp. 201-243.
87. ROSSENBLATT, Louise M. (2001). En el bosque de los espejos. Ensayos sobre las palabras y el mundo. Alianza. Madrid. P 16.
88. SÁNCHEZ LOZANO, Carlos. ALFONSO S., Deyanira. (2004). El reto de la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista Magisterio. Educación y Pedagogía*. Editorial Magisterio. Bogotá D. C. Colombia. Febrero – Marzo. No 7. Pág. 15 – 18.

89. SCRIVEN, M., & PAUL, R. (1992). Critical thinking defined. Handout given at Critical Thinking Conference, Atlanta, GA.
90. SILVA, Silva Mabel. (2002) "Expertos estudian lectoría" En Noticias en el Universal. El Universal. (p. 2). Caracas.
91. SOLÉ GALLART, Isabel. (2001). Leer, Lectura, Comprensión: ¿Hemos Hablado Siempre de lo Mismo? Única Edición. Barcelona-España. Editorial Graó.
92. STEMBER, Robert J. et al. (1999). Enseñar a pensar. Santillana. Madrid
93. T. VAN DIJK, (1983). La ciencia del texto. Paidós. Buenos Aires; Estructuras y funciones del discurso (1980). Siglo XXI. México.
94. _____, (2005). Estructuras y Funciones del Texto. Siglo XXI Editores. Pág. 45
95. TEBEROSKY, A. (1992): "Aprendiendo a escribir". Barcelona. ICE – Horsori.
96. TOLCHINSKY, L. (1993): "Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas". Barcelona. Ed. Anthropos.
97. TORRES PERDOMO, María Electa. (2003). La lectura. Factores y actividades que enriquecen el proceso. Revista venezolana de educación Educere. ISSN: 1316 – 4910. Enero – marzo. Año/Vol. 6 No 20. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. P. 389 – 396.
98. UNESCO (2002). World Education Report, 2000. Paris: UNESCO, p. 54-60
99. UNESCO (2000). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación. Primer Estudio Internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y factores asociados, para alumnos del Tercero y Cuarto grado de educación Básica. Santiago de Chile P.27
100. VAN DIJK, T. A. (1983). La ciencia del texto. Barcelona: Paidós.
101. _____. (1980). Estructura y funciones del discurso. México: Siglo Veintiuno.
102. VIGOTSKY, Lev.(1981). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
103. _____(1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. Barcelona.
104. VILLARINI JUSINO, Ángel R. (1997). Proyecto para el Desarrollo de Destrezas de Pensamiento. Universidad de Puerto Rico.

ANEXOS

Estructura de los Temas Generadores por Período: TEMA GENERADOR I

Tema Generador I - Windows Internet Explorer

C:\MIS ARCHIVOS\MÓDULOS\2007\11o GRADO\Módulo 11\tema 1.html

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Tema Generador I

Quick Search [F3] Type your search here... Search web Look for Maps Services (19) Web Security Guard Email Smileys eCards Customize

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL DIS

INDEX IDENTIFICACIÓN TEMA GENERADOR I TEMA GENERADOR II TEMA GENERADOR III TEMA GENERADOR IV

TEMA GENERADOR I

ELEMENTOS DE UN SISTEMA COMUNICATIVO

PREGUNTA PROBLEMÁTICA

- ¿Cómo formar estudiantes con sentido de pertenencia institucional, regional y nacional capaces de establecer relaciones sanas y armoniosas con su entorno a partir de los conocimientos que ha venido construyendo mediados por procesos pedagógicos liberadores?
- ¿Cómo lograr que el joven fortalezca su identidad nacional y manifieste su vocacionalidad?

Pregunta problemática del saber:

¿Cómo comprender las características y las diferencias que tienen los Sitios Web ?

COMPETENCIAS:

Interpretativa: comprende el concepto y las características correspondientes a un sitio web.

Argumentativa: explica las características y diferencias de un sitio web.

Propositiva: establece los factores que condicionan el funcionamiento de un sitio web.

Logro:

Desarrollará un Sitio Web de nivel avanzado y calidad aceptable para que pueda ser publicado en Internet (diseño y usabilidad).

Indicadores de logros:

- Desarrolla un Sitio Web de nivel avanzado y calidad aceptable para que pueda ser publicado en Internet (diseño y usabilidad).
- Integra varias herramientas tecnológicas en la construcción de un Sitio Web.

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS


USABILIDAD

- Estructura**
Entender los diferentes tipos de estructuras de información que debe tener una página Web (orden, jerarquías y navegación)
- Tipografía**
Entender la importancia de la legibilidad, el uso de los colores y el tamaño de fuentes que componen una página Web
- Gráficos**
Tener en cuenta el tamaño en "bytes" de las imágenes que hacen parte de una página Web
Comprender la importancia de la composición de una página Web con imágenes, para evitar la saturación visual

Comprender la importancia de la configuración de los diferentes formatos gráficos que pueden tener las imágenes en una página Web (imagen en formato jpg con 80% de resolución, imagen en formato gif con 64 colores en lugar de 256 colores)

TALLER:

- Actividades asociadas al logro
- Procesamiento de palabra
- Procesamiento de documentos
- Intercambio y transmisión de información en diferentes contextos
- Comunicación en redes y construcción del conocimiento en equipo con herramientas tecnológicas.



USABILIDAD

Usabilidad es un concepto que significa hacer fácilmente usable a una estructura determinada. Es un término muy usado actualmente en el diseño web pero no se limita solamente al mismo.

Por ejemplo en arquitectura implica que los ambientes de los edificios tengan un uso o función que sean fácilmente interpretables por los usuarios y no se tenga que poner carteles indicando la función de cada uno. En el diseño web la propuesta es la contraria cuando más señalizado este el sitio, mejor.

Un error muy común en muchos websites es que una vez que uno lo ha navegado un poco no se sepa como regresar a la página principal o incluso que deshabiliten el botón de retroceso del navegador lo cual causa una molestia injustificada a los navegantes.

Siempre debe aparecer un enlace que diga página principal, ir al inicio, home, volver, etc.

Se debe pensar en un sitio web como en el diseño de una casa, el usuario debe saber como volver al punto de partida sin perderse dentro del mismo.

Otra opción importante es la de establecer contacto con los creadores del sitio, la opción de contacto debe ser accesible desde todas las páginas.

Un sitio no debe ser tan complicado que implique que el usuario deba aprender a usarlo salvo que sea un sitio de acceso restringido como puede ser un aula virtual, un juego en línea o un museo en línea. En estos casos los diseños pueden seguir conceptos de usabilidad totalmente distintos a los de uso común y que surjan de que tan creador sea el diseñador web. De todas maneras no se debe olvidar los principios básicos de usabilidad.

La usabilidad está en constante desarrollo ya que constantemente aparecen nuevas tecnologías que exigen nuevas estructuras de navegación.

2007 @ Profesora: Análida Beatriz Carvajal Monterrosa / LRIK 11

SIGUE

Inicio Módulo 11 PROYECTO SEPTIEM... Documento1 - Micros... Documento2 - Micros... Tema Generador I - ... Mi equipo 100% 12:03 p.m.

Los talleres se encuentran estructurados de la siguiente manera:

Estructura de los Talleres por Período: TEMA GENERADOR I. ELEMENTOS DE UN SISTEMA COMUNICATIVO

TALLER 1

CÓMO APLICAR LA HABILIDAD

Algunas veces la información se organiza en clasificaciones de objetos o ideas similares en grupos. Es más fácil si observas similitudes y diferencias entre estos grupos. Al leer el texto, debes notar los detalles importantes. Hazte preguntas como las siguientes:

- 1- ¿Qué tipo de computadores hay?
- 2- ¿Qué similitudes y diferencias hay entre el hardware y el software?

El computador es muy importante en desarrollo de la sociedad. En el texto anterior leíste acerca de los computadores. No todos son lo mismo. Tienen diferentes clasificaciones.

Observa las palabras que están en negrita, o resaltadas. Estas son las palabras más importantes en el texto. Están explicadas en el párrafo en el cual aparecen. Lee con cuidado las oraciones próximas a estas palabras para que puedas recordar su significado.

Antes de leer observa los títulos del texto. Cada título te dice la clasificación de la estructura de las páginas web, del lenguaje HTML, de la usabilidad en las páginas web, etc... Mientras lees, piensa de qué manera cada lectura se diferencia de la otra.

COMPRENSIÓN DE LECTURA

Escribe las respuestas a las siguientes preguntas en el cuaderno de informática.

1. ¿En el diseño Web qué es usabilidad?
2. ¿Qué implica en el diseño Web la usabilidad?
3. ¿Qué características debe tener la página Web para que sea accesible?
4. ¿Qué es una estructura de navegación?
5. ¿Qué debemos tener en cuenta al planificar una estructura de navegación?
6. ¿Qué es navegar por una página web? Da ejemplos.
7. ¿Será lo mismo un enlace que un hipervínculo? Justifica tu respuesta
8. ¿Cómo debe ser el diseño de la estructura de una página Web?
9. ¿Qué es la tipografía en una página web? Da ejemplos.
10. Teniendo en cuenta el tipo de estructura, selecciona una y da ejemplo con un tema de inglés para primaria.

II. Investiga la estructura de las ventanas de: Word, Excel, PowerPoint, Access, Publisher, Front Page, Explorador de Windows. Dibújalas en tu cuaderno y escribe los nombres correspondientes a la estructura de cada una.

III. Escribe en tu cuaderno de informática el desarrollo del evento pedagógico acerca de las ventanas investigadas. Ten en cuenta:

1. Identificación:

- Nombre de la Institución

- Nombre del docente en formación
- El grado en el cual se va a desarrollar el evento pedagógico.
- Fecha.
- Tiempo de ejecución:
- Profesor Asesor
- Título del tema.
- Logro
- Indicadores de logros

2. Concepto. (Teoría sobre el tema)

- Desarrollo del tema (aquí tienes en cuenta las preguntas, actividades y acciones que realizas para que haya aprendizaje).

3. Evaluación.

4. Bibliografía

IV. Dentro de las actividades realizadas en clase, elabora un folleto sobre el tema que escogiste (La realización de éste es a mano).

V. Después de realizado el desarrollo del evento pedagógico, elabora en tu cuaderno de informática un boceto de tu página web sobre el tema que escogiste.

VI. La página web la debes realizar en Publisher, Word o Power Point . Ten en cuenta los elementos que se te presentan en el TEMA GENERADOR 1

Estructura de los Talleres por Período: TEMA GENERADOR II. DISEÑO Y CREACIÓN DE NUEVAS FORMAS DE COMUNICACIÓN

TALLER 2

I. COMPRENSIÓN DE LECTURA

1. ¿Cómo se inserta una imagen?
2. ¿Qué sucede si la imagen tiene extensión BMP?
3. ¿Qué significa relativa a?
4. ¿Qué es una ruta?
5. ¿Qué sucede cuando no se ve una imagen que has insertado en la página Web?
6. ¿Cómo se modifica una imagen?
7. ¿Qué es un mapa de imagen?
8. ¿Qué es el inspector de propiedades en Dreamweaver?
9. ¿Qué es un rollover?
10. ¿Cómo se inserta un rollover?
11. ¿Qué es un botón flash?
12. ¿Cuál es el tipo de imagen que se deben insertar en una Web?
13. ¿Qué es un comportamiento?
14. ¿Qué son los slices?

II. Realiza el diseño de una página WEB, la cual será utilizada como actividad de aprendizaje en un evento pedagógico de inglés. Los temas deben ser desarrollados para Preescolar o cualquier grado de la Básica Primaria. Los temas son:

1. Family. (Level 1)

2. Famous Persons. (Level 1)
3. Sports. (Level 1)
4. Seasons. (Level 1)
5. Foods. (Level 1)
6. Daily Routine. (Level 1) (Level 2)
7. Stories 1st Persons (Level 1) (Level 2)
8. Pets. (Level 1)
9. Films. (Level 1) (Level 2)
10. Annual events. (Level 2)
11. Stories 3rd Persons (Level 2)
12. Biography. (Level 2)
13. Interview. (Level 2)
14. Celebrations. (Level 2)
15. Greetigs
16. Colors
17. Numbers
18. The Verb To be (present)
19. Personal Introducción (Display)
20. Possessive and Demostrative Pronoun.
21. Article
22. Noun
23. Verb

Estructura de los Talleres por Período: TEMA GENERADOR III. EDICIÓN DE PÁGINAS WEB BILINGÜES

TALLER 3

Ejercicios Tema Generador 3. Crear, abrir y cerrar una base de datos. Access.
 Recuerda llevar a la práctica el proceso de lectura indicado anteriormente para obtener éxito.
 Si no tienes abierto Access, ábrelo para realizar los ejercicios planteados a continuación.

Ejercicio 1: BASE DE DATOS 2007.

- 1 Crear una base de datos en la carpeta JORNADA MAÑANA/ 11... del disco duro con el nombre BASE DE DATOS 2007. Si la carpeta no existe créala.
- 2 Cerrar la base de datos anterior.
- 3 Abrir la base de datos BASE DE DATOS 2007 de la carpeta JORNADA MAÑANA/11... del disco duro.
- 4 Volver a cerrarla.

Ejercicio 2: CLASE.

- 1 Crear una base de datos en la carpeta JORNADA MAÑANA/11...del disco duro con el nombre CLASE.
 - 2 Cerrar la base de datos anterior.
 - 3 Abrir la base de datos Clase de la carpeta JORNADA MAÑANA/11...del disco duro.
 - 4 Volver a cerrarla.
- Si no tienes muy claro las operaciones a realizar en los ejercicios anteriores, **Aquí** te lo explico.

Ejercicio 3: ABRIT BASE DE DATOS 2007

- 1 Abrir la base de datos base de datos 2007de la carpetajornada mañana/11...del disco duro.
- 2 Crear una tabla con el nombre ESTUDIANTES con los siguientes campos:

Nombre del campo	Tipo de dato
Codigo del estudiante	Numérico

Nombre del estudiante	Texto
Apellidos del estudiante	Texto
Dirección del estudiante	Texto
Ciudad	Texto
Departamento	Texto
Teléfono	Númérico
Fecha nacimiento	Fecha/Hora

La clave principal será el campo **Código estudiante**.

3 Crear otra tabla con el nombre **CURSO** con los siguientes campos:

Nombre del campo	Tipo de dato
Matrícula	Texto
Grado	Texto
Director de grupo	Texto
Estudiantes	Texto
Nombre del campo	Tipo de dato
Materia	Autonumérico
Saber	Texto
Ganada	Sí/No
Perdida	Sí/No
Recuperación	Sí/No
Docente	Texto

La clave principal será el campo **Matricula**.

4 Crear otra tabla con el nombre de **Materias** con los siguientes campos:

Nombre del campo	Tipo de dato
Materia	Autonumérico
Saber	Texto
Ganada	Sí/No
Perdida	Sí/No
Recuperación	Sí/No
Docente	Texto

La clave principal será el campo **Materia**.

5 Cerrar la base de datos.

Ejercicio 4: ABRIR BASE DE DATOS CLASE

1 Abrir la base de datos CLASE de la carpeta JORNADA MAÑANA/11... del disco duro.

2 Crear una tabla con el nombre de ALUMNOS con los siguientes campos:

Nombre del campo	Tipo de dato
Codigo Alumno	Numérico
Nombre Alumno	Texto
Apellidos Alumno	Texto
Direccion	Texto
Ciudad	Texto
Departamento	Texto
Telefono Alumno	Texto
Fecha nacimiento	Fecha/Hora

De momento no definimos clave principal.

3 Crear otra tabla con el nombre de PROFESORES con los siguientes campos:

Nombre del campo	Tipo de dato
Codigo profesor	Texto
Nombre profesor	Texto
Apellidos profesor	Texto
Telefono profesor	Texto
Dicta	Texto

De momento no definimos clave principal.

4 Crear otra tabla con el nombre de DATOSPROFE con los siguientes campos:

Nombre del campo	Tipo de dato
Nº Escalafón	Autonumérico
Curso	Numérico
Grados	Texto
Horas	Numérico

No definir clave principal.

5 Cerrar la base de datos.

Ejercicio 5: INTRODUCIR DATOS EN LA BASE DE DATOS 2007

1 Introducir los siguientes datos en la tabla Clientes de la base de datos BASE DE DATOS 2007 de la carpeta JORNADA MAÑANA/11....

Código Estudiante	Nombre Estudiante	Apellidos Estudiante	Dirección	Ciudad	Departamento	Teléfono	Fecha nacimiento
100	Antonio	García Pérez					15/08/60
101	Carlos	Pérez Ruiz					26/04/58
105	Luis	Rodríguez Más					30/03/61
112	Jaime	Juangrán Sornes					31/01/68

225	Alfonso	Prats Montolla					28/04/69
260	José	Navarro Lard					15/05/64
289	Elisa	Úbeda Sansón					10/07/62
352	Eva	San Martín					12/08/65
365	Gerardo	Hernández Luis					02/01/65
390	Carlos	Prats Ruiz					03/05/67
810	Lourdes	Oliver Peris					25/06/64
822	Sergio	Larred Navas					25/12/67
860	Joaquín	Árboles Onsins					04/05/69
861	Joaquín	Árboles Onsins					04/05/69

2 Modificar el nombre de Gerardo Hernández Luis por Alfredo.

3 Borrar el último registro.

4 Cerrar la tabla y la base de datos.

Ejercicio 6: MODIFICAR BASE DE DATOS CLASE

1 Modificar la estructura de la tabla ALUMNOS de la base de datos CLASE de la carpeta JORNADA MAÑANA/11...siguiendo estas indicaciones:

Nombre del campo	Tipo de dato
Codigo Alumnos	clave principal
Ciudad	Borrar este campo

2 Modificar la estructura de la tabla PROFESOR con los siguientes datos:

Nombre del campo	Tipo de dato
Nº	Clave principal
Teléfono Profesor	Borrar este campo

3 Modificar la estructura de la tabla DATOSPROFE con los siguientes datos:

Nombre del campo	Tipo de dato
Nº Escalafón	Clave principal

4 Cerrar la base de datos.

Si no tienes muy claro las operaciones a realizar en los ejercicios anteriores, **Aquí** te lo explico.

Estructura de los Talleres por Período: TEMA GENERADOR IV. EDICIÓN DE PÁGINAS WEB BILINGÜES

TALLER 4

Con las siguientes ayudas puedes realizar tu página web.

Códigos HTML – Tabla de caracteres y símbolos

MANUAL DE FIREWORKS

MANUAL DE DREAMWEAVER

MANUAL FRONT PAGE

FICHA GENERAL DE IDENTIFICACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO. FGIPC

PENSAMIENTO CRÍTICO – COMPETENCIA COMUNICATIVA COMPETENCIA EN LECTURA Y ESCRITURA	HABILIDADES		ESTRATEGIAS Y ENSEÑANZA
LITERAL INTERPRETATIVA RECUPERA INFORMACION, SE FORMA UNA COMPRESION GENERAL, DESARROLLA UNA INTERPRETACION	PERCIBIR		Leer: Identificar palabras conocidas y desconocidas.
	OBSERVAR		Conocer el significado de las palabras – describir lo que hay en la lectura.
	DISCRIMINAR		¿De qué trata la lectura?
	NOMBRAR IDENTIFICAR		Identificar significados.
	EMPAREJAR		Hacer uso de los significados en un contexto.
	IDENTIFICAR DETALLES		Realizar un resumen (en forma oral y escrita) de la lectura – detalles importantes. PREGUNTAS SOBRE DETALLES: ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Qué? ¿Quién?
	RECORDAR		Organizar y jerarquizar la información de la lectura. Realizar preguntas específicas sobre la lectura.
	SECUENCIAR ORDENAR		PREGUNTAS SOBRE SECUENCIA DE HECHOS: Lluvias de ideas, cuadros sinópticos.
INFERENCIAL ARGUMENTATIVA DESARROLLA UNA INTERPRETACION, REFLEXIONA SOBRE Y EVALUA EL CONTENIDO DEL TEXTO	COMPARA / CONTRASTAR		Preguntas relacionadas con la lectura – Contrastar con otros temas.
	CATEGORIZAR – CLASIFICAR		Utilizar tablas para clasificar la información según detalles o características específicas
	DESCRIBIR – APLICAR		Describir de qué trata la lectura. Explicación a preguntas.
	IDENTIFICAR CAUSA – EFECTO		¿Qué pueden hacer con...? ¿En dónde podrían emplearse...? ¿Qué resultados hay si haces...?
	PREDECIR – ESTIMAR		¿Qué consecuencias hay si se hace esto...? ¿Cómo relacionas el tema de la lectura con...? ¿Qué sucederá si...?
	ANALIZAR		Indicar cómo se dan hechos, procesos, acontecimientos, acciones en la lectura. ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Qué? Tema – idea principal – ideas secundarias.
	RESUMIR		¿De qué trata la lectura? ¿Cuáles son las palabras claves? ¿Presenta: acción, proceso, hecho, acontecimiento? ¿Qué relaciones causales se dan? Describe la lectura con la información obtenida. Mapas conceptuales, mapas de ideas. ¿Quién? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué?
	GENERALIZAR		¿Qué información nos da la lectura? ¿Cómo puedes utilizar ésta en la vida diaria? ¿Cómo puedes utilizar ésta en una disciplina?
	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS		¿Cuál es el tema? ¿Cómo aprenderlo? ¿Dónde se encuentra la información? ¿Qué se hace con ella? ¿Qué es lo relevante de la información? ¿Qué se toma de ella para construir conocimiento? ¿Qué aprendí? PREGUNTAS SOBRE IDEA O IDEAS PRINCIPALES Título del texto Párrafos PREGUNTAS SOBRE IDEAS SECUNDARIAS Subtítulos Párrafos
CRÍTICO PROPOSITIVA REFLEXIONA SOBRE Y EVALUA LA FORMA DEL TEXTO	JUZGAR CRITICAR OPINAR	EVALU AR	¿Qué interpreto de la lectura? ¿Cómo relaciono el tema con otros fuera de la lectura? ¿La información del texto qué conocimientos puede ayudar a construir? ¿Conozco hacer de lo que me informa el texto? ¿Cómo y dónde utilizo esa información? PREGUNTAS QUE EXIJAN DEDUCCIÓN Fluidez Flexibilidad Originalidad La elaboración: Anticipaciones, Transformación y de implicaciones.

A continuación se muestra un ejemplo de cómo se utiliza la guía FGIP:

EJEMPLO DEL DESARROLLO DE UNA CLASE DE INFORMÁTICA UTILIZANDO LA FGIPC DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS.

***ELEMENTOS DE UN SISTEMA INFORMÁTICO.
CONSTRUCCIÓN DE PÁGINAS WEB***

COMPETENCIAS:

Interpretativa: Comprende la estructura del lenguaje HTML.

Argumentativa: Explica la importancia del lenguaje HTML en la construcción de páginas Web.

Prepositiva: Establece los factores que condicionan los elementos que conforman la estructura de una página Web.

OBJETIVO

Construir una página Web en la que se manejen diferentes estilos, tamaños de pantalla, fuentes, tablas y enlaces tanto internos como externos.

Comunicar efectivamente los resultados de una investigación interdisciplinaria mediante presentaciones orales y escritas que se apoyen en presentaciones multimedia.

PRIMER NIVEL

**DESTREZAS GENÉRICAS DE PENSAMIENTO
HABILIDADES BÁSICAS**

1. OBSERVAR Y RECORDAR

Esta habilidad consiste en advertir o estudiar con atención lo que permite obtener información para identificar características especiales de los objetos y extraer de la memoria ideas, terminología, fórmulas, etc.

PROCESO

- ✓ En el siguiente texto identifica las palabras desconocidas y describe lo que hay en la lectura.
- ✓ ¿Cuál es el significado de las palabras desconocidas en el contexto de la lectura?
- ✓ ¿De qué trata la lectura?
- ✓ Piense en qué forma puede asociar la información que está recibiendo con algo que le resulte significativo.
- ✓ Piense si la nueva información es importante y realmente adecuada a sus necesidades actuales.

Formar documentos HTML

Básicamente un documento HTML no es nada más que un archivo de texto que contiene toda la información que se desea publicar. Dentro de este contenido nos encontramos una serie de instrucciones, a las que denominaremos **elementos**, que son los encargados de "decirle" al navegador web cómo debe mostrar el documento en pantalla.

Asimismo, los elementos incluyen la **marca** o etiqueta específica para poder realizar una acción u otra. A estas marcas se las denomina también **contenedores**, ya que el contenido afectado va entre ellas.

Los elementos los distinguiremos en tres tipos diferentes.

Elementos dobles

Estos son los que están formados por marcas de inicio y de final. En el lenguaje HTML estas marcas quedan delimitadas por los símbolos < (menor que) y > (mayor que). La marca final del elemento sólo se diferencia en que tiene una barra (/) justo antes del nombre de la marca. De esta manera un texto con marcas tendrá un aspecto como el siguiente:

texto normal <marca>texto afectado por la marca</marca> más texto
 Por ejemplo si el texto afectado está en cursiva pondremos:
 texto normal <i>texto afectado por la marca</i> más texto

Elementos simples

Estos elementos no precisan de la marca final, ya que no producen ningún efecto sobre el texto en sí, sino que se definen como separadores dentro del texto. De entre estos podemos destacar: ,
 o <HR>

✦ NOTA

Algunos elementos pueden contener o no su respectiva etiqueta de cierre, como puede ser el caso de <P>

Elementos con argumentos

La mayoría de los elementos que forman las marcas o etiquetas HTML, pueden tener lo que se denomina argumentos, a los que llamaremos **atributos**. Estos poseen valores numéricos o alfanuméricos donde la serie "valor" ha de ir siempre entrecomillada (" ").

Por ejemplo:

```
<TABLE border="0" cellpadding="8" cellspacing="0" width="100%">
```

- ✓ ¿Qué encontró en la lectura?
- ✓ ¿Qué comprendió del proceso de observar y recordar?

2. ORDENAR

Consiste en disponer las cosas o las ideas de acuerdo con un orden cronológico, alfabético, y según su importancia.

PROCESO

Después de haber leído los dos textos anteriores, desarrolle el contenido de la siguiente tabla teniendo en cuenta lo comprendido.

	¿DE QUÉ NOS HABLA?
Primero	
Después	
Luego	
Al final	

- ✓ Realiza un cuadro sinóptico de lo comprendido de los textos.
- ✓ ¿Qué sucede cuando se recuerda información en orden alfabético, numérico, cronológico?
- ✓ ¿Por qué es importante la habilidad de ordenar información?

2. COMPARAR Y CONTRASTAR

Consiste en examinar los objetos con la finalidad de reconocer las características que los hacen tanto semejantes como diferentes.

PROCESO

- ✓ Lea los dos textos
- ✓ ¿De qué trata cada texto?
- ✓ ¿En qué se parecen y en qué difieren los textos?

Estructura básica

Independientemente del contenido, los documentos HTML bien definidos han de seguir una estructura común, aunque los navegadores suelen ser demasiado permisivos y poco rigurosos a la hora de validar toda la sintaxis de HTML.

Los documentos escritos en HTML deben comenzar por una declaración de tipo de documento. Recordemos que HTML es un lenguaje subconjunto de SGML (Standard Generalized Markup Language) creado para poder definir documentos estructurados en base a un lenguaje de marcas. Por ello, hereda la declaración **<!DOCTYPE>**, que permitirá que el validador de sintaxis interno de un navegador web identifique el DTD (Document Type Definition) de HTML y verifique que el documento es sintácticamente correcto.

Un DTD define de forma estructurada todos los elementos, atributos y las relaciones que se establecen entre ellos y que permiten configurar un documento válido en función de la sintaxis definida.

A continuación mostramos las definiciones de documento más habituales:

- HTML 3.2 según el W3C:

```
<!DOCTYPE HTML PUBLIC "-//W3C/DTD HTML 3.2 Final//EN">
```

- HTML 4.0 según el W3C:

```
<!DOCTYPE HTML PUBLIC "-//W3C/DTD HTML 4.0 Transitional//EN">
```

- HTML 4.0 Frameset según el W3C:

```
<!DOCTYPE HTML PUBLIC "-//W3C/DTD HTML 4.0 Frameset//EN">
```

El siguiente elemento viene definido por la etiqueta **<HTML>** y su correspondiente **</HTML>**. Esta etiqueta sirve como identificación del contenido del fichero que se publicará en un entorno web, englobando dentro de sí a los elementos **<HEAD>** y **<BODY>** y definiendo el inicio y final del documento.

Tras este elemento se define la cabecera del documento **<HEAD>** y **</HEAD>**, que contiene información sobre la página que no será visualizada en el contenido físico de nuestros documentos. Entre estas etiquetas podemos incluir:

- El título, **<TITLE>** título **</TITLE>**, que proporciona el nombre del documento en la barra de estado del navegador. Es importante no olvidarla porque es el texto que se guarda como nombre de la página cuando hacemos un Bookmark de aquella página. Además, cuando imprimimos el documento, es la información que aparece en la parte izquierda que identifica la página y, es también, el nombre que se mantiene en la opción "Go" (historial de navegación) del navegador. Además de esto, se trata de un elemento fundamental de ponderación por parte de los motores de búsqueda.
- Metainformación, **<META>** (se verá con mayor profusión más adelante) que proporciona a nuestra página una información adicional sobre el documento que no se puede expresar mediante otros campos anteriores. Sirve básicamente para proporcionar datos HTTP al servidor para que pueda generar campos de cabecera (p.e. juego de caracteres ISO 8859-1), o bien para que el propio creador de las páginas añada información como el autor, descripción de contenidos o palabras clave que serán ponderadas en primera instancia por los motores de búsqueda. Así por ejemplo podemos tener:

```
<meta http-equiv="content-type" content="texto/html; charset=iso-8859-1">
<meta http-equiv="refresh" content="5; url=http://www.uoc.edu">
<meta name="author" content="David Maniega">
<meta name="keywords" content="documento, digital, edición, web, internet, html">
<meta name="description" content="Con este tutorial conoceremos las etiquetas básicas de HTML para la
creación de documentos digitales">
```

- El elemento **<SCRIPT>** nos permite integrar en la cabecera diferentes líneas de código de programación escritas en un lenguaje de guiones como pueda ser JavaScript o VBScript.
- El elemento **<STYLE>** nos permite integrar especificaciones de estilo embebidas en el documento, de forma que se puedan asociar a diferentes elementos del documento para proporcionar estilo. Se generan a partir de las

directrices de la definición de hojas de estilo en cascada (CSS: Cascading Style Sheet), tanto en su versión de definición estándar 1 (CSS-1) como 2 (CSS-2).

Acto seguido se incluye el cuerpo del documento, **<BODY>** contenido del documento **</BODY>**, que es toda aquella información que no residirá en la cabecera y que recogerá el contenido en sí de la página web, es decir, lo que aparecerá en la pantalla del navegador.

Dentro de esta estructura mínima que debe tener una página web para comenzar correctamente, podemos incluir comentarios que no serán visualizados por el navegador. Estos comentarios sirven generalmente para realizar plantillas o saber como ordenaremos la información si no somos nosotros quienes hagamos o modifiquemos las páginas web. Para introducir cualquier comentario, lo haremos de la siguiente forma:

`<!-- Aquí irá el texto que queramos comentar sin que sea visualizado -->`

- ✓ ¿Qué habilidades de pensamiento utilizó cuándo comparó y contrastó información?
- ✓ ¿Qué hizo para identificar las semejanzas y las diferencias entre los textos?
- ✓ ¿Qué aprendió acerca del proceso de comparar y contrastar?

3. AGRUPAR Y ROTULAR (FORMAR CLASES)

Esta habilidad consiste en utilizar una palabra para identificar a una persona, un lugar, una cosa o un concepto. El nombrar las cosas nos ayuda a organizar y codificar la información para que ésta pueda ser utilizada en el futuro.

PROCESO

- ✓ Establezca un propósito para observar y recordar los códigos que serán agrupados y rotulados.

Caracteres especiales

El uso de signos gráficos o el código ASCII en la creación de páginas web, es necesario si pretendemos hacer legible al 100% nuestros contenidos a toda la comunidad internauta. Hemos de pensar que existen diferentes sistemas operativos en los ordenadores conectados a la red, y que estos ejecutan una serie de órdenes de entre las cuales está la del reconocimiento de los caracteres de teclado para mostrarlos en pantalla.

HTML de hecho utiliza una tabla de códigos de carácter muy completa llamada *Universal Character Set (UCS)*, definida en la norma ISO-10646 equivalente a los códigos UNICODE.

Hay que tener presente que no todas las tablas de juegos de carácter son iguales para todos los sistemas e idiomas, y pueden variar ostensiblemente de uno a otro. Este problema es muy evidente en vocales acentuadas, o ciertos caracteres como la "Ñ", lo que no implica que renunciemos a ellos, sino que deberemos substituirlos por unos códigos especiales. Para evitar este problema, existen diversos estándares y el más extendido es el ASCII.

De hecho, actualmente todos los ordenadores tienen la misma tabla ASCII para los primeros 127 caracteres. Pero esa tabla no contiene vocales con acento, ni eñes, ni símbolos de abrir interrogación o exclamación, etc. Desde la aparición de la versión HTML 2.0, se escogió como tabla estándar la ISO-Latin-1, que comparte con la ASCII los 127 caracteres e incluye unos cuantos más hasta el número 255.

En los enlaces que proponemos a tablas ASCII, se muestran los códigos que se deberán introducir para los caracteres más usuales. El código del carácter específico se puede insertar mediante el juego de funciones **[alt] + número de código**, mientras que la escritura en HTML del carácter seleccionado se debe teclear. Así, si queremos incorporar el signo "~" deberemos ejecutar la función **[alt] + 126**, mientras que si queremos incorporar una vocal acentuada "é", deberemos incorporar el código **"é"**.

Por todo ello, es muy conveniente que en nuestros documentos incluyamos una indicación al tipo de juego de caracteres que vamos a utilizar. Para ello implementaremos una etiqueta especial (META) que determine esta acción y se la proporcione al analizador del navegador cuando muestre la página.

`<meta http-equiv="Content-Type" content="text/html; charset=iso-8859-1">`

Formato del cuerpo

Ya sabemos que para indicar el contenido de los documentos lo debemos hacer en el cuerpo, entre las etiquetas y , pero se pueden establecer algunos aspectos que queramos sean genéricos a todo el documento. De esta manera la marca **BODY** admite una serie de parámetros, de entre los que destacan la definición genérica de margen de la página, definición del color del texto, fondo y enlaces (hipervínculos).

En una página, de igual forma que podemos establecer unos márgenes en un documento realizado con un procesador de textos, de manera que se determine un espacio entre el perfil exterior del documento y el contenido, en el cuerpo del documento HTML también lo podemos hacer. La diferencia fundamental entre uno y otro funcionamiento, radica en que en la edición en web no se suele determinar este margen más que para "forzar" al navegador a que renderice la página sin ningún margen. Las etiquetas que nos permiten definirlo son:

- **TOPMARGIN**="valor en píxeles", margen superior
- **LEFTMARGIN**="valor en píxeles", margen izquierdo
- **RIGHTMARGIN**="valor en píxeles", margen derecho
- **MARGINWIDTH**="valor en píxeles", margen de anchura
- **MARGINHEIGHT**="valor en píxeles", margen de profundidad

En cuanto a los colores, se identifican mediante el nombre del color en inglés o bien mediante el código tipo **RRGGBB** (Red Green Blue), que son valores hexadecimales comprendidos entre 00 y FF, que especifican el grado de saturación del color rojo, verde y azul. El color del texto actúa en conjunción con la etiqueta **** y el atributo **COLOR="color"**, que se verá más adelante.

El color también puede afectar al entorno de la página, como puede ser el fondo en general o a una parte, por ejemplo el fondo de una tabla. Los parámetros a aplicar son:

- **BACKGROUND**="nombre de la imagen", pone una imagen como fondo del documento
- **BGCOLOR**="color", permite establecer el color de fondo de toda la página
- **TEXT**="color", define el color de la letra para todo el documento (por defecto es negro)
- **LINK**="color", determina el color de un enlace todavía no visitado
- **ALINK**="color", color fugaz que aparece cuando se hace clic sobre un enlace
- **VLINK**="color", determina el color de un enlace ya visitado

Mediante este applet podremos obtener los nombres de color en su valor HTML:

Definición de bloques de texto

Existen diversas etiquetas que afectan directamente a la funcionalidad del texto, tanto a nivel particular de ciertos caracteres como a todo un párrafo o bloques de texto. Estas etiquetas nos sirven para separar y marcar los bloques de texto según diferentes significados. Estos son:

- **Salto de línea:** **
, equivale a hacer un "intro", no necesita marca de cierre (</BR>**)
- **Salto de párrafo:** **<P>**, salta de párrafo dejando una línea en blanco. Acepta el atributo **ALIGN="LEFT|CENTER|RIGHT|JUSTIFY"** que afectará al siguiente bloque de texto
- **Tabulación y sangrado:** **<BLOCKQUOTE>**, tabula párrafos por la izquierda y la derecha
- **División:** **<DIV>**, permite estructurar los documentos en secciones únicas o divisiones. Actúa de forma similar al salto de línea **
, y a la vez admite los mismos atributos que **<P>, de manera que define los bloques igual que el salto de párrafo pero dejando un espacio simple de salto de línea entre los diferentes bloques
- **Centrado:** **<CENTER>**, centra todo tipo de elementos que se encuentren entre él, ya sea texto, párrafos enteros, tablas, imágenes...
- **Texto preformateado:** **<PRE>**, es el texto respetado por el navegador tal y como ha sido generado por un procesador de textos, o sea, respetando los saltos de línea y retornos de carro

Fuentes y tipos de letra

Con el siguiente grupo de etiquetas y atributos, se pueden modificar las diferentes características que afectan físicamente al formato de la tipografía. De la misma manera, aprenderemos a definir los diferentes estilos físicos y lógicos que pueden afectar al texto.

La etiqueta <Hn>

La etiqueta <Hn> la utilizamos para incluir encabezamientos en los documentos. Esta marca asigna un tamaño predefinido y fijo a los caracteres tipográficos en función de una variable (n) que reduce el tamaño hasta a un total de seis formas, de más grande a más pequeño que varía en función de los valores 1-6.

Se debe tener presente, que el texto tratado entre estas etiquetas siempre se presentará en negrilla y, que además tiene como complemento implícito que ejecuta por sí mismo un salto de párrafo, lo que equivaldría a la marca <P>. Admite también el atributo **ALIGN** para poder alinear su contenido en la página.

A modo de ejemplo gráfico esto es lo que sucede cuando aplicamos la etiqueta <Hn>

Encabezado H1

Encabezado H1

Encabezado H2

Encabezado H2

Encabezado H3

Encabezado H3

Encabezado H4

Encabezado H4

Encabezado H5

Encabezado H5

Encabezado H6

Encabezado H6

La etiqueta

Esta etiqueta permite definir todo lo relativo al cuerpo tipográfico referido a la presentación física, tal como el tamaño, el color o el tipo de letra específico.

El tipo de letra lo definiremos con el atributo **FACE=""**, que nos permitirá seleccionar la tipografía que más nos convenga o guste: Arial, CG Times, Courier, MS Serif...

Por ejemplo: **** texto ****

El color de la letra lo definiremos con el atributo **COLOR=""**, seguido del código de color que nos interese. También podemos incorporar en inglés el nombre de algunos colores como pueden ser: white, black, red, blue... Por ejemplo:

**** texto ****

o bien

**** texto ****

El tamaño de la fuente lo definiremos con el atributo **SIZE="x"**, donde x estructura la medida en función de una escala que va del **1 hasta el 7**, de forma que el 1 representa el tamaño menor y 7 el mayor.

****Texto 1****

Texto 1

****Texto 1****

Texto 1

****Texto 1****

Texto 1

****Texto 1****

Texto 1

****Texto 1****

Texto 1

****Texto 1****

Texto 1

****Texto 1****

Texto 1

Se puede definir de base la información relativa al tamaño con la etiqueta **<BASEFONT>** para establecer por defecto el tamaño del cuerpo de la letra para todo el documento. Necesita del atributo **SIZE**, que ya se ha visto para predefinir un tamaño fijo.

Se debe tener en cuenta que mezclado con valores de la etiqueta ****, se suman o restan los valores contrapuestos. Así, si se ha establecido como letra base una de 5 puntos (**BASEFONT SIZE="5"**), y se desea aplicar en un momento del documento un tamaño de 6 puntos, se puede optar por dos soluciones:

- O poner `` texto ``
- O sumar un punto al base, `` texto ``

el resultado será idéntico.

Hay que tener presente que todos los atributos de la etiqueta , `` se pueden fusionar bajo la misma marca y una única indicación de cierre. Por ejemplo:

`` texto ``.

Estilos de caracteres

Estilos físicos

Al texto le podemos aplicar diversos efectos gracias a una serie de etiquetas que definen los estilos físicos y los lógicos. Los estilos físicos resaltan explícitamente el tipo de caracteres a utilizar, de forma que únicamente informan al navegador como afectar físicamente al texto. Los estilos físicos más comunes son:

Negrita	<code>...</code>	Demo
Cursiva	<code><I>...</I></code>	<i>Demo</i>
Subrayado	<code><U>...</U></code>	<u>Demo</u>
Tachado	<code><STRIKE>...</STRIKE></code>	Demo
Superíndice	<code><SUP>...</SUP></code>	cm ³
Subíndice	<code><SUB>...</SUB></code>	H ₂ O
Máquina de escribir	<code><TT>...</TT></code>	Demo
Tipo más pequeño	<code><SMALL>...</SMALL></code>	Demo
Tipo más grande	<code><BIG>...</BIG></code>	Demo

Estilos lógicos

Los estilos lógicos están pensados para actuar sobre determinadas partes de texto e indican al navegador qué tipo de contenido encierran, pero su interpretación depende en parte del navegador que utilizemos.

Código	<code><CODE>...</CODE></code>	Demo
Citas	<code><CITE>...</CITE></code>	<i>Demo</i>
Énfasis fuerte	<code>...</code>	Demo
Énfasis	<code>...</code>	<i>Demo</i>
Ejemplos	<code><SAMP>...</SAMP></code>	Demo
Direcciones	<code><ADDRESS>...</ADDRESS></code>	<i>Demo</i>
Variable de programación	<code><VAR>...</VAR></code>	<i>Demo</i>
Teclado	<code><KBD>...</KBD></code>	Demo

★ NOTA

Algunos elementos tienden a tener la misma apariencia en los principales navegadores (Internet Explorer y Netscape), pero difieren en su sentido. Por ejemplo, `<I>` (estilo físico de cursiva) y `` (estilo lógico de énfasis). Los elementos lógicos tienen más sentido si pensamos en la incorporación de hojas de estilo, donde se intenta separar el sentido de una etiqueta de su apariencia física en pantalla.

Definiendo líneas (separadores)

La etiqueta que utilizamos para insertar líneas en los documentos es `<HR>`. Se trata de un elemento vacío, por lo que no se debe asignarle marca de cierre (`<HR>`).

Su representación es una línea horizontal que nosotros podemos configurar con diferentes atributos:

- **NOSHADOW**: elimina el efecto de sombra de la línea que posee por defecto
- **WIDTH=""**: nos permite definir la longitud de la línea en tanto por ciento o píxeles
- **SIZE=""**: permite definir el grosor de la línea

- **ALIGN="LEFT|CENTER|RIGHT"**: así podemos definir su posición
- **COLOR="#"**: definiremos el color siempre que esté ligado al atributo **NOSHADA**

Ejemplos:

```
<hr size="1" width="100%">
```

```
<hr size="3" width="100%" noshade>
```

```
<hr size="2" width="100%">
```

```
<hr size="1" width="60%" color="#3300CC">
```

Listas

Mediante las listas podemos organizar la información textual para estructurarla de una forma clara y concisa. Dentro del lenguaje HTML se han definido tres tipos de listas: las no numeradas y sin orden, las ordenadas con numeración y las de definición. Existen también las listas de menú (<MENU>), que son prácticamente idénticas a las no numeradas.

Existen un par de marcas que pautan el inicio y el final de la acción de las listas, como la mayoría de las etiquetas de HTML, donde el texto queda afectado por estas, pero se incorpora una novedad, que es que se debe indicar otra etiqueta para indicar donde comienza cada elemento de la lista.

Listas no numeradas

En el caso de las listas no numeradas, las marcas delimitadoras son y , y al principio de cada elemento se utiliza la marca que no necesita obligatoriamente una marca de final , aunque sí es recomendable su inclusión.

```
<UL>
<LI>Primer elemento</LI>
<LI>Segundo elemento</LI>
<LI>Tercer elemento</LI>
</UL>
```

- Primer elemento
- Segundo elemento
- Tercer elemento

Las listas tienen por defecto puntos gruesos para cada elemento que pueden ser modificados con el atributo **TYPE="x"** con tres valores diferentes:

- **DISC**: aparece por defecto y presenta un círculo relleno
- **CIRCLE**: presenta un círculo vacío
- **SQUARE**: presenta un cuadrado relleno

Listas numeradas u ordenadas

Las listas numeradas u ordenadas quedan delimitadas por las marcas y . Igual que sucede con las no ordenadas, la marca que delimita la acción dentro de la lista es , pero estableciendo una numeración correlativa:

```
<OL>
<LI>Primer elemento</LI>
<LI>Segundo elemento</LI>
<LI>Tercer elemento</LI>
</OL>
```

1. Primer elemento
2. Segundo elemento
3. Tercer elemento

Las listas numeradas y ordenadas no sólo se pueden ordenar por números, sino también con **letras** o **numeración romana**, tanto en mayúsculas como minúsculas gracias al atributo **TYPE=".."**, cuyos valores son:

- **TYPE="1"**: se establece por defecto
- **TYPE="A,a"**: para letras, mayúsculas (A) o minúsculas (a)
- **TYPE="I,i"**: para números romanos en mayúsculas (I) o minúsculas (i)

A estos atributos les podemos añadir otro que indique el inicio de la secuencia, es decir, si queremos que la lista ordenada empiece por un número diferente de "1", o que empiece a nombrar por una letra que no sea la "A", deberemos incorporar el atributo **START="valor"**. Por ejemplo, si utilizamos el atributo **START="3"** en una lista de tipo letra, el primer elemento no tendrá la letra "A", sino la "C".

Listas de definición

Las listas de definición, son listas no numeradas en las que se da una **descripción a cada uno de los elementos que la forman**. El ejemplo más normal es el glosario. Estas listas están definidas por los siguientes elementos:

- **<DL>**: define el inicio de la lista y englobará dos marcas más (DT y DD). Puede tener el atributo **COMPACT**, que nos mostrará en la misma línea el elemento y la descripción de éste, pero este elemento es generalmente ignorado por los navegadores
- **<DT>**: precede a cada elemento de la lista que no ha de pasar de una línea. No tiene final de marca necesariamente
- **<DD>**: determina la definición del elemento de cada ítem. Cada línea que ocupe la definición, quedará sangrada a la derecha. Tampoco tiene necesariamente final de marca

```
<DL>
<DT><B>Elemento</B></DT>
<DD>definición del elemento</DD>
</DL>
Elemento
    definición del elemento
```

Hipervínculos

Los hipervínculos son una de las mejores opciones que ofrece el lenguaje HTML en el entorno virtual, que permite una navegación completa y global.

Para obtener esto utilizamos los hiperenlaces, enlaces o links mediante la etiqueta **<A>...** y sus atributos, que pueden ser:

- **HREF="url donde queremos ir"**: define el nexo de partida de un enlace que nos llevará a otra página o recurso:

```
<A HREF="http://www.aeat.es/">Agencia Tributaria</A>
```

- **NAME="referente"**: define enlaces internos dentro de una misma página. Determinaremos así el punto de destino especificado en el nexo de partida. Funciona como una marca en el texto o parte del documento al que apuntar desde el nexo HREF:

```
<A HREF="documento#ejemplo">Parte del documento donde nos interesa saltar</A>
```

```
<A NAME="ejemplo">Lugar donde saltará el enlace anteriormente definido</A>
```

- **TARGET="valor"**: define en qué ventana de navegador se debe activar el enlace. Este atributo es fundamental en las páginas realizadas en marcos (frames) que veremos más adelante. Sus valores por defecto pueden ser:
 - **_self**: activa el enlace en la misma página desde donde se genera
 - **_top**: activa el enlace en la ventana superior o madre
 - **_parent**: activa el enlace en la ventana dependiente superior
 - **_blank**: activa el enlace en una nueva ventana
 - **cualquier nombre**: activa el enlace en una ventana concreta con un determinado nombre previamente especificado

`Agencia Tributaria`

Pensemos que podemos hacer un enlace a cualquier parte o elemento de un documento web, ya sea texto, una imagen, un espacio en blanco, etc.

Imágenes y sonido

Integrar imágenes

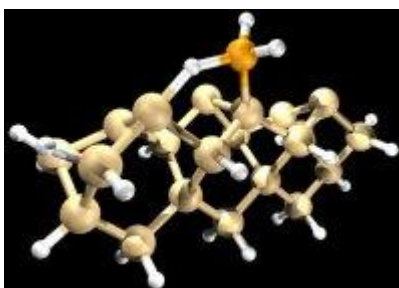
La inclusión de imágenes en las páginas web las hace más atractivas, y puede permitir una creación mucho más gráfica e incluso más intuitiva siempre y cuando no se caiga en el exceso o la confusión, que aparte de ralentizar la carga de las páginas puede arruinar un sitio web.

Básicamente tenemos dos formas de mostrar una imagen, la primera sería visualizándola directamente cuando se carga la página, y una segunda opción mediante un enlace que la importe. Sobre las imágenes que son mapas sesibles hablaremos más adelante.

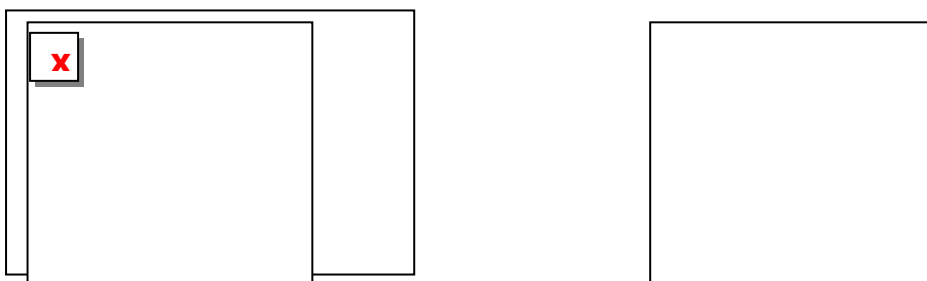
Las imágenes se "miden" tanto por su tamaño como por la densidad del tramado o paleta de colores utilizados, lo que incrementa o disminuye el peso en bits. Existen diversos formatos de imagen, pero los que son directamente interpretados por los navegadores son el formato **GIF** (Formato de Intercambio de Gráficos) y **JPG** (Grupo de Expertos Fotográficos Unido). Internet Explorer también acepta la visualización directa del formato **BMP**. Un tercer formato, llamado **PNG** (Gráficos de Red Portables) es aceptado en navegadores 4.x y superiores y con el tiempo se debe convertir en un estándar de imagen web aprobado por el W3C.

La etiqueta designada para incluir las imágenes es ``, que va asociada al atributo `SRC=".."`.

``



Si nos equivocamos al introducir el URL de la imagen, o navegamos con la opción de carga automática de imágenes desactivada, el navegador nos mostrará el siguiente error:



Esta etiqueta admite una serie de atributos que son:

- **ALT="nombre de la imagen"**: define un texto alternativo a la imagen que el navegador puede mostrar si no la pueda visualizar. Fundamental para los usuarios discapacitados.
- **ALIGN="TOP | MIDDLE | BOTTOM | LEFT | RIGHT"**: alinea la imagen con respecto al texto que la rodea.
- **WIDTH="n"**: define la anchura de la imagen.
- **HEIGHT="n"**: define la altura de la imagen.

- **BORDER="n"**: dibuja un borde alrededor de la imagen
- **VSPACE="n"**: define el margen vertical a dejar entre el texto y la imagen
- **HSPACE="n"**: define el margen horizontal a dejar entre el texto y la imagen

Integrar sonido

Referente al sonido podemos decir que los navegadores aceptan un par de formatos de sonido legibles automáticamente sin necesidad de ningún plug-in. Estos son, el formato **midi** (.mid) y el formato de onda **wave** (.wav, .au y .aiff).

Los archivos midi tienen la ventaja de ocupar muy poco peso, pero la calidad es menor que los de onda, que tienen más calidad porque se trata de una digitalización directa de una fuente de sonido, pero ocupan bastante más peso y pueden tardar más en descargarse.

Estos condicionantes, nos aconsejan no incluir en los documentos, ficheros de sonido grandes porque pueden ralentizar mucho la carga de la página. Un truco para hacer que no sea un condicionante claro, es que incorporem los ficheros de sonido al final del documento, de manera que se cargarán las diferentes partes del documento y en última instancia el sonido..., es una cuestión a valorar.

El sonido se puede cargar automáticamente incluyendo las siguientes etiquetas:

- **<EMBED SRC="archivo de sonido" HIDDEN="true" AUTOSTART="true">**, para Netscape
- **<BGSOUND SRC="archivo de sonido" LOOP="1">**, para Internet Explorer

Quizás la mejor opción sea la de permitir al usuario si quiere o no escuchar la audición. Para hacerlo activaremos un enlace directo con el fichero de sonido como por ejemplo:



<EMBED SRC="lobo.wav" CONTROLS="ControlPanel" AUTOSTART="false">

Tablas en HTML

Las tablas en HTML se estructuran mediante una serie de marcas, todas ellas con su correspondiente elemento de cierre, que son **<TABLE>** (marca el inicio de la tabla), **<TR>** (marca el inicio de una fila) y **<TD>** (marca el inicio de una columna o celda).

Además de estos, se pueden poner títulos a las tablas mediante la etiqueta **<CAPTION>**, que puede tener el atributo **ALIGN="TOP | BOTTOM"** para poder situar el nombre de la tabla donde prefiramos, así como definir títulos de cabecera específicos para las columnas que se definen con la marca **<TH>**, cuyo resultado es un texto dentro de una celda en negrita y centrado. Veamos más a fondo las principales etiquetas para generar una tabla.

<TABLE>

Permite la apertura y definición de una tabla, y puede tener una serie de atributos que condicionan el aspecto final de esta. Estos son:

- **BORDER="0,1,2,3..."**: define el grosor del borde externo, si el valor es 0 no tendrá ninguno
- **BGCOLOR="#"**: define el color de fondo que tendrá toda la tabla
- **CELLPADDING="1,2,3..."**: define el espacio alrededor del texto de una celda
- **CELLSPACING="1,2,3..."**: define el espacio entre celdas
- **WIDTH="100% | 245"**: define la anchura de la tabla en tanto por ciento o píxeles
- **HEIGHT="100% | 245"**: define la altura de la tabla en tanto por ciento o píxeles

<TR>

Define el inicio de una fila de la tabla, y puede tener dos atributos:

- **BGCOLOR="#"**: define el color de fondo que tendrá toda una fila
- **VALIGN="TOP | BOTTOM | MIDDLE"**: alinea el contenido en sentido vertical
- **ALIGN="LEFT | CENTER | RIGHT"**: alinea el contenido en sentido horizontal

<TD>

Delimita el inicio y final de una columna, es decir, define el contenido físico de una celda. Admite diferentes atributos:

- **BGCOLOR="#"**: define el color de fondo que tendrá una celda
- **VALIGN="TOP | BOTTOM | MIDDLE"**: alinea el contenido en sentido vertical
- **ALIGN="LEFT | CENTER | RIGHT"**: alinea el contenido en sentido horizontal
- **COLSPAN="1,2,3..."**: fusiona tantas columnas como especifiquemos en sentido horizontal
- **ROWSPAN="1,2,3..."**: fusiona tantas filas como especifiquemos en sentido vertical
- **NOWRAP**: obliga al navegador a inscribir todo el texto de una celda en una línea

Marcos (*Frames*)

Una posibilidad que ofrece el lenguaje HTML es la de poder crear lo que se han denominado 'marcos' dentro de la ventana del navegador cliente; estos elementos son más conocidos como *frames*. Su funcionalidad consiste en dividir la pantalla en diferentes partes, tanto en un plano horizontal como vertical, de modo que se pueda navegar de una forma diferente a la habitual (una sola pantalla); esta división, si está bien diseñada, puede resultar muy cómoda y eficaz. Podríamos decir que se crean diferentes páginas independientes dentro de una sola ventana, con la posibilidad de tener diferentes tamaños y de que estas páginas se interrelacionen entre ellas.

Dentro de las normas de utilización de estas particiones no existen unas directrices concretas en lo que respecta a su disposición en la pantalla, pero sí que podemos basarnos en el sentido común para no hacer un inconveniente de su función. En este sentido, hay muchos detractores de esta posibilidad que se basan en sus inconvenientes:

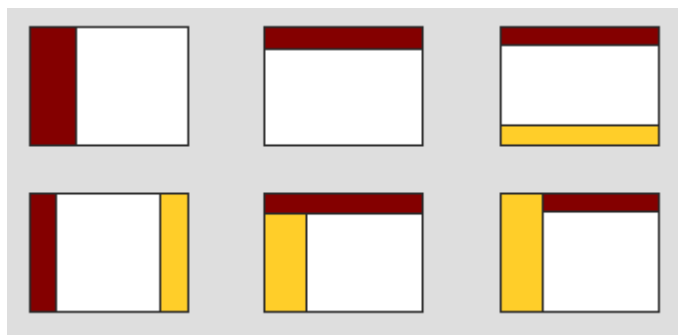
No permite llevar a cabo un listado de *bookmarks* o páginas favoritas contenidas en un marco, ya que al ser ventanas que se abren dentro de una ventana madre su URL queda "oculto" en segundo término. La solución consiste en abrir la página que se quiere en una nueva ventana, pero saliendo de la estructura marcada por los marcos, aunque con Internet Explorer no es tan factible hacer esto como con Netscape. Este mismo problema se establece en el momento de imprimir o gravar el marco.

Limita el tamaño de la pantalla. Esto, *a priori*, parece que tampoco debe ser traumático. Sin embargo, si pensamos en hacer páginas a pantalla completa, debemos tener en cuenta que cuando se visualizan en un marco su formato cambia, y además bastante. Esto obliga a diseñar páginas web con unos tamaños similares a los que tendrá el marco donde se visualizará posteriormente. Está claro que podemos diseñar páginas que se amolden a cualquier medida de pantalla, que es la primera preferencia, pero se debe considerar que una página de este tipo no tendrá el mismo efecto en un marco de un navegador que se visualice en una pantalla de 1024 x 768, que uno de 800 x 600 o uno de 640 x 480 puntos por pulgada.

Pueden crear **confusión** al visitante, en lo que respecta **a la navegación**. Esto acostumbra a suceder cuando los vínculos externos son llamados para abrirse dentro de un marco, generalmente el principal. Si este recurso también está confeccionado con marcos, perderá gran parte de las capacidades de navegación a causa de una pérdida de visualización coherente. El anidamiento de diferentes marcos es signo inequívoco de pérdida visual y desorientación.

Con el [siguiente ejemplo](#), podréis entender qué es lo que puede llegar a ocurrir si no se hace un buen uso de los marcos. Si se utilizan debe ser siempre con buen criterio, y sobre todo con una funcionalidad claramente definida, como por ejemplo una estructuración a nivel de menús que ayuden a la navegación por la sede web.

A continuación podemos ver las diferentes opciones que tenemos en una estructura coherente de utilización de marcos en páginas web:



La distribución sin sentido de los marcos, aparte de difícilmente poder llegar a ser interpretada, y por ello valorada, es un verdadero problema para los usuarios con deficiencias visuales. Si se quiere utilizar esta funcionalidad del lenguaje HTML, es conveniente considerar una opción de la sede web sin marcos.

Una sede web que tenga marcos estará formada por:

- Una página donde se definen los diferentes marcos
- Todo el resto de las páginas que se visualizarán en el marco correspondiente

En la **página principal** es donde definiremos la estructura de los diferentes marcos señalaremos cuántos son, qué disposiciones tendrán, cuál será su tamaño y si este tamaño podrá variarse, así como otros aspectos relativos a su presentación física, como por ejemplo si dispondrán de barra vertical y horizontal, si tendrán un borde marcado, etc.

El hecho de que un usuario no disponga de un navegador con capacidades para ver los diferentes marcos (algo cada vez menos probable) se deberá indicar mediante las etiquetas **<NOFRAMES>** Texto para redireccionar o informar del problema surgido **</NOFRAMES>**. Lo más aconsejable será reenviar al usuario hacia las sedes web de Microsoft y/o Netscape para que descargue un navegador actualizado que soporte los marcos.

Las etiquetas que es preciso tener en cuenta para crear diferentes marcos son:

<FRAMESET> con **</FRAMESET>**: decidiremos el tipo y formato del marco. Contiene los siguientes parámetros:

COLS="x,y" para las columnas, y **ROWS="x,y"** para las filas, donde x e y definen el tamaño de cada marco en píxeles o porcentaje. Generalmente es mejor seleccionar los tamaños de forma porcentual, ya que de este modo siempre se autoajustarán a las distintas medidas de pantallas, independientemente de su resolución. Existe un comodín que nos será de mucha utilidad. Se trata del símbolo "*", que calcula por defecto la ratio porcentual que faltará para llegar al 100% a partir de la primera delimitación.

Por ejemplo, para **COLS="30%,*"**, tendremos una columna que ocupará el 30% de la pantalla, mientras que el 70% restante se calcula automáticamente para la otra parte. También podremos llevar a cabo una duplicación, de forma que si tenemos **COLS="30%,*,*"**, obtendremos tres columnas, donde la primera ocupará el 30% de la pantalla, y las otras dos el 70% restante, dividido en dos mitades de 35% y 35% respectivamente.

FRAMEBORDER=x: podremos definir si los marcos tendrán o no perfiles externos, donde "x" será el número de tamaño del perfil (0, 1, 2, 3...). Esta etiqueta se especifica para los navegadores Internet Explorer.

BORDER=x: esta etiqueta llevará a cabo la misma función que la anterior, pero especificada para los navegadores Netscape.

FRAMESPACING=x: si nos queremos asegurar de que no se verá ningún espacio en blanco dejado por la inexistencia del borde del marco, podemos poner esta etiqueta, donde "x" tendrá el valor "0".

De este modo, una sentencia indicativa de un marco podría ser:

<FRAMESET FRAMESPACING=0 FRAMEBORDER=0 BORDER=0 COLS="15%,*">

<FRAME>: ahora nos es preciso rellenar o definir las diferentes características de cada marco anteriormente definido de forma global. Indicaremos tantas etiquetas **<FRAME>** como número de marcos hay que mostrar; en el caso anterior, serán dos que definen las columnas. Por ejemplo:

```
<FRAMESET COLS="15%,*" FRAMEBORDER=0 BORDER=0>
<FRAME SRC="1.htm">
<FRAME SRC="2.htm">
</FRAMESET>
```

Como ves hay parámetros que no se han explicado. Los indicamos a continuación:

SCR="página web.htm": indicará la página web que irá a ocupar el marco especificado. Pueden ser URL absolutas o relativas.

NAME="x": podemos especificar un nombre a cada marco de forma independiente. De este modo podremos realizar enlaces a otros marcos para que carguen la página especificada. Este atributo servirá de base para realizar los vínculos internos con el atributo *target* que veremos a continuación.

TARGET="x": atributo que sirve para definir el marco que es destino de un nodo. Será necesario sustituir "x" por el nombre asignado al marco, si queremos que el efecto sea cerrado en el marco especificado. Por ejemplo, podemos hacer un enlace desde el marco con nombre "frameA" para verlo en el marco "frameB", los dos definidos en el ejemplo anterior. Esto será posible si especificamos el enlace correctamente:

Nombre del enlace

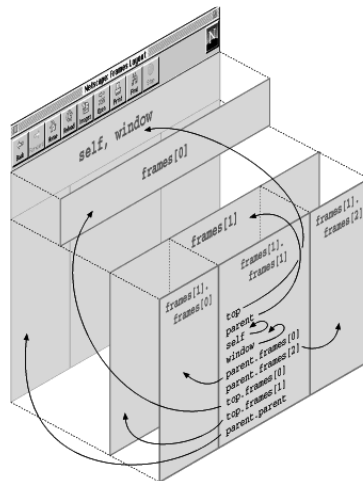
Target también tiene otros parámetros muy útiles (**¡siempre en minúsculas!**):

TARGET="_blank": muestra el nodo en una nueva ventana.

TARGET="_self": muestra el nodo en el marco en que se está declarando el enlace.

TARGET="_top": elimina todos los marcos y muestra el nodo en la ventana original sin marcos.

TARGET="_parent": muestra el nodo en el marco de la ventana que lo contiene.



MARGINWIDTH="x": define los márgenes de amplitud dentro de los marcos; "x" es el número de píxeles.

MARGINHEIGHT="x": define los márgenes de altura dentro de los marcos; "x" es el número de píxeles.

SCROLLING="yes/no/auto": define si el marco tendrá o no barra de desplazamiento, o si esta barra aparecerá de forma automática cuando haga falta. La opción "auto" es la que aparece por defecto si no ponemos este atributo.

FRAMEBORDER="x": ya lo hemos visto en la etiqueta **<FRAMESET>**; si lo especificamos antes, su efecto es para todos los marcos; si no es así, podemos definir marco por marco según convenga.

NORESIZ: impide que se redimensionen los marcos.

- ✓ ¿Qué nombran las imágenes que aparecen en el texto?
- ✓ ¿Qué características comunes identifica en los códigos?
- ✓ Reúna los códigos, en la tabla, en grupo de acuerdo a un criterio o característica común.
- ✓ Rotule o de nombre a cada grupo en la tabla. Identifique las características de cada grupo.
- ✓ ¿Qué sucede cuando se tiene capacidad para identificar o nombrar las cosas?

SEGUNDO NIVEL

5. CLASIFICAR (UBICAR EN CLASES)

Esta habilidad consiste en agrupar ideas u objetos con base a un criterio determinado incorporando la información a un grupo central, la clasificación permite manejar grandes cantidades de información y facilita su almacenamiento en la memoria

PROCESO

- ✓ Clasifique las categorías comunes en la tabla:

- ✓ ¿Cuál es la importancia de ser capaz de disponer la información según categorías o de clasificarla?
- ✓ ¿Cuáles son algunas de las habilidades de pensamiento que necesito para ser capaz de clasificar y categorizar la información?

6. INFERIR

Consiste en utilizar la información que disponemos para aplicarla o procesarla con miras a emplearla de una manera nueva o diferente.

PROCESO

- ✓ ¿Puede recordar y relacionar lo observado con información previamente adquirida (observar, comparar, ordenar, agrupar, clasificar)?
- ✓ Establecer un propósito para realizar inferencias a partir de clasificaciones realizadas ¿Cuál fue su propósito?
- ✓ ¿Qué preguntas puedes realizar para hacer una interpretación de la lectura?
- ✓ ¿Qué resultados hay si haces una página web sobre cualquier tema?
- ✓ ¿Puedes utilizar la información de los textos en un evento pedagógico?
- ✓ ¿Crees que esta es una buena o mala herramienta para la enseñanza aprendizaje?
- ✓ ¿Qué aprendió con la aplicación de esta habilidad?

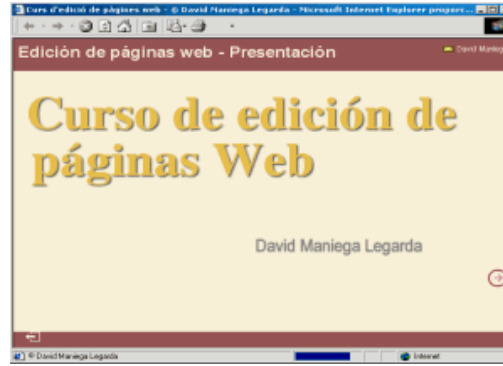
7. ANALIZAR Y SINTETIZAR

Esta habilidad consiste en separar o descomponer un todo en sus partes, establecer relaciones entre éstas y descubrir un principio que las integre.

Este código podría ser un ejemplo de todo lo que se ha explicado hasta ahora:

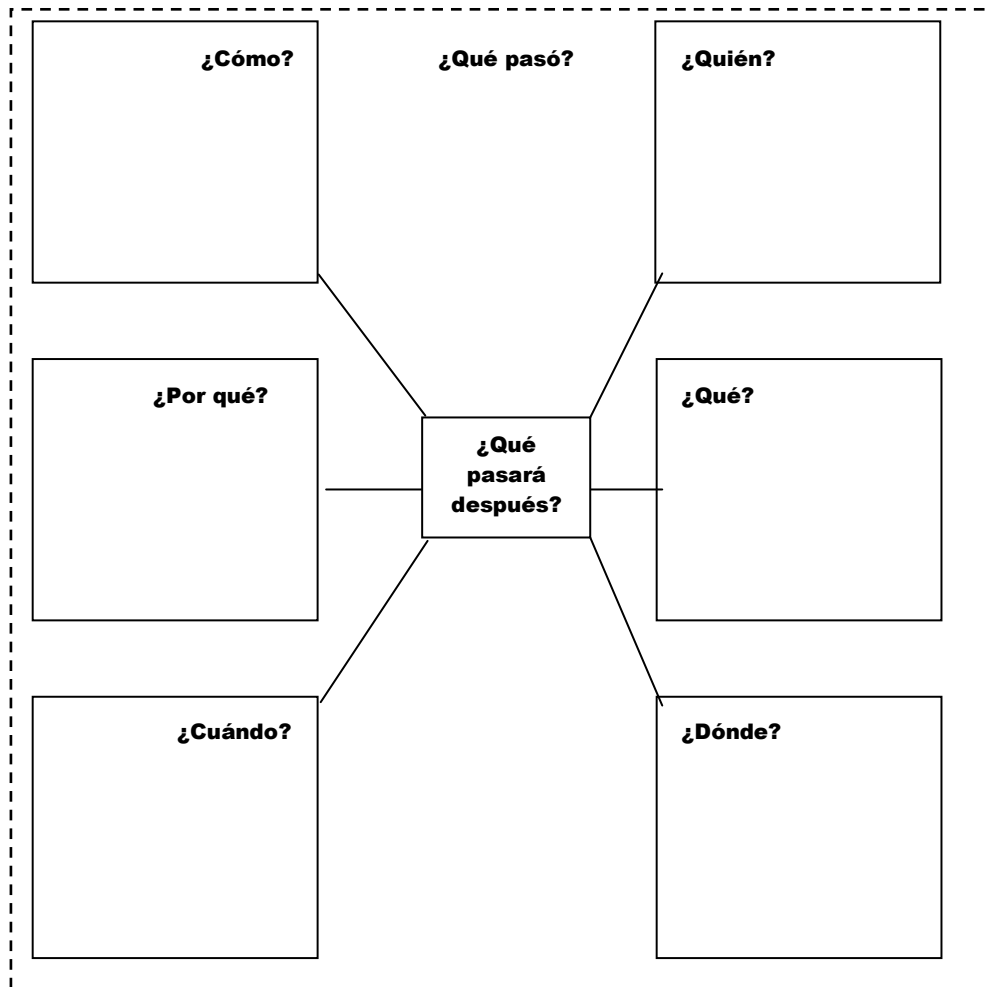
```
<FRAMESET COLS="15%, *, 10%" FRAMEBORDER="0" BORDER="0">  
<FRAME SRC="1.htm" NAME="frameA" MARGINHEIGHT="0" MARGINWIDTH="0" SCROLLING="NO" NORESIZE>  
<FRAME SRC="2.htm" NAME="frameB" MARGINHEIGHT="0" MARGINWIDTH="0" SCROLLING="NO" NORESIZE>  
<FRAME SRC="3.htm" NAME="frameC" MARGINHEIGHT="0" MARGINWIDTH="0" SCROLLING="NO" NORESIZE>  
</FRAMESET>
```


Con este resultado:



PROCESO

- ✓ Lea el nuevo texto y relaciónelo con la información previa.
- ✓ ¿Qué es lo que pasa?
- ✓ ¿Cuál es el orden en que se da en el proceso para construir una página web?
- ✓ ¿Qué se debe tener en cuenta?
- ✓ ¿Qué demos utilizar?
- ✓ ¿Cómo se construye por ejemplo: una lista, una línea, un vínculo, una tabla con el lenguaje HTML?
- ✓ ¿Cuál es el resultado de lo que sucedió?
- ✓ ¿Qué información no es importante ni necesaria?
- ✓ ¿Qué proceso se dio y qué es lo que debemos tener en cuenta?
- ✓ Analiza, a través del siguiente gráfico, que se debe hacer primero, luego y al final de la creación de una página web:



- ✓ ¿Qué nos dice la imagen?
- ✓ ¿Cuál es el título?
- ✓ ¿Dónde se construye?
- ✓ ¿Quién la construye?
- ✓ ¿Cuál es el proceso para construirla?
- ✓ ¿Cuáles son los resultados?
- ✓ ¿Qué aprendió al desarrollar este proceso?

TERCER NIVEL

8. RAZONAR LÓGICAMENTE

En esta habilidad se llega lógicamente a una proposición (conclusión), a partir de una proposición dada (premisa)

PROCESO

- ✓ Tenga en cuenta la información previamente recibida y los distintos procesos realizados.
- ✓ Establezca un propósito para sus razonamientos.
- ✓ ¿Identifica las proposiciones o premisas?
- ✓ ¿Ha logrado identificar en forma lógica una conclusión?
- ✓ ¿Analiza y encuentra alguna relación lógica entre las premisas y la conclusión?
- ✓ ¿Qué aprendió con el desarrollo de este proceso?

9. EVALUAR

Esta habilidad requiere el análisis de los datos y la utilización de diversas habilidades básicas del pensamiento para elaborar juicios con base en un conjunto de criterio internos o externos.

PROCESO

- ✓ Con base en la información de la que dispongo en este momento, ¿Cuál es la opción más adecuada que puedo elegir?
- ✓ ¿He tomado en consideración todos los datos a mi alcance?
- ✓ ¿Con qué criterio puedo juzgar la eficacia de mi elección?
- ✓ ¿Qué conclusiones obtiene acerca de este proceso de evaluación?

10. SOLUCIONAR PROBLEMAS

Esta habilidad requiere elaborar una solución correcta para sobreponerse a un obstáculo de impida lograr un objetivo.

- Escribe una página web que tenga el siguiente contenido. Utiliza EL BLOC DE NOTAS.

**TU NOMBRE.
BIENVENIDO
ESTÁ EN LA MEJOR PÁGINA**

- Construye una página Web sobre cualquiera tema de los CAMPOS DE TRABAJO ACADÉMICO (PREESCOLAR O PRIMARIA, ESCOGE EL GRADO) de la [MALLA CURRICULAR](#) de La Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla. Desarrollo Humano, Comunidad y Escuela, Ciencias, Educación Artística, Bilingüismo y Tecnología. (Recuerda que debes diseñarla en tu cuaderno de Informática)

La página debe tener una presentación donde aparezca:

El Nombre del tema
El Grado de primaria donde se puede aplicar
El Nombre de l@s que construyeron la página

PROCESO

- ✓ Piensa:
- ✓ ¿Cuál es el problema?
- ✓ ¿Cuáles son las opciones?
- ✓ ¿Qué podría suceder?
- ✓ ¿Qué es lo más importante en la construcción de la página web?
- ✓ ¿A qué conclusiones he llegado mediante este proceso?

11. TOMAR DECISIONES

Seleccionar una alternativa entre otras para emprender un curso de acción y lograr un objetivo.

PROCESO

- ✓ Establece un propósito para la toma de decisiones.
- ✓ ¿Qué alternativas has identificado para crear tu página web?
- ✓ Los procesos que he emprendido para seleccionar una alternativa (decisión) entre otras para llegar a los objetivos:

Construir una página Web en la que se manejen diferentes estilos, tamaños de pantalla, fuentes, tablas y enlaces tanto internos como externos.

Comunicar efectivamente los resultados de una investigación interdisciplinaria mediante presentaciones orales y escritas que se apoyen en presentaciones multimedia.

- ✓ Presentación de Páginas Web producto de tu investigación interdisciplinaria.
- ✓ Al final presenta tu trabajo: Por escrito y susténtalo.
- ✓ Evalúa todo el proceso y los resultados

CUESTIONARIO A DOCENTES

EL PENSAMIENTO CRÍTICO ESTRATEGIA SIGNIFICATIVA E INTERDISCIPLINARIA PARA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS.

OBJETIVOS:

- Determinar que estrategias utilizan los docentes de la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla para el desarrollo de la comprensión y producción de textos de los estudiantes de 11^o grado.
- Identificar qué ayudas o mediaciones utilizan los docentes para desarrollar la comprensión y producción de textos de los estudiantes de 11^o grado.

Estimado profesor, por favor, escribe en la columna de la derecha (última) la estrategia que sigues para que se den resultados en tu saber. Sea positiva o negativa la respuesta.

RESULTADOS

No	AFIRMACIÓN	SÍ	NO	ALGUNAS VECES	EN BLANCO	ESTRATEGIA QUE UTILIZO
1	Cuando un estudiante expone varias posibles soluciones de un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.	7	1	0	0	Se mira cuál e la más viable. Análisis reflexivo. Comprensión de las ideas. Diálogo. Escucho cada uno de ellos. A través de la atención y comprensión, si hay errores en él se guía. Socialización de las ideas.
2	Cuando se lee en clase la opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones, contrarias a la misma.	1	7	0	0	Respeto, Honestidad. Referencial para ubicar la idea. Resalta lo relacionado. La problematización para llegar a deducción. Escuchar es una buena opción.
3	Cuando utilizo en mis explicaciones, ideas que no son mías, menciono las fuentes de las que provienen.	8	0	0	0	Fotocopia libros, acetatos. Mención de autores. Fotocopias. Escribe el nombre del autor. Haciendo la referencia. Fuente.
4	Cuando facilito las fuentes de información a los estudiantes, para redactar un trabajo, juzgo si estas son fiables o no.	6	1	1	0	Busco información completa y manejable. Investigo. Referencial. Diálogo, fotocopias. Los alumnos sacan conclusiones. Recomendaciones de consulta.
5	En los trabajos escritos que solicito a mis estudiantes, además de la tesis principal sobre el tema, pido que expongan opiniones alternativas de otros autores	7	1	0	0	Criterio personal de los estudiantes. Contraste. Confrontar ideas. Internet. Sustentación y argumentación. Construcción de síntesis comprensivas.

	y fuentes.					
6	Cuando los estudiantes redactan un trabajo, exponen interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible.	7	1	0	0	Conversatorios. Desarrollo de competencias. Sustentar ideas. Flashcard. Preguntas. Participación en clase.
7	Cuando los estudiantes interpretan un hecho, les pregunto si existen interpretaciones alternativas.	5	3	0	0	Validación. Producción. Respeto su opinión. Expresión oral.
8	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, hago que mis estudiantes las expongan oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.	7	1	0	0	Mesas redondas, puestas en común. Comprobación. Puntos en común por confrontación de ideas. De acuerdo al tema. Motivación para conseguir el mayor número de participaciones. Socialización y debate.
9	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, hago que mis estudiantes las expongan por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes.	4	1	1	2	Comprobación. Confrontar texto.
10	Les pido a mis estudiantes que al escribir las conclusiones de un trabajo, justifiquen claramente cada una de ellas.	7	1	0	0	Validez. Confrontar texto. Pido que expliquen.
11	Cuando un estudiante expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.	8	0	0	0	Valoración y transformación. Explicativo. Escucho y saco hecho de ellos. Explicándoles lo importante que son sus opiniones.
12	Cuando mis estudiantes escriben una opinión, no tomo partido por ella hasta que tengo suficiente evidencia o razones que la justifiquen.	3	5	0	0	Certeza. Relación. La valoro aunque sea sencillo. Revisión de informes. Ayudo a participar.
13	Cuando mis estudiantes leen un texto, identifican claramente la información irrelevante y prescinden de ella.	3	4	1	0	Falta de claridad. Identificación de la información. Textos. Todo conduce al tema principal. Prestando atención a sus opiniones.

14	En los debates, los estudiantes saben justificar adecuadamente por qué considera aceptable o infundada una opinión.	7	1	0	0	Claridad. Puesta en común, debate. Tener presente aspectos de ellos. Preguntas adicionales.
15	Cuando mis estudiantes realizan un debate, se les pregunta si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho.	6	2	0	0	Confrontación. Comprobación. Respeto su posición. Participación a los estudiantes.
16	Cuando los estudiantes leen un texto argumentativo, identifican claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis.	5	3	0	0	Desarrollo de competencias. Algunos presentan dificultad. De acuerdo al tema. Debates y lluvias de ideas.
17	Cuando mis estudiantes leen algo con lo que no están de acuerdo, realizo el ejercicio de buscar razones contrarias a lo que se expone en el texto.	7	1	0	0	Credibilidad. Comprobar lo entendido. Con ejemplos propios o de estudiantes. Preguntas problematizadoras.
18	Verifico con mis estudiantes la lógica interna de los textos que se leen.	6	1	1	0	Verificación. Confrontación. Si el tiempo lo permite. Analizando la postura del autor.
19	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, con mis estudiantes valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.	5	2	0	1	Probabilidad. Confrontación. Realmente no. Lluvia de ideas.
20	En los debates acepto que se den ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas	8	0	0	0	Flexibilidad. Diálogo. Aclaratorios. Reconociendo los aciertos de los estudiantes.
21	Al leer texto específicos del saber los estudiantes extraen conclusiones fundamentales.	6	2	0	0	Significación. Afianzar conocimiento. Siempre. Exposición de sus ideas.
22	Cuando mis estudiantes leen un texto, consideran que siempre el autor tiene la razón.	2	5	0	1	Duda metódica. Confrontar ideas. Se puede refutar. Justificación de lo que exponen.
23	Cuando mis estudiantes escriben sobre un tema, diferencian claramente entre hechos y opiniones.	4	3	0	1	Lógica objetiva y subjetiva. Acuerdos. Algunas veces tienen claridad. No se hace mucho énfasis en este aspecto.
24	Mis estudiantes diferencias	5	2	0	1	Claridad. Comprensión lectora. Algunas veces.

	las opiniones en los textos que leen.					Análisis de información.
25	Mis estudiantes utilizan información que está vigente hoy en día.	7	0	0	1	Innovación. Apoyo en texto e Internet. Internet. Leyendo la prensa.
26	Cuando mis estudiantes argumentan por escrito sobre un tema, exponen razones tanto a favor como en contra del mismo.	5	1	0	1	Confrontación. Puestas en común, debate. A través de argumentaciones, proposiciones. Debemos hacer mayor énfasis en la producción escrita.
27	Los estudiantes en los debates, expresan con claridad su punto de vista.	4	2	1	1	Algunas veces. Algunas veces lo hacen correctamente. Exposición oral.
28	Al leer un texto, los estudiantes saben si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc.	3	4	0	1	Ubicación. A través de ejemplos. Se necesita hacer énfasis en este aspecto.
29	Los estudiantes, cuando exponen por escrito una idea que no es de ellos, mencionan las fuentes de las que proviene.	4	3	0	1	Reconocimiento. Consulta de textos. Se apropian sin mencionar los autores. Corregir este aspecto.
30	Los estudiantes al leer un texto, identifican claramente la información relevante	5	2	0	1	Interpretación. Comprensión lectora. Después de leer detenidamente. Presentación de conclusiones.
	RESULTADOS	162	60	5	12	7
		SI	NO	ALGUNAS VECES	EN BLANCO	ESTRATEGIA QUE UTILIZO

TABLA DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO A DOCENTES

PRUEBA DIAGNÓSTICA

Preprueba aplicada a los estudiantes de 11° de la Escuela Normal Superior del Distrito de Barranquilla

UNDÉCIMO GRADO

Lea y luego desarrolle el cuestionario

En diciembre de 1967 se celebró el 25 aniversario de la aparición en el mundo de un nuevo tipo de energía. La energía escondida en lo más profundo de la materia, bajo la forma de las fuerzas que mantienen unidos los constituyentes elementales del átomo, fue liberada por vez primera de forma adecuada en la Universidad de Chicago, en una estructura de lingotes de uranio y grafito, que constituían la primera pila atómica. En este corto espacio de tiempo las expectativas respecto a la aplicación de nuevo manantial han experimentado tantos cambios que, en los últimos cuatro o cinco años, se han tenido que proceder a reevaluar por completo la postura frente al significado inmediato de la energía nuclear en el contexto del sistema energético mundial.

Está en la memoria de todos la primera aplicación de la energía del átomo, a los tres años escasos de aquella primera reacción en cadena controlada. Las funestas consecuencias que tuvo y la horrible amenaza que representa la utilización para fines destructivos de esta nueva fuerza puesta a disposición del hombre, no dejan de saltar al primer plano cuando surge el tema del aprovechamiento de la energía nuclear. Pero hay que hacer un esfuerzo en tratar de desterrar esas visiones de caos, porque la realidad actual es que en la energía del átomo reside la esperanza de que la humanidad pueda satisfacer sin sacrificios costosos sus necesidades de energía.

Hacia 1950, la utilización pacífica de la energía nuclear era una mera posibilidad muy atractiva y digna de estudio. En 1967, la situación era completamente distinta, se había llegado mucho antes de lo previsto al punto en que la electricidad producida en centrales Atómicas podía competir prácticamente en precios con las centrales alimentadas con combustible fósil. Esto

significa que, a partir de ahora, hay que contar con el uso continuo y progresivo de otro de los “capitales” energéticos que el hombre encuentra en la tierra: los depósitos de materiales susceptibles de liberar energía atómica. Es procedente tratar de inventariar los recursos así nacidos. Los orígenes y formas de extraer energía almacenada en los átomos se estudiarán con detalle más adelante. En ese estudio de “reservas” basta con adelantar unas cuantas ideas que, por lo demás, ya son del dominio público.

Son varios los procesos que dan lugar a la liberación de la energía nuclear. En los cuerpos radioactivos los núcleos que se desintegran emiten energía en forma de radiación pura o de partículas dotadas de energía cinética. Esta emisión se puede transformar en calor o en electricidad.

Los llamados “generadores isotópicos” funcionan según ese principio, y se están ya utilizando para aplicaciones muy específicas, como en boyas marítimas, satélites espaciales, motores diminutos para uso quirúrgico, entre otros. La eficacia de estos generadores es todavía muy baja, y no se piensa que constituyan en el futuro próximo una fuente de producción de energía en gran escala.

Las estrellas, entre ellas nuestro sol, obtienen energía que emiten el proceso de fusión termonuclear. En ellas la materia está en estado que no se presenta espontáneamente en la tierra; los constituyentes de los núcleos atómicos terrestres aparecen allí disociados, formando una especie de gas incandescente en el que neutrones, protones y electrones se mueven a velocidades altísimas. La colisión entre sí de estas partículas o con átomos ligeros presentes puede dar lugar, en condiciones apropiadas, a la formación de núcleos

estables de elementos como los de la tierra. Esta “fusión” de partículas está acompañada de un desprendimiento enorme de energía en forma de radiación electromagnética. La energía liberada al crearse el núcleo es lo que le confiere estabilidad, porque hará falta devolvérsela para romperlo³.

1. El autor en este texto resalta principalmente:

- a. La posibilidad que tiene el hombre de conservar su especie por la aplicación de la energía atómica con fines pacíficos.
- b. La posibilidad que tiene el hombre de explotar convenientemente los escasos yacimientos de uranio.
- c. La estructura complicada del átomo.
- d. Las inmensas posibilidades que tiene la energía nuclear de satisfacer las necesidades energéticas de la humanidad sin costosos sacrificios.
- e. La posibilidad que tiene el hombre de viajar a otros planetas por el perfeccionamiento de la técnica de navegación espacial.

2. Del texto se puede deducir que:

- a. El hombre algún día irá a otro planeta más allá de la luna.
- b. El hombre encontrará el camino para abolir la guerra.
- c. El hombre hará un uso continuo y progresivo de los depósitos de materiales susceptibles de liberar energía atómica.
- d. La naturaleza tiene muchos misterios que el hombre no ha podido descifrar.
- e. Nunca será posible hacer un uso constructivo de la energía atómica.

3. El texto parece sugerir que el principal uso de la energía atómica hasta el momento, ha sido el de:

- a. La investigación.
- b. La destrucción.
- c. La navegación espacial.
- d. El mejoramiento técnico.
- e. La utilización pacífica.

4. La oración que mejor resume la idea central de todo el escrito es:

- a. La energía escondida en lo más profundo de la materia fue liberada por vez primera de forma adecuada en la Universidad de Chicago.
- b. Son varios los procesos que dan lugar a la liberación de energía nuclear.
- c. En los cuerpos radiactivos los núcleos que se desintegran emiten energía en forma de radiación pura o de partículas dotadas de energía cinética.
- d. En la energía del átomo reside la esperanza de que la humanidad pueda satisfacer sin sacrificios costosos sus necesidades de energía.
- e. Las estrellas, entre ellas nuestro sol, obtienen energía que emiten del proceso de fusión termonuclear.

5. La estructura formal de este escrito es de:

- a. Comparación
- b. Ejemplificación
- c. Análisis tesis – demostración
- d. Narración de proceso
- e. Causa - efecto

Y la aurora surgió ante nosotros; sin que advirtiéramos el momento preciso, empezó a brotar sobre los pajonales un vapor sonrosado que ondulaba en la atmósfera como ligera muselina. Las estrellas se adormecieron, y en la lontananza de ópalo, al nivel de la tierra, apareció un celaje de incendio, una pincelada violenta, un coágulo de rubí.

Bajo la gloria del alba, hendieron el aire los patos chillones, las garzas morosas como copos flotantes, los loros esmerilados de tembloroso vuelo, las guacamayas multicolores. Y de todas partes, del pajonal y del espacio, del estero y de la palmera, nació un hálito jubiloso que era vida, era acento,

³ Enciclopedia Temática. Ciesa, tomo 13.

claridad y palpitación. Mientras tanto, en el arrebol que abría su palio inconmensurable, dardó el primer destello solar, y, lentamente, el astro, inmenso como una cúpula ante el asombro del toro y la fiera, rodó por las llanuras, enrojeciéndose antes de ascender al azul⁴.

6. Escriba la idea fundamental desarrollada en este párrafo:

7. Indique el significado literal o implícito que dentro del párrafo anterior, tienen las siguientes palabras.

- AURORA: _____
ONDULABA: _____
LONTANANZA: _____
CELAJE: _____
COÁGULO: _____
HENDIERON: _____
ESMERALDINOS: _____
HÁLITO: _____
DARDEÓ: _____
RODÓ: _____

“ENTRE EL CAPITAL Y EL TRABAJO, LA ECOLOGÍA ES NEUTRAL”

Se podrá decir cualquier cosa de Al Capone, pero él era un caballero: el bueno de Al siempre enviaba flores a los velorios de sus víctimas. Las empresas gigantes de la industria química, la industria petrolera y la industria automovilística han pagado buena parte de los gastos de la Eco-92, la Conferencia Internacional que en Rio de Janeiro se ocupó de la agonía del planeta. Y esa conferencia, llamada Cumbre de la Tierra, no condenó a las empresas

⁴ RIVERA, José Eustasio. La Vorágine – Ejercicio tomado de: SERNA M; J. Alberto. Cómo desarrollar la atención, la observación y la ortografía visual mediante la lectura analítica. Medellín: Editorial Norma, 1992. p.p. 91-96)

transnacionales que producen contaminación y viven en ella, y ni siquiera pronunció una palabra contra la ilimitada libertad de comercio que hace posible la venta de veneno. Como señaló, en aquellos días el comentarista André Carothers, “en el programa de acción finalmente aprobado, la principal referencia a las compañías transnacionales entra dentro de la categoría de grupos cuyo papel en los procesos decisivos internacionales debe reforzarse, de manera que los gigantes de la industria figuraban junto a los niños, las mujeres y los grupos indígenas.

En el gran baile de máscaras del fin de milenio, hasta la industria química se viste de verde. La angustia ecológica perturba el sueño de los mayores laboratorios del mundo, que para ayudar a la naturaleza están inventando nuevos cultivos biotecnológicos. Pero estos desvelos científicos de los grandes laboratorios no se proponen encontrar plantas más recientes, que puedan enfrentar las plagas sin ayuda química, sino que busquen nuevas plantas capaces de resistir los plaguicidas y herbicidas que esos mismos laboratorios producen. De las diez empresas productoras de semillas más grandes del mundo, seis fabrican pesticidas⁵.

En cambio, de las tendencias homicidas y mundicidas de los grandes laboratorios no sólo se manifiestan en lo países del Sur del mundo – a donde envían, bautizados con otros nombres, los productos que el Norte prohíbe – sino también en sus países de origen. En su edición del 21 de marzo de 1994, la revista Newsweek informó que en el último medio siglo el esperma masculino de ha reducido a la mitad en los Estados Unidos, al mismo tiempo que se ha multiplicado espectacularmente el cáncer de mama y del testículo. Según las fuentes científicas consultadas por la revista, los datos disponibles indican que la intoxicación química de la tierra y el agua tiene la responsabilidad principal de estos desastres, y esa intoxicación proviene, en gran medida, de ciertos abonos y pesticidas industriales.

⁵ SANDOZ, CIBA, GEIGY, DEKALB, PFEIZER, UPJOHN, SHELL, ICI. Las industrias químicas no tienen tendencias masoquistas.

¿Lo que es bueno para las grandes empresas es bueno para la humanidad?

La conquista de este mundo usurpado, la recuperación del planeta o lo que nos queda de él, implican la denuncia de la impunidad del dinero y la negación de la mentirosa identidad entre la libertad del dinero y la libertad humana. La ecología neutral, que más bien se parece a la jardinería, se hace cómplice de la injusticia de un mundo donde la comida sana, el agua limpia, el aire puro y el silencio no son derechos de todos sino privilegios de los pocos que pueden pagarlos.

Han sido pobres todos los muchos muertos de cólera en América Latina, ahora que volvió aquella peste de los tiempos viejos: las aguas y los alimentos contaminados por los desechos industriales y los venenos químicos han matado gente como moscas. ¿Será que Dios cree, como los sacerdotes del mercado, que la pobreza es el castigo que la ineficacia merece? Toda esa gente que había cometido el delito de ser pobre, ¿fue sacrificada por el cólera o por un sistema que pudre lo que toca, y que en plena euforia de la libertad del mercado desmantela los controles estatales y desampara la salud pública? (Autor anónimo)

8. La conferencia internacional de Río se ocupó de:

- a. La agonía del planeta
- b. La tierra
- c. La contaminación
- d. La salud

9. “En el gran baile de máscaras de fin de milenio, hasta la industria química se viste de verde”. Según la expresión:

- a. La ecología desvela la industria química
- b. La angustia ecológica perturba el sueño de los poderosos
- c. Los grandes laboratorios se sienten responsables
- d. Los laboratorios se desvelan científicamente por apaciguar los ánimos ecologistas.

10. Para el autor los grandes laboratorios tienen tendencias:

- a. Homicidas

- b. Mundicidas
- c. Suicidas
- d. “a” y “b” son correctas

11. Según la Revista Newsweek, no es cierto:

- a. El esperma masculino en la U.S.A. escasea
- b. Se multiplica el cáncer de mama
- c. El agua de la tierra tiene ya tóxicos químicos
- d. Los abonos y pesticidas han ayudado a los suelos

12. Para el autor: “Lo bueno para las grandes empresas se bueno para la humanidad”. Esto es:

- a. Una verdad evidente
- b. Un vil engaño
- c. Una realidad
- d. Una fantasía

13. Según el texto la ecología neutral es cómplice de:

- a. La razón
- b. La injusticia
- c. La explotación
- d. Los recursos

14. Para algunos países, la comida sana, agua limpia, aire puro y el silencio no son derechos, luego serán:

- a. Ventajas
- b. Riquezas
- c. Privilegios
- d. “a” y “b”

15. Cuando se dice: “un sistema que pudre lo que toca”. Se refiere a los países:

- a. Comunistas
- b. Explotadores
- c. Desarrollados
- d. Subdesarrollados

16. Según el texto el autor quisiera desarrollar:

- a. El latifundio
- b. El minifundio
- c. Una reforma agraria
- d. Una reforma social y política

17. Las grandes ciudades Latinoamericanas hinchadas por el exilio del campo, construyen una:

- a. Problemática social
- b. Catástrofe ecológica
- c. Problema urbano
- d. Caos rural.

Señale, a las siguientes palabras que aparecen con mayúscula sostenida, el sinónimo correspondiente.

- 18.HOLGAZÁN:
- a. ocupado

- b. trabajador
- c. perezoso
- d. diligente
- e. activo

19.LÚGUBRE:

- a. lujurioso
- b. triste
- c. misterioso
- d. tétrico
- e. opaco

20.INERCIA:

- a. fortaleza
- b. movilidad
- c. pasividad
- d. ociosidad
- e. negligencia

HOJA DE RESPUESTAS
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL DISTRITO DE BARRANQUILLA
EL PENSAMIENTO CRÍTICO, ESTRATEGIA SIGNIFICATIVA E INTERDISCIPLINARIA PARA LA
COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS

NOMBRE Andrea vella Berolugo GRADO 41º B
 FECHA 21-03-07 PERÍODO 7

1					2					3					4					5				
a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e
6					7					8					9					10				
a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e
11					12					13					14					15				
a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e
16					17					18					19					20				
a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e	a	b	c	d	e

b) Aquí nos dice que ocurrió en momento muy lindo
para mi concepto fue este:

Y de todos partes, del pajonal y del espacio, del estero y de la palmera
nacía un hábito fríaselo que era la "Victoria", era tanta claridad y palpita
ción" yo decido esta idea porque la vida es el mejor regalo que puede
tener el ser humano y que es un regalo especial de Dios. X

purpura: amanecer
ardulaba: blomear X
buitanaya: slyonieto X
ciloje: bruna X
coquilo: espeso X
Aendieron: asueltar
esmaradinos: algo más verde resplandeciente
Hálito, aure de vida
Dardo: aparecer, nacer X
Podo: ondular X

Respuestas a los puntos: 6, 7, 18, 19 y 20

EVALUACIÓN PRIMER PERÍODO ACADÉMICO

Comp = 13.

Integrantes = Daniela Sierra
Julreth Rambal.

Curso = 11º B. Fecha = 2 de mayo - 07.

1) ¿Qué es una estructura en un conjunto de páginas web?

2) ¿A que se refieren cuando nos hablan "No creen páginas que sean un callejón sin salida"?

3) ¿Qué etiqueta se usa para una tipografía en la página web?

4) ¿Cuál es la fuente que se debe utilizar para una página web?

5) ¿Realiza 2 diseños de páginas web en forma jerárquica en Word y en Power Point?

Desarrollo.

1) R/ = Es la forma de organizar los enlaces para que el navegante no se pierda y encuentre una forma de regresar e ir a la sg. pagina. Algunas de las estructuras son las Sgts = Lineal, jerarquica, en red, lineal-jerarquica.

2) R/ = Se refiere a que debemos emplear una estructura de pagina web accesible para que al usuario le sea facil encontrar la informacion que busca y no se retire de nuestra pagina.

3) La tipografia debe ir de acuerdo al usuario o al tipo de pag. que se cree. por ejemplo si es una pag. infantil se debe utilizar Comicsans etc.

4) Debe ser una fuente o letras entedible, por ejemplo =
Tahoma, Arial, Times New Roman, Comic Sans.

5) Word =

MO	M. Office
MW	~
MD	~
	~

2

EVALUACIÓN SEGUNDO PERÍODO ACADÉMICO

Computador # 4.

Grado = 11-B. del colegio la 20-Jonio-07.

Taller.

Nombre = Maria Barrera, Maleidys Martínez

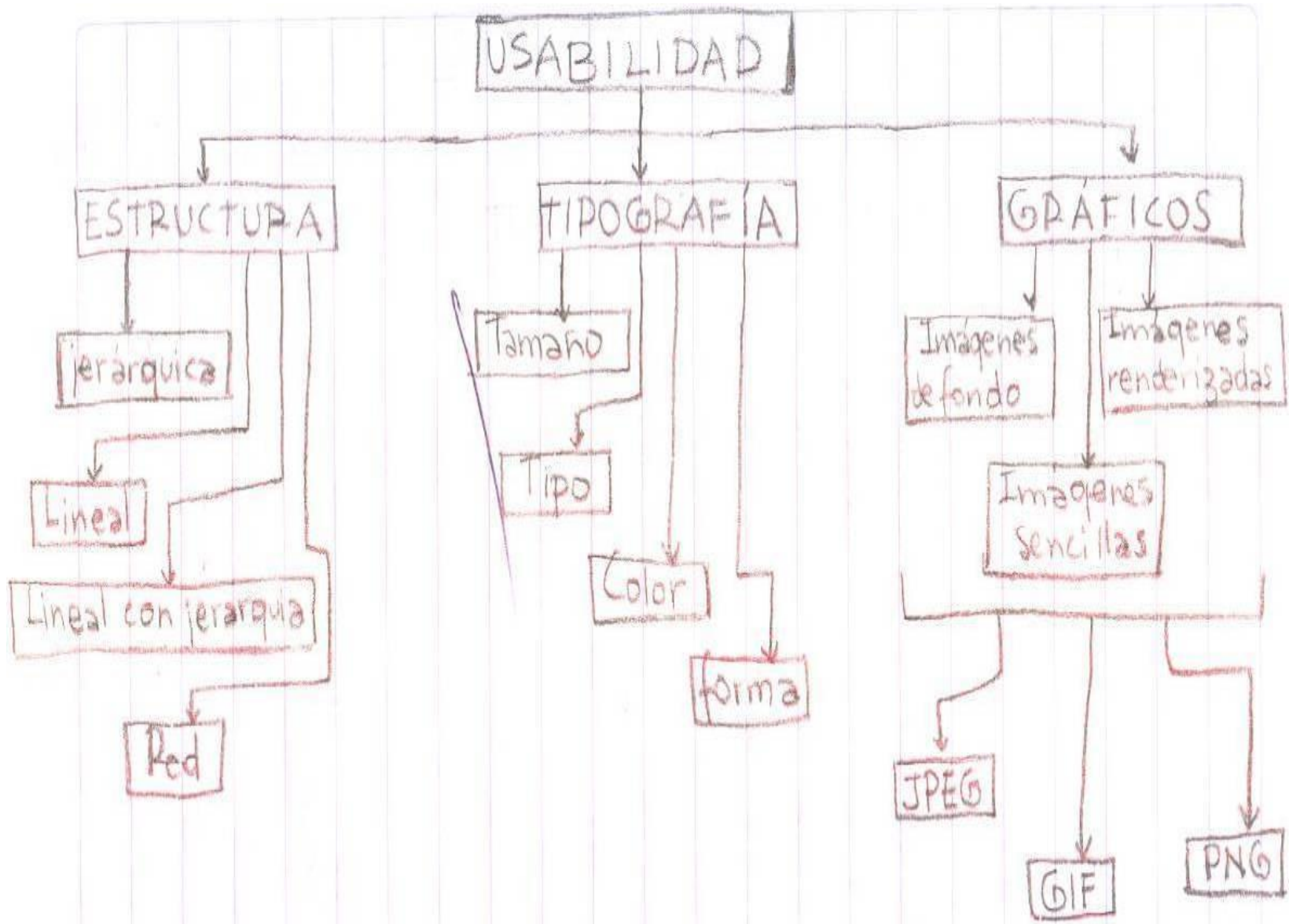
1. Qué es una estructura de navegación? Eje.
2. Qué es la tipografía en una página web?
3. Será lo mismo un enlace que un hiper-vínculo? Justifica.

Desarrollo.

1. Una estructura de navegación es cómo está formada la página web, ^{esta} permite al lector visualizar los contenidos de una manera fácil y clara. Hay diferentes tipos de estructuras como por ejemplo la jerárquica, la lineal, la lineal con jerarquía y en forma de red. La estructura permite movernos dentro de la página web.
2. La tipografía es el tipo, ^(de fuente)

el tamaño, el color y la forma de la fuente presente en una página web.

3. Si es lo mismo porque un enlace es aquel que nos conecta a varios sitios de la página web como por ejemplo: página principal, ir al inicio, home, volver, etc. Los hipervínculos permiten una navegación completa y global por medio de hiperenlaces, enlaces, links, etc.



EVALUACIÓN TERCER PERÍODO ACADÉMICO

<u>informática</u>	DIA 12	MES 09	AÑO 07.
--------------------	-----------	-----------	------------

integrantes: ~~Parou cladera~~
Nathaly Cabrera
Andrea Rivera

Preguntas: ~~15~~

- 1) ¿para que usamos la cloro principal?
- 2) ¿que es importante al tener en cuenta una cloro principal?
- 3) ¿cuál es la función que cumplen los macros?
- 4) ¿cuales son los pasos para crear una tabla?

Desarrollo

- 1) la cloro principal se utiliza para tener un acceso mas rapido a informacion confidencial, esta nos permite un acceso restringido a esta informacion.
- 2) es importante que estas claves sea recordable, que sea personal, ya que si esta clave se olvida no podemos tener acceso

ALOHA

DIA

MES

AÑO

esta información

3) son aquellos que definen en forma estructural las acciones que el usuario desea que Access realice en respuesta a un evento.

4) • Crear una tabla = para crear una tabla hay dos opciones

1) ir al menú archivo y elegir la opción crear


2) Es hacer click sobre el botón crear de la ventana de la tabla de datos.

PREGUNTAS TIPO ICFES REALIZADAS POR LOS ESTUDIANTES

Taller.

Integrantes: Maria Barraza Grupo: 4
 Azeneth Figueroa Curso: M.B.
 Maleidys Martinez

El generador de Campos de Access 2003 es una utilidad que nos permite crear campos sin necesidad de definirlos eligiéndolos de una serie de tablas de ejemplo.

El generador de Campos se ~~activa~~ activa en la vista de una tabla y pulsando el icono . Aparece una ventana en el cual primero (seleccionar) debemos elegir el tipo de tabla seleccionando negocios o personal. Al seleccionar una de las dos opciones aparecen arriba la lista de todas las tablas ejemplo que Access tiene predefinidas del tipo seleccionado.

De la lista tablas de ejemplos seleccionar la que nos aparezca pueda contener un campo como el que queremos crear. Al seleccionar una tabla vemos como la lista de campos de ejemplo va variando.

Seleccionar el campo que queremos crear y finalmente pulsar el botón aceptar.

El generador de Campos nos habrá creado un campo como el que le hemos indicado con el tipo de dato y las propiedades que tenía el campo en la tabla de ejemplo.

Interpretativa.

De acuerdo con la información anterior Access 2003 nos permite crear campos a partir de:

- a) Generadores
- b) Mapas Mentales

c) tablas

d) Esquemas.

Argumentativa:

Los campos que podemos crear cambian de acuerdo con el tipo de tabla porque:

a) Es su naturaleza.

b) Las propiedades y los tipos de datos en cada tabla varían.

c) por el generador de campos.

d) por el diseño de la tabla.

EVALUACIÓN CUARTO PERÍODO ACADÉMICO

Taller – lectura

LA ENERGÍA NUCLEAR

Lea y luego desarrolle el cuestionario

En diciembre de 1967 se celebró el 25 aniversario de la aparición en el mundo de un nuevo tipo de energía. La energía escondida en lo más profundo de la materia, bajo la forma de las fuerzas que mantienen unidos los constituyentes elementales del átomo, fue liberada por vez primera de forma adecuada en la Universidad de Chicago, en una estructura de lingotes de uranio y grafito, que constituían la primera pila atómica. En este corto espacio de tiempo las expectativas respecto a la aplicación de nuevo manantial han experimentado tantos cambios que, en los últimos cuatro o cinco años, se han tenido que proceder a reevaluar por completo la postura frente al significado inmediato de la energía nuclear en el contexto del sistema energético mundial.

Está en la memoria de todos la primera aplicación de la energía del átomo, a los tres años escasos de aquella primera reacción en cadena controlada. Las funestas consecuencias que tuvo y la horrible amenaza que representa la utilización para fines destructivos de esta nueva fuerza puesta a disposición del hombre, no dejan de saltar al primer plano cuando surge el tema del aprovechamiento de la energía nuclear. Pero hay que hacer un esfuerzo en tratar de desterrar esas visiones de caos, porque la realidad actual es que en la energía del átomo reside la esperanza de que la humanidad pueda satisfacer sin sacrificios costosos sus necesidades de energía.

Hacia 1950, la utilización pacífica de la energía nuclear era una mera posibilidad muy atractiva y digna de estudio. En 1967, la situación era completamente

distinta, se había llegado mucho antes de lo previsto al punto en que la electricidad producida en centrales Atómicas podía competir prácticamente en precios con las centrales alimentadas con combustible fósil. Esto significa que, a partir de ahora, hay que contar con el uso continuo y progresivo de otro de los “capitales” energéticos que el hombre encuentra en la tierra: los depósitos de materiales susceptibles de liberar energía atómica. Es procedente tratar de inventariar los recursos así nacidos. Los orígenes y formas de extraer energía almacenada en los átomos se estudiarán con detalle más adelante. En ese estudio de “reservas” basta con adelantar unas cuantas ideas que, por lo demás, ya son del dominio público.

Son varios los procesos que dan lugar a la liberación de la energía nuclear. En los cuerpos radioactivos los núcleos que se desintegran emiten energía en forma de radiación pura o de partículas dotadas de energía cinética. Esta emisión se puede transformar en calor o en electricidad.

Los llamados “generadores isotópicos” funcionan según ese principio, y se están ya utilizando para aplicaciones muy específicas, como en boyas marítimas, satélites espaciales, motores diminutos para uso quirúrgico, entre otros. La eficacia de estos generadores es todavía muy baja, y no se piensa que constituyan en el futuro próximo una fuente de producción de energía en gran escala.

Las estrellas, entre ellas nuestro sol, obtienen energía que emiten el proceso de fusión termonuclear. En ellas la materia está en estado que no se presenta espontáneamente en la tierra; los constituyentes de los núcleos atómicos terrestres aparecen allí disociados, formando una especie de gas incandescente en el que neutrones, protones y electrones se mueven a velocidades altísimas. La colisión entre sí de estas partículas o con átomos ligeros presentes puede dar lugar, en condiciones apropiadas, a la formación de núcleos estables de elementos como los de la tierra. Esta “fusión” de partículas está acompañada de

un desprendimiento enorme de energía en forma de radiación electromagnética. La energía liberada al crearse el núcleo es lo que le confiere estabilidad, porque hará falta devolvérsela para romperlo⁶.

NOMBRES: _____

CURSO: _____ FECHA: _____

11. ¿Qué propósito tiene el texto? Político, ambiental, vender un producto, et.
12. ¿Cuál es la idea central del texto?
13. Conecta ideas principales que contiene el texto con otras ideas principales que tú comprendas.
14. ¿Cuál es el tema del texto? ¿Cuál es tu punto de vista acerca del tema?
15. Realiza un resumen del texto.
16. Identifica semejanzas y diferencias que se dan en el texto.
17. Al realizar el resumen, da ejemplos de tu experiencia con relación a lo que el texto está diciendo.
18. Realiza un diagrama, una tabla o un mapa conceptual del texto.
19. ¿Qué interpreto de la lectura? ¿Cómo relaciono el tema con otros fuera de la lectura?
20. ¿Conozco acerca de lo que me informa el texto? ¿Cómo y dónde utilizo esa información?

⁶ Enciclopedia Temática. Ciesa, tomo 13.

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL DISTRITO DE BARRANQUILLA
EL PENSAMIENTO CRÍTICO, ESTRATEGIA SIGNIFICATIVA E INTERDISCIPLINARIA PARA LA
COMPREENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS.
Análida Beatriz Carvajal Monterrosa, Jaime Elías Duva Tejeda

Comp = 13

NOMBRES: Luz Muñoz, Julieth Rambal y Daniela Sierra

CURSO: 11° B

FECHA: 14-11-09

11. ¿Qué propósito tiene cada texto? Político, ambiental, vender un producto, etc.
12. ¿Cuál es la idea central del texto?
13. Conecta ideas principales que contiene el texto con otras ideas principales que tú comprendas.
14. ¿Cuál es el tema del texto? ¿Cuál es tu punto de vista acerca del tema?
15. Realiza un resumen del texto
16. Identifica semejanzas y diferencias que se dan en el texto
17. Al realizar el resumen, da ejemplos de tu experiencia con relación a lo que texto está diciendo.
18. Realiza un diagrama, una tabla o un mapa conceptual del texto.
19. ¿Qué interpreto de la lectura? ¿Cómo relaciono el tema con otros fuera de la lectura?
¿La información del texto qué conocimientos puede ayudar a construir?
20. ¿Conozco acerca de lo que me informa el texto? ¿Cómo y dónde utilizo esa información?

11) El texto tiene un propósito de tipo ambiental porque se puede obtener energía a través del átomo y de tipo político porque el hombre la ha utilizado con fines destructivos y les ha dado malos manejos para obtener lo que quiere.

12) la idea central del texto es mostrar los beneficios y consecuencias que nos trae la aparición de un nuevo tipo de energía.

13) El uso inadecuado de la energía nuclear, la aparición de generadores isótopos.

14) El tema central del texto es la energía atómica y nuestro punto de vista es que esta energía es un descubrimiento bueno siempre y cuando se le de buen uso puesto que puede ocasionar daños y grandes tragedias.

16) **SEMEREJANZAS**: la energía atómica creaba nuevas expectativas sobre su descubrimiento y a que el hombre podría suplir sus necesidades de energía a un costo más bajo.

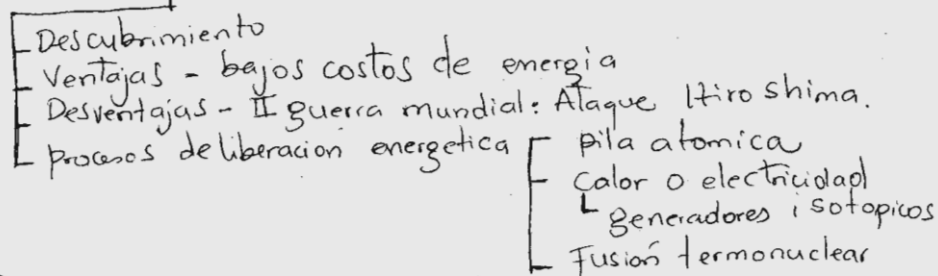
DIFERENCIAS: que la energía podría ser un cambio positivo para la humanidad y el hombre le dio un mal uso.

15) El texto nos muestra el descubrimiento de un nuevo tipo de energía que ha sido estudiada por los científicos en la universidad de Chicago, pero el hombre no se dio cuenta que esta energía podría ocasionar grandes desastres si se utilizaba con fines malignos hacia los demás en vez de utilizar la idea que nos propuso Einstein que consistía en tener energía a través del átomo, pero como nuestra mente es

ambiciosa y solo ocasiona la destrucción del hombre hacia el mismo lo unico que nos queda es tratar de utilizarla para mejorar nuestro planeta.

19) Interpreto de la lectura que es un tema de discusión que nos interesa a todos debido a que trata del descubrimiento de un tipo de energía que a simple vista parece inofensivo pero que con ayuda del hombre podría provocar la destrucción. Esto lo puedo relacionar con lo político ya que son las grandes autoridades las que deciden utilizar esta herramienta para conseguir poder, con lo químico ya que son los grandes científicos los que construyen esta energía y con lo ambiental por que es la naturaleza la más perjudicada.

18) Energía atómica.



19) - El texto nos puede ayudar a reflexionar acerca de lo que estamos haciendo a nuestro planeta y a las personas que nos rodean.

20) Claro que conocemos lo que nos dice el texto, en las noticias nos han hablado de los beneficios y del mal uso que le ha dado el hombre. La podemos utilizar para reflexionar y tomar sentido de pertenencia hacia nuestro planeta.

COMPUTADOR #7

NOMBRES: Katherine Salazar, Jeimy Buelvas, Alexa Villar

1. El texto tiene propósito científico-Ambiental pues en él vemos como nos reflejan el sentido de la energía Atómico y los usos que se dan ante lo natural hay en el pasado.
2. hacer entender al lector cómo la energía atómica a sido utilizada para Fines destructivos, cuando en realidad puede utilizarse para hacer cosas buenas para mejorar el desarrollo mundial.

También nos explican donde podemos encontrar dicha energia.

3. En la Universidaed de Chicago fué utilizada por primera vez y de forma adecuada la energia atómica para realizar la primera pila Atómica.

La primera aplicación de la energia atómica fué muy fea y constituyo unos funestas consecuencias: Respecto al aprovechamiento de la energia nuclear, el hombre no a puesto atención en lo bueno sino en los trivafo malos. Debería ser utilizado en las coas buenas pues en la energia del Atomo está la esperanza de satisfacer sin sacrificios costosos sus necesidades de energia Existen varios procesos que se pueden realizar para la liberación de la energia nuclear: En los cuerpos radioactivos, generadores isotópicos, El de las estrellas incluyendo el sol.

4. Tema del texto =Energía Atómica: utilización y localización.
Consideramos, con base en lo leído y el conocimiento que ya poseíamos, que el hombre no le ha dado el valor que realmente tiene la energía atómica; pues si a ésta se le diera un buen uso las condiciones energeticas del mundo fueran mejor. Pero como el hombre ha tenido siempre pensamientos destructivos, Siempre ha utilizado lo bueno para cosas malas.
5. La energía atómica es buena según el uso que se le dé. La primera vez que fué liberada de forma constructiva Fué en la Universidad de chicago en donde se construyó la primera pila atómica. Por otro lado, si recordamos la primera vez que ésta energia fue utilizada para fines destructivos, sabemos que fué algo muy horrible y tuvo unas consecuencias desastrosas.

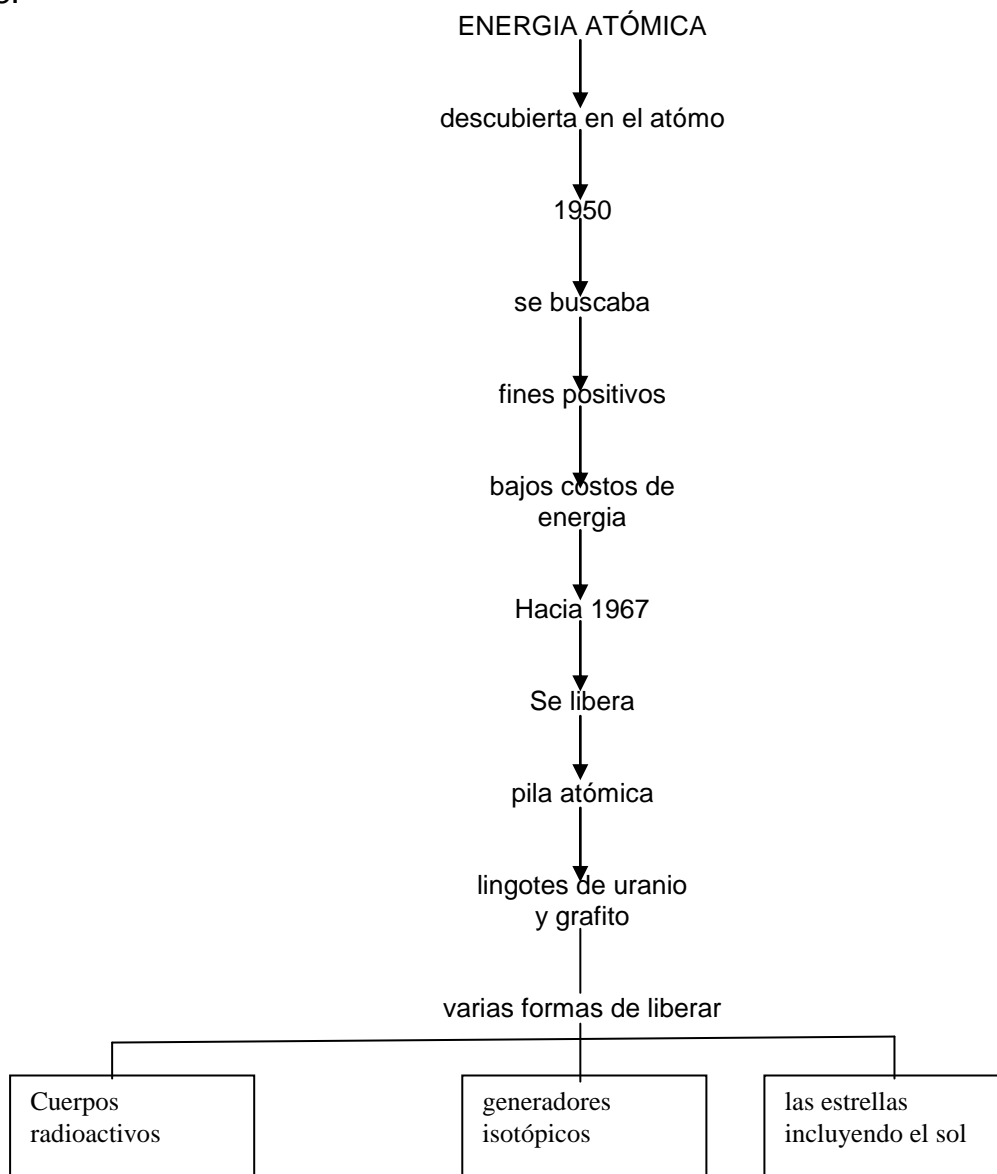
La energía Atómica se puede encontrar en varios procesos que poco a poco han dado lugar al desarrollo de esta misma.

6. Consideramos que en el texto no hay diferencias y mucho menos semejanzas, pues el autor no compara la estructura del texto con cosas que no se encuentran en el.

7. Tal vez nosotras no vivimos en carne propia el atentado que hubo en Iroshima con la Bomba atómica, Sin embargo sabemos que éste afecto de forma desastrosa el desarrollo de la ciudad. Es más, aún en el desarrollo y el nacimiento de los niños se notan las malformaciones y el daño de esa gran destrucción. y en el aspecto bueno, a diario aprovechamos lo positivo de la energia atómica pues ella es la que utilizamos para poder desarrollarnos a diario.

9. Interpretamos que las cosas son buenas o malas según el uso que se les de. Solo el hombre se ha esmerado en usar para destruir lo que sirve para construir. Debemos aprovechar lo que nos brinda la naturaleza para beneficiarnos y no para destruirnos entre nosotros mismos.

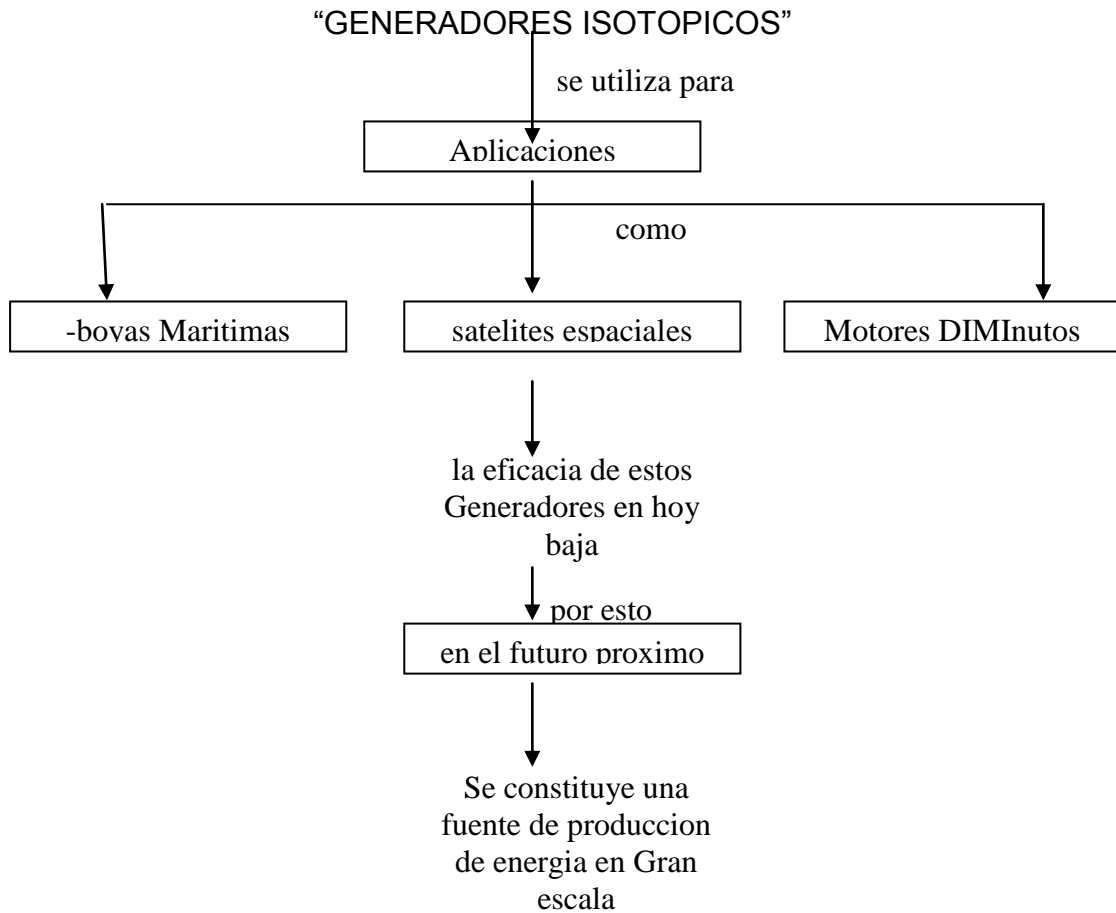
8.



COMPUTADOR #16

NOMBRES: Edna Fernández, Daniela León, Yuselis Pareja, Liceth Vásquez.

1. es ambiental porq nos habla de energia escondida y lo mas profundo de la Materia ya q' esta relacionada con el cosmo, las estrellas, entre ellas nuestro sol obtiene energia q' enuten el proceso de función termo nuclear.
2. la idea principal del texto trata de (la) transformar la energia de una mania atovica q' en un futuro nos va ayuda para la economía.
4. el tema del texto es la "generadores ISOTOPICOS" este tema es muy especifico ya q' se utiliza para aplicacion como en boyas marítimas, satélites especiales, motores diminutos para uso quirurjico entre otros.
3. – las estrellas, entre ellas nuestro sol, obtienen energia q' emiten el proceso de fusión termo nuclear.
 - gracias a esto la tierra nos pueden brinda luz ya q' constituye los nucleo atomicos.
 - en los cuerpos Radiactivos los nucleos q' se desintegran emiten energia en forma de Radiación pura o partículas dotadas de energia citeca.
5. el texto trata de la energia q' poco a pocohan podido decubrir atravez de los atomos, la Materia con el transcurrir del tiempo. los orígenes y formas de sutiar energia almacenada en los demas. se estudiaron con detalles mas adelante son. varios los procesos q' dan lugar a la ubicacion de la energia nuclear. esta en electricidad. los llamados indicadores isotopicos funcionan según se principio y se expanden ya utilizando. para aplicaciones muy especificas, como enboyas marítima, satélites espaciales, motors diminutos para uso quirúrgico.
6. no se establecen semejanzas ni diferencias debido a q' el autor no establece una idea principal en el texto.
7. nosotras particularmente lo vemos de una manera destructiva pero si la conocemos como una forma de daño
- 8.



LISTA DE COTEJO

Lista de Cotejo con la cual se evaluó la comprensión y producción de textos de los estudiantes de 11º B en cada período académico

LISTA DE COTEJO - EVALUACIÓN POR PERÍODOS		
	Valoración 1 a 5	N/A
LITERAL / INTERPRETATIVA. PRIMER Y SEGUNDO PERÍODO ACADÉMICO. TG I - II		
RECUPERA INFORMACIÓN, SE FORMA UNA COMPRENSIÓN GENERAL, DESARROLLA UNA INTERPRETACIÓN		
Identificó palabras conocidas y desconocidas.		
Describió lo que hay en la lectura		
Hizo uso de los significados en un contexto.		
Realizó un resumen (en forma oral y escrita) de la lectura – detalles importantes. PREGUNTAS SOBRE DETALLES: ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Qué? ¿Quién?		
Organizó y jerarquizó la información de la lectura. Realizó preguntas específicas sobre la lectura.		
PREGUNTAS SOBRE SECUENCIA DE HECHOS: Lluvias de ideas, cuadros sinópticos.		
INFERENCIAL / ARGUMENTATIVA. TERCER PERÍODO ACADÉMICO. TG III		
DESARROLLA UNA INTERPRETACIÓN, REFLEXIONA SOBRE Y EVALÚA EL CONTENIDO DEL TEXTO		
¿Realizó preguntas relacionadas con la lectura – Contrastó con otros temas?		
¿Utilizó tablas para clasificar la información según detalles o características específicas?		
¿Describió de qué trataba la lectura. Explicación a preguntas.		
¿Identificó causa – efecto? Realizó preguntas como: ¿Qué pueden hacer con...? ¿En dónde podrían emplearse...? ¿Qué resultados hay si haces...?		
¿Predijo – estimó? Se realizó las siguientes preguntas: ¿Qué consecuencias hay si se hace esto...? ¿Cómo relacionas el tema de la lectura con...? ¿Qué sucederá si...?		
¿Indicó cómo se dan hechos, procesos, acontecimientos, acciones en la lectura? ¿Recopiló y leyó detenidamente las respuestas a todas las Preguntas Secundarias?		
¿Categorizó, jerarquizó y expresó gráficamente todos los conceptos y sus relaciones mediante un Mapa Conceptual?		
¿Comprendió el tema de manera global y unificada?		
¿Respondió con sus propias palabras el Problema de Información (Pregunta Inicial)? ¿La respuesta al Problema de Información es clara, coherente y sintetiza adecuadamente los contenidos del tema?		
CRÍTICO / PROPOSITIVA. CUARTO PERÍODO ACADÉMICO. TG IV.		
REFLEXIONA SOBRE Y EVALÚA LA FORMA DEL TEXTO		
Comunicación de los resultados de la investigación mediante un producto concreto (Presentaciones Multimedia, folletos publicitarios, manuales, Páginas Web, etc.):		
¿El producto está dirigido a una audiencia objetivo?		
¿La información que presenta el producto es adecuada y comprensible para la audiencia objetivo?		
¿El producto presenta la información de manera clara, coherente y sintética?		
¿Las imágenes y demás recursos utilizados son adecuados y pertinentes para la intención comunicativa del producto?		
¿Los textos están bien redactados, con buena ortografía y son pertinentes?		
Si el producto se elaboró como apoyo para una sustentación oral, ¿es adecuado y pertinente para ello?		
¿El estudiante citó adecuadamente las fuentes de información y los autores de los contenidos que utilizó?		
Comunicación de los resultados de la investigación mediante una exposición oral:		
¿El estudiante planeó y estructuró su exposición con base en objetivos claros y teniendo en cuenta las características de la audiencia a la cual se va a dirigir?		
¿La estructura y secuencia de la exposición es ordenada, clara y sintética?		
¿Los recursos utilizados como apoyo para la exposición son adecuados y facilitan la comprensión del tema por parte de la audiencia?		
¿Expuso únicamente las ideas principales con precisión, dominio y claridad?		
¿Explicitó su posición personal frente a temas polémicos o que pueden ser vistos desde diferentes puntos de vista?		
¿Utilizó ejemplos o analogías para facilitar la comprensión de los contenidos por parte de la audiencia?		
¿Se anticipó a las necesidades de la audiencia y contestó sus preguntas con claridad?		
¿El estudiante citó adecuadamente las fuentes de información y los autores de los contenidos que utilizó?		

Tomado y adaptado para efectos de las evaluaciones de: 1994, Peter A. Facione, Noreen C. Facione, y "California Academic Press".

CUADERNOS

DESARROLLO DEL TALLER 3: EL PROGRAMA ACCESS.

Microsoft Access

19-07-07

Cuestionarios.

1. Cuales son los elementos basicos que contienen los menús desplegables?

R1: comandos inmediatos los cuales se ejecutan de inmediato al hacer click sobre ellos.

• Opción con otro tipo de menú desplegable al situarse sobre este se abre un nuevo menú

• Opción con cuadro de dialogo

Se distingue porque acaban sus nombres con puntos suspensivos

2. Además de la barra de base de datos que otra barra existe?

• La barra panel de tareas ocupa la mitad derecha de la pantalla

3. Cual es el objetivo de los menús inteligentes?

facilitar el uso de los menús desplegables, pues generalmente aparecen los comandos de uso más frecuente.

4. Que podemos hacer si estamos por el comportamiento inteligente

Podemos activar la casilla Mostrar menú completo transcurridos unos segundos para que se despliegue el menú completo sin tener que pulsar el último botón.

5. Que es la base de datos?

Es un conjunto de datos que están organizados en uso determinado.

6. Que es el sistema Oracle de base de datos

Es el conjunto de programas que permite gestionar los datos que tendrán un uso determinado.

7. Porque en una base de datos relacional los datos se organizan en tablas?

R/ Ya que las tablas almacenan

información sobre un tema.

8. Que es una tabla de datos?

Es un objeto que se define y se utiliza para almacenar los datos.

9. Que es una Consulta y para que se utilizan los distintos tipos de consulta.

R/ Es un objeto que proporciona una visión parcial de los datos almacenados en las tablas ya creadas y los distintos tipos de consulta se usan generalmente para seleccionar, actualizar, borrar datos pero principalmente se utilizan para extraer.

10. Cuales son las distintas formas para crear una tabla de datos? agosto 09/07

1 Vista hoja de datos = introducir directamente

los datos cualesquiera.

2. Vista diseño: definición de estructura de la tabla.

3. Asistente para tablas = Guía del proceso de creación de tablas.

4. Importar tabla = crear una nueva tabla dentro de una ya existente en una nueva base de datos.

5. Vincular tabla = crear una nueva referencia a otra tabla almacenada en otra base de datos.

12) Como crear relaciones en Access?

1. ir sobre el campo de relación de la tabla principal (codigo)

2. pulsar el botón izquierdo del ratón y manteniéndolo pulsado arrastrar hasta el campo cliente de la tabla secundaria.

3. soltar el botón del ratón.

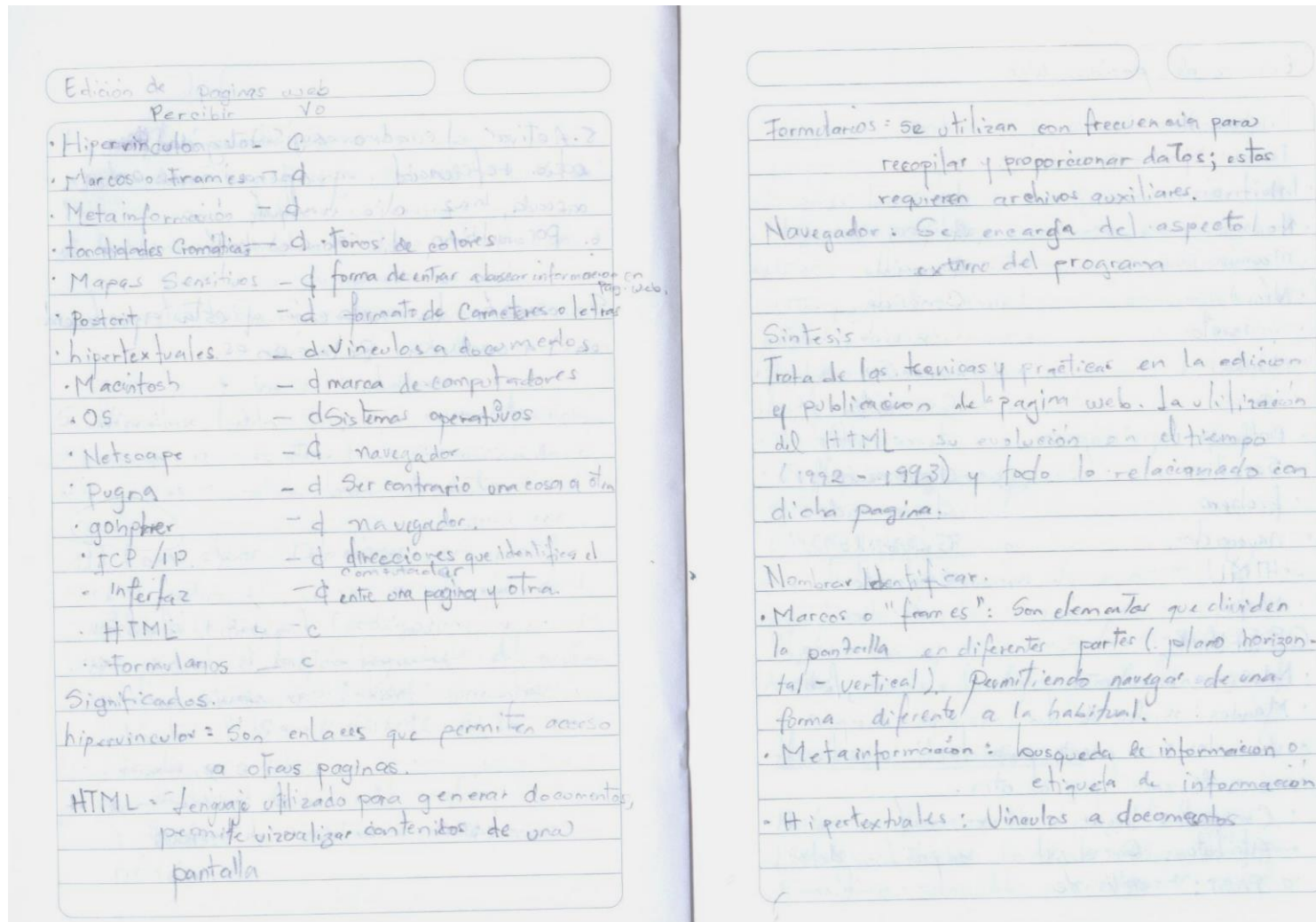
4. cuadro de diálogos modificar relaciones.

5. Activar el cuadro exigir integridad ~~de~~ ~~esta~~ referencial y operaciones en cascada, haz clic aquí.

6. Por último clic sobre el botón crear.

Se creará la relación y esta aparecerá en la ventana Relaciones.

CUADERNOS: DESARROLLO DE LA FICHA GENERAL DE IDENTIFICACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO



Edición de páginas web

Palabras desconocidas y conocidas.

Tema: Mapas Sensitivos.

• Intuitivo	desconocido
• Nodos	desconocido
• Mandos	Conocido
• Vínculos	Conocido
• Concreto	Conocido
• atributo	Conocido
• priori	Conocido
• Coffecup image mapper	desconocido
• Sensitivo	desconocido
• fichero	desconocidos
• navegador	Conocido
• HTML	Conocido.
• Mapas	conocidas.

OBSERVAR.

- Nodos: enlaces entre páginas, enlaces, ficheros.
- Mandos: núcleo de un archivo o mapa.
- Vínculos: Es puente para trasladarse fácilmente de una pag a otra.
- Concreto: llevar a lo específico.
- Atributo: Características específica del Mapa.
- a priori: antes de

• Navegador: se encarga aspecto externo del programa.

• Sensitivo: Sensible a cualquier acción.

• Mapas: Gráficos, esquemas, cuadros.

• HTML: lenguaje utilizado para generar documentos, permite visualizar contenidos de una pantalla.

• fichero: Herramienta que permite la organización dentro de un mapa sensitivo.

• Intuitivo:

• Coffecup image mapper:

DISCRIMINACIÓN

La lectura trata sobre las acciones y el significado de los mapas sensitivo, la importancia y todo lo relacionado. hace una clasificación de los mapas.

NOMBRAR IDENTIFICAR:

Nodos: enlaces entre pag, ficheros.

Mandos: núcleo de un archivo o mapa

Sensitivo: Sensible a cualquier acción.

fichero: Herramienta que permite la organización dentro de un mapa

Coffecup Image Mappers: programas de imagen

EMPAREJAR:

Nodos: Enlaces entre páginas.

Mandos: Huelcode en archivo

Vineulos: trasladarse de una página a otra

conecto: específico.

atributo: Características.

a priori: antes de.

Sensitivo: Sensible a las acciones.

fichero: Herramientas organizativa.

Navegador: Aspecto externo del programa

HTML: lenguaje para generar y visualizar documentos.

Mapas: graficos, esquemas sept 27/07

Identificar detalles.

Mapas Sensitivos.

trata en sí de una imagen que posee zonas sensibles, las cuales al hacer click en ellas se da una acción concreta.

Es utilizado como método intuitivo de navegación. Hay 2 tipos de mapas, de modo cliente y de modo servidor ambas asociando acciones.

Para poder crear un mapa es necesario ingresar en la pag. web los distintos mandos propios del fichero, dichos mandos contienen las coordenadas de las áreas que lo sustentan, los nodos hipertextuales y el código de la pag.

para hacerlo hay que seleccionar la imagen y declararla como mapa con un nombre concreto, en este caso prueba, le damos nombre a la función generada, se definen las zonas Sensitivas del mapa y se le asignarian los vineulos de cada una de ellas y por ultimo se cierra la sentencia del mapa.

preguntas sobre detalles.

- Que es un mapa sensitivo?
- Quien determina una accion concreta?
- Donde se deben incluir mandos propios del fichero para generar un mapa?
- Cuando se definen las zonas sensitivas.

Recordar

- Generalmente como que se utilizan los mapas sensitivos?
- Cuantas tipos de mapas sensitivos hay?
- En que formato se encuentran los mapas sensitivos?
- como se genera un mapa?
- Que contienen los mandos propios del fichero
- Despues de seleccionar una imagen como se declara?
- para terminar de generar un mapa sensitivo que se hace?

Secuenciar Ordenar

Lluvia de ideas.

- * Un mapa sensitivo es una imagen que tiene definido ciertas zonas.
- * Existen 2 tipos de mapas sensitivos.
- * Los mapas Interactivos de modo cliente actúan a partir de la pag cliente llamada por el navegador.
- * Los mapas Interactivos de modo Servidor, son aquellas que actúan en una parte cliente y las coordenadas de acción.
- * Los mapas sensitivos no son mas que imágenes.
- * Se encuentran normalmente en formato JPEG o GIF.
- * posee coordenadas sensitivas.
- * Tiene areas sensitivas q permiten crear vinculos.
- * Si hay un mapa sensitivo en código puede variar la cantidad de zonas sensitivas y las funciones que le sean aplicadas.

Resumir

La lectura trata en sí de los mapas sensitivos y todo lo que les converge. Las palabras claves son:

- nodos
- navegador
- Imágenes
- HTML
- mandos
- acciones
- Páginas Web
- Zonas.
- Vínculos
- Sensitivo

Categorizar clasificar

Temas: Mapas Sensitivos
contenidos objetivo del contenido.

¿Que son los mapas sensitivos? aclarar que son los mapas sensitivos

¿Importancia de los mapas sensitivos? enseñamos su importancia dentro de un contexto interactivo.

¿Características de los mapas sensitivos? Expresamos de una forma clara sus características principales.

Clases de mapas sensitivos.

Calificamos los mapas según su funcionalidad y tipo de trabajo.

Analizar

cuando se referencia:

¿donde se aplican?

¿cuando se aplican?

¿por que de la importancia de los mapas S.?

¿Que tienen como los mapas sensitivos?

Generalizar

La lectura nos proporciona una amplia información sobre los mapas sensitivos y además nos explica de forma breve todo lo relacionado con los mapas sensitivos.

En la vida diaria lo puede utilizar desde otras disciplinas para la mejor organización de los acontecimientos y las ideas.

Esta es una disciplina muy útil que me permitirá un aprendizaje más eficiente y formal con fácil acceso y mas

rápido.

Resolución de problemas.

- tema \Rightarrow mapas sensitivos.
- como aprenderlo? Investigando, leyendo e interesandome por el tema.
- Dónde se encuentra? en internet, en enciclopedias, en general ab mas que todo en libros de formación de lenguaje y algunas areas del conocimiento.
- Que se hace con ella? aprender, aplicar, conocer.
- Relevante de la información e su carácter informativo y la forma como explican el tema de manera clara y corta.
- Que aprendo: aprendo todo de una manera clara y completa.
- Título del texto: mapas sensitivos.
- párrafos: Grandes y pequeños.
- Subtítulo: Que son los mapas sensitivos?
clases de mapas sensitivos.
- párrafo más pequeño, utilización de guiones, asteriscos, vietas.

Juzgar, criticar opinas. = Evaluar

¿Que interpreto de la lectura

Interpreto la importancia de los m.s. como medio de aprendizaje, que son imágenes de fácil acceso y que tiene como objetivo mostrar o brindar la información mas organizada.

¿Como se relaciona el tema con otros fuera de la lectura.

Se relaciona con aquellas pag. web q lo tienes por lo tanto mas didáctica, interesantes.

¿La información del texto que conocimiento puede ayudar a construir?

R/= informativo

tecnológico

linguístico

pedagógico.

¿Como se hace de lo q me informa el texto?

no lo conocía, pero se sabía u

y lo había visto, pero no tenía idea como se llamaba y tampoco había fijado en su importancia para nuestra utilidad.

¿ cómo y donde utiliza esa información?
¿ los puedo utilizar como medio o fuente del conocimiento utilizando los mapas sensitivos en páginas web y otro tipo de pag.

¿?

- ¿ son de gran importancia los mapas sensitivos ¿ por que?
- ¿ desde otros ambitos educativos que se pueden proporcionar los M.S.?
- ¿ que tanto puede influir los M.S. entre mapas y más rápido que aprende?
- ¿ que implicaciones tiene la elaboración de un M.S.

Categorizar / Clasificar

Temas: Mapas Sensitivos

Contenido

¿ Que son los mapas sensitivos?

Objetivo del contenido

adecuar que son los mapas sensitivos.

Importancia de los mapas sensitivos

enseñarnos su importancia dentro de un contexto informativo

Características de los Mapas S.

expresarnos de otra manera clara sus características primarias

Clases de mapas sensitivos

clasificamos los mapas según su funcionalidad tipo de trabajo

Comparar / Contrastar

¿ Cual es la diferencia entre un mapa S y un mapa normal?

¿ Porque es importante utilizar mapas S y no por el contrario la información de una manera ordenada?

¿ que diferencias hay entre la organización de un mapa sensitivo y un mapa normal?

De que manera podemos utilizar las mapas sensitivos dentro de una página web?

Resumen

Mapas Sensitivos

¿Que son?

Son imágenes que pueden dividirse en secciones de manera que al dar click en cada sección se comporte como un enlace que lleve al usuario hacia otro pag.

Importancia

Permiten fácil y mejor acceso a la información requerida

Características

* Se comportan como enlaces.
* proporcionan de forma organizada todo

dejetivos.

mejor acceso a la información de la pag.

Documento HTML

#4.

Archivo de texto

Elementos

Documento HTML

dobles

Simple

Argumentos

Contiene

Formas por marcas al

• NO precisan de marcas finales.

Es:

<table border="0">

Marcas o etiquetas.

Inicio final

• no producen ningún

width

"100%"

Delimitan por Símbolos

tipo de efecto

Cellpadding

"8"

cellspacing

"0"

Tratamiento del texto

Es aquel q' indica el contenido del documento contiene: imágenes, imágenes, texto.

Ademas contiene etiquetas y comandos que permiten modificar el estudio del texto y los contenidos con los que se trabaja.

Los procesadores de texto facilitan establecer imágenes en documentos.

Las etiquetas que se usan para los textos:

<H1>

<H2>

<H3>

<H4>

<H5>

<H6>

asignan un tamaño
predefinido y fijo a
los caracteres.

#6

Imágenes y Sonidos

Formatos	GIF	Formatos aceptados
	JPG	Midi y wave
	BMP	(war, au, aiff)
	PNG	

Etiqueta	Alt	uspace	Etiquetas	<Embed SR = archivo de sonido>
	Align	Hspace		
	Width	<MLB>		
	Border			se asocia al atributo SRC

Código HTML => hipervínculos

Permiten

Navegación

mediante

Etiquetas

Pueden ser

HREF

Name

TARGET

les

les

les

Origen

Destino

Ventana

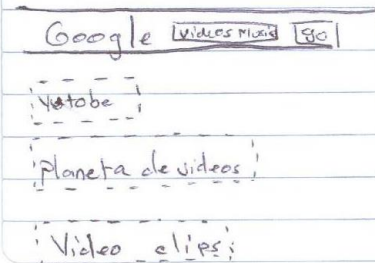
debe

Activar

Etiquetas

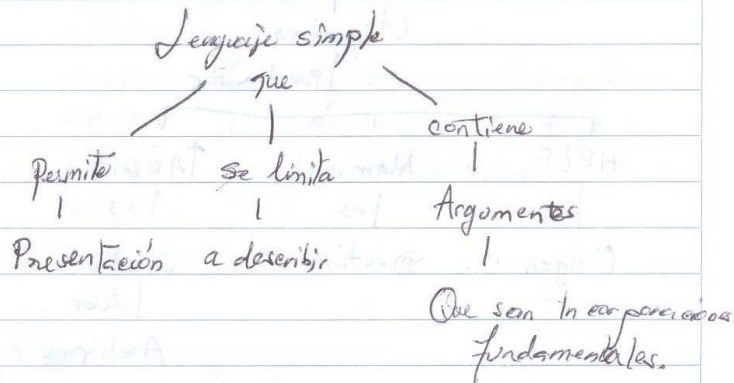
<A>

Ej: Páginas Web



El HTML

Creado por Berners-Lee 1990



compromiso.

TALLER 4

Nombre la normal

Una generador

grado a quien aplica

nombre más pequeño

Fecha

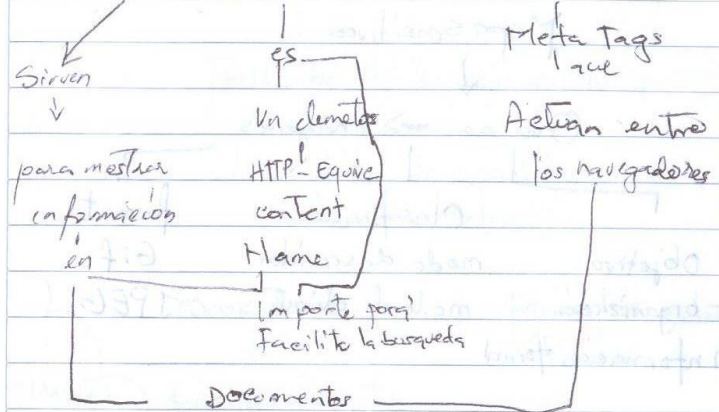
indicador de logros

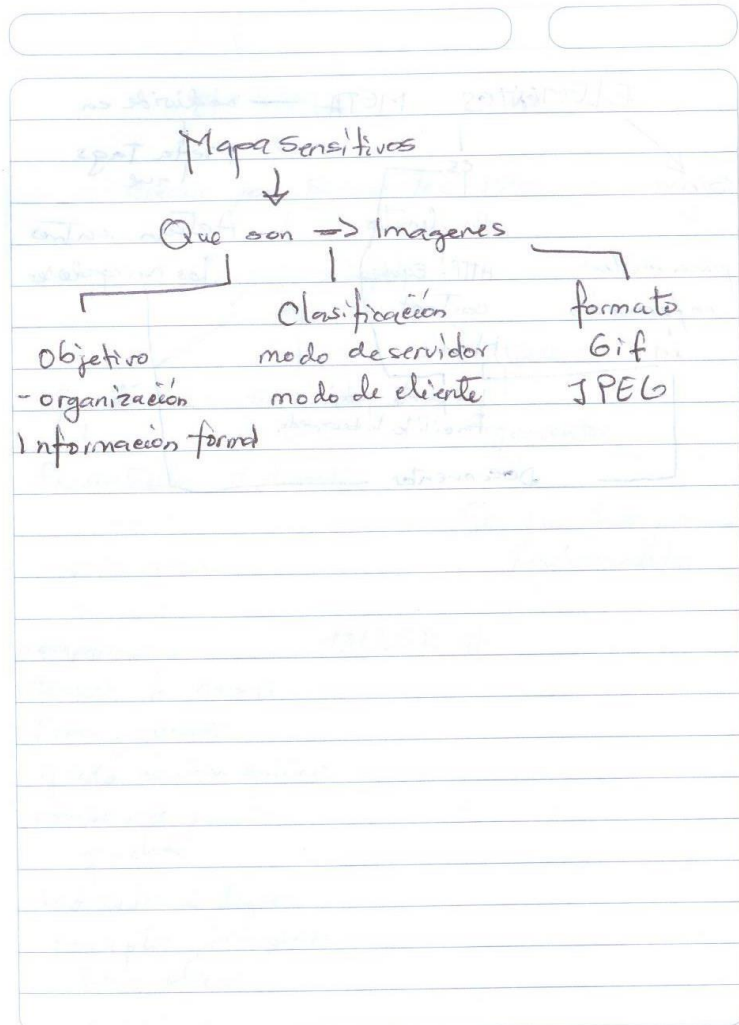
conceptos imágenes

una clase

5 páginas

ELEMENTOS META — se divide en





#10.

Marcos o Frames.

Posibilidad del lenguaje HTML
 | consiste en
 la división de la pantalla.
 (horizontal o vertical)

Bookmarks

Parámetros de las etiquetas

Etiquetas para crear marcos </frameset>

</frameset>

Si no se dispone de un navegador para descompar diferentes marcos aparece en las etiquetas <noframes>

o páginas favoritas.

- cols
- frame border
- border
- frames spacing
- <Frame>
- src
- Name
- Target

Formolarios

Son plantillas

que

representan

un

Conjunto de datos que
facilitan la ejecución
del programa.

Etiquetas

name form

Type input

Size textare

Textare < Rows - lines
< cols - columnas
de limitan ventanas

AUTOEVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES. PERÍODO II Y III

SEGUNDO PERÍODO

Angelis Martínez, Vanessa Natera, Sindy Natera.

11º B.

Julio 6 / 2007

En este segundo periodo sentimos que tuvimos un mayor aprendizaje que el primero, aunque realmente el curso estuvo muy mal con respecto a los compromisos. Tuvimos una estrategias muy buenas ya que por medio de los talleres y su evaluación oral se nos facilitó el aprendizaje hubo un momento del segundo periodo que la profesora nos grabo mientras explicábamos un taller, la profesora nos dio las razones por la cuales estaba grabando.

Para nuestro concepto este ha sido uno de los periodos que más aprendizaje se captó y en los que más problemas hubo dependiendo de los estudiantes en cuestión con la disciplina y el compromiso de estudio.

TERCER PERÍODO

Angelis Martínez, Vanessa Natera, Sindy Natera.

11º B.

Septiembre 29 / 2007

Podemos decir que durante el año sentimos que desarrollamos nuestras competencias de manera que hemos aprendido a utilizar muchos programas de informática, pero no solo eso si no que también desarrollamos competencias en la comprensión y producción de textos, aprendimos construir preguntas, según su tipo, cómo elaborar una clase de cualquier disciplina y todo el material didáctico que esta implica, como por ejemplo los mapas conceptuales y la buena construcción de un texto con todas las reglas ortográficas, también aprendimos a formular preguntas, etc.