

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de o Pedagogía de la Lengua y Literatura


La lectoescritura como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico-valorativo en Segundo de BGU

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciado en Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Autores:

Silvia Marisol Mocha León
Bárbara Elizabeth Morocho Villa

Director:

Jorge Arturo Arízaga Andrade
ORCID:  0000-0002-8928-6142

Cuenca, Ecuador
2024-09-11

Resumen

La educación en la actualidad ha pasado por varios desfases que no han permitido una innovación didáctica. Una de las consecuencias se evidencia en la falta de desarrollo del pensamiento crítico-valorativo en los estudiantes de Bachillerato General Unificado, es decir, existe un desfase en la capacidad argumentativa y la toma de decisiones. Por ello, el propósito de este estudio es fomentar este razonamiento a través de la lectoescritura como estrategia, en la materia de Lengua y Literatura en estudiantes de segundo de BGU de la unidad educativa Francisco Febres Cordero. El marco metodológico de este trabajo se apoya en el uso de rúbricas, entrevistas y encuestas para levantar información, y en la investigación acción práctica para la aplicación de la propuesta. Los resultados demuestran que la implementación de técnicas de acuerdo a criterios específicos, resultan en una mejor estructura, coherencia y argumentación del texto, al tiempo que redujo la cantidad de errores ortográficos y gramaticales. Además, se resalta la eficacia de estos métodos en un entorno práctico de aula, pues, se observan mejoras en cuanto a las habilidades de escritura y pensamiento crítico de los estudiantes.

Palabras clave del autor: pensamiento crítico, lectura, escritura, estrategia didáctica



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

The education today has gone through several gaps that have not allowed didactic innovation. One of the consequences is evidenced in the lack of development of critical-valuative thinking in Unified General High School students. More precisely, there is a gap in the argumentative capacity and decision making. Therefore, the purpose of this study is to promote this reasoning through a reading and writing strategy in the subject of Language and Literature in second year BGU students of "Francisco Febres Cordero" school. The methodological framework of this paper is based on the use of rubrics, interviews and surveys to gather information; and on practical Action Research appliance of the proposal. Additionally, the results show that the implementation of techniques according to specific criteria resulted in a better structure, coherence and argumentation of the text; while reducing the number of spelling and grammatical errors. Finally, the effectiveness of these methods in a practical classroom environment is highlighted, since improvements are observed in terms of students' writing and critical thinking skills.

Author Keywords: critical thinking, reading, writing, didactic strategy



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de contenido

Resumen.....	2
Introducción.....	13
Capítulo I.....	15
1.1 Estado del arte.....	15
1.2 Marco teórico.....	19
1.2.1. Pensamiento crítico.....	19
Competencias del pensamiento crítico.....	21
Habilidades del pensamiento crítico.....	22
1.2.2. Lectura.....	23
Lectura crítica.....	23
Competencia lectora.....	23
Estrategias de lectura.....	24
1.2.3. Escritura.....	24
Proceso de escritura.....	24
Estrategias de escritura.....	25
1.2.4. Lectoescritura.....	26
Técnicas de lectoescritura.....	26
Capítulo II.....	30
Metodología.....	30
2.1. Tipo de investigación.....	30
2.2. Instrumentos y proceso de recolección de datos.....	32
2.3. Población y muestra.....	32
2.4. Estrategias de análisis.....	33
2.5. Procedimiento.....	33
Capítulo III.....	46
Diseño y aplicación de la propuesta.....	46
3.1 Justificación de la propuesta.....	46
3.2 Matriz de operativización de los indicadores del pensamiento crítico.....	47
Capítulo IV.....	57
Análisis de resultados.....	57
4.1. Análisis de las rúbricas.....	57
4.1.1. Secuencia 1.....	57
4.1.2. Secuencia 2.....	74
4.2. Análisis de la encuesta final.....	92
4.2.1 Análisis comparativo entre encuestas.....	108
4.1.4 Análisis de la entrevista al docente.....	119
4.5. Discusión.....	126
Conclusiones.....	130
Referencias.....	132
Anexos.....	136
Anexo 1: Encuesta inicial.....	136
Anexo 2: Análisis de la encuesta inicial.....	139

	5
Anexo 3: Trabajos secuencia 1.....	151
Anexo 4: Trabajos secuencia 2.....	153
Anexo 5: Encuesta final.....	155
Anexo 6: Transcripción de la entrevista.....	157
Anexo 7: Imágenes de las clases.....	161

Índice de figuras

Figura 1.....	60
Preguntas guía.....	60
Figura 2.....	61
Lectura en tres pasos.....	61
Figura 3.....	62
Biografía.....	62
Figura 4.....	62
Vocabulario.....	62
Figura 5.....	64
Subrayado.....	64
Figura 6.....	65
Matriz de inducción.....	65
Figura 7.....	68
Esquema-Hamburguesa.....	68
Figura 8.....	69
Estructura.....	69
Figura 9.....	70
Cohesión.....	70
Figura 10.....	71
Argumentación.....	71
Figura 11.....	72
Ortografía.....	72
Figura 12.....	73
Autoevaluación.....	73
Figura 13.....	77
Investigación dirigida.....	77
Figura 14.....	78
Identificación de semejanzas y diferencias.....	78
Figura 15.....	79
Inferencia.....	79
Figura 16.....	80
Interpretación.....	80
Figura 17.....	80
Explicación.....	80
Figura 18.....	81
Generalización.....	81
Figura 19.....	82
Identificación causa-efecto.....	82
Figura 20.....	85
Estructura.....	85
Figura 21.....	86
Coherencia.....	86

	7
Figura 22.....	87
Argumentación.....	87
Figura 23.....	88
Inferencia.....	88
Figura 24.....	89
Cohesión.....	89
Figura 25.....	90
Ortografía y gramática.....	90
Figura 26.....	91
Análisis.....	91
Figura 27.....	91
Evaluación.....	91
Figura 28.....	93
Pregunta 1. Señale qué actividades le permitieron comprender mejor la lectura.....	93
Figura 29.....	94
Pregunta 2. ¿Considera importante conocer la biografía del autor, el contexto social antes de leer un texto?.....	94
Figura 30.....	95
Pregunta 3. ¿Con qué frecuencia considera subrayar las ideas principales en un texto?....	95
Figura 31.....	95
Pregunta 4. ¿Considera que es importante escribir un comentario después de leer el texto?..	95
Figura 32.....	96
Pregunta 5. Después de la lectura se realizan actividades de escritura?.....	96
Figura 33.....	97
Pregunta 6. Si la respuesta anterior es afirmativa qué actividades realizan?.....	97
Figura 34.....	98
Pregunta 7. ¿Cómo considera que contribuyó el esquema para la elaboración tanto de la opinión como del microensayo?.....	98
Figura 35.....	99
Pregunta 8. ¿Cree usted que es importante dar a conocer su opinión acerca de un texto, ya sea de manera oral o escrita?.....	99
Figura 36.....	100
Pregunta 9. ¿Considera que realizar resúmenes le ayuda a comprender la idea primordial de un texto?.....	100
Figura 37.....	100
Pregunta 10. Socializar las lecturas, le permitió tomar una posición acerca del mismo.....	100
Figura 38.....	101
Pregunta 11. ¿Realizar mapas mentales le permitió organizar sus ideas respecto a la lectura?.....	101
Figura 39.....	102
Pregunta 12. Al leer un texto, ¿la interpretación de ciertas palabras ayudó a comprender el tema?.....	102
Figura 40.....	102

Pregunta 13. Planificación: ¿qué actividades le ayudó a planificar su microensayo?.....	102
Figura 41.....	103
Pregunta 14. Después de la lectura ¿considera importante reflexionar sobre el tema tratado en el mismo?.....	103
Figura 42.....	104
Pregunta 15. ¿En qué le ayudó la visibilización de la rúbrica del microensayo?.....	104
Figura 43.....	105
Pregunta 16. ¿Considera pertinente la retroalimentación durante la escritura?.....	105
Figura 44.....	105
Pregunta 17. ¿Considera que de un tema existen distintos puntos de vista?.....	105
Figura 45.....	106
Pregunta 18. Después de la lectura, escribir su opinión le permitió aclarar la verdadera intención del texto?.....	106
Figura 46.....	107
Pregunta 19. ¿Le gustaría seguir dando a conocer su opinión por medio de comentarios u opiniones escritas?.....	107
Figura 47.....	107
Pregunta 20. ¿Considera que la revisión de su opinión escrita es esencial para mejorar su criterio?.....	107
Figura 48.....	108
Pregunta 21. Después de la lectura, ¿Se considera capaz de emitir juicios de valor?.....	108
Figura 49.....	108
Actividades antes de realizar la lectura.....	108
Figura 50.....	109
Actividad antes de la lectura: importancia del acercamiento.....	109
Figura 51.....	110
Actividades durante la lectura.....	110
Figura 52.....	111
Actividades después de la lectura: inferencia con guía docente.....	111
Figura 53.....	111
Actividades después de la lectura: importancia de reflexionar sobre el tema.....	111
Figura 54.....	112
Comparación de la frecuencia de actividades post lectura.....	112
Figura 55.....	113
Comparación de las actividades de escritura post lectura.....	113
Figura 56.....	114
Comparación de propicio de juicios de valor.....	114
Figura 57.....	115
Comparación de presencia del diálogo en clases.....	115
Figura 58.....	115
Comparación de frecuencia de actividades de escritura.....	115
Figura 59.....	116
Comparación de actividades específicas de escritura.....	116
Figura 60.....	117

Comparación de rúbricas enfocado en la obtención de ideas clave de la lectura.....	117
Figura 61.....	118
Comparación de aspectos de escritura, cohesión de ideas.....	118

Índice de tablas

Tabla 1	20
Criterios e indicadores del pensamiento crítico.....	20
Tabla 9	34
Rúbrica de elaboración propia	34
Tabla 10	36
Rúbrica	36
Rúbrica de elaboración propia	38
Tabla 11	39
Rúbrica de comprensión lectora de elaboración propia	39
Tabla 12	42
Rúbrica de escritura a partir de criterios	42
Tabla 12	44
Rúbrica de escritura de elaboración propia	44
Tabla 2	47
Secuencia de lectoescritura con base en los criterios adaptados de pensamiento crítico....	47
Tabla 3	47
Clase 1, familiarizarse con el contenido.....	47
Tabla 4	49
Clase 2, estructuración de ideas para la escritura de la opinión.....	49
Tabla 5	50
Clase 3, revisión de la opinión.....	50
Tabla 6	52
Clase 4, consideración de otros puntos de vista del tema.....	52
Tabla 7	53
Clase 5, esquematización y elaboración del microensayo a cargo de la docente.....	53
Tabla 8	55
Clase 6, retroalimentación y revisión a cargo de la docente.....	55
Tabla 9	58
Rúbrica de elaboración propia.....	58
Tabla 10	66
Rúbrica de elaboración propia.....	66
Tabla 11	74
Rúbrica de comprensión lectora de elaboración propia a partir de criterios.....	74
Tabla 12	82
Rúbrica de escritura de elaboración propia a partir de criterios.....	82

Agradecimiento

A todos los docentes que conforman la carrera de Lengua y Literatura por sus enseñanzas. En especial, a nuestro tutor Jorge Arizaga por su apoyo, paciencia y consejos durante el desarrollo del trabajo de titulación, gracias por ser nuestro guía. A Rosita Ávila y Jackeline Verdugo nuestra inmensa gratitud por forjar en cada una las actitudes necesarias para nuestra formación docente, por todos los conocimientos compartidos y por alentarnos a ser mejores, nuestro inmenso agradecimiento.

Silvia Mocha y Bárbara Morocho

Dedicatoria

A mi compañero de vida Miguel, a quién admiro tanto por ser ejemplo de fortaleza y perseverancia, este logro es el resultado del amor, colaboración, paciencia y comprensión que me has brindado a lo largo de este proceso, gracias por ser mi pilar de fortaleza.. A mi querida hija Renata que ha sido mi mayor inspiración, te agradezco por ser mi motor para cumplir mis más grandes anhelos, ser madre y una profesional.

A mis queridos padres Carmen y Enrique, este trabajo es el testimonio de su sacrificio e incansable esfuerzo que han invertido en mí, les agradezco por su inmenso cariño y su constante aliento. A los papás de mi esposo, Rosario y Manuel, quienes me apoyaron incondicionalmente y me han enseñado la importancia del trabajo duro y la educación.

A mi hermano Damián, tu presencia ha sido un pilar fundamental en este proceso y sé que algún día lograrás tus más grandes anhelos. A mi querida amiga Bárbara y otras personas que me brindaron su mano, sin su apoyo este logro no hubiera sido posible.

Silvia

A mi madre, Patricia, quien con sus consejos y cariño fue mi fuerza para continuar en momentos de crisis. También, a mis hermanos, Franklin y Nicole, por su comprensión y motivación. A mi compañera y amiga de tesis por sus mensajes de aliento.

Bárbara

Introducción

Los estudiantes dentro de los espacios escolares requieren de procesos cognitivos que permitan el desarrollo de todas sus habilidades. En este caso del pensamiento crítico-valorativo pues permite generar juicios lógicos, la autonomía, la autocrítica, entre otros. Sin embargo, con base en las prácticas laborales y a la aplicación de una encuesta de tipo diagnóstica, se ha identificado que la problemática radica en que los estudiantes de bachillerato presentan deficiencias significativas en el desarrollo del pensamiento crítico. A pesar de que se implementan diversas estrategias didácticas en las clases de Lengua y Literatura, estas no parecen ser efectivas para fortalecer el pensamiento crítico-valorativo de los alumnos, afectando su capacidad para emitir opiniones fundamentadas y tomar decisiones informadas tanto en su vida académica como personal.

Esta investigación es de vital importancia puesto que se enmarca dentro de la disciplina de la Pedagogía de la Lengua y Literatura, centrándose en cómo las habilidades de lectura y escritura pueden potenciar las capacidades críticas y valorativas de los estudiantes. En tanto, se propone la lectoescritura como una estrategia didáctica, se pretende ofrecer una solución práctica y efectiva que pueda ser implementada por los docentes para mejorar las competencias críticas de los alumnos. Además, este trabajo puede servir como base para futuras intervenciones educativas y contribuir al debate sobre las mejores prácticas pedagógicas en la enseñanza de la Lengua y Literatura.

El objetivo general de esta investigación es emplear la lectoescritura como una estrategia didáctica para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico-valorativo en los estudiantes de Segundo de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Francisco Febres Cordero. Con ese propósito, los objetivos específicos son: establecer los antecedentes y el marco teórico sobre la lectoescritura y el pensamiento crítico; proponer y ejecutar una secuencia didáctica de acuerdo a criterios y técnicas; finalmente, analizar los resultados obtenidos después de la aplicación de la secuencia en relación a la tabla de criterios e indicadores del pensamiento crítico. Todo lo anterior gira en torno a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo la implementación del procedimiento de lectoescritura impacta en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes?

La investigación se enmarca dentro de un enfoque mixto, es decir cualicuantitativo. Dentro del enfoque cualitativo se emplea la metodología de investigación-acción práctica. Este método permite una intervención directa en el aula, vinculando la teoría con la práctica y promoviendo cambios tanto en el conocimiento como en las prácticas educativas. Respecto al enfoque cuantitativo, se desarrollará algunas técnicas e instrumentos propios de su metodología como son las encuestas que sirven para la recolección de datos; así también, para el análisis de los resultados se usará el análisis descriptivo, dentro del cual se utilizará

como técnicas de visualización el gráfico de barras y el gráfico de pastel. El trabajo se estructura en varios capítulos: I estado del arte y marco teórico: Aquí se realiza una revisión de la literatura existente sobre el pensamiento crítico y las estrategias de lectoescritura, así como el marco teórico; II metodología: Se detalla el enfoque metodológico de la investigación, los instrumentos de recolección de datos y el proceso de análisis; III diseño y aplicación de la propuesta: Aquí se describe el diseño de las actividades didácticas basadas en la lectoescritura en relación con los criterios adaptados de Chacón y Chacón (2012), asimismo, su implementación en el aula; IV procesamiento de información y resultados: Aquí se presentan y analizan los resultados obtenidos de la implementación de la propuesta.

Capítulo I

1.1 Estado del arte

Anteriormente a nuestro trabajo de investigación se encontraron diversos orientados al pensamiento crítico en su mayoría como un eje que hay que fomentar a nivel educativo. Las investigaciones están segmentadas geográficamente: a nivel mundial, latinoamericano y nacionales con énfasis en la ciudad de Cuenca.

A nivel Mundial

Las investigaciones a nivel mundial corresponden a definiciones del pensamiento crítico y estrategias que contribuyen a su desarrollo. El trabajo de Moreno y Tejeda (2017), denominado “Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico”, promueve el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria, a raíz de la combinación de métodos tanto cualitativos como cuantitativos desde una perspectiva dialéctica. Los autores utilizados son Lindsay y Norman (1983), Paul y Elder (2005) o Facione (2007), Moya y Mayor (2007), Vygotsky (1978), entre otros. El propósito de la investigación recae en el diseño de una estrategia didáctica, para que los estudiantes ejecuten actividades que permitan analizar y reflejar el ejercicio crítico. En consecuencia, la implementación de espacios educativos que fortalezcan el pensamiento crítico todavía representa una dificultad que se debe subsanar con estrategias que permitan al estudiante analizar y reflexionar.

La investigación “Pensamiento crítico vs competencia crítica: lectura crítica” de Elena Jiménez (2023) considera dos nociones críticas en el proceso de lectura. Este trabajo considera a la competencia crítica como la base tanto del pensamiento crítico como de la comprensión lectora, es decir, la lectura también influye dentro de este marco. La problemática que surge en la investigación parte de la ineficiencia de tests estructurados en otros idiomas, como el de Watson y Glaser donde se distingue entre cinco dimensiones, a saber, inferencia, reconocimiento de supuestos, deducción, interpretación y evaluación, pues esta preocupación no es nueva. Por consiguiente, el pensamiento crítico se ha vuelto un tema esencial en la sociedad actual, por lo que se enfatiza la necesidad de fortalecerlo a través de la educación.

A nivel latinoamericano

Las investigaciones sobre la lectoescritura y/o el pensamiento crítico se concentran más en los países de Colombia y Perú. El trabajo de Pinto et. al. (2022) titulado “Mediación Pedagógica para el Fortalecimiento del Pensamiento Crítico” propone la mediación pedagógica como eje en el desarrollo de estrategias de lectura para fomentar el pensamiento crítico dirigido a estudiantes de educación superior. El marco teórico se basó en los planteamientos de Facione (2007) describiendo las seis habilidades esenciales en

relación con los procesos de pensamiento crítico, conocidas como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación. El trabajo evidenció que a medida que avanzan en los talleres las habilidades que se fortalecen son la de análisis e inferencias.

Según Acuña (2017) en su trabajo denominado “Desarrollo del pensamiento crítico y creativo mediante estrategias interconectadas: estrategias de aprendizaje, lectura crítica, y ABP”, estudia el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Su objetivo es fomentar el aprender a pensar de forma crítica y creativa en los estudiantes frente a la resolución de situaciones cotidianas. Para ello realiza una revisión exhaustiva de estudios científicos durante los últimos años, acerca del desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Posteriormente, a fin de analizar las ventajas y limitaciones de las estrategias en el proceso de aprendizaje considera a Santuiste (2003), Olivares et. al. (2013), Trnova (2014), Pérez y Beltrán (2014), entre otros. Los resultados manifiestan que las habilidades de pensamiento superior y las estrategias de aprendizaje son procesos que están interconectados, i estas habilidades necesitan del correcto uso de las estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas, para su adecuado desarrollo.

En consonancia, Deroncele et. al (2020) en su investigación “Desarrollo del pensamiento crítico” proponen una suerte de análisis sobre el pensamiento crítico en la educación. Este trabajo en consecuencia, destaca la importancia como una habilidad formativa fundamental en todos los niveles educativos. Los datos a analizar abarcan la perspectiva epistemológica, propuestas educativas y su aplicación contextualizada por medio de métodos como análisis-síntesis, inductivo-deductivo, holístico-dialéctico y un enfoque hermenéutico dialéctico. Se destaca el método del aula invertida dentro de este análisis.

En cuanto a investigaciones que se enfocan en el desarrollo de estrategias de lectura para el pensamiento crítico, encontramos tres. El estudio de Núñez et al. (2020), denominado “Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica”, examina la aplicación de estas para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. El trabajo se orienta en la evaluación de estrategias utilizadas en sesiones de aprendizaje de comunicación en estudiantes de educación secundaria en la jurisdicción de Ocros. El marco teórico se apoya en autores como Grex (2018) en cuanto a la capacidad crítica y Avendaño (2016) en la comprensión lectora. La metodología combina enfoques cuantitativos y cualitativos para comprender cómo los docentes en Ocros, Huaraz y Perú gestionan el aula. Los resultados destacan debilidades en la conducción del aprendizaje por parte de los docentes y la falta de herramientas cognitivas en los estudiantes para realizar una lectura crítica.

Gutiérrez (2021) en “Metodología activa como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico” emplea una estrategia que influye en el desarrollo del pensamiento en estudiantes de Ica. Se fundamenta en las nociones de: metodología activa, el uso de juegos educativos y el aula como entorno de aprendizaje dinámico, las estrategias propuestas por Mosquera (2018), así como en las ideas sobre pensamiento crítico de Lipman y Dewey. La metodología empleada se basó en un diseño experimental aplicado a una muestra de 103 estudiantes de tercer grado de secundaria. Se administraron pretest y postest y se utilizó la observación de una ficha para evaluar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico. Los resultados indicaron una diferencia significativa en el desarrollo del pensamiento crítico entre el pretest y el postest, lo que concluye que la metodología activa como estrategia didáctica tiene un impacto significativo en el desarrollo del pensamiento crítico.

Por otro lado, “La escritura de reseñas una estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico” de Cárdenas y Pedraza (2013) propone una estrategia para promover el pensamiento crítico a través de la elaboración de reseñas literarias en estudiantes de formación inicial de maestros. Su propósito es determinar cómo esta actividad contribuye al desarrollo de habilidades críticas. La propuesta se basa en el diagnóstico inicial del nivel de los estudiantes para luego analizar cómo la elaboración de reseñas impacta en estudiantes con diferentes niveles de desempeño. Se incorporan trabajos de autores como Campos (2007), Dewey, Facione (1990), Richard Paul (1993:20), Kurland (1995), entre otros. Los la necesidad de implementar estrategias innovadoras que fomenten acciones como la investigación previa, debates, trabajos grupales y la conexión con conocimientos previos, intereses y contexto para facilitar la elaboración de reseñas literarias.

A nivel nacional

Respecto a trabajos dentro del Ecuador, se enfocó principalmente en los publicados en la ciudad de Cuenca. El trabajo de titulación “Estrategias didácticas que desarrollen el pensamiento crítico en función de las destrezas con criterio de desempeño en la asignatura Filosofía 2 del currículo ecuatoriano” de Carchipulla y Cordero (2022) emplea estrategias a partir de las destrezas con criterio de desempeño aplicado en una institución educativa. Su objetivo es evaluar cómo estas estrategias contribuyen al desarrollo de las destrezas definidas en el currículo, con el fin de fortalecer el pensamiento crítico según los principios de la didáctica filosófica y el marco curricular general. El marco teórico empleado se centra en las definiciones del pensamiento crítico, la enseñanza de la filosofía y la integración de estrategias que unan ambos conceptos. Utilizando un enfoque cualitativo, llevaron a cabo una revisión bibliográfica pedagógica y analizaron la información recopilada. Como

resultado, proponen estrategias y actividades enfocadas en la acción práctica y la actitud, las cuales buscan dotar de un valor práctico a los contenidos del curso, vinc

.8ulandose con la conducta y la identidad personal del estudiante para abordar los desafíos del aprendizaje.

Adicionalmente, dos investigaciones desarrolladas se enfocan en la relación del hábito lector con el pensamiento crítico. Primero, la propuesta de Vargas (2020), “El hábito lector como fundamento para el desarrollo del pensamiento crítico en Educación General Básica”. El propósito fue demostrar cómo el hábito de la lectura contribuye a la formación y fortalecimiento del pensamiento crítico durante la etapa escolar. El análisis se centra en las características de la comprensión lectora, las diferentes etapas y niveles de lectura. Se concluye que el hábito de la lectura promueve la autonomía en la ejecución de las tareas escolares, enriquece las interacciones sociales, fomenta la generación de nuevas ideas y valoraciones del entorno social.

Segundo, Delgado y Matute (2022) en “Las habilidades de pensamiento y su relación con la comprensión lectora”, establecen una relación dependiente entre las habilidades de pensamiento y la capacidad de comprensión lectora. En el estudio, utilizaron la teoría del y destrezas de pensamiento educativo según Lipman, De Bono y Reuven Feuerstein. Los resultados obtenidos indicaron que las destrezas de pensamiento contribuyen directamente a la comprensión lectora en sus tres niveles. En el nivel literal, se destacan destrezas básicas del pensamiento como la percepción y la observación. En el nivel inferencial, se incluyen tanto destrezas básicas como superiores, como la capacidad de contrastar, describir, inferir y clasificar. Finalmente, en el nivel crítico, se identifican destrezas como el debate, la argumentación, la evaluación y el juicio crítico.

Por su parte, Carchi (2023) en “Experiencias docentes en el desarrollo del pensamiento crítico a través de entornos virtuales de aprendizaje en el área de estudios sociales de EGB Superior”, se centra en las prácticas docentes relacionadas con el pensamiento crítico en una institución pública. La investigación se basó en las concepciones históricas del pensamiento crítico de Campos (2007) y en las dimensiones y fases del pensamiento crítico según Paul et al. (1990). La muestra consistió en 5 docentes de la Unidad Educativa Herlinda Toral, a quienes se les realizaron entrevistas semiestructuradas y se llevó a cabo un registro de observación en el aula. Los resultados mostraron que los docentes fomentan el pensamiento crítico mediante referencias al contexto social-histórico, vocabulario crítico y preguntas que estimulan a los estudiantes a identificar, integrar y clasificar la información.

En síntesis, existen investigaciones que abordan el desarrollo del pensamiento crítico, algunas empleando la lectura o el hábito lector como estrategias didácticas. No obstante, a pesar de que hay investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento crítico y la lectura

crítica, hay un vacío en el ámbito de estrategias de lectoescritura dentro de la educación secundaria o bachillerato dentro de la asignatura de Lengua y literatura.

1.2 Marco teórico

El proyecto se conceptualiza en el marco del desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectoescritura, por ello, se conceptualizan las nociones de pensamiento crítico como acción de aprendizaje de Paul y Elder (2005), lectura crítica de Chacón y Chacón (2014) y los procesos de escritura de Cassany (1999).

1.2.1. Pensamiento crítico

Paul y Elder (2005) definen al pensamiento crítico como un proceso de análisis y evaluación del conocimiento con el propósito de mejorarlo, es decir, el aprendizaje se logra cuando el estudiante tiene la capacidad de apropiarse del conocimiento. Por ello, considera que es inseparable la relación del pensamiento con el contenido, porque para comprender y pensar sobre un tema se requiere que los sujetos se cuestionen en el marco de ese tema dentro de una disciplina. Por consiguiente, el pensamiento crítico se “presupone en la capacidad de leer, escribir, hablar y escuchar efectivamente. Es un conjunto amplio de competencias y rasgos que mantienen y definen el aprendizaje de por vida” (p.15); es decir, para que el aprendizaje se dé en los estudiantes se requiere de un proceso de reflexión sobre la acción que se realiza.

El pensamiento crítico es el paso a los juicios que se pueden llegar por medio de criterios sociales, por lo que, se considera que estos están relacionados a la sensibilización y el conocimiento de la realidad social, política, ética y personal. Lipman (1987) sustenta que el cambio se ejerce cuando un ser humano es capaz de tomar una posición comprometiéndose tanto individualmente como socialmente. Es decir, este proceso posibilita la toma de una posición ante una situación teniendo en cuenta argumentos que lo caracterizan para inclinarse a la misma.

Asimismo, Facione (2007) manifiesta que el pensamiento crítico no es memorizar una definición, sino es un juicio poderoso capaz de agudizar las habilidades, de liberar el espíritu crítico y como recurso es un instrumento valioso en la vida de cada uno. Es decir, permite que un individuo sea capaz de regular sus conocimientos y emitir concepciones de acuerdo a su pensamiento. Y para reforzar esta idea, añade: “El pensador crítico ideal es una persona que es habitualmente inquisitiva, bien informada, que confía en la razón, de mente abierta, flexible, justa cuando se trata de evaluar” (p. 21).

Para Ennis (2016) este es un proceso cognitivo complejo que implica disposiciones y capacidades, en donde intervienen tres dimensiones básicas: la lógica, que permite juzgar y relacionar las palabras con enunciados, la criterial que es el uso de las opiniones para

juzgar los enunciados y la pragmática que refiere a la comprensión del juicio y la toma de decisión para la construcción y transformación del entorno. Esto permite comprender que una persona es capaz de decidir o creer en algo de manera reflexiva y evaluativa, puesto que, al momento de crear una crítica debe realizar un análisis de la situación, buscando de esta manera evidencias para llegar a una posición concreta.

Chacón y Chacón (2014) manifiestan que existen planteamientos que señalan que leer y escribir son tareas de orden superior exigen habilidades, capacidades y destrezas vinculadas con los procesos de pensamiento, el mismo que va desde la observación hasta la síntesis, la evaluación, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Esto quiere decir que, ser crítico conlleva aspectos indispensables como de sintetizar, analizar, argumentar, reflexionar, evaluar, entre otros. De igual manera, estos enfatizan sobre la importancia de fomentar la lectura crítica, de profundizar en el contenido y los argumentos que apoyan el texto, con el propósito de comprender al autor de una obra para emitir juicios y comparaciones, siempre en base a criterios establecidos. Por este motivo, estos autores proponen una técnica de análisis con base en la tabla 1 de los criterios del pensamiento crítico en función de los propuestos por Facione (2007). Estos fueron adaptados para lograr un mejor resultado.

Tabla 1

Criterios e indicadores del pensamiento crítico

Criterios	Indicadores
Análisis	<ul style="list-style-type: none"> Identifica similitudes y diferencias. Hace inferencias a partir del texto leído. Sustenta las ideas con argumentos.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> Emite juicios de valor sobre las ideas expuestas por el autor. Valora la aplicabilidad de las propuestas del autor del texto.
Inferencias	<ul style="list-style-type: none"> Formula hipótesis con base en la lectura. Propone alternativas a situaciones planteadas. Establece conclusiones basadas en las evidencias y principios contenidos en la lectura.
Explicación	<ul style="list-style-type: none"> Refiere procedimientos, procesos, resultados con su respectiva justificación. Expone y defiende sus puntos de vista de manera razonada y coherente.
Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> Hace diferencia entre sus opiniones y creencias personales y las del autor. Revisa sus propias creencias, juicios e interpretaciones para corregir su razonamiento.

Fuente: Chacón y Chacón (2014)

Competencias del pensamiento crítico

El desarrollo del pensamiento crítico se logra a través de distintos elementos como las capacidades que requieren los estudiantes o puntos clave que sirvan de evidencia. En ese sentido, Paul y Elder (2005), expresan que "los estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico proveen un marco de referencia para evaluar las aptitudes de pensamiento crítico en los estudiantes. Permite [...] determinar qué tanto están razonando críticamente los estudiantes sobre un tema o una asignatura" (p.5). Estos se distribuyen en varios componentes, esta investigación enfatiza la sección 2 y 5 que corresponden a la competencia enfocada en los estándares intelectuales y en las habilidades del pensamiento crítico indispensables para el aprendizaje. La sección 2 describe la forma de *evaluar el pensamiento crítico*. Por su parte, la sección 5 se encuentran competencias enfocadas en *Habilidades en el Arte de Estudiar y Aprender, de "Hacer Preguntas Esenciales, de Leer con Atención y de la Escritura Sustantiva*.

La sección 2 explica sobre qué actitudes o habilidades permiten comprobar que los estudiantes han desarrollado su pensamiento crítico. Esto porque los estudiantes desarrollan ciertas fortalezas y debilidades. Los criterios intelectuales básicos se pueden nombrar como "claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, importancia y justicia" (p.30). Estos criterios en una práctica cotidiana no se desarrollan requiriendo así que el docente sea constante en estos puntos.

En referencia a la sección 5 se proponen cuatro habilidades o destrezas a saber: autonomía, hacer preguntas, leer con atención y escribir. La primera habilidad sugiere que los estudiantes dejan de ser pasivos durante el proceso de aprendizaje, es decir, participan en la adquisición del conocimiento. Con ello, los autores proponen que "toda disciplina es un sistema de ideas que debe ser integrado uno con el otro y con ideas de otras disciplinas" (p.42).

La segunda describe que los estudiantes con pensamiento crítico son capaces de hacer preguntas centradas en el aprendizaje. La cualidad del pensamiento está dada en la capacidad de las preguntas del pensador. A juicio de los autores antes mencionados las habilidades de los estudiantes que piensan críticamente se conocen al efectuar preguntas esenciales. Usan su entendimiento del pensamiento crítico para dirigir su cuestionamiento para hacer preguntas que les permitan analizar y evaluar el pensamiento, y comprender lo que leen; hacer preguntas que les permitan escribir con claridad y profundidad; hacer preguntas que los lleven hacia las complejidades de los asuntos y de los problemas.

Tomando las referencias del autor citado anteriormente, la tercera habilidad implica "leer con atención" donde el docente debe procurar que los estudiantes desarrollen el compromiso por la lectura. "Los estudiantes que piensan críticamente leen textos que vale la pena leer y

se apropian de las ideas más importantes en los textos" (p. 44). Con ello, los estudiantes son capaces de identificar en el texto leído el propósito, idea principal y contenido, su reflexión aumenta conforme leen. Al reconocer que todo texto tiene un propósito, ellos aclaran el propósito de los textos conforme los leen. Reconociendo que leer con atención requiere un compromiso activo al leer, crean un diálogo interno con el texto conforme leen cuestionando, resumiendo y conectando las ideas importantes con otras ideas importantes. La cuarta habilidad es la escritura que contribuya con el desarrollo de lo crítico. Esto responde a la noción de que el estudiante emplea la escritura como medio que transparente sus ideas o sobre un tema en donde tiene algo que comentar. Menciona que "utilizan la escritura como una herramienta importante para aprender ideas de una manera profunda y permanente" (p.46). Escriben de modo que se convierten en pensadores más claros, más precisos, certeros, relevantes, profundos, extensos, lógicos e importantes.

Habilidades del pensamiento crítico

Para Facione (2007) un pensador crítico se caracteriza por tener una gran capacidad de construcción de ideas a partir de conocimientos almacenados. Por ello, se convierte en un proceso cognitivo esencial, es así que, este autor proporciona criterios que son indispensables y las clasifica como habilidades cognitivas y disposiciones. De las habilidades cognitivas, esto es lo que los expertos consideran como lo esencial del pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

Para el autor, la interpretación es "comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios" (p.4). Además, incluye las sub habilidades de categorización, decodificación del significado, y aclaración del sentido. El análisis "consiste en identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones" (p.4).

El autor concibe la evaluación como la "valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones (p.5).

Respecto a la inferencia, sostiene que significa "identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación". Como sub habilidades de inferencia, los

expertos explican como la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente. Esto significa poder presentar a alguien una visión del panorama completo (p.5).

En el contexto de los autores mencionados anteriormente, el significado de la autorregulación como “monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios” (p.6).

1.2.2. Lectura

En relación con la habilidad de la lectura, Chacón y Chacón (2014) el libro tiene sentido por medio del lector quien es el que le otorga su significado dependiendo de su ubicación social y cronológica. Además, la lectura crítica posee un papel fundamental porque no solo se requiere conocer o descodificar el lenguaje, sino que también se la concibe de acuerdo a Cassany (2006) desde una noción sociocultural, pues, “para comprender e interpretar, el lector elabora inferencias, las cuales exigen de los procesos cognitivos y de la conciencia de cada uno, pero asumiendo que cada discurso no es neutro” (citado de Chacón y Chacón, 2014, p. 106). En consecuencia, para asumir una posición a partir de la lectura se requiere que el lector cumpla con procesos cognitivos que giran en torno a la obtención del pensamiento crítico.

Lectura crítica

La lectura crítica trata de descubrir los fundamentos y razonamientos del autor para llegar a lo más profundo del texto. En palabras de Serrano de Moreno., et. al (2007) significa no aceptar fácilmente las ideas y argumentos del autor sin analizarlos de manera reflexiva, para ello se debe prestar atención cuidadosa a las diferentes connotaciones de las palabras, discrepando afirmaciones, principios, teorías u opiniones. Asimismo, es preciso conocer que este tipo de lectura “requiere desentrañar la significación del discurso del autor, el significado que emerge, al poner en juego el pensamiento y el lenguaje del lector, a partir de la relación recíproca que establece con sus esquemas de conocimiento” (p.61)

Competencia lectora

Las definiciones acerca de la comprensión lectora se orientan a que la competencia alude al desarrollo de capacidades como denominadores comunes de los aprendizajes y que se refieren al saber y al saber hacer. Por ello, se considera “tres características: se refieren a un contenido preciso, son relativas a una situación dada y son el resultado de una interacción dinámica entre varios tipos de saber (conocimientos), saber hacer, estrategias cognitivas y condiciones afectivas.” (Serrano de Moreno., et al., 2007, p. 63). Adquieren

valor en los procesos de formación por cuanto, como argumenta este autor, armonizan estos procesos, en la medida en que permiten sintetizar los objetos. Adicionalmente, las competencias de lectura crítica se refieren a qué tiene que saber hacer el lector crítico, cómo lo tiene que hacer y por qué se le reconoce como lector crítico. Especial relevancia adquiere el dominio por los estudiantes de conocimientos lingüísticos y culturales, habilidades, actitudes, entre otros.

Estrategias de lectura

Las acciones didácticas que emplean la lectura establecen como herramienta fundamental el análisis y síntesis, porque el ser humano para poder moverse en el mundo representativo de su cultura propia y de la cultura en general. La comprensión lectora como proceso cognitivo, resalta el papel del desarrollo de los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítica. Se desarrollan tres habilidades básicas: interpretación, organización y valoración. En la lectura se da un procesamiento interactivo, pues el lector es un sujeto activo que utiliza información de diferente tipo para obtener datos del texto, construye la significación del mismo a partir de sus esquemas conceptuales, de sus conocimientos del mundo.

1.2.3. Escritura

Por último, los procesos de composición de Cassany (1999) son “actividades cognitivas, de pensamiento superior, que realiza un autor para componer un texto, en el periodo de tiempo que abarca desde que se crea una circunstancia social que exige producir un escrito, hasta que da éste por acabado” (p.11). La escritura es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir ideas, pensamientos y/o afectos en discurso escrito coherente con fines comunicativos determinados. Es una actividad autorregulada y estratégica de solución de problemas en tres niveles: tópico, retórico y comunicativo-pragmático. Componer textos no sólo exige pensar, sino también es un medio para pensar. El texto escrito es ante todo un producto comunicativo-social.

Proceso de escritura

Este proceso lo divide en tres partes: planificación, fase de representación, generados y organización de ideas; textualización, fase de referenciación, linealización y transcripción, y revisión, fase de evaluación, diagnóstico y operación, priorizando la escritura dentro del aula para generar reflexión sobre lo escrito.

Los textos se producen por medio de un proceso que Cassany (1999) expone de la siguiente manera: Planificación, textualización y revisión. En la primera, la planificación, el autor elabora una configuración pre lineal del texto, que puede tener ciertas representaciones gráficas, esquemas, ideas o sugerencias estructurales. Dentro de la planificación distinguimos: Representación de la tarea, donde se elabora una interpretación

personal del problema retórico o del contexto social en que debe intervenir: se imagina al lector, construye propósitos comunicativos, incluye habilidades como recuperar esquemas de comunicación parecidos, utilizados previamente y almacenados en la memoria, o poder identificar las características diferenciales de una nueva situación. Establecimiento de planes de composición. Generación de ideas, recupera informaciones, almacenadas en su memoria, que pueden ser útiles para la composición. Por último, la organización de ideas que construye una primera versión del significado del escrito, que puede manifestarse en forma de esquema de ideas o puntos.

En la textualización los estudiantes elaboran lingüísticamente, en forma de texto escrito, las configuraciones pre-lineales del mensaje. Entre otras tareas, pueden distinguirse los siguientes subprocesos: Referenciación eligiendo las formas verbales adecuadas para enunciar discursivamente los distintos objetos o hechos extralingüísticos que deben ser mencionados en el texto. En concreto, selecciona el léxico apropiado para el contexto, elabora las proposiciones o elige las formas de modalización. Linearización, transforma las estructuras semánticas pretextuales, organizadas en forma pluridimensional, en un discurso lineal, que conecta las distintas proposiciones entre sí, que establece una progresión temática de tema-remata y que cohesiona los referentes con procedimientos anafóricos diversos.

Al final tenemos la revisión donde los estudiantes evalúan las distintas representaciones o producciones intermedias del texto durante el proceso de composición.

Estrategias de escritura

La escritura como proceso implica la recursividad y la reescritura, considerando aspectos conceptuales de la producción. Tiene un componente contextual, ya que la composición escrita implica dos procesos: el individual y el comunicativo. Para estructurar la clase se podría orientar en la secuencia de Espino (2015), consiste en dos bloques con modificaciones para aplicar con estudiantes de colegio. El primer bloque de contenido estaba centrado en las estrategias y procesos implicados en la escritura y comunicación de textos científico académicos. En él se les propuso una actividad en la que primero debían pensar sobre la secuencia de acciones que se representaban llevando a cabo cuando abordaban la escritura de un texto científico y/o académico. Para ello, se les pedía que pensarán en una situación concreta, debían describir, con la mayor precisión posible, todas las acciones que llevarían a cabo en el momento de abordar la escritura de ese texto.

Al momento de aplicar el contenido se enfoca en actividades como la escritura creativa. Un ejemplo, de esta actividad desarrollaron otros investigadores donde se desarrolló en parejas. Concretamente, se solicitó que leyeran un capítulo de libro relativo al proceso de

composición escrita y redactarán de forma conjunta una síntesis que integrará las informaciones e ideas más importantes del capítulo e incluyera un comentario crítico sobre el contenido del mismo. Durante la ejecución de la tarea, los estudiantes podían releer el capítulo tantas veces como les fuera necesario, así como tomar notas, hacer esquemas o elaborar borradores durante el proceso. En esos casos, se les solicitó que conservarían esas notas, esquemas o borradores y los adjuntará en el momento de entregar la tarea.

1.2.4. Lectoescritura

La lectoescritura se la puede definir como la capacidad y habilidad de leer y escribir adecuadamente, este constituye un proceso de aprendizaje, en donde se supone la unión de estas dos destrezas íntimamente vinculadas (Colcha y Morocho, 2016). Se puede decir que, la lectura y escritura van a estar siempre relacionadas, por lo que, es primordial que se las trabaje al mismo tiempo. Según Pisco-Román (2022) “se debe comprender la conexión que ha existir entre saber leer y escribir correctamente, de lo contrario se expresan palabras, pero no se da un mensaje claro” (p. 333).

En tanto, “lectoescritura es un proceso y una estrategia. Como proceso lo utilizamos para acercarnos a la comprensión del texto. Como estrategia de enseñanza-aprendizaje, enfocamos la interrelación intrínseca de la lectura y la escritura, y la utilizamos como un sistema de comunicación y metacognición integrado.” (Colcha y Morocho, 2016, p. 26).

Asimismo, es fundamental en la formación académica, pues a través de ella la persona tiene autonomía para comprender el mundo, emitir criterios, transmitir ideas, que son la base para el desarrollo de procesos conductuales, sociales y cognitivos (Ayala y Gaibor, 2021). Además, de que “los estudiantes desarrollan las habilidades para enriquecer las nociones básicas del aprendizaje” (Pisco-Román, 2022, p.334).

Técnicas de lectoescritura

La técnica de lectoescritura es un proceso que se utiliza para la comprensión de la lectura y escritura, con el objetivo de obtener aprendizajes significativos (Colcha y Morocho, 2016). Estos se emplean para impartir conocimientos que permiten mejorar los procesos de aprendizaje. Según estos autores las técnicas para la enseñanza de la lectoescritura se caracterizan de acuerdo a métodos que reflejan la forma de enseñanza, en las que se pueden distinguir tres tendencias: Sintéticos, analíticos y ecléctica. En ese sentido, dentro del proyecto se establecen técnicas que permiten utilizar la lectoescritura dentro de la secuencia didáctica.

Antes de explicar las técnicas empleadas en la secuencia de lectoescritura, se considera que para lograr una formación efectiva en el proceso didáctico el docente puede ser flexible en cuanto a la conversión de las estrategias en técnicas (Tobón, 2005, p. 201). De acuerdo a Latorre y Seco del Pozo (2013) la técnica es un conjunto de pasos fijos y ordenados, está

secuenciada para un correcto proceso que lleva a una solución segura del problema. En cambio, no se utiliza como estrategias porque éstas no son fijas ni secuenciadas, es decir no necesariamente llevan un orden, ni garantizan resultados óptimos. Por ello, las estrategias mencionadas a continuación en el proyecto funcionan como técnicas, debido a que cumplen funciones específicas para cumplir el objetivo planteado. En el trabajo se emplearon preguntas-guía, matriz de inducción, mapa cognitivo tipo sol, microensayo de Pimienta Prieto (2012), esquema hamburguesa, el comentario de Bernal et. al. (2017), la investigación dirigida de Gil, autoevaluación y heteroevaluación de Basurto Mendoza et al. (2021).

1. Preguntas guías

Son una actividad que permite la visualización de un tema de manera general a través de una serie de interrogantes que permiten esclarecer una temática (Pimienta Prieto, 2012). Además, esta técnica permite identificar detalles, analizar conceptos, indagar conocimientos previos, planear un proyecto, entre otros. De acuerdo a estos autores se pueden aplicar de la siguiente manera:

- Seleccionar un tema
- Formular preguntas por parte de los estudiantes
- Las respuestas deben estar referidas a ideas y detalles expresados en una lectura.
- La utilización de un esquema opcional.

2. Investigación dirigida

La investigación permite situar la actividad otorgando una contextualización, pero también, permite que en el proceso cognitivo se estructure a partir de ciertos conceptos propuestos por el docente (Parra, 2003). Esta técnica, entonces, contribuye iniciar un tema donde los estudiantes sean quienes participan activamente de este proceso. Los pasos realizados consisten en:

- Despertar el interés por el tema a abordar.
- Realizar un estudio identificando las variables propuestas por el docente.
- Analizar los resultados.
- Presentar su investigación a la clase.

3. Matriz de inducción

La técnica aporta en las destrezas de comparación y síntesis que el estudiante requiere para conectar lo aprendido. Se siguió los pasos propuestos por Pimiento Prieto (2012):

- a) Identificar los elementos y parámetros a comparar, puesto que el primer paso es comparar los elementos.

- b) Tomar nota de ellos y escribirlos.
- c) Analizar la información recolectada y se buscan patrones.
- d) Extraer conclusiones con base en el patrón observado. Se buscan más evidencias que confirmen o refuten las conclusiones. (p. 33)

4. Mapa cognitivo tipo sol

Contribuye a que los estudiantes a partir de un tema concreto piensen en ideas relacionadas.

5. Hamburguesa

Según Catholic Distance University (2023) es un proceso que ayuda a los estudiantes a escribir de manera correcta un texto, es un recurso sencillo para enseñar a redactar textos sin que pierdan la noción de sus ideas durante el proceso. Asimismo, lo identifica como un esquema de redacción, en donde, lo determina como el uso de acciones sencillas, pero con alto impacto de eficacia. De acuerdo al autor este método es una forma de organizar los párrafos, es decir, posibilita una correcta redacción. En tanto, proporciona puntos importantes para ello:

- Organización:
 - a) Idear, comprender su argumento y lo que desea decir a su lector.
 - b) Desarrollar una estrategia precisa para exponer el argumento
 - c) Enfocarse al objetivo, sin descuidar la idea que se pretende desarrollar.
- Tema principal: igual que el enunciado de la tesis, la oración temática indica al lector el contexto y el marco del párrafo.
- Frases concisas: proporcionan el contenido del párrafo.
- Conclusión: proporciona un breve resumen o conclusión de tu párrafo.

6. Comentario

El comentario es la interpretación y análisis de un texto, teniendo como finalidad dar a conocer su sentido. De acuerdo a Bernal et. al. (2017) afirma que un comentario es una opinión, consideración o juicio que alguien hace acerca de algo. Además, da a conocer que existen etapas del comentario que son necesarias para obtener un buen resultado:

- 1) Lectura atenta del texto: se realiza la búsqueda de vocabulario nuevo para una mejor comprensión.
- 2) Determinación del tema
- 3) Determinación de la estructura o enumeración de los componentes que estructuran el texto.

4) Análisis de la forma, iniciando desde el tema o identificación de interrelaciones entre forma y fondo.

5) Conclusión o síntesis de resultados.

7. Microensayo

También el ensayo posibilita la interpretación y la emisión de juicios. Como afirma Pimiento Prieto (2012) "nos permite conocer el pensamiento de su autor, quien se expresa con una gran libertad, pero sobre bases objetivas de información" (p.104). En consecuencia, esta técnica es ideal como producto que evidencie el desarrollo del pensamiento crítico teniendo en cuenta la lectoescritura.

8. Autoevaluación

Posteriormente del proceso de escritura procede la revisión de su comentario mediante la autoevaluación. Citando a Basurto Mendoza et al. (2021) "es un procedimiento para analizar, examinar, observar y valorar sistemáticamente su propia acción y sus resultados a fin de estabilizar o mejorarla, puede tener lugar a nivel individual u organizacional" (p.834). Para que se lleve a cabo se plantean preguntas que contribuyan a analizar su trabajo.

9. Heteroevaluación

Esta consiste en "El transcurso evaluativo que un agente fiscalizador realiza sobre otro para evaluar labor, provecho, cualidades, entre otras," (Basurto-Mendoza et al., 2021, p. 836). Por ende, el estudiante a valorar el trabajo del otro también se vincula con la autovaloración, que es necesaria para que el estudiante sea consciente del proceso de aprendizaje. La actividad se realiza al revisar mediante la rúbrica el trabajo del otro.

Capítulo II

Metodología

En esta investigación la metodología es un aspecto crucial, debido a que permite definir el enfoque y los métodos que se han utilizado para el análisis y la recopilación de datos. Además, de dar paso a la resolución de varias interrogantes del trabajo, así como alcanzar los objetivos planteados. Para ello, se define de manera clara y precisa los recursos empleados para garantizar la fiabilidad de los resultados, de manera que se los describirá como: tipo de investigación, instrumentos y proceso de recolección de datos, población y muestra, estrategias de análisis y procedimiento.

2.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación es de carácter mixto. Es decir, por un lado, se recurre al enfoque cuantitativo, del cual se emplea algunas técnicas e instrumentos propios de su metodología como son las encuestas que sirven para la recolección de datos; así también para el análisis de los resultados se usará el análisis descriptivo, dentro del cual se emplea como técnicas de visualización el gráfico de barras y el gráfico de pastel. Por otro lado, se recurre al enfoque cualitativo, dentro del cual se desarrollan los procesos de la investigación-acción práctica. En ese sentido, nuestro trabajo toma como referentes a Vidal y Rivera (2007) y Rodríguez et. al. (2010). De acuerdo a Kurt Lewin, “es una forma de investigación que permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción social, de manera que se logren de forma simultánea conocimientos y cambios sociales” (citado por Vidal y Rivera (2007)). Por lo que, se puede decir que es un método muy utilizado en los procesos de estudio del entorno social actual y constituye una alternativa primordial en los métodos de investigación cualitativa, donde es aplicado en entornos académicos pues existe una fuerte vinculación de la teoría con la práctica (Vidal y Rivera, 2007). También, Rodríguez et. al (2010) manifiestan que:

La investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo.

Este tipo de investigación contribuye en nuestra investigación pues busca la identificación del problema para así aplicar actividades con el fin establecer alternativas para mejorar el desarrollo educativo de los estudiantes. Específicamente, la investigación es del tipo práctico, pues mantiene la relación de cooperación para la transformación de su conciencia. Los objetivos están dirigidos a la comprensión de los conocimientos prácticos porque se contará con la participación de la docente en al menos una clase. En ese sentido, el

proyecto proporcionará autonomía y generará alternativas para el desarrollo del pensamiento crítico, siguiendo así, lo que se plantea en la investigación-acción el de generar cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad.

Autores como Rodriguez et al. (2011) clasifican a la investigación-acción de acuerdo a su naturaleza en cinco tipos:

- Práctica: los resultados y percepciones aportados desde la investigación tienen importancia teórica para el avance del conocimiento, además conducen a las mejoras prácticas durante y después del proceso investigativo.
- Participativa y colaborativa: la persona que realiza la investigación es considerado como un coinvestigador que colabora con y para la gente interesada en los problemas prácticos y en la mejora de la realidad.
- Emancipadora: Los participantes mantienen una relación de iguales en el aporte de la investigación, es decir, hay un enfoque simétrico.
- Interpretativa: La investigación social asume los resultados en soluciones basadas sobre puntos de vista e interpretaciones de las personas involucradas en la investigación. En tanto la validez de la investigación se logra a través de estrategias cualitativas.
- Crítica: los participantes mediante una comunidad crítica buscan mejorar las prácticas en su trabajo dentro de las restricciones sociopolíticas, además, consideran actuar como agentes de cambio crítico y autocrítico. Si su ambiente cambie, el proceso de igual manera (p.6).

En este caso se ha optado por la investigación- acción de carácter educativo del tipo práctica, puesto que permite analizar de manera reflexiva lo que se va a desarrollar por medio de la búsqueda, aplicación de técnicas y recursos metodológicos. El docente es parte principal de este proceso que está orientado a la mejora. Además, facilita el procedimiento de investigación pues presenta las siguientes fases de acuerdo a Berrocal de Luna y Expósito (2011):

- Diagnóstico: Una vez determinado el problema, se necesita precisar por medio de un diagnóstico de la situación, es decir conocer más sobre su origen, cómo evoluciona y la posición de las personas implicadas en la investigación.
- Planificación: Se establece el plan de acción, este no es delimitado, sino se caracteriza por tener una estructura abierta y flexible. Por esto, es necesario que el plan sea dúctil para que al transcurso de la investigación se puedan integrar aspectos no previstos.
- Ejecución: Se desarrolla y planifica con la finalidad de intervenir y dar paso a cambios que sean capaces de modificar la realidad estudiada. La acción parte de los

datos recogidos con los diversos instrumentos, con la intención de interpretar y extraer significados relevantes del problema abordado.

- Reflexión: Es la fase de análisis, interpretación e ideas conclusiones de acuerdo a los resultados que se dan en torno a las preguntas claves que se pusieron de manifiesto en el proceso de planificación. Se da el esclarecimiento de la situación problemática por parte de autoreflexión compartida, sin embargo, no es el final del proceso de investigación, sino el inicio de uno nuevo que identifica las necesidades.

2.2. Instrumentos y proceso de recolección de datos

El proceso de recolección de datos se basa en el modelo de Kemmis (1989). Este proceso cuenta con cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. En la primera fase, la planificación, se inició con una “idea general” con el propósito de mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional. Para identificar el problema dentro del aula se diagnosticó el problema mediante una encuesta, a continuación, se generó la pregunta de investigación. Las fases de acción y observación, al ser parte primordial del proceso van en conjunto, se realizará un total de 10 sesiones, siete aplicadas por nosotros con la observación de la profesora y tres dirigidas por la docente. A medida que se vaya avanzando con las sesiones se ajustarán algunas actividades de acuerdo a la respuesta de los estudiantes y para una observación final se realizará una encuesta final para identificar qué habilidades desarrollan o mejoran con la ejecución de las estrategias. Finalmente, en la reflexión, al constituir la fase que cierra el ciclo y da paso a la elaboración del informe, se realizará un análisis de acuerdo a rúbrica de Chacón y Chacón que adapta el modelo de Facione (2007) con seis habilidades esenciales en relación con los procesos de pensamiento crítico, como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación. Además, se replanteará el problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autorreflexiva.

2.3. Población y muestra

Para el establecimiento de la población y muestra se ha recurrido al muestreo aleatorio de tipo simple por conveniencia. En este sentido, la población será la Unidad Educativa Francisco Febres Cordero, institución situada en la parroquia de Baños, cantón Cuenca perteneciente a la provincia del Azuay. Cuenta con jornada matutina y vespertina, el nivel educativo es de Educación Inicial, Educación General Básica media y superior, y Bachillerato General Unificado. La muestra para nuestra investigación está conformada por

los estudiantes de segundo de BGU conformada por 36 alumnos, 19 varones y 17 mujeres entre los 16 y 17 años de edad.

2.4. Estrategias de análisis

Para el análisis de los resultados se procederá a realizar lo siguiente: análisis de la encuesta inicial y la encuesta final, análisis de las rúbricas de evaluación, para lo cual se emplearán criterios en base a las siguientes técnicas: preguntas-guía, matriz de inducción, mapa cognitivo tipo sol, microensayo de Pimienta Prieto (2012), esquema hamburguesa, el comentario de Bernal et. al. (2017), la investigación dirigida de Gil, autoevaluación y heteroevaluación de Basurto Mendoza et al. (2021). Finalmente, se hará el análisis de la entrevista a la docente. La estrategia general de análisis es la categorización, puesto que permite la agrupación de información en base a ciertos criterios seleccionados. Esto con el propósito de encontrar las respuestas a la problemática de la investigación.

2.5. Procedimiento

A continuación, detallamos el procedimiento de implementación de las diez sesiones con sus respectivos instrumentos de recolección de datos, así como las estrategias de evaluación que se emplearán en cada sesión.

2.5.1. Clase 1 (dos sesiones)

En la clase se establecerán varias técnicas para llegar al resultado esperado. La más esencial está referida a las “preguntas guía”, que según Prieto (2012) es una actividad que permite revelar las ideas generales de un tema, además de que el estudiante puede identificar detalles o analizar conceptos. Pues, por medio de esta tiene que responder y formular preguntas sobre un tema específico, de manera que determinará la relevancia de las ideas. Asimismo, la matriz de inducción es otra técnica primordial dentro de la primera planificación. Prieto (2012) manifiesta que esto promueve las destrezas de comparación entre ideas específicas para luego relacionarla con lo aprendido. Entonces, aquí se desarrollará como matriz una tabla con las ideas principales del marco conceptual, siendo esta una primera actividad que implica ya la escritura.

Así pues, también se utilizarán otras técnicas como: la búsqueda de biografía, vocabulario nuevo y el subrayado. Si bien, estas son importantes al momento de realizar la lectura, pero son actividades más recurrentes según la encuesta realizada y la observación, sin embargo, no se puede prescindir de ellas.

Para esta sección empleamos una rúbrica de elaboración propia debido a que no encontramos un modelo que cumpliera a cabalidad con el objetivo planteado en la clase:

Tabla 9.

Rúbrica de elaboración propia

Criterios de pensamiento crítico (PC)	Técnica	Niveles			
		Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular
Análisis	Preguntas guía	Responde y realiza interrogantes referidas a datos, ideas y detalles de la lectura. Además, las asocia a experiencias, creencias, etc.	Responde y realiza interrogantes sobre un solo dato de la lectura. Además, la asocia con experiencias, etc.	Solo responde a las interrogantes sobre la lectura. Asimila estos datos con alguna de sus experiencias.	Sus respuestas son incompletas y no realiza preguntas.
	Lectura en tres pasos	Defiende correctamente sus ideas, dando una panorámica reflexiva y detalles específicos. Se considera haber alcanzado la tercera lectura.	Tiene idea de lo que trata el texto, sin embargo, parece no haberlo comprendido completamente. Mantiene un enfoque de la segunda lectura.	Tiene ideas vagas sobre el texto, parece haberlo solo repasado una vez.	Sus ideas no son coordinadas con las del texto.

	Búsqueda de biografía	Ha realizado una búsqueda sobre el autor del texto, y las relaciona con el contexto de su obra.	Realiza la búsqueda, enlaza una que otra idea con el texto.	La biografía no puede relacionarla con el texto.	Su búsqueda no es completa, por lo tanto, no se relaciona con el texto.
Evaluación	Vocabulario	Realiza la búsqueda de nuevas palabras dentro del texto leído.	Identifica las palabras nuevas y solo ha revisado sin anotarlas.	Solo señala algunas palabras nuevas, sin búsqueda	Señala menos de la tercera parte de las palabras nuevas.
	Subrayado	Identifica las ideas clave y las prioriza como ideas principales.	Identifica ideas principales.	Subraya algunas ideas, la mayoría no forman parte de las ideas principales.	No subraya de manera coherente las ideas.
	Matriz de inducción (tabla de comparación)	Contiene las ideas subrayadas, los elementos importantes y mantiene coherencia.	Contiene algunas ideas subrayadas, algunos elementos. mantiene coherencia.	No precisa las ideas subrayadas, por lo tanto, no se ven otros elementos.	Utiliza ideas muy generales del texto para realizar la tabla.

2.5.2. Clase 2 (dos sesiones)

En esta sesión los estudiantes deben preparar una lectura desde sus casas, por lo que, en la clase se evidenciará por medio de preguntas guía en conjunto de preguntas concretas como son las tres : ¿Qué veo? ¿Qué no veo? ¿Qué infiero?. Lo importante de esta actividad es que cada estudiante utiliza los conocimientos previos

para dar paso a lo inferencial, en donde, se promueve el pensamiento crítico. Consiguiente, después de la lectura la actividad principal es la planificación de la escritura, esto es para consolidar el conocimiento adquirido sobre la lectura. Para ello, la técnica es “la hamburguesa” junto a la de escribir un “comentario” sobre lo leído. Por una parte, el esquema de la hamburguesa permite a los estudiantes mantener la noción de sus ideas para luego escribirlas correctamente (Catholic Distance University, 2023). Aquí, se les facilitará la imagen de la hamburguesa, donde se divide para el título o tema, 2 o 3 argumentos y la conclusión. Por otra parte, está el resultado que es el comentario, de acuerdo a Bernal et. al., (2017) es una opinión o juicio hacia algo, por este motivo requiere de una lectura anterior atenta. De esta manera, se utilizarán actividades como la evaluación entre iguales y se presentará la rejilla de evaluación para que los estudiantes con base a los criterios puedan escribir el comentario.

Para esta sección empleamos una rúbrica de elaboración propia debido a que no encontramos un modelo que cumpliera con el objetivo planteado en la clase:

Tabla 10.

Rúbrica

Criterios de PC	Técnicas	Niveles			
		Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular
Inferencias	Esquema - Hamburguesa	Organiza estas ideas en el dibujo de la hamburguesa correctamente: el tema es específico, delimita los 3 argumentos o ideas principales para defender su tema. Identifica la conclusión de su tema.	Organiza estas ideas en la hamburguesa correctamente: el tema es específico, de las 3 ideas 2 son específicos. La idea de conclusión es coherente.	Mantiene la organización de las ideas en la hamburguesa, sin embargo, 1 de las 3 ideas no son específicas.	Comprende la organización en la hamburguesa, pero le falta delimitar su posición, por lo tanto, las ideas no son precisas.

Explicación	Comentario	Estructura	Contiene la estructura básica de un texto. Introducción, cuerpo (argumentos) y conclusión.	Su estructura tiene: introducción, ideas sobre el tema y conclusión.	El texto carece de argumentos que defiendan su postura.	El texto no sigue la estructura adecuada para dar una opinión.
		Coherencia	Se expone de manera clara el tema a abordar.	Logra comunicar sus argumentos.	Existen oraciones que provocan confusión	Las oraciones son demasiado largas y dificultan la lectura
		Argumentación	Los argumentos defienden la tesis presentando ideas relacionadas entre sí y expresando la posición del autor.	Los argumentos permiten generar su opinión.	Los argumentos se relacionan con el tema.	Las ideas expuestas se desligan de la tesis.
		Ortografía	Signos de puntuación de manera pertinente.	Mantiene pocos errores ortográficos: de 1 a 5	Los errores de ortografía y gramaticales sobrepasan de los 6-15.	No usa de manera correcta la gramática y ortografía.
Autorregulación	Autoevaluación (se realizan preguntas que permiten al estudiante a analizar su trabajo)		Analiza, examina y valora su trabajo de acuerdo a los indicadores. Se retroalimenta y mejora su trabajo.	Analiza, examina y valora su trabajo tomando en cuenta algunos indicadores. Se retroalimenta y	Examina y valora su trabajo. Trata de retroalimentarse para corregir el trabajo.	Analiza su trabajo de acuerdo a algunos indicadores, sin embargo, no identifica los

			corrige su trabajo.		errores para mejorarlo.
--	--	--	---------------------	--	-------------------------

2.5.3. Clase 3 (una sesión)

Esta sesión estará dirigida a la revisión de lo que se ha escrito. Para esto se emplea la técnica de autoevaluación, para Basurto Mendoza et. al., (2021) este procedimiento fomenta el análisis y la observación de un trabajo propio. Es decir, el objetivo es que el estudiante identifique sus errores y comprenda que debe mejorar en su trabajo. Incluso, se plantearán preguntas que permitan reconocer cuán fructífero ha sido escribir sus ideas en forma de comentario. En tanto, se fomentarán opiniones constructivas y reescribirán su comentario de acuerdo a la autoevaluación. Para esta sección empleamos una rúbrica de elaboración propia debido a que no encontramos un modelo que cumpliera con el objetivo planteado en la clase:

Tabla 10.

Rúbrica de elaboración propia

Criterios de PC	Técnicas	Niveles			
		Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular
Autorregulación	Autoevaluación (se realizan preguntas que permiten al estudiante a analizar su trabajo)	Analiza, examina y valora su trabajo de acuerdo a los indicadores. Se retroalimenta y mejora su trabajo.	Analiza, examina y valora su trabajo tomando en cuenta algunos indicadores. Se retroalimenta y corrige su trabajo.	Examina y valora su trabajo. Trata de retroalimentarse para corregir el trabajo.	Analiza su trabajo de acuerdo a algunos indicadores, sin embargo, no identifica los errores para mejorarlo.

2.5.4. Clase 4 (dos sesiones)

Para esta clase la primera sesión constará de la exposición por parte de los estudiantes, con temas anteriormente designados. La técnica que se utilizará es “investigación dirigida” que permite la contextualización de un tema determinado, además de incentivar que el proceso cognitivo se estructura a partir de conceptos ya

propuestos (Parra, 2003). Asimismo, para las actividades propuestas, la técnica que se empleará es la matriz de inducción, citada anteriormente, en este caso es una tabla descriptiva, en donde, los estudiantes plasmarán el autor, biografía, contexto social-histórico e ideas principales de sus obras. Para consolidar el aprendizaje se les entregará fragmentos literarios, en donde tendrán que interpretar la idea del mismo. Esta actividad se considera necesaria por su actividad de interpretación, misma que fomenta la lectura inferencial, y por ende, el pensamiento crítico-valorativo.

Para esta sección empleamos una rúbrica de elaboración propia debido a que no encontramos un modelo que cumpliera con el objetivo planteado en la clase:

Tabla 11.

Rúbrica de comprensión lectora de elaboración propia

Criterios de PC	Indicador/técnica	Niveles			
		Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular
Análisis	Investigación dirigida	La investigación refleja la capacidad de indagar la información pertinente de forma detallada y ordenada valiéndose de la colaboración del equipo.	Se presentó el trabajo aunque no todos participaron.	Existe una leve coordinación en el grupo y el trabajo cuenta con información sin organizar.	No se presenta el trabajo por falta de organización de trabajo en grupo
	Identificación de semejanzas y diferencias (descrip)	El mapa cognitivo refleja la capacidad de diferenciar y relacionar elementos presentes en el	Se presenta una leve dificultad para clasificar y ubicar un elemento del	Existen complicaciones al momento de diferenciar o relacionar.	Presentan dificultades para comprender la información, por ende,

		texto y evidenciarlo de forma detallada.	trabajo investigativo (biografía, características, obra, contexto social.	Por ello, prevalecen confusiones en dos o más elementos.	no logran establecer diferencias o similitudes.
	Inferencia	Se evidencia la selección de elementos presentes para llegar a una idea de la generación decapitada.	La composición presenta una idea general aunque no de manera clara.	El escrito no llega a una conclusión de forma explícita sino que se encuentra de manera indirecta.	No hay un proceso de deducción que indique un punto de vista claro y concreto
Evaluación	Interpretación	A partir de las inferencias realiza una hipótesis para explicar el tema del poema.	Tiene su postura aunque tiene una leve dificultad para comunicarlo a los demás.	Cuesta trabajo entender la postura a la que llegó a partir del poema.	La opinión carece de explicación sobre el tema del poema.
	Explicación	Logra comunicar de manera eficiente su punto de vista a partir de las inferencias realizadas.	Escoge enunciados adecuados para aclarar su punto de vista pero con cierta dificultad.	Cuesta trabajo comprender la intencionalidad del escritor por falta de claridad y	El escrito no permite saber cuáles es su posición sobre el tema.

				precisión en sus oraciones.	
	Generalización	El comentario anuncia una idea general a partir del tema específico del poema de forma coherente.	Realiza con una leve dificultad el proceso de redacción, llegando así a una conclusión	El trabajo dificulta identificar la relación entre la idea general y la específica	La idea general no se relaciona con el fragmento del poema.
	Identificación causa-efecto	Identifica aspectos externos que influyen en el texto para así identificar el tema central del poema.	Se evidencia la relación causa efecto dentro del comentario aunque los enunciados no son claros.	Se utiliza un elemento pero no se explica de manera precisa, para llegar a un punto final.	No se aclara ninguna relación, por lo que no se menciona una idea coherente.

2.5.5. Clase 5 (dos sesiones)

Estás dos horas pedagógicas están planificadas junto a la docente, puesto que, será ella quién las desarrolle. La clase al igual que las otras implementa la lectoescritura como estrategias, debido a que, después de la lectura y su proceso de comprensión se consolidan los conocimientos por medio de la escritura. Para ello, la docente realizará un proceso específico para facilitar la escritura, como son: la planificación, se elabora la interpretación personal y se lo impregna en un esquema; textualización, el estudiante eligen el léxico apropiado para el contexto para luego establecer conexiones y una progresión temática; y revisión, es donde estos evalúan las producciones (Cassany, 1999). Aquí, la docente planteará la actividad de mapa tipo sol para la planificación de ideas para que después los estudiantes consideren que ideas utilizarán para su microensayo. El trabajo autónomo se realizará en su

casa, que es desarrollar el microensayo teniendo en cuenta las indicaciones sobre la producción de textos.

Para esta sección empleamos una rúbrica de elaboración propia debido a que no encontramos un modelo que cumpliera con el objetivo planteado en la clase:

Tabla 12.

Rúbrica de escritura a partir de criterios

Criterios	Indicador/técnicas	Niveles			
		Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular
Inferencia	Estructura	Contiene la estructura básica de un texto. Introducción (tesis), cuerpo (argumentos) y conclusión.	En su estructura el texto contiene la tesis aunque carece de uno de los siguientes aspectos: ideas de apoyo sobre el tema o conclusión.	El texto carece de argumentos que defiendan su postura.	El texto carece de estructura orientada a un ensayo argumentativo.
	Coherencia	Se expone de manera clara y precisa el tema a abordar. Permite una lectura de su punto de vista con ideas pertinentes.	En el escrito se encuentran ideas pertinentes, aunque con leves redundancias. Con todo, logra comunicar sus argumentos.	Reiteradas redundancias por el empleo de oraciones que provocan confusión y algunas ideas de apoyo no son adecuadas con respecto al tema.	La forma de composición del escrito no permite identificar su tesis y la selección de los argumentos no se enlaza con su punto de vista.

Explicación	Argumentación	Los argumentos defienden la tesis presentando ideas relacionadas entre sí y expresando la posición del autor.	Los argumentos permiten generar su opinión, aunque la forma de explicar o persuadir falta de profundizar.	Algunos argumentos no se relacionan con su tesis, sino que se concentran en el tema central construyendo descripciones.	Las ideas expuestas se desligan de la tesis. No son argumentos.
	Inferencia	A partir de la tesis selecciona los elementos necesarios para para llegar a una conclusión razonable (tesis-argumento-conclusión)	La tesis y la conclusión se enlazan a pesar de que no todos los argumentos contribuyen (tesis-conclusión)	Algunas ideas contribuyen a llegar a la conclusión. (argumento-conclusión)	No hay selección de argumentos o ideas, sin embargo, al final se presenta una idea central.
	Cohesión	A partir de la estructura el texto presenta elementos que se relacionan de forma coherente y reflexiva.	El texto cuenta con una postura reflexiva no obstante el escrito dificulta al lector por carencia de coherencia ante el tema/carente de opinión.	Pocas partes contribuyen al texto, es decir cuenta con partes que no tienen ninguna relación con el mismo.	Carece de una secuencia que un proceso metacognitivo para ordenar sus ideas.

	Ortografía y gramática	Signos de puntuación de manera pertinente.	Mantiene pocos errores ortográficos: de 1 a 5.	Los errores de ortografía y gramaticales sobrepasan de los 6-15.	No usa de manera correcta la gramática y ortografía.
--	------------------------	--	--	--	--

2.5.6. Clase 6 (2 sesiones)

La docente como punto de partida deberá evidenciar que aspectos han sido complicados para los estudiantes al momento de desarrollar las ideas que han elegido para su microensayo. Para esto, utilizará la técnica de preguntas guía, vista anteriormente. La técnica que se implementará es la heteroevaluación, que según Basurto-Mendoza et. al. (2021) es un procedimiento de evaluación que un estudiante realiza del otro. Esto tiene el objetivo de que los estudiantes al valorar el trabajo de otro sean capaz de identificar cuán eficaz ha sido su producción, por está razón, se les proporcionará la rúbrica con los criterios que deben considerar al momento de evaluar el microensayo. Consiguiente, la docente promoverá la socialización de lo que se ha escrito y puedan mejorarlo para su calificación. Finalmente, todos los datos obtenidos en las clases se procesarán mediante las rejillas de evaluación, es decir, se realizará el análisis de información respectiva para dar a conocer los resultados pertinentes.

Tabla 12.

Rúbrica de escritura de elaboración propia

Criterios	Indicador/técnicas	Niveles			
		Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular
Autorregulación	Análisis	Relaciona los hechos reales con las opiniones (conociendo su diferencia) para expresar su opinión	Realiza inferencias sobre la investigación hacia una crítica para respaldar su criterio. aunque todavía no se apoya totalmente	Parte de lo teórico al hacer inferencias, aunque no queda claro su postura	falta la realización de inferencias respaldado en hechos u opiniones.

			en hechos concretos.		
	Evaluación	Se logra manejar las inferencias y descripciones de forma que visibiliza su opinión de forma adecuada.	En el texto se evidencia un manejo de las descripciones aunque con cierta dificultad estas trascienden para reflejar su opinión.	El texto se encuentra mayormente constituido de descripciones contribuyendo al tema carente de argumentación.	Dificultad en el manejo de descripciones e inferencias con el fin de respaldar su propuesta.

Capítulo III

Diseño y aplicación de la propuesta

La investigación es fundamental dentro del campo educativo, puesto que desarrolla estrategias que permiten al docente trabajar las diferentes destrezas de manera innovadora. Por ello, es necesario dar a conocer el motivo que ha impulsado este estudio y la proyección de las acciones que se realizarán para demostrar el porqué es importante abordar este tema. De manera que, se determinará el problema específico para justificar este trabajo, además de puntualizar los datos concretos que forman parte del mismo. A continuación, se muestra la matriz de operativización que describe los aspectos fundamentales que han permitido cumplir con la secuencia didáctica, en donde, la lectoescritura como estrategia se la utiliza de acuerdo a los criterios de Chacón y Chacón (2014) y técnicas como preguntas-guía, matriz de inducción, mapa cognitivo tipo sol, microensayo de Pimienta Prieto (2012), esquema hamburguesa de Catholic Distance University (2023), el comentario de Bernal et. al. (2017), la investigación dirigida mencionada por (Parra, 2003), autoevaluación y heteroevaluación de Basurto Mendoza et al. (2021).

3.1 Justificación de la propuesta

En el ámbito educativo, las destrezas priorizadas son la lectura y escritura con el fin de que los estudiantes tengan un correcto proceso de aprendizaje, aunque persiste el problema de cómo fortalecer el pensamiento crítico. Conforme a lo observado en prácticas preprofesionales, en el área de Lengua y Literatura se implementan varias estrategias y técnicas a favor de estas destrezas. No obstante, las actividades no evidencian que los estudiantes de Bachillerato General Unificado hayan fortalecido el desarrollo cognitivo del pensamiento crítico-valorativo. Con lo anterior se ve perjudicado en la expresión de su opinión y en la toma de decisiones, ya sea de manera personal o profesional. En ese sentido, el obstáculo radica en que los docentes presentan dificultades al momento de encontrar estrategias que permitan fomentar lo crítico. Adicionalmente, la encuesta realizada a los estudiantes de segundo evidenció que la lectura se realiza desde la ubicación del contexto de la obra faltando un mayor atención a la intertextualidad (ver Anexos 1 y 2). Por lo mismo, dentro de las actividades de escritura que se ejecutan después de la lectura hay una mayor preferencia a realizar resúmenes.

Ante estas razones se propone utilizar la lectoescritura como estrategia para fomentar el pensamiento crítico valorativo a través de una secuencia didáctica, teniendo en cuenta los criterios que plantea Facione (2007), los mismos que se han desarrollado dentro del marco teórico.

3.2 Matriz de operativización de los indicadores del pensamiento crítico

El proceso de ejecución se da por medio de una secuencia didáctica cuya finalidad es alcanzar el objetivo general de proponer la lectoescritura como una estrategia dentro de una clase de Lengua y Literatura para fomentar el pensamiento crítico-valorativo en los estudiantes de la Unidad Educativa Francisco Febres Cordero. Dentro del procedimiento de la lectoescritura como estrategia se plantea una serie de criterios adaptados del proceso de Facione (2007) que se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

Secuencia de lectoescritura con base en los criterios adaptados de pensamiento crítico

Criterios		Secuencia 1	Secuencia 2
Análisis	Lectura	Preguntas guía	Investigación dirigida
Evaluación		Matriz de inducción	Matriz inducción
Inferencias	Escritura	Esquema-Hamburguesa	Mapa cognitivo tipo sol
Explicación		Comentario	Microensayo
Autorregulación		Autoevaluación	Heteroevaluación

Como resultado de esta implementación se espera que los estudiantes logren desarrollar el pensamiento crítico-valorativo. Para ello, se seleccionaron ciertos objetivos curriculares acordes a las metas para cada clase y nos guiamos por las destrezas y criterios de evaluación establecidos en el currículo priorizado del Ministerio de educación (2021). A continuación, se presentan las planificaciones:

Tabla 3.

Clase 1, familiarizarse con el contenido

Planificación 1		
Área/Curso:	Lengua y literatura	Segundo de BGU
Duración	Dos horas pedagógicas de 45 minutos cada una	
Tema:	Variedades lingüísticas diastráticas	
Objetivos de aprendizaje:	OG.LL.5. Leer de manera autónoma y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.	
Criterio de evaluación	CE.LL.5.4. Valora los contenidos explícitos e implícitos y los aspectos formales de dos o más textos, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor; aplica estrategias cognitivas y metacognitivas para autorregular la comprensión, identifica contradicciones, ambigüedades y falacias, elabora argumentos propios	

	y los contrasta con fuentes adicionales, mediante el uso de esquemas y estrategias personales para recoger, comparar y organizar la información.	
Destrezas:	LL.5.3.3. Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión. LL.5.3.4. Valorar los aspectos formales y el contenido del texto en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor.	
Actividades de aprendizaje y/o estrategias metodológicas	Evaluación	
	Indicadores esenciales de evaluación	Técnicas/instrumentos/actividades
ANTICIPACIÓN	I.LL.5.4.2. Interpreta los aspectos formales y el contenido de un texto, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor; recoge, compara y organiza la información consultada, mediante el uso de esquemas y estrategias personales.	TÉCNICAS: Observación Medición de aprendizaje basado en problemas INSTRUMENTOS : Rúbrica Trabajos prácticos Los estudiantes comprenderán el uso del lenguaje de acuerdo a situaciones de la vida cotidiana. Los fragmentos les permitirán diferenciar las variaciones lingüísticas diastráticas.
Anécdotas - Preguntas guía Los estudiantes deben hablar sobre una determinada situación comunicativa: ejm, en lo familiar A partir de las respuestas se plantea las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo cambia la manera de hablar de una persona dependiendo de a quién se dirige? - ¿Creen que el lenguaje es multifacético o que cambia de acuerdo a la situación? 		
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO		
Marco conceptual <ul style="list-style-type: none"> - Variaciones lingüísticas - Tipos, conceptos y ejemplos Lectura en tres pasos Los estudiantes realizan la lectura del texto tres veces, en donde, cada fase se enfoca en diferentes perspectivas. <ul style="list-style-type: none"> - Primera: lectura con visión general - Segunda: la lectura se precisa en las ideas primordiales - Tercera: la lectura asume una postura crítica y reflexiva. Búsqueda biográfica: Los estudiantes recibirán un segundo texto, de acuerdo al tema, del cual realizarán la búsqueda de los datos del autor para contextualizar su obra.		
CONSOLIDACIÓN		

<p>Técnica vocabulario:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes deben buscar vocabulario nuevo para luego investigarlas. <p>Técnica subrayado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se subraya lo que el estudiante considera es importante, además, se relacionan con las ideas primordiales. <p>Técnica Matriz de inducción</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes realizarán una tabla con las ideas principales del marco conceptual. 		
---	--	--

Formato de planificación del Ministerio de Educación

Tabla 4.

Clase 2, estructuración de ideas para la escritura de la opinión

Planificación 2		
Área/Curso:	Lengua y literatura	Segundo de BGU
Duración	Dos horas pedagógicas de 45 minutos cada una	
Tema:	Variedades lingüísticas diastráticas	
Objetivos de aprendizaje:	OG.LL.1 Desempeñarse como usuarios competentes de la cultura escrita en diversos contextos personales, sociales y culturales para actuar con autonomía y ejercer una ciudadanía plena.	
Criterio de evaluación	CE.LL.5.6. Aplica el proceso de escritura en la construcción de textos académicos argumentativos, selecciona el tema, formula la tesis y diferentes tipos de argumentos expresados en párrafos apropiados, selecciona con precisión las palabras por su significado para expresar matices y producir efectos en los lectores, aplica normas de citación e identificación de fuentes con rigor y honestidad académica, en diferentes soportes impresos y digitales.	
Destrezas:	LL.5.3.4. Valorar los aspectos formales y el contenido del texto en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor. LL.5.4.6. Expresar su postura u opinión sobre diferentes temas de la cotidianidad y académicos, mediante el uso crítico del significado de las palabras.	
Actividades de aprendizaje y/o estrategias metodológicas	Evaluación	
	Indicadores esenciales de evaluación	Técnicas/instrumentos/actividades
ANTICIPACIÓN	I.LL.5.6.1.	

<p>Socialización del trabajo anterior (lecturas) tres q</p> <p>¿Qué veo? (lo evidente) : ¿Qué palabras encontraron, qué les atrajo de la historia?</p> <p>¿Qué no veo?: ¿Qué tema trata el relato?</p> <p>¿Qué infiero?: ¿Por qué creen que es importante conocer las variedades lingüísticas? ¿Qué nos dice el lenguaje es multifacético o que cambia de acuerdo a la situación?</p>	<p>Expresa su postura u opinión sobre diferentes temas de la cotidianidad y académicos con coherencia y cohesión, mediante la selección de un vocabulario preciso y el uso de diferentes tipos de párrafos para expresar matices y producir determinados efectos en los lectores. (I.3., I.4.) (Ref.I.LL.5.6.2.)</p>	<p>TÉCNICAS: QQQ (qué veo, qué no veo, qué infiero) Esquema</p> <p>INSTRUMENTO S: Rúbrica Trabajos prácticos</p> <p>Mediante el uso del esquema de la hamburguesa conocerán la manera correcta de realizar una opinión acerca de la importancia del uso del lenguaje.</p>
<p>CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO</p>		
<p>Técnica La Hamburguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificación del comentario u opinión siguiendo el esquema de la hamburguesa sobre la importancia del uso del lenguaje. (Introducción, cuerpos, conclusión)  <p>Evaluación entre iguales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En parejas se comparten los esquemas para evaluar si existe coherencia y responde al tema a tratar, para luego ser mejorado. <p>Presentación rejilla de evaluación Escritura del comentario ampliando el esquema anterior.</p>		
<p>CONSOLIDACIÓN</p>		
<p>Socialización de las opiniones y la revisión del borrador de la hamburguesa.</p>		

Formato de planificación del Ministerio de Educación

Tabla 5.

Clase 3, revisión de la opinión

Planificación 3		
Área/Curso:	Lengua y literatura	Segundo de BGU
Duración	1 hora pedagógica (45 minutos)	





Tema:	Variedades lingüísticas diastráticas	
Objetivos de aprendizaje:	OG.LL.1 Desempeñarse como usuarios competentes de la cultura escrita en diversos contextos personales, sociales y culturales para actuar con autonomía y ejercer una ciudadanía plena.	
Criterio de evaluación	CE.LL.5.6. Aplica el proceso de escritura en la construcción de textos académicos argumentativos, selecciona el tema, formula la tesis y diferentes tipos de argumentos expresados en párrafos apropiados, selecciona con precisión las palabras por su significado para expresar matices y producir efectos en los lectores, aplica normas de citación e identificación de fuentes con rigor y honestidad académica, en diferentes soportes impresos y digitales.	
Destrezas:	LL.5.3.4. Valorar los aspectos formales y el contenido del texto en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor.	
Actividades de aprendizaje y/o estrategias metodológicas	Evaluación	
	Indicadores esenciales de evaluación	Técnicas/instrumentos/actividades
ANTICIPACIÓN	I.LL.5.6.1. Expresa su postura u opinión sobre diferentes temas de la cotidianidad y académicos con coherencia y cohesión, mediante la selección de un vocabulario preciso y el uso de diferentes tipos de párrafos para expresar matices y producir determinados efectos en los lectores. (I.3., I.4.) (Ref.I.LL.5.6.2.)	TÉCNICAS: Escritura revisión autoevaluación INSTRUMENTOS: Rúbrica Los estudiantes desarrollan las ideas planteadas en el esquema y revisan sus escritos.
Los estudiantes describen cómo les fue en su escrito.		
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO		
Revisión de un escrito, guía de cómo se revisa el texto. Técnica de Autoevaluación: - Los estudiantes analizarán su trabajo (comentario), con las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí de la revisión? ¿Qué avances he tenido? ¿Qué errores he cometido? ¿Cómo puedo mejorar?		
CONSOLIDACIÓN		
Retroalimentación, opiniones constructivas. - Reescritura de su opinión. Tarea de investigación fijándose en la biografía, contexto social, obra y características de un autor perteneciente a la generación decapitada.		

Formato de planificación del Ministerio de Educación

Tabla 6.
Clase 4, consideración de otros puntos de vista del tema

Planificación 4		
Área/Curso:	Lengua y literatura	Segundo de BGU
Duración	Dos horas pedagógicas de 45 minutos cada una	
Tema:	El modernismo ecuatoriano: Generación decapitada	
Objetivos de aprendizaje:	OG.LL.5. Leer de manera autónoma y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.	
Criterio de evaluación	CE.LL.5.4. Valora los contenidos explícitos e implícitos y los aspectos formales de dos o más textos, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor; aplica estrategias cognitivas y metacognitivas para autorregular la comprensión, identifica contradicciones, ambigüedades y falacias, elabora argumentos propios y los contrasta con fuentes adicionales, mediante el uso de esquemas y estrategias personales para recoger, comparar y organizar la información.	
Destrezas:	LL.5.3.3. Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión. LL.5.3.4. Valorar los aspectos formales y el contenido del texto en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor.	
Actividades de aprendizaje y/o estrategias metodológicas		Evaluación
		Indicadores esenciales de evaluación
ANTICIPACIÓN		Técnicas/instrumentos/actividades
Investigación dirigida - Lluvia de ideas Los estudiantes se reúnen en los grupos asignados para socializar el proceso de investigación llevado a cabo. Se parte de las preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son los pasos que realizaron para su investigación? - ¿Qué fue lo que les llamó la atención de lo investigado? 		I.LL.5.4.2. Interpreta los aspectos formales y el contenido de un texto, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor; recoge, compara y organiza la información consultada, mediante el uso de esquemas y estrategias personales.
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO		TÉCNICAS: Investigación dirigida Lluvias de ideas Matriz de inducción INSTRUMENTOS: Tabla Rúbrica Trabajos prácticos
Matriz de inducción Completar la tabla con cuatro puntos planteados (Autor, bibliografía, contexto social-histórico y obra). Cada estudiante pasa a la pizarra. Esta actividad se realiza con el propósito de organizar las ideas de la		Los estudiantes deben ser autónomos en la búsqueda de la información. Logran comprender el tema de la generación

generación decapitada. Además, se relaciona a los cuatro autores para explicar la generación decapitada.

				
Biografía				
Características				
Obra				
Contexto social				

Los estudiantes socializan sobre los puntos planteados en el texto, donde se interpreta la idea planteada.

CONSOLIDACIÓN

Lectura y análisis de un fragmento de un poema por cada estudiante.

Se leen algunos análisis de los estudiantes.

decapitada por medio de la inducción.

A través de los fragmentos refuerzan el contenido, la generación decapitada.

Formato de planificación del Ministerio de Educación

Tabla 7.

Clase 5, esquematización y elaboración del microensayo a cargo de la docente

Planificación 5		
Área/Curso:	Lengua y literatura	Segundo de BGU
Duración	Dos horas pedagógicas de 45 minutos cada una	
Tema:	El modernismo ecuatoriano: Generación decapitada	
Objetivos de aprendizaje:	OG.LL.9. Seleccionar y examinar textos literarios, en el marco de la tradición nacional y mundial, para ponerlos en diálogo con la historia y la cultura.	
Criterio de evaluación	CE.LL.5.6. Aplica el proceso de escritura en la construcción de textos académicos argumentativos, selecciona el tema, formula la tesis y diferentes tipos de argumentos expresados en párrafos apropiados, selecciona con precisión las palabras por su significado para expresar matices y producir efectos en los lectores, aplica normas de citación e identificación de fuentes con rigor y honestidad académica, en diferentes soportes impresos y digitales.	
Destrezas:	LL.5.3.4. Valorar los aspectos formales y el contenido del texto en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor.	
Actividades de aprendizaje y/o estrategias		Evaluación

metodológicas	Indicadores esenciales de evaluación	Técnicas/instrumentos/actividades
ANTICIPACIÓN	I.LL.5.4.2. Interpreta los aspectos formales y el contenido de un texto, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor; recoge, compara y organiza la información consultada, mediante el uso de esquemas y estrategias personales.	TÉCNICAS: Interpretación Contextualización Mapa cognitivo tipo sol Microensayo INSTRUMENTO S: Rúbrica Trabajos prácticos
Interpretación del título Los estudiantes comentan sobre qué comprenden sobre el título y que expectativas tienen sobre lo que trata el texto.		
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO		
Contextualización <i>Lectura en voz alta</i> Lectura de un ensayo argumentativo sobre la generación decapitada. Análisis del texto, comentando ciertas partes del texto, la docente propone una orientación de cómo interpretar partiendo de palabras clave. <i>Comentarios de estudiantes</i> La docente explica el movimiento partiendo de temas anteriormente vistos como el modernismo, se hace énfasis en el simbolismo. - Se basa en ideas centrales buscando la participación de los estudiantes. - Los estudiantes dan ideas resaltando las ideas principales y secundarias. Mapa cognitivo tipo sol <i>Planificación de hipótesis</i> Los estudiantes elaboran un mapa cognitivo, donde tienen que colocar ideas que se relacionen con el tema central “generación decapitada”. De las ideas deben agruparlas en subtemas. Para que se organiza siguiendo la estructura: - Tesis - tres Ideas de apoyo - Ideas secundarias		
CONSOLIDACIÓN		
Escritura del microensayo Los estudiantes tienen que elaborar párrafos para cada idea de apoyo, donde las ideas secundarias pueden apoyarse en los contenidos vistos en esta y la anterior sesión. Posteriormente, incluyen la introducción con la tesis y las conclusiones (Microensayo).		

Formato de planificación del Ministerio de Educación

Tabla 8.

Clase 6, retroalimentación y revisión a cargo de la docente

Planificación 6		
Área/Curso:	Lengua y literatura	Segundo de BGU
Duración	Dos horas pedagógicas de 45 minutos cada una	
Tema:	El modernismo ecuatoriano: Generación decapitada	
Objetivos de aprendizaje:	OG.LL.5. Leer de manera autónoma y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.	
Criterio de evaluación	CE.LL.5.4. Valora los contenidos explícitos e implícitos y los aspectos formales de dos o más textos, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor; aplica estrategias cognitivas y metacognitivas para autorregular la comprensión, identifica contradicciones, ambigüedades y falacias, elabora argumentos propios y los contrasta con fuentes adicionales, mediante el uso de esquemas y estrategias personales para recoger, comparar y organizar la información.	
Destrezas:	LL.5.3.3. Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión. LL.5.3.4. Valorar los aspectos formales y el contenido del texto en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor.	
Actividades de aprendizaje y/o estrategias metodológicas	Evaluación	
	Indicadores esenciales de evaluación	Técnicas/instrumentos/actividades
ANTICIPACIÓN	I.LL.5.4.2. Interpreta los aspectos formales y el contenido de un texto, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor; recoge, compara y organiza la información consultada, mediante el uso de esquemas y estrategias personales.	TÉCNICAS: Revisión Heteroevaluación INSTRUMENTOS: Rúbrica Trabajos prácticos
Los estudiantes opinan sobre el proceso de escritura, partiendo de la pregunta (preguntas guía) - ¿Qué les resultó complicado de realizar al momento de ampliar las ideas del esquema?		
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO		
Heteroevaluación Explicación de los criterios de la rúbrica para el microensayo. Revisión de borradores: los estudiantes revisan el microensayo del compañero de acuerdo a la rúbrica		
CONSOLIDACIÓN		

Se propone la reescritura del ensayo, los estudiantes tienen en cuenta los parámetros estructurados en la rúbrica.		
--	--	--

Formato de planificación del Ministerio de Educación

Capítulo IV

Análisis de resultados

En este estudio es primordial presentar el procesamiento de datos, pues responde a la información recopilada durante la investigación, además de los resultados que se han obtenido a partir de su análisis. Es así que, el objetivo de esta sección es proporcionar detalladamente los hallazgos que emergen de la aplicación de la lectoescritura como estrategia. De manera que el enfoque permite comprender qué impacto ha tenido la vinculación de la lectura y escritura conforme a Colcha y Morocho (2016), siguiendo los criterios adaptados de Facione (2007) descritos en la Tabla 2. Por esta razón, en esta sección se detallan los resultados alcanzados a través del análisis de las rúbricas, la encuesta final, el análisis comparativo entre la encuesta inicial y la final y el análisis de la entrevista a la docente.

4.1. Análisis de las rúbricas

Para la aplicación de la propuesta de lectoescritura se elaboraron rúbricas con el propósito de medir el avance de los estudiantes puesto que, generan una visión más amplia y tangible sobre los avances de los estudiantes. Cabe resaltar que, se ejecutaron dos secuencias didácticas con la estrategia de lectoescritura, por lo que, para una mayor visibilidad de los resultados se encuentran segmentados en dos rúbricas para cada secuencia. Los criterios se encuentran ligados a las técnicas de lectoescritura que se han utilizado en el proceso didáctico. Mejor dicho, para analizar las rúbricas de lectura se conectan con la capacidad de analizar y juzgar primordial para alcanzar la lectura crítica (Chacón y Chacón, 2014), mientras que, las de escritura se orientan a la construcción de un texto, tomado de los procesos de escritura de Cassany (1999), en relación con los procesos de lectoescritura, ambos en referencia a la obtención del pensamiento crítico de Paul y Elder (2005). Por tanto, las secuencias se dividen en dos procesos, definidos como, lectura (primera parte) y escritura (segunda parte).

4.1.1. Secuencia 1

Proceso de lectura

En esta sección se ejecuta el análisis de la primera parte de la secuencia (Tabla 3). Para ello, se realiza la observación de la rúbrica sobre el criterio de análisis, en donde destaca la técnica de preguntas guías de Pimienta Prieto (2012) y, el criterio de evaluación que trabaja con la matriz de inducción, en este caso, se realiza una tabla de clasificación. Asimismo, se utilizan otras técnicas que no carecen de relevancia, sin embargo, son de uso recurrente y en su mayor parte se las reconoce fácilmente.

Tabla 9.

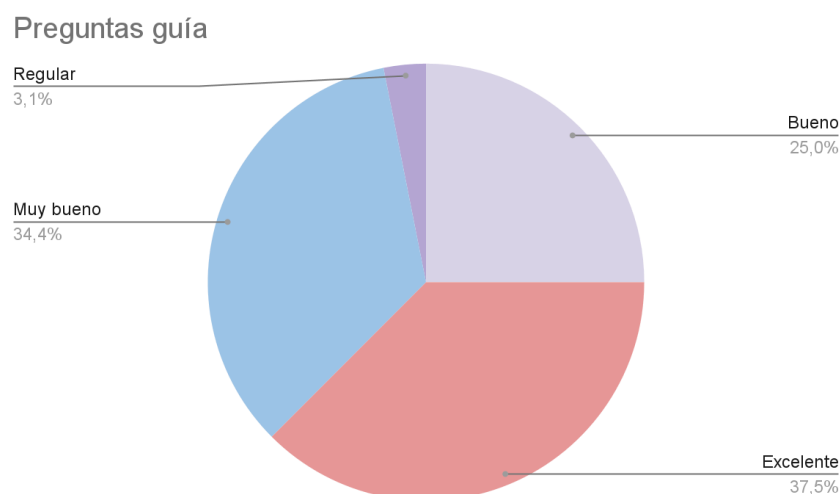
Rúbrica de elaboración propia

Criterios de pensamiento crítico (PC)	Técnica	Niveles			
		Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular
Análisis	Preguntas guía	Responde y realiza interrogantes referidas a datos, ideas y detalles de la lectura. Además, las asocia a experiencias, creencias, etc.	Responde y realiza interrogantes sobre un solo dato de la lectura. Además, la asocia con experiencias, etc.	Solo responde a las interrogantes sobre la lectura. Asimila estos datos con alguna de sus experiencias.	Sus respuestas son incompletas y no realiza preguntas.
	Lectura en tres pasos	Defiende correctamente sus ideas, dando una panorámica reflexiva y detalles específicos. Se considera haber alcanzado la tercera lectura.	Tiene idea de lo que trata el texto, sin embargo, parece no haberlo comprendido completamente. Mantiene un enfoque de la segunda lectura.	Tiene ideas vagas sobre el texto, parece haberlo solo repasado una vez.	Sus ideas no son coordinadas con las del texto.

	Búsqueda de biografía	Ha realizado una búsqueda sobre el autor del texto, y las relaciona con el contexto de su obra.	Realiza la búsqueda, enlaza una que otra idea con el texto.	La biografía no puede relacionarla con el texto.	Su búsqueda no es completa, por lo tanto, no se relaciona con el texto.
Evaluación	Vocabulario	Realiza la búsqueda de nuevas palabras dentro del texto leído.	Identifica las palabras nuevas y solo ha revisado sin anotarlas.	Solo señala algunas palabras nuevas, sin búsqueda	Señala menos de la tercera parte de las palabras nuevas.
	Subrayado	Identifica las ideas clave y las prioriza como ideas principales.	Identifica ideas principales.	Subraya algunas ideas, la mayoría no forman parte de las ideas principales.	No subraya de manera coherente las ideas.
	Matriz de inducción (tabla de comparación)	Contiene las ideas subrayadas, los elementos importantes y mantiene coherencia.	Contiene algunas ideas subrayadas, algunos elementos. mantiene coherencia.	No precisa las ideas subrayadas, por lo tanto, no se ven otros elementos.	Utiliza ideas muy generales del texto para realizar la tabla.

4.1.1.1. Criterio de Análisis

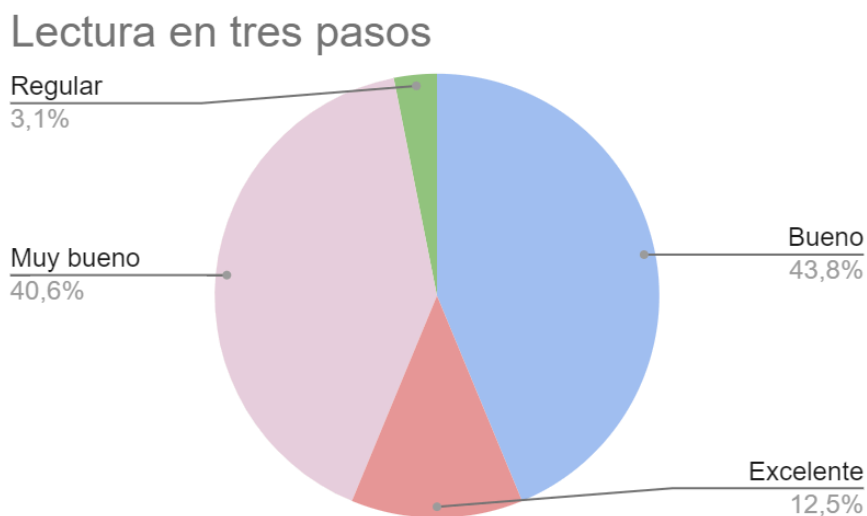
Figura 1.
Preguntas guía



Fuente: Datos propios-2024

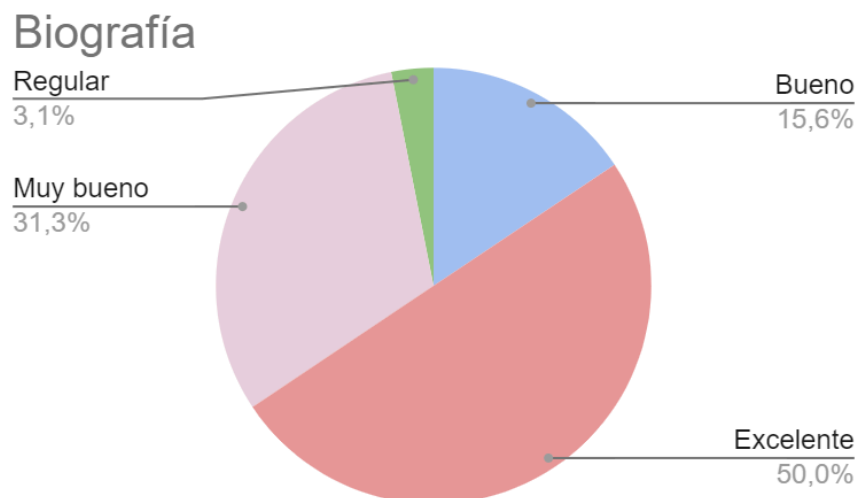
La técnica empleada se denomina preguntas guías, de acuerdo al gráfico el 37,5% de los estudiantes se catalogan como excelente, el 34,4% en muy bueno, el 25% en bueno y el 3,1% le pertenece a la categoría de regular.

Esta actividad tiene como objetivo que el estudiante comprenda la lectura a través de la formulación y respuestas de interrogantes. De manera que, rescaten datos esenciales de una lectura. En este caso, la mayoría de los estudiantes muestran gran interés por realizarlas, pues les facilita concretar las ideas primordiales, además, al momento de asociarlas a sus experiencias, creencias, entre otros, pueden recordar con facilidad los nuevos datos. En cambio, la menor parte del grupo aún está en proceso para cumplir con todas las expectativas de esta actividad, misma que durante el proceso de implementación se irá mejorando para que sea una técnica utilizada con más frecuencia.

Figura 2.*Lectura en tres pasos*

Fuente: Datos propios-2024

La lectura en tres pasos es una técnica primordial dentro del criterio inferencias, puesto que, facilita la comprensión de un texto en tres fases: primera lectura, una visión generalizada del texto; segunda lectura, se precisan ideas específicas; tercera lectura, se toma una postura crítica sobre el texto. En tanto, la gráfica muestra que el 40,6% de los estudiantes están en el rango de muy bueno; el 43,8% en el límite de 43,8%. En tanto, en su minoría se encuentra el 3,1% con regular y en excelente con el 12,5%. Con inferencia se refiere a la interpretación del texto, por lo que se relaciona con la cantidad de veces que se ha leído el texto, además de mantener vínculo con la técnica de subrayado. Es decir, si existe un buen uso de la técnica mencionada y la lectura de más de 2 veces se verán resultados positivos de comprensión. Es así que, la mayoría de los estudiantes se encuentran entre bueno y muy bueno, es decir, se observa que la lectura se ha realizado tres veces o más, manteniendo los enfoques de cada lectura. Para ello, en el transcurso de las sesiones se irá mejorando la técnica para mejores resultados, pues los estudiantes deben adaptar un hábito lector para mejorar en esta categoría.

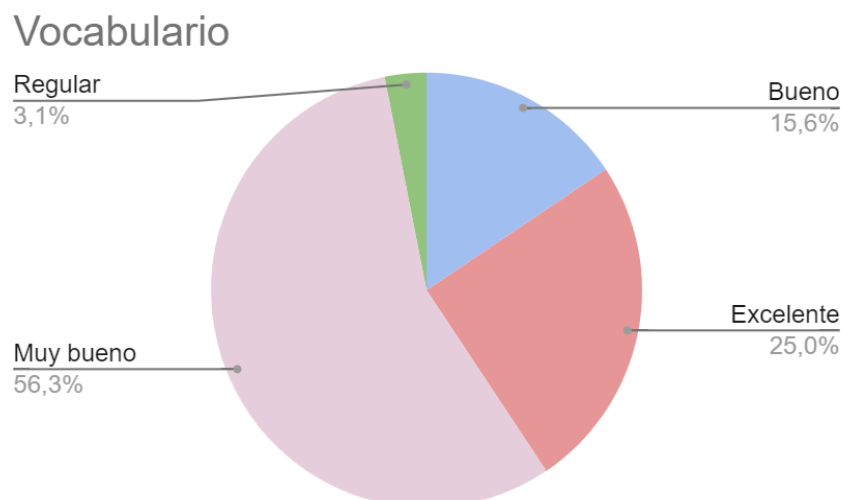
Figura 3.*Biografía*

Fuente: Datos propios-2024

El gráfico corresponde a búsqueda biográfica, se puede observar que el 50% de los estudiantes utilizan este recurso en el rango de excelente, el 31,3% están dentro de lo muy bueno, el 15,6% en bueno y en minoría el 3,1% del curso en regular. El indicador de biografía responde a la búsqueda de datos biográficos sobre el autor de los textos que se leen. Este recurso es necesario porque los estudiantes pueden llegar a conocer más a fondo una obra, asociándose con información que pudo ser utilizada en la vida del escritor. De manera que, puedan comprender mejor el contexto. Es así que, la mitad de los estudiantes utilizan siempre este recurso porque les permite adentrarse más a la lectura, al igual que conocer datos nuevos sobre varios autores. Menos de la mitad de los mismos aún están en proceso de asociar los datos con las obras, sin embargo, con el uso más constante de esto han ido mejorando y son capaces de relacionar el texto con el contexto histórico de quién lo ha escrito.

4.1.1.2 Criterio de evaluación

Figura 4.*Vocabulario*

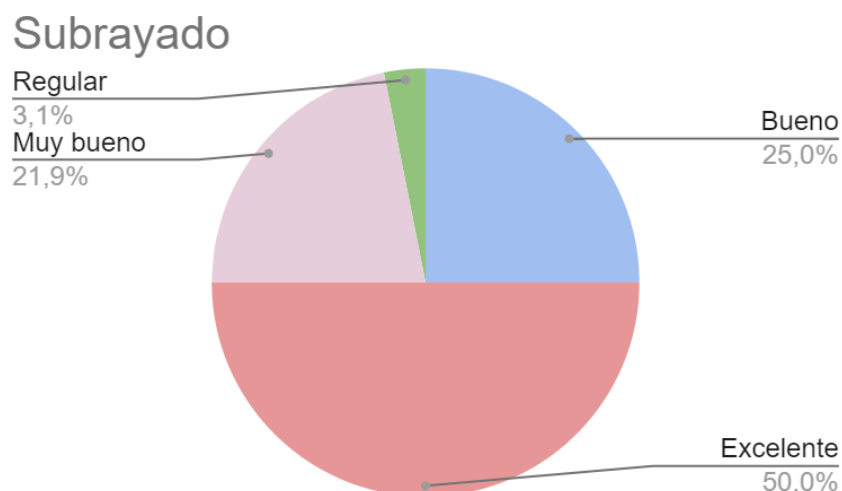


Fuente: Datos propios-2024

La Figura 4 está dirigida al vocabulario, este consiste en la búsqueda de nuevas palabras cuando se realiza la prelectura. El 56,3% de los estudiantes se encuentran en el rango de muy bueno, seguido del 25% que pertenece a excelente, el 15,6% del curso se categorizan como bueno y 3,1% es el menor porcentaje clasificado como regular.

En la categoría de vocabulario se refiere a la búsqueda de nuevas palabras dentro del texto que se está leyendo, esto es importante porque permite una mejor comprensión y reconocimiento del contexto. De acuerdo a este criterio más de la mitad de los estudiantes identifican de manera clara las palabras nuevas, es decir, la mayoría reconoce lo indispensable de esta actividad para enriquecer su vocabulario y conocimiento. La minoría de los estudiantes lo realizan en el rango de bueno. Sin embargo, están en el proceso de llevar esta técnica a lo habitual, por lo que, poco a poco se irá observando mejoría en este aspecto.

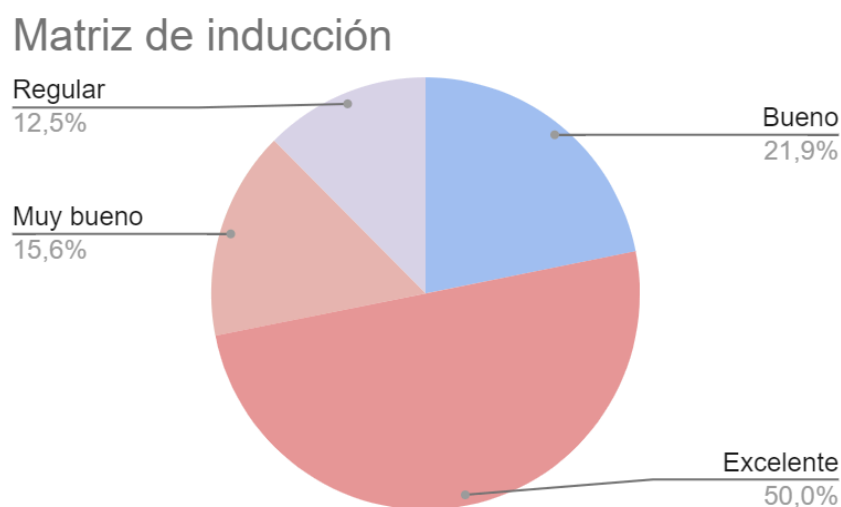
Figura 5.
Subrayado



Fuente: Datos propios-2024

El gráfico 5 nombrado como subrayado refiere que el 50% de los estudiantes utilizan la técnica correctamente, posicionado en excelente; el 21, 9% se encuentra en el rango de muy bueno, en bueno se encuentra el 25% y el 3,1% a regular en su minoría.

El subrayado es una técnica dentro de la lectoescritura que los estudiantes aplican para comprender mejor el texto, pues mantienen el hilo de la idea principal de un texto y la relacionan con ideas anteriores. En la Figura 5 se puede observar que la mitad de los estudiantes usan la técnica del subrayado de manera apropiada, es decir, reconocen las ideas primordiales de un texto para luego relacionarla en una sola perspectiva y así interpretarla de manera coherente. De igual manera, en el rango de muy bueno está casi la tercera parte de los estudiantes, al igual que en la categoría de bueno, aquí algunos se han visto confundidos entre algunas ideas, sin embargo, cabe rescatar que la mayoría ha sido capaz de reconocer en gran parte las ideas principales. Es necesario seguir utilizando este recurso para que en trabajos futuros se vean resultados positivos en todo el curso.

Figura 6.*Matriz de inducción*

Fuente: Datos propios-2024

En esta categoría denominada matriz de inducción se puede observar que el 50% de los estudiantes se ubican en el rango de excelente, seguido del 21,9% en bueno, el 15,6% en muy bueno y el menor porcentaje 12,5% en regular.

Precisamente en la matriz se desarrolla una tabla que clasifica las ideas adquiridas que se consideran primordiales de la lectura realizada en clase. Es así que, se puede analizar que la mitad de los estudiantes realizan esta actividad de manera “excelente”, es decir, cumplen con los aspectos solicitados, por lo que es un resultado positivo. Aunque, existe una minoría de ellos que están por alcanzar este objetivo, se podrá observar un cambio notorio a raíz de que esta técnica se la realice en las siguientes clases.

Proceso de escritura

En el siguiente proceso se explora la segunda parte de la secuencia 1 (Tabla 4 y 5). Se analizan los últimos tres criterios de Facione (2007) con la escritura de Cassany (1999): *inferencias* en relación con la técnica del esquema denominado la hamburguesa; *explicación*, en donde se destaca el comentario como actividad primordial; y, *autorregulación* que precisa la autoevaluación como técnica esencial para llegar al resultado propuesto.

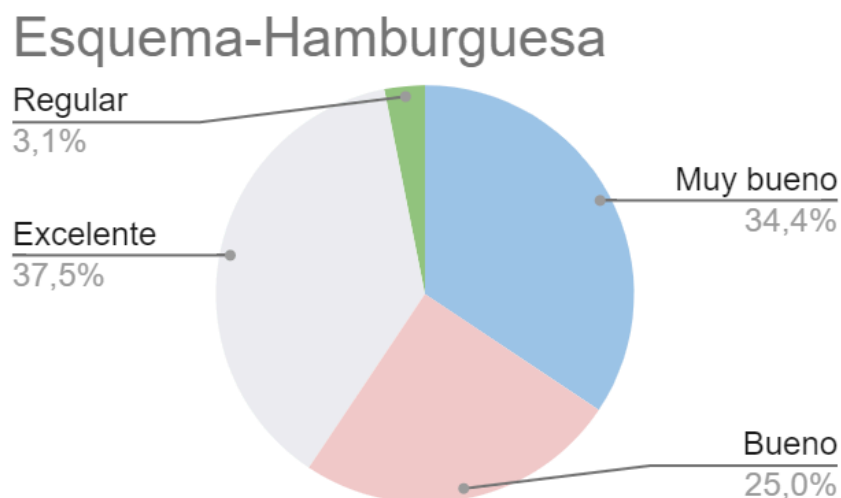
Tabla 10.

Rúbrica de elaboración propia

Criterios de PC	Técnicas		Niveles			
			Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular
Inferencias	Esquema - Hamburguesa		Organiza estas ideas en el dibujo de la hamburguesa correctamente: el tema es específico, delimita los 3 argumentos o ideas principales para defender su tema. Identifica la conclusión de su tema.	Organiza estas ideas en la hamburguesa correctamente: el tema es específico, de las 3 ideas 2 son específicos. La idea de conclusión es coherente.	Mantiene la organización de las ideas en la hamburguesa, sin embargo, 1 de las 3 ideas no son específicas.	Comprende la organización en la hamburguesa, pero le falta delimitar su posición, por lo tanto, las ideas no son precisas.
Explicación	Comentario	Estructura	Contiene la estructura básica de un texto. Introducción, cuerpo (argumentos) y conclusión.	Su estructura tiene: introducción, ideas sobre el tema y conclusión.	El texto carece de argumentos que defiendan su postura.	El texto no sigue la estructura adecuada para dar una opinión.
		Coherencia	Se expone de manera clara el tema a abordar.	Logra comunicar sus argumentos.	Existen oraciones que provocan confusión	Las oraciones son demasiado largas y dificultan la lectura

		Arg ume ntac ión	Los argumentos defienden la tesis presentando ideas relacionadas entre sí y expresando la posición del autor.	Los argumentos permiten generar su opinión.	Los argumentos se relacionan con el tema.	Las ideas expuestas se desligan de la tesis.
		Orto graf ía	Signos de puntuación de manera pertinente.	Mantiene pocos errores ortográficos: de 1 a 5	Los errores de ortografía y gramaticales sobrepasan de los 6-15.	No usa de manera correcta la gramática y ortografía.
Autorregul ación	Autoevaluaci ón (se realizan preguntas que permiten al estudiante a analizar su trabajo)		Analiza, examina y valora su trabajo de acuerdo a los indicadores. Se retroalimenta y mejora su trabajo.	Analiza, examina y valora su trabajo tomando en cuenta algunos indicadores. Se retroalimenta y corrige su trabajo.	Examina y valora su trabajo. Trata de retroalimentarse para corregir el trabajo.	Analiza su trabajo de acuerdo a algunos indicadores, sin embargo, no identifica los errores para mejorarlo.

4.1.1.3 Criterio inferencias

Figura 7.*Esquema-Hamburguesa*

Fuente: Datos propios-2024

En la Figura 7 sobre la técnica de la hamburguesa se puede observar que el 37,5% están en el rango de excelente, seguido del 34,4% en muy bueno, el 25% en la categoría de bueno, y en menor proporción el 3,1% en regular.

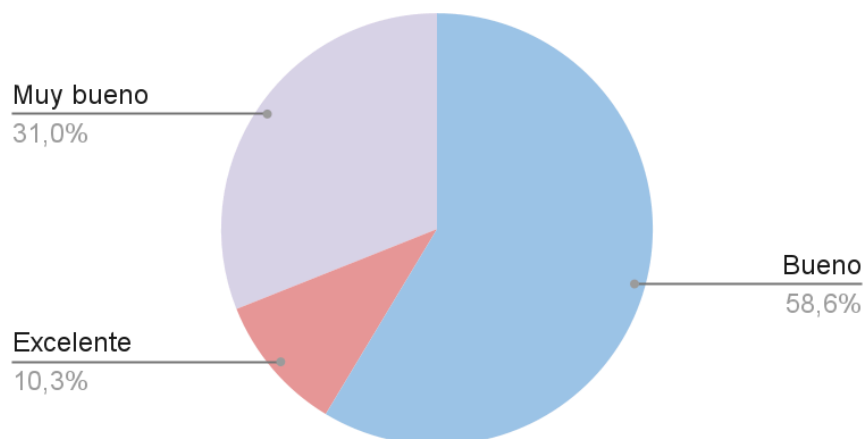
Esta técnica es importante dentro del criterio inferencias, pues, al momento de iniciar la escritura los estudiantes formulan hipótesis sobre lo leído, para luego procesarlas y convertirlas en argumentos, manteniendo una posición y coherencia (ver Anexo 3.). Es así que, el gráfico muestra que la mayoría de los estudiantes realizan esta actividad en un rango de excelente y muy bueno, es decir, se observa un gran impacto de eficacia en el proceso de escritura. En cuanto a la minoría de los estudiantes se verá la evolución en el transcurso de las sesiones, en donde el fin es que todos perfeccionen la técnica.

4.1.1.4 Criterio explicación

Comentario

Figura 8.
Estructura

Estructura

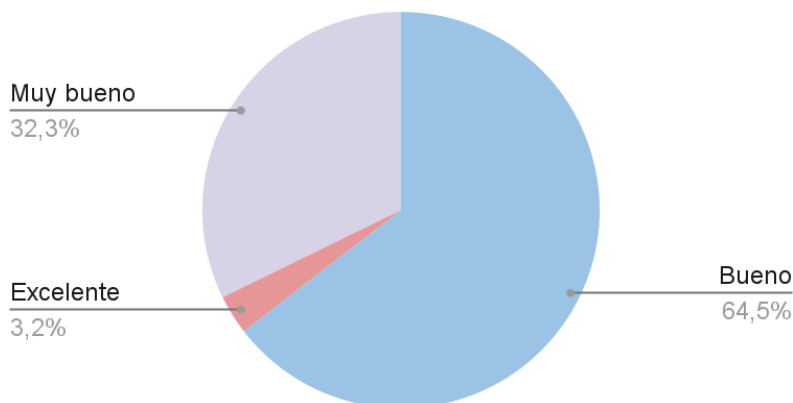


Fuente: Datos propios-2024

De acuerdo a la rúbrica, en el criterio de estructura se observa que el 10,3% de los estudiantes han obtenido una calificación de excelente, el 31% de muy bueno, más de la mitad de los estudiantes, 58,6% que es bueno. El primer criterio responde a la categoría de la estructura de la opinión escrita por los estudiantes. Se puede observar que más de la mitad de estudiantes conoce cuál es la organización que deben llevar, sin embargo, existen parámetros que no los tienen tan claros. Por lo que, junto con algunas estrategias se pretende mejorar este aspecto con la intención de que puedan categorizarse en el nivel de excelente. Estos resultados se podrán evidenciar en los trabajos posteriores.

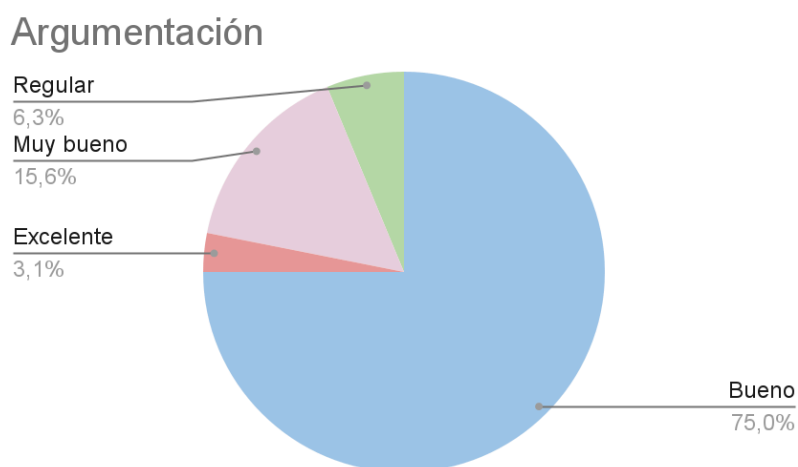
Figura 9.*Cohesión*

Cohesión



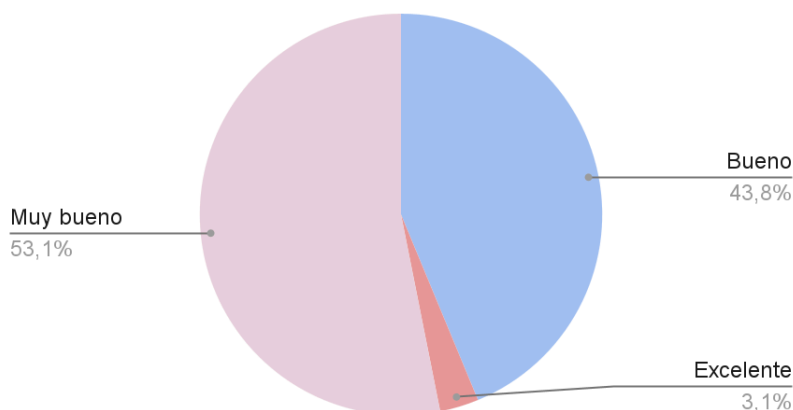
Fuente: Datos propios-2024

De acuerdo a la Figura 9 se muestra que el 3,2% de los estudiantes tiene una excelente cohesión al momento del proceso de escritura. En cuanto, al 32,3% corresponde a muy bueno, sin embargo, la mayor parte corresponde al criterio “bueno” con 64,5%. De acuerdo al criterio de cohesión, este nos permite observar la secuencia ordenada y clara de las ideas de los estudiantes al momento de escribir. En este caso para dar una opinión personal acerca de la importancia del lenguaje. Consiguientemente, se puede decir que, la mayoría de estudiantes se posicionan en la categoría de “bueno”, sin embargo, se requiere mayor práctica en la escritura y esto se puede evidenciar en las oraciones confusas dentro de la redacción, siendo esta la primera aplicación. Por lo que, se implementarán técnicas para mejorar este aspecto y los estudiantes desarrollen sus ideas con coherencia y precisión.

Figura 10.*Argumentación*

Fuente: Datos propios-2024

De acuerdo a la Figura 10 se puede observar que en el criterio sobre “argumentación” los estudiantes calificaron en 3,1% para excelente. Para muy bueno el 15,6% y la mayoría de los estudiantes se establecen en “bueno” con 75%. Además, existe el 6,3% de estos que dentro del criterio están en la calificación de regular. En este criterio de argumentación se puede rescatar que la mayoría de los estudiantes se puntúan en el rango de “bueno”, evidenciando que son capaces de desarrollar argumentos de acuerdo a su posición, a pesar de ello, es necesario mejorar este aspecto para que los argumentos estén siempre en relación con el tema principal. Para ello, con la ayuda de técnicas más adelante se observará que casi en la totalidad de los casos se ha mejorado la capacidad de fundamentación.

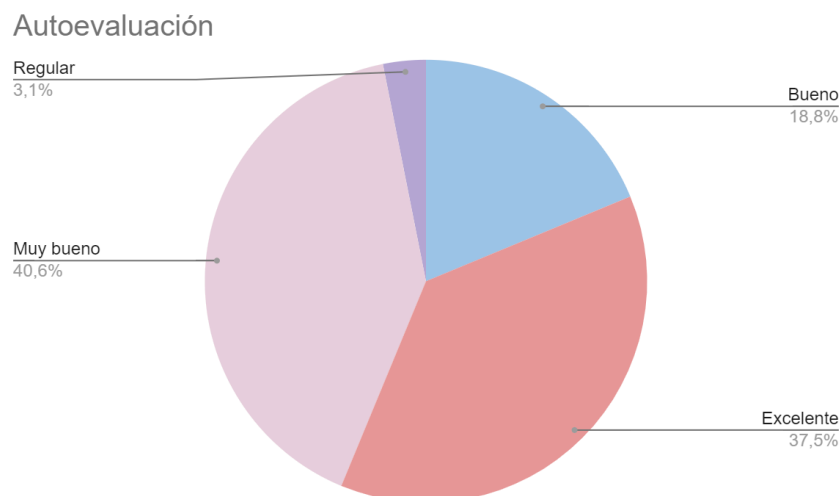
Figura 11.*Ortografía***Ortografía**

Fuente: Datos propios-2024

En el trabajo realizado por los estudiantes uno de los indicadores a considerar es la ortografía, debido a que, se trata de un trabajo académico de la asignatura de lengua y literatura. Además, de esta manera se incentiva a progresar y mejorar en la lectura y escritura. En tanto, se observa que el 3,1% mantienen una excelente ortografía, el 53,1% se establece en el rango de muy bueno y el 43,8% en bueno.

De acuerdo a la Figura 11, más de la mitad de los estudiantes tienen una muy buena ortografía, es decir, responden al criterio de que mantienen pocos errores ortográficos: de 1 a 5. Asimismo, la otra mitad corresponde al rango de “buena” ortografía, ya que se establecen en el criterio de que los errores de ortografía y gramaticales sobrepasan de los 6-15. En tanto, la minoría de los estudiantes, respetan los signos de puntuación y las reglas gramaticales. Por lo tanto, junto a algunas técnicas se verá el progreso de todos los estudiantes en el transcurso de los trabajos.

4.1.1.5 Criterio de autorregulación

Figura 12.*Autoevaluación*

Fuente: Datos propios-2024

La Figura 12 de autoevaluación precisa que el 40,6% de los estudiantes califican en la categoría de muy bueno, el 37,5% en excelente, el 18,8% corresponde a bueno y el 3,1% para regular. Esta técnica dentro de la autorregulación refiere el reconocer los errores propios por parte del estudiante en su trabajo (Bernal et al., 2017)), es decir, analiza, examina y valora sus opiniones con el propósito de mejorar en su razonamiento. Por lo tanto, se pudo observar que más de la mitad de los estudiantes son conscientes y capaces de diagnosticar los errores que han cometido en el proceso de la escritura. Cabe resaltar que, la minoría del grupo cumplen con ciertos criterios, los mismos que irán evolucionando a lo largo de las clases, para llegar a un punto de calificarse como excelentes.

Una vez concluido el análisis del proceso de la lectura y escritura de la primera secuencia, se reconoce un avance de los dos momentos de la propuesta. En la primera parte de esta secuencia (Tabla 3) se establecen dos criterios: primero, análisis que corresponde a la asociación de inferencias reales y los supuestos entre las diferentes ideas al momento de realizar la lectura del texto. Es decir, permite al estudiante identificar cómo los diferentes enunciados se apoyan para comunicar un significado y conocimiento, dándole una perspectiva más profunda del texto (Lipman, 1987). Dentro de este criterio se utiliza como técnica esencial las “preguntas guía” que facilita la comprensión general del tema, pues, al momento de realizar la primera lectura autónoma los estudiantes generan una serie de interrogantes que aclaran la temática. El segundo criterio es la evaluación, donde se emiten juicios de valor sobre las ideas del autor y sus propuestas. Así que, en su aporte la técnica

es utilizar la “matriz de inducción” que facilita el desarrollo de destrezas de clasificación y síntesis.

Consiguiente, en la segunda parte (escritura) se desarrollan tres criterios para la implementación de la secuencia (Tabla 4 y 5). El primero responde a *inferencias*, donde los estudiantes pueden formular hipótesis de acuerdo a la lectura (Chacón y Chacón, 2014). Propone alternativas a las diferentes situaciones, además de establecer conclusiones basadas en evidencias y principios sobre la lectura. Es decir, implica identificar y reunir elementos que den paso a conclusiones lógicas y razonables. De manera que, los resultados son ideas reflexivas y coherentes. Por ello, se utiliza como técnica principal “la hamburguesa” (esquema definido así por su forma), esto favorece a los estudiantes en el proceso de escritura, pues, mantiene la organización de ideas sin que pierdan la noción durante el desarrollo, poniendo en práctica la planificación de Cassany (1999). Segundo, *explicación* se refiere a tomar una postura sobre algo, por lo que, tiene que exponer y defender su punto de vista con argumentos razonables y coherentes. La mejor técnica para realizar este criterio es “el comentario u opinión”, debido a que, se da la interpretación y análisis de un texto con la finalidad de emitir juicios valorativos (Bernal et. al., 2017). Tercero, la *autorregulación* precisa revisar y examinar las propias opiniones, en este caso su trabajo, para corregirlo y mejorarlo, incluso, le permite diferenciar sus opiniones de sus creencias.

4.1.2. Secuencia 2

Proceso de lectura

Para comprobar que la aplicación de la estrategia contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, se analiza la secuencia dos. Al igual que la primera, las rúbricas se dividen en lectura y escritura, en esta parte (ver Tabla 6.), se encuentran los criterios de *análisis* y *evaluación*, incluyen en sus indicadores las técnicas de investigación dirigida y matriz de inducción de Pimienta Prieto (2012).

Tabla 11.

Rúbrica de comprensión lectora de elaboración propia a partir de criterios

Criterios de PC	Indicador/ técnica	Niveles			
		Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular

Análisis	Investigación dirigida	La investigación refleja la capacidad de indagar la información pertinente de forma detallada y ordenada valiéndose de la colaboración del equipo.	Se presentó el trabajo aunque no todos participaron.	Existe una leve coordinación en el grupo y el trabajo cuenta con información sin organizar.	No se presenta el trabajo por falta de organización de trabajo en grupo
	Identificación de semejanzas y diferencias (descrip)	El mapa cognitivo refleja la capacidad de diferenciar y relacionar elementos presentes en el texto y evidenciarlo de forma detallada.	Se presenta una leve dificultad para clasificar y ubicar un elemento del trabajo investigativo (biografía, características, obra, contexto social.	Existen complicaciones al momento de diferenciar o relacionar. Por ello, prevalecen confusiones en dos o más elementos.	Presentan dificultades para comprender la información, por ende, no logran establecer diferencias o similitudes.
	Inferencia	Se evidencia la selección de elementos presentes para llegar a una idea de la generación decapitada.	La composición presenta una idea general aunque no de manera clara.	El escrito no llega a una conclusión de forma explícita sino que se encuentra de manera indirecta.	No hay un proceso de deducción que indique un punto de vista claro y concreto

Evaluación	Interpretación	A partir de las inferencias realiza una hipótesis para explicar el tema del poema.	Tiene su postura aunque tiene una leve dificultad para comunicarlo a los demás.	Cuesta trabajo entender la postura a la que llegó a partir del poema.	La opinión carece de explicación sobre el tema del poema.
	Explicación	Logra comunicar de manera eficiente su punto de vista a partir de las inferencias realizadas.	Escoge enunciados adecuados para aclarar su punto de vista pero con cierta dificultad.	Cuesta trabajo comprender la intencionalidad del escritor por falta de claridad y precisión en sus oraciones.	El escrito no permite saber cuáles es su posición sobre el tema.
	Generalización	El comentario anuncia una idea general a partir del tema específico del poema de forma coherente.	Realiza con una leve dificultad el proceso de redacción, llegando así a una conclusión	El trabajo dificulta identificar la relación entre la idea general y la específica	La idea general no se relaciona con el fragmento del poema.
	Identificación causa-efecto	Identifica aspectos externos que influyen en el texto para así	Se evidencia la relación causa efecto dentro del comentario	Se utiliza un elemento pero no se explica de manera	No se aclara ninguna relación, por lo que

		identificar el tema central del poema.	aunque los enunciados no son claros.	precisa, para llegar a un punto final.	no se menciona una idea coherente.
--	--	--	--------------------------------------	--	------------------------------------

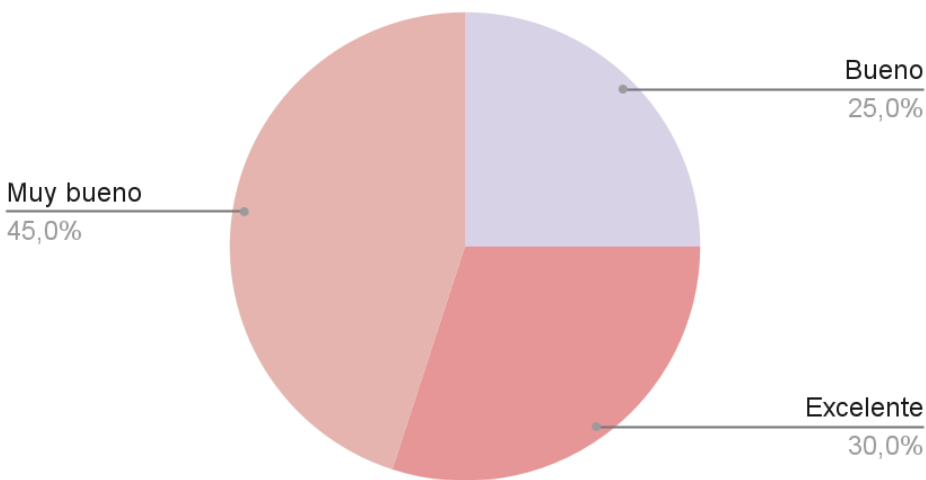
Fuente: Datos propios-2024

4.1.2.1 Criterio de análisis

Figura 13.

Investigación dirigida

Investigación dirigida

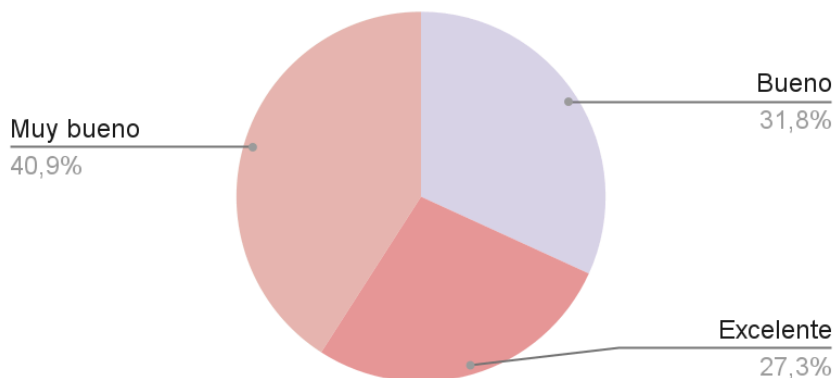


Fuente: Datos propios-2024

La técnica de investigación dirigida contribuye a que los estudiantes desarrollen más su autonomía y juzguen la información, esto al mismo tiempo que se refuerza el trabajo en equipo. De acuerdo con la Figura 13 los resultados muestran que muy bueno consta con 45%, excelente con 30% y Bueno con 25%. En consecuencia, se evidencia que cerca de la mitad de los estudiantes aunque presentan dificultades para congeniar y elaborar un trabajo en grupo, logran solventar esas problemáticas para llevar a cabo el trabajo.

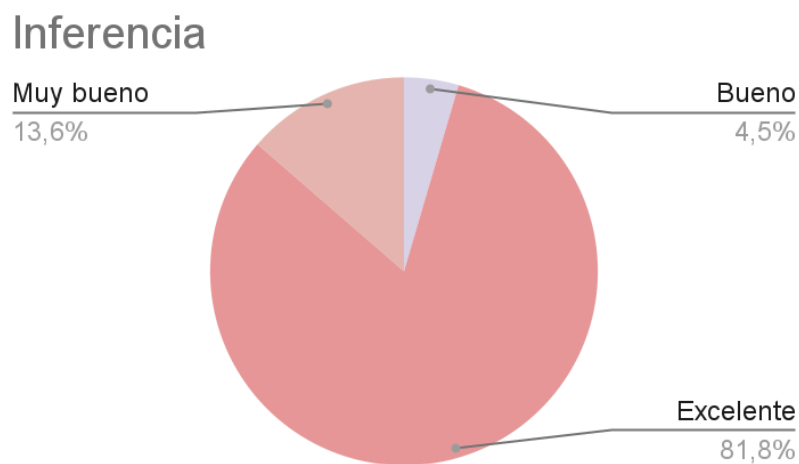
Figura 14.*Identificación de semejanzas y diferencias*

Identificación de semejanzas y diferencias



Fuente: Datos propios-2024

Este segundo indicador se enfoca en la parte del análisis para la comprensión lectora donde los estudiantes deben ser capaces de clasificar y conectar el contenido. Es por ello que, en la Figura 14, se muestran los resultados obtenidos a raíz de las habilidades de pensamiento constituye un primer nivel que los estudiantes de bachillerato deben dominar. En la gráfica se evidencia que el 27,3% está en excelente, 31,8% con bueno y el 40,9% en muy bueno. Conforme a esto podemos definir que casi todos los estudiantes manejan un nivel que les permite identificar los elementos presentes en un texto y clasificarlos. Durante la ejecución del mapa cognitivo, la mayoría encontraba ciertos elementos dentro del mismo, con ello, se observa que los estudiantes ya han adquirido este aprendizaje por lo que pueden pasar al análisis.

Figura 15.*Inferencia*

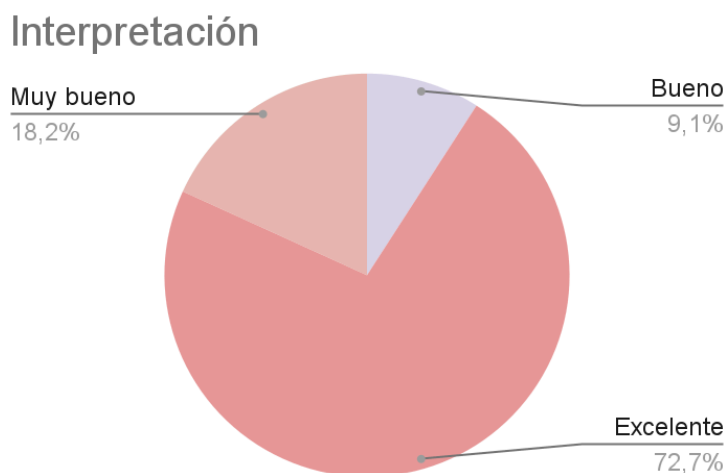
Fuente: Datos propios-2024

El análisis de esta categoría sirve para observar cómo los estudiantes realizan una hipótesis a raíz de un tema. Los resultados mostraron una predominancia del 81,8% en excelente, mientras que muy bueno tiene 13,6%, con un bajo porcentaje del 4,5% se coloca bueno. Es decir, que logran realizar la hipótesis a partir de datos presentes en el texto.

En consecuencia, los datos evidencian un buen manejo por parte de la mayoría de los estudiantes durante la actividad de comentarios sobre el fragmento de una poesía. siendo menos de la cuarta parte los que todavía les falta afinar, en el sentido de relacionar los elementos presentes o recursos utilizados dándole un sentido.

4.1.2.2 Criterio de evaluación

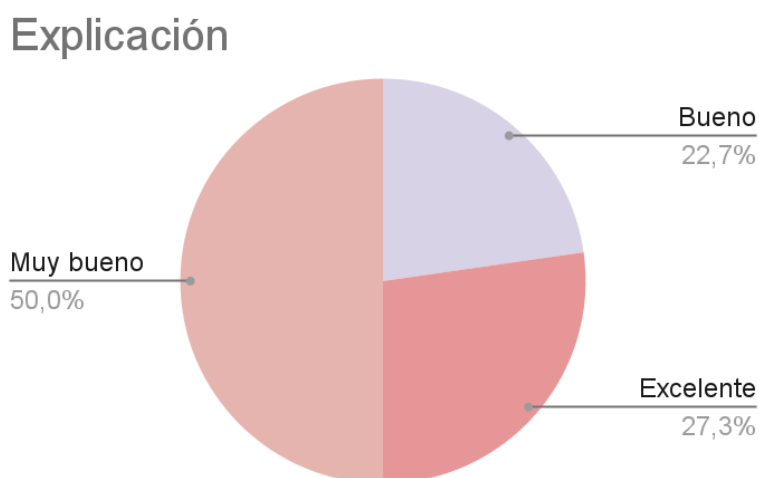
Figura 16.
Interpretación



Fuente: Datos propios-2024

El criterio de interpretación sirve para comprobar que la comprensión pase de lo superficial para profundizar más en el significado del poema. Los datos evidenciaron que el 72,7% tiene excelente, por lo que manejan o dominan ya estabilidad, mientras que con estadísticas más bajas se encuentra muy bueno con 18,2% y bueno con 9,1%. En ese sentido, evidencia un buen manejo por parte de la mayoría en cuanto a la comprensión del significado literal y poder generar implicaciones más profundas.

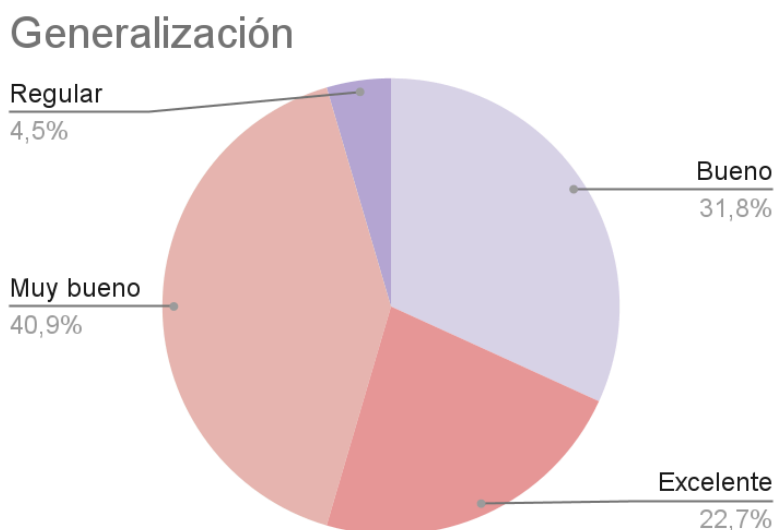
Figura 17.
Explicación



El indicador de explicación muestra si lo que escriben los estudiantes permite o se adecua de acuerdo a quién va dirigido. por ello los resultados muestran que la mitad que es el 50% obtuvo muy bueno, el 27,3% excelente y el 22,7% bueno. Este indicador fue propuesto para verificar que los estudiantes son capaces de explicar de forma efectiva evitando ambigüedades o confusiones. Mejor dicho, se refleja su comprensión de los conceptos complejos y descomponerlos para que sean más manejables para el público a quien va dirigido usted. Es decir, el punto principal de ese criterio es comprobar que los estudiantes puedan a través de la escritura tener una comunicación efectiva de sus ideas.

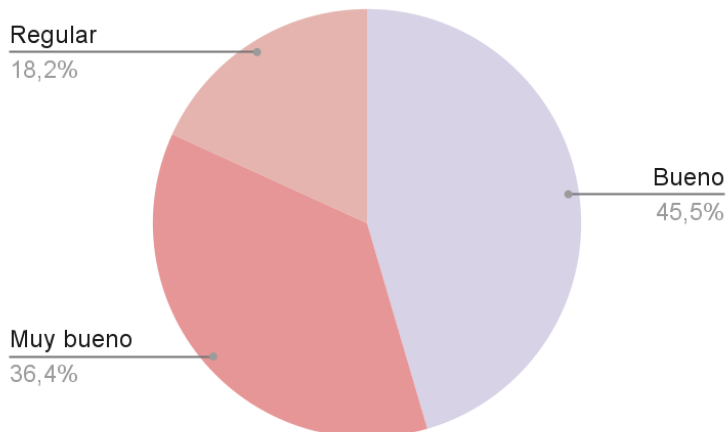
Figura 18

Generalización



Fuente: Datos propios-2024

El quinto indicador de la tercera rúbrica se enfoca en analizar no un tema específico, sino que trata de abarcar otro tema más general. Los resultados de la Figura 18 evidenciaron que el 40,9% obtuvo muy bueno, 31,8% bueno, 22,7% excelente y 4,5% regular. En este indicador se observa que no hay un manejo eficaz de la generalización dentro de los textos, sino que se enfocan en la descripción y no abordan otros tópicos centrales del tema. Aunque obviamente la cuarta parte ya maneja este punto, todavía se encuentra cerca de la mitad a quienes les falta afinar un poco para extraer conclusiones amplias.

Figura 19.*Identificación causa-efecto***Identificación causa-efecto**

Fuente: Datos propios-2024

El sexto indicador por su parte busca establecer que haya una relación entre el texto de carácter argumentativo y la forma en que se escribe. En otras palabras, implica analizar y explicar las relaciones entre eventos o fenómenos que provocan ciertos resultados, para así retroalimentar cuáles son las causas. Los resultados de la Figura 19 muestran que el 45,5% se encuentra bueno, 36,4% muy bueno y el 18,2% regular. Se colocó este criterio debido a que los estudiantes relacionan el tema de la generación decapitada con fragmentos de uno de los autores. por lo que se interpreta qué es si bien no hay una mayoría si hay un manejo de la interrelación entre hechos extra literarios y los literarios.

Proceso de escritura

Esta segunda parte contiene los resultados de los siguientes tres criterios faltantes relacionados con técnicas. En este proceso (Tabla 7 y 8), la *inferencia* integra el mapa cognitivo tipo sol –genera ideas para el esquema–, la *explicación* con el microensayo y *autorregulación* por medio de la heteroevaluación.

Tabla 12.*Rúbrica de escritura de elaboración propia a partir de criterios*

Criterios	Indicador/técnicas	Niveles			
		Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular

Inferencia	Estructura	Contiene la estructura básica de un texto. Introducción (tesis), cuerpo (argumentos) y conclusión.	En su estructura el texto contiene la tesis aunque carece de uno de los siguientes aspectos: ideas de apoyo sobre el tema o conclusión.	El texto carece de argumentos que defiendan su postura.	El texto carece de estructura orientada a un ensayo argumentativo .
	Coherencia	Se expone de manera clara y precisa el tema a abordar. Permite una lectura de su punto de vista con ideas pertinentes.	En el escrito se encuentran ideas pertinentes, aunque con leves redundancias. Con todo, logra comunicar sus argumentos.	Reiteradas redundancias por el empleo de oraciones que provocan confusión y algunas ideas de apoyo no son adecuadas con respecto al tema.	La forma de composición del escrito no permite identificar su tesis y la selección de los argumentos no se enlaza con su punto de vista.
Explicación	Argumentación	Los argumentos defienden la tesis presentando ideas relacionadas entre sí y expresando la posición del autor.	Los argumentos permiten generar su opinión, aunque la forma de explicar o persuadir falta de profundizar.	Algunos argumentos no se relacionan con su tesis, sino que se concentran en el tema central construyendo descripciones .	Las ideas expuestas se desligan de la tesis. No son argumentos.

	Inferencia	A partir de la tesis selecciona los elementos necesarios para para llegar a una conclusión razonable (tesis-argument o-conclusión)	La tesis y la conclusión se enlazan a pesar de que no todos los argumentos contribuyen (tesis-conclusión)	Algunas ideas contribuyen a llegar a la conclusión. (argumento -conclusión)	No hay selección de argumentos o ideas, sin embargo, al final se presenta una idea central.
	Cohesión	A partir de la estructura el texto presenta elementos que se relacionan de forma coherente y reflexiva.	El texto cuenta con una postura reflexiva no obstante el escrito dificulta al lector por carencia de coherencia ante el tema/carente de opinión.	Pocas partes contribuyen al texto, es decir cuenta con partes que no tienen ninguna relación con el mismo.	Carece de una secuencia que un proceso metacognitivo para ordenar sus ideas.
	Ortografía y gramática	Signos de puntuación de manera pertinente.	Mantiene pocos errores ortográficos: de 1 a 5.	Los errores de ortografía y gramaticales sobrepasan de los 6-15.	No usa de manera correcta la gramática y ortografía.
Autorr egulaci ón	Análisis	Relaciona los hechos reales con las opiniones (conociendo su diferencia) para	Realiza inferencias sobre la investigación hacia una crítica para respaldar su criterio. aunque todavía no se	Parte de lo teórico al hacer inferencias, aunque no queda claro su postura	falta la realización de inferencias respaldado en hechos u opiniones.

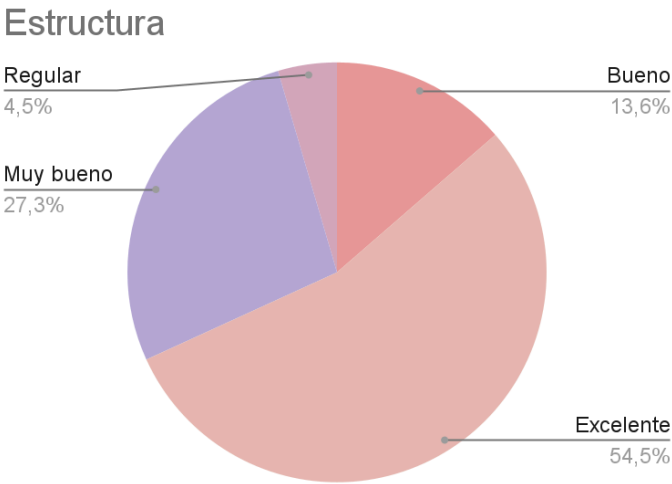
		expresar su opinión	apoya totalmente en hechos concretos.		
	Evaluación	Se logra manejar las inferencias y descripciones de forma que visibiliza su opinión de forma adecuada.	En el texto se evidencia un manejo de las descripciones aunque con cierta dificultad estas trascienden para reflejar su opinión.	El texto se encuentra mayormente constituido de descripciones contribuyendo o al tema carente de argumentación.	Dificultad en el manejo de descripciones e inferencias con el fin de respaldar su propuesta.

Fuente: Datos propios-2024

4.1.2.3 Criterio de inferencia

Figura 20.

Estructura



Fuente: Datos propios-2024

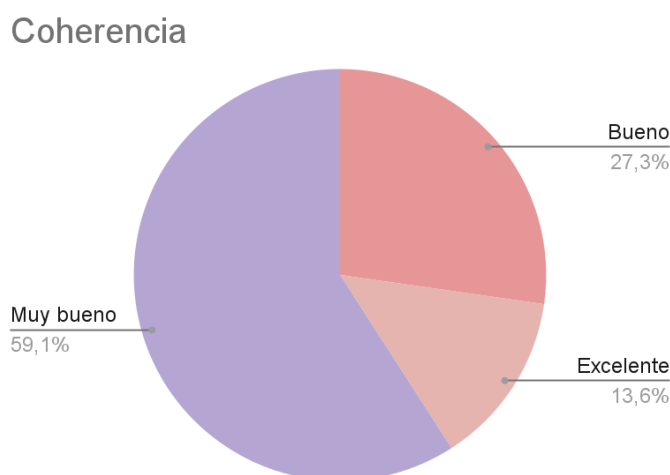
El primer indicador que se consideró fue la estructura para orientar a que los estudiantes reconozcan los elementos que constituyen el ensayo. El porcentaje más alto corresponde a la categoría de excelente, con un 54,5%, que corresponde al reconocimiento de toda la

estructura del ensayo. Le siguen 27,3% en la categoría muy bueno, por faltar algún componente. El 13,6% de los estudiantes alcanzaron bueno y el 4,5% regular, esos porcentajes corresponden a menos de un cuarto de los estudiantes no reconocen o aplican por completo la estructura del microensayo en el esquema.

Los resultados con la implementación del esquema para un microensayo (ver Anexo 4.), en este caso, evidencia que los estudiantes han mejorado en comparación con el trabajo anterior, pues más de la mitad emplea al momento de la escritura o toma más consideración el género del texto que van a escribir. Esto demuestra que, en la parte de la planificación, el uso de esquemas contribuye a que el estudiante se oriente hacia el texto que se va a escribir. Es decir, a través de las clases hubo una evolución o una toma de conciencia en cuanto a la técnica empleada.

Figura 21.

Coherencia



Fuente: Datos propios-2024

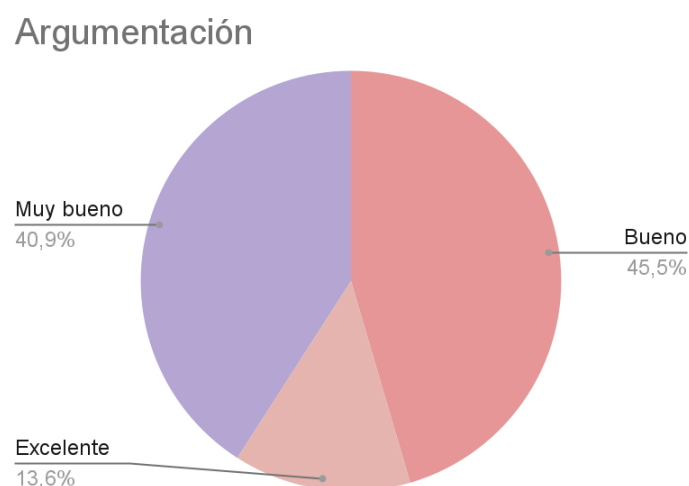
El segundo indicador, es la coherencia que considera la pertinencia del escrito de forma que sea comprensible para el lector. En este caso, el 59,1% corresponde a la categoría *muy bueno*, es decir, construyen sus argumentos siguiendo la estructura aunque con apartados leves que generan algunas confusiones. La categoría bueno le prosigue con 23,3%, pues algunos apartados no son pertinentes con relación a la tesis planteada. Por último, el 13,6% corresponde a la categoría excelente, esto sugiere que un porcentaje bajo de los estudiantes logra escribir un texto de forma clara y con apartados que se relacionen al tema escogido.

Con lo anterior se evidencia que hay un aumento en los porcentajes de muy bueno y excelente, mientras que hay una reducción en la categoría de muy bueno en comparación con el trabajo anterior. Esto representa que a pesar de que todavía falta afinar partes para que se evite confusiones, cerca de la tercera parte logra estructurar sus argumentos de forma que se relacionen con el tema, aunque todavía .

4.1.2.4 Criterio de explicación

Figura 22.

Argumentación



Fuente: Datos propios-2024

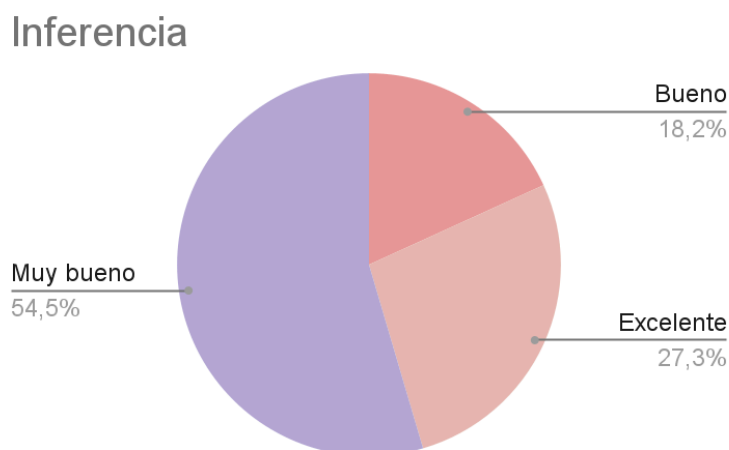
La tercera categoría corresponde a la argumentación, consiste en el desarrollo de las ideas para reforzar el punto de vista de los estudiantes sobre la generación decapitada. De acuerdo a la Figura 22 los resultados son los siguientes: tanto muy bueno como bueno corresponden a los porcentajes más altos con un 40,9% y 45,5% respectivamente. Es decir, si bien los argumentos se relacionan con el tema no hay un gran desarrollo en cuanto a la idea que se quiere transmitir, pues en algunos casos se hace uso de descripciones más que de argumentos que si bien van de acuerdo al tema no son suficientes para reforzar el punto de vista existe entonces carencia de su opinión. Adicionalmente, el 13,6% corresponde a excelente, que representa la capacidad para que los argumentos defienden la tesis y tanto afirman como contradigan sus puntos de vista de forma que se evidencie su posición en cuanto al tema propuesto.

Este indicador constituye una parte fundamental del trabajo pues se busca que los estudiantes desarrollen la capacidad para expresar sus puntos de vista, reforzándolos con la ayuda de argumentos. En los resultados (ver Anexo 4) podemos interpretar un incremento leve, que implique un avance pues en excelente hubo un aumento del 10% y de

muy bueno de 25%, mientras, que se redujo la categoría bueno en un 30%, así como Regular se redujo a cero. En consecuencia, los estudiantes han mejorado en establecer mejor sus ideas de apoyo añadiendo además de datos también sus comentarios, aunque todavía falta por desarrollar esta capacidad.

Figura 23.

Inferencia

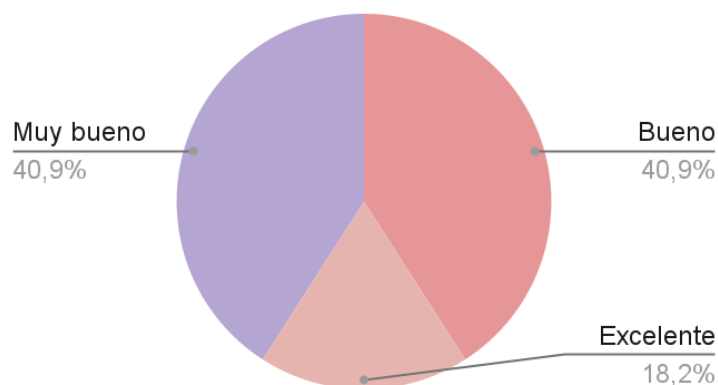


Fuente: Datos propios-2024

A partir de ese criterio, los siguientes se enfocan en el pensamiento crítico. Los resultados de la Figura 23 mostraron que el 54,5% obtuvo muy bueno, el 27,3% excelente y el 18,2% bueno. En relación con la habilidad que implica extraer conclusiones lógicas y significado implícitos a partir del fragmento de un poema, conectando así puntos o la deducción de información. la mitad de los estudiantes si bien ya logran generar conclusiones lógicas Todavía falta afinar un poco Identificar las pistas o recursos que utilizan dentro del ensayo.

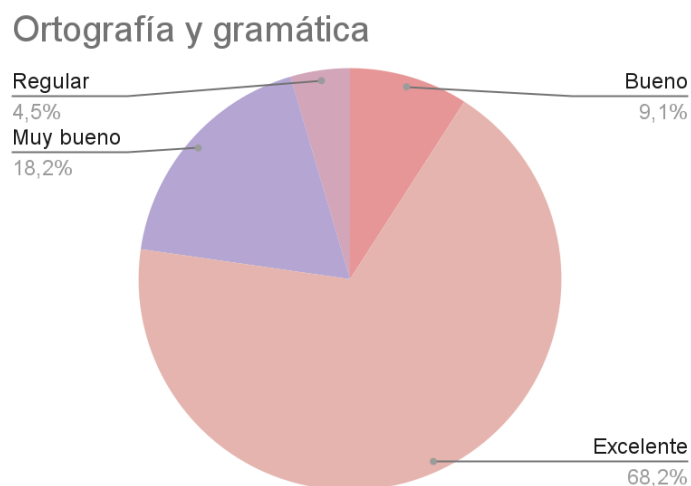
Figura 24.*Cohesión*

Cohesión



Fuente: Datos propios-2024

La explicación se vuelve a retomar en la rúbrica porque se considera fundamental que los estudiantes manejen o entiendan que para lograr transmitir su intención dentro de un escrito este se debe estar de manera clara y comprensible para el lector, desglosando ideas pertinentes que sean fácil de entender. Los resultados de la Figura 24 evidenciaron que el 40,9% obtuvo muy bueno y bueno, mientras que en lo restante el 18,2% corresponde a excelente. Con lo anterior se evidencia que en la explicación ya de un texto mayor estructurado que es el microensayo hay una leve dificultad en cuanto a evitar ambigüedades o confusiones así como de poder respaldar sus argumentos o sus puntos de vista.

Figura 25.*Ortografía y gramática*

Fuente: Datos propios-2024

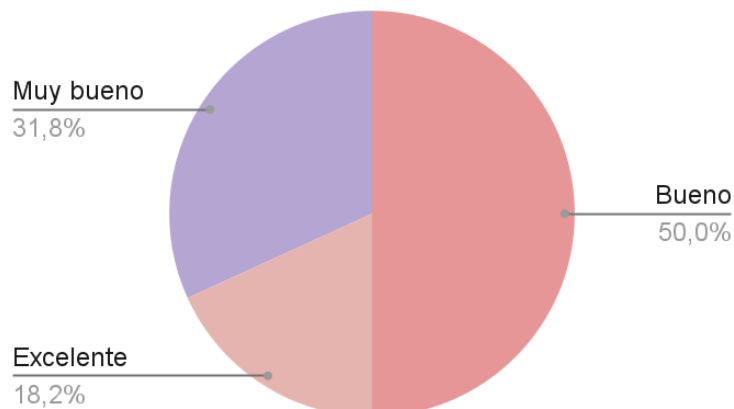
El indicador ortografía y gramática se consideró porque el producto final consta de un escrito. Cabe mencionar que al tratarse de un texto un poco más largo el rango para faltas de ortografía. Más de la mitad de los resultados corresponde a excelente con el 63,6%. El 22,7% corresponde a muy bueno debido a fallas ortográficas y de equivocaciones en cuanto a la redacción sean sintácticas. los menores porcentajes corresponden a bueno con 9,1% y regular con 4,5%.

La Figura 25 muestra que hay un mayor manejo en cuanto a la presentación del escrito. Este indicador se considera más que nada para el proceso de coevaluación del microensayo, con el fin de que los estudiantes revisen los textos de forma minuciosa Aunque claro si bien es una parte importante dentro del área de lengua y literatura no es nuestro. principal dentro de nuestro proyecto.

4.1.2.5 Criterio de autorregulación

Figura 26.*Análisis*

Análisis

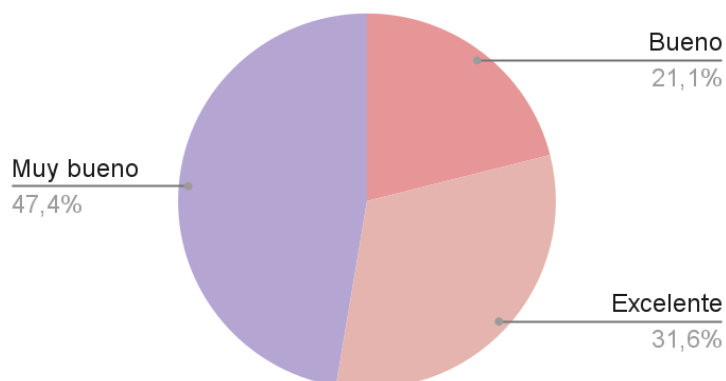


Fuente: Datos propios-2024

El siguiente criterio de análisis se enfoca si los estudiantes son capaces de identificar cada uno de los argumentos a utilizar y lograr que esto se interrelacionan para generar un tema en concreto. De acuerdo a la Figura 26, El 50% obtuvo Bueno, el 31,8% tiene muy bueno y el 18,2% excelente. En otras palabras, los estudiantes logran evaluar la información presentada, tanto de las investigaciones como de los poemas para así generar un proceso de Identificación de patrones recurrentes o temas subyacentes dentro de la generación decapitada.

Figura 27.*Evaluación*

Evaluación



La evaluación es uno de los indicadores fundamentales dentro del pensamiento crítico, pues implica una auto reflexión de la actividad que los estudiantes están realizando. Los resultados de la Figura 27 evidencian que el 47,4% obtuvo muy bueno, el 31,6% excelente y el 21,1% para. bueno. Este indicador permite reconocer si los estudiantes han hecho una selección de los aspectos a integrar dentro de su ensayo esto en relación a el esquema y el microensayo.

Con el fin de describir los resultados obtenidos en la secuencia dos de manera más clara se explica cada rúbrica. La rúbrica de comprensión lectora revela un progreso notable en la capacidad crítica de los estudiantes. En el criterio de *análisis*, la técnica de “investigación dirigida” y la identificación de semejanzas y diferencias demostraron que la mayoría de los estudiantes han mejorado significativamente en su autonomía y capacidad para clasificar el contenido. En la *evaluación*, mediante la interpretación y la explicación los estudiantes lograron niveles muy buenos o excelentes en profundizar y comunicar ideas complejas. Sin embargo, la generalización y la identificación de causa-efecto presentaron áreas de mejora, ya que un porcentaje significativo de estudiantes aún necesita afinar su capacidad para ampliar conclusiones y relacionar eventos de manera efectiva.

Los resultados de la rúbrica de escritura, a partir de los criterios de *inferencia*, *explicación* y *autorregulación* correspondiente a la segunda parte, revelan avances significativos en el desarrollo de estas habilidades críticas. En cuanto a la *inferencia*, más del 80% de los estudiantes alcanzaron las categorías de excelente y muy bueno, demostrando una mejora notable en la capacidad para estructurar y cohesionar ensayos, aunque algunos aún requieren afinar ciertos aspectos. La *explicación*, evaluada a través de la argumentación y la coherencia, mostró que la mayoría de los estudiantes lograron construir argumentos relevantes y comprensibles, con un incremento en las categorías superiores y una reducción de errores en la redacción y ortografía. Finalmente, el criterio de *autorregulación*, que incluye análisis y evaluación, evidenció que los estudiantes han desarrollado una capacidad considerable para evaluar sus escritos a partir de la heteroevaluación, consiguiendo seleccionar los argumentos más pertinentes, alcanzando más del 70% en las categorías de excelente y muy bueno. Estos resultados reflejan un progreso significativo en el desarrollo del pensamiento crítico-valorativo a través de la lectoescritura.

4.2. Análisis de la encuesta final

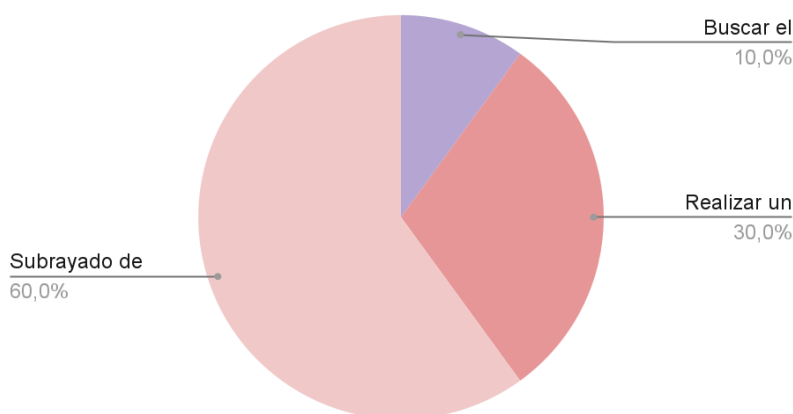
La encuesta es un instrumento fundamental dentro de la recolección de datos, por lo que, dentro del análisis de la propuesta proporciona la percepción de los estudiantes en relación con las técnicas empleadas. Por ello, a continuación se detallarán las gráficas de la

encuesta final (ver Anexo 5.) con el objetivo de demostrar los logros obtenidos de la implementación de la lectoescritura como estrategia en una secuencia didáctica. Además, se da a conocer las técnicas que han permitido estos resultados positivos, si bien estas son las más utilizadas diariamente, con los aportes se pretende mejorarlas, de manera que sean utilizadas de forma correcta y se conviertan en un hábito al momento de leer y escribir.

Figura 28.

Pregunta 1. Señale qué actividades le permitieron comprender mejor la lectura.

Señale qué actividades le permitieron comprender



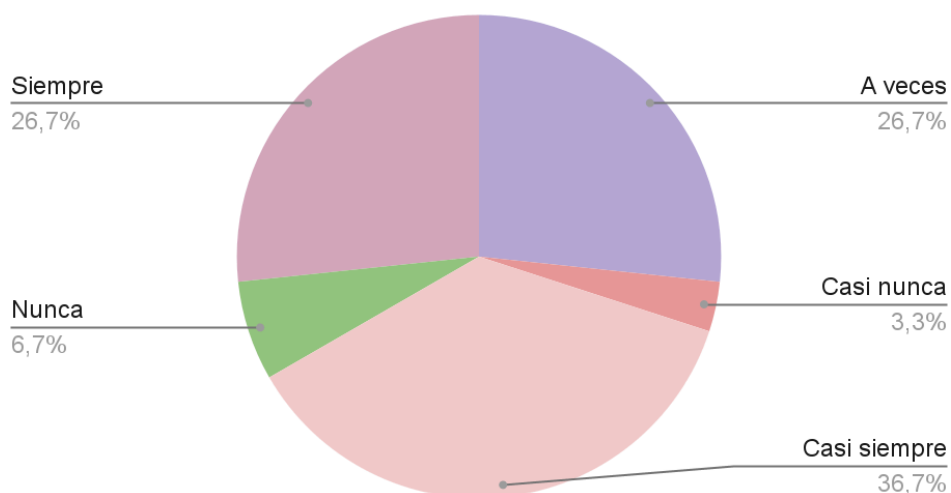
Fuente: Datos propios-2024

El gráfico hace referencia a las actividades que contribuyeron a los estudiantes en la convención lectora, es decir a analizar o interpretar la intención del texto. El 60% señaló que el subrayado de las ideas primordiales fue lo más fundamental, el 30% en cambio señaló que realizar el organizador de las ideas del texto contribuye a mejorar la lectura y el 10% buscar el vocabulario nuevo. Por consiguiente, la sesión planificada de acuerdo a distintas estrategias mostró la concientización de los estudiantes para comprender un texto es prudente encontrar las ideas principales que se encuentran dentro del mismo así como otra parte considera que para que esas para establecer una relación entre esas ideas es necesario un organizador o esquema. Lo anterior evidencia que los estudiantes reconocen que el texto tiene una función y para descubrirla hay que identificar y organizar estas ideas.

Figura 29.

Pregunta 2. ¿Considera importante conocer la biografía del autor, el contexto social antes de leer un texto?

¿Considera importante conocer la biografía del



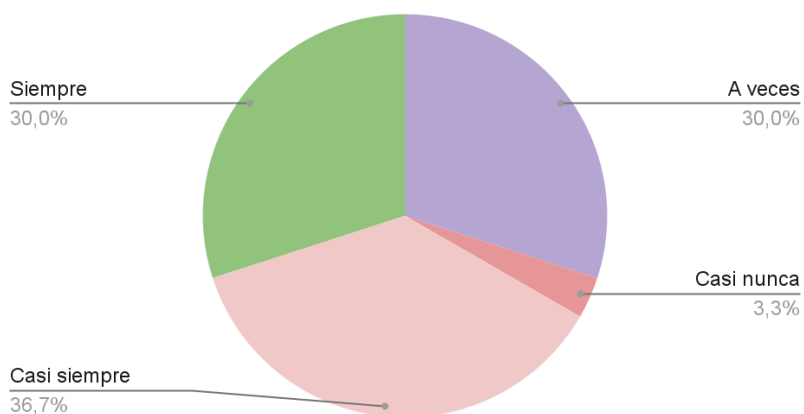
Fuente: Datos propios-2024

La Figura 29 muestra qué nivel considera el estudiante que para entender un texto hay que comprender el entorno que rodeó en ese contexto al libro, es decir, aquellos aspectos externos que influyeron al autor durante la escritura. En ese sentido, el 36,7% responde casi siempre, seguido por, un 26,7% tanto para siempre como para a veces, mientras que los porcentajes más bajos son para nunca con un 6,7% y casi nunca con 3,3%. La Figura 24, por ende, demuestra que si bien los estudiantes consideran que es esencial dentro de la interpretación del texto no lo es siempre. Esta respuesta demuestra que el estudiante reconoce los aspectos externos pero tampoco se queda en ellos permitiendo que pueda hacer un mejor análisis del texto.

Figura 30.

Pregunta 3. ¿Con qué frecuencia considera subrayar las ideas principales en un texto?

¿Con qué frecuencia considera se deben subrayar



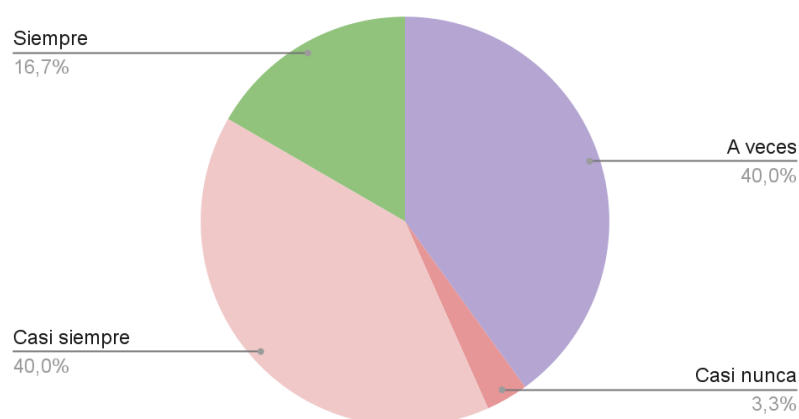
Fuente: Datos propios-2024

La Figura 30 representa la pregunta hacia con qué frecuencias los estudiantes consideran que deben subrayar las ideas principales esto en relación a la lectura siendo una guía para encontrar las ideas que contribuyan a entender el texto. los resultados evidencian que el 36,7% consideran casi siempre, tanto siempre como a veces tienen el mismo porcentaje de 30% y el 3,3% para casi nunca. como se puede observar en el cuadro hay una mayor tendencia de forma positiva a considerar la importancia de subrayado dentro del texto.

Figura 31.

Pregunta 4. ¿Considera que es importante escribir un comentario después de leer el texto?

¿Considera que es importante escribir un comentario



Fuente: Datos propios-2024

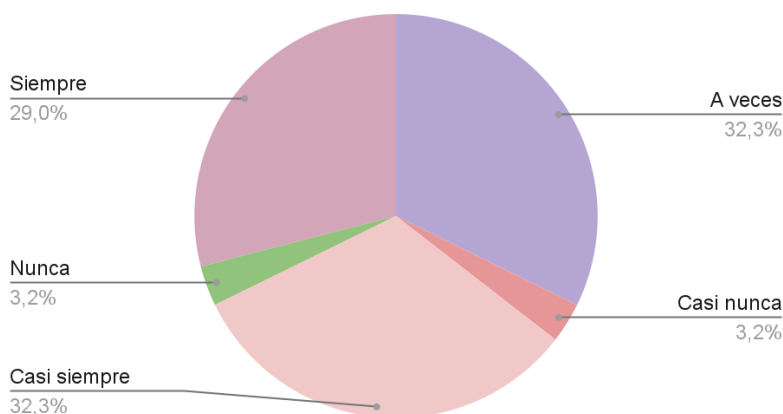
Esta pregunta es fundamental porque nos permite evidenciar si los estudiantes son conscientes de la importancia del comentario, esto en relación con las técnicas orientadas a desarrollar el pensamiento crítico. El comentario constituye un aspecto esencial para fomentar la opinión (Bernal et. al., 2017).

Ahora bien, es importante considerar si los estudiantes consideran al comentario como un punto necesario posterior a la lectura, esto porque al desarrollar el pensamiento crítico, se busca que el sujeto después de una lectura se cuestione sobre el tema del mismo. Los resultados de la Figura 31 evidenciaron que el 40% que se encuentra tanto en la categoría de casi siempre y a veces, es el porcentaje más alto, en comparación con siempre que es un 16,7% y casi nunca que son 3,3%. si bien la categoría siempre no representa el porcentaje más alto si representa un aumento en comparación con la encuesta inicial.

Figura 32.

Pregunta 5. Después de la lectura se realizan actividades de escritura?

Después de la lectura se realizan actividades de escritura?

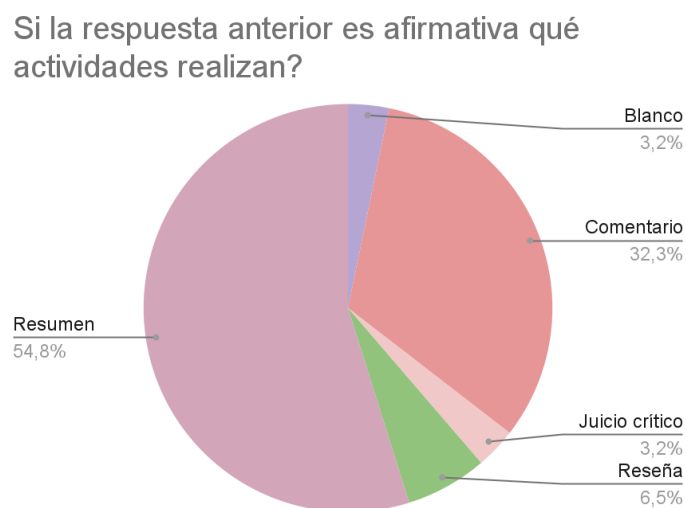


Fuente: Datos propios-2024

La Figura 32 representa un aumento en cuanto a la percepción de actividades que se realizan orientadas a la escritura después de una lectura. Casi siempre y a veces constan con el 32,3% respectivamente, siempre con un 29% mientras que tanto “casi nunca” y “nunca” están con un 3,2%. Los rangos donde hay un porcentaje más alto son categorías de mayor frecuencia lo cual presenta un gran avance al momento de que los estudiantes hacían actividades orientadas a la escritura en este caso se evidenció un leve aumento. Es decir, los estudiantes mediante las técnicas utilizadas optan por realizar otras actividades que les permiten comprender mejor el texto.

Figura 33.

Pregunta 6. Si la respuesta anterior es afirmativa qué actividades realizan?

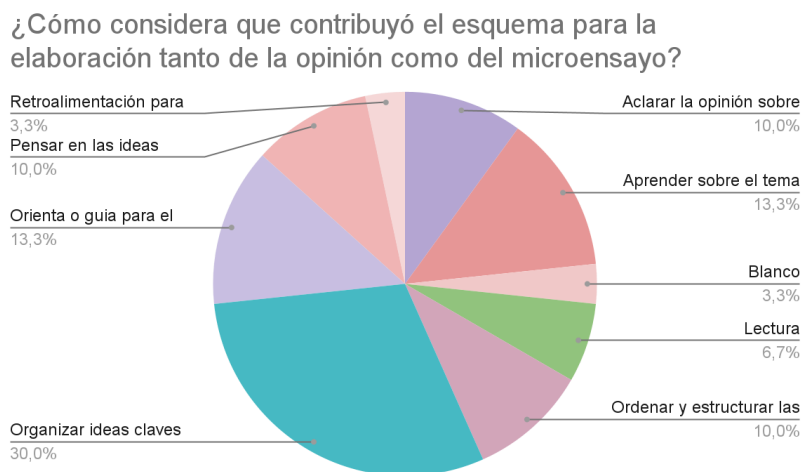


Fuente: Datos propios-2024

En consecuencia, con la anterior pregunta esta gráfica se orienta en conocer qué actividades los estudiantes consideran mejor para realizarlas después de la lectura. En gran parte se relacionan con actividades de escritura. El 54,8% está en resumen y el comentario le sigue con un 32,3%, las cifras más bajas corresponden a la reseña con 6,5%, seguido de juicio crítico y blanco con un 3,2%. En otras palabras, en comparación con la encuesta inicial, hay un aumento en cuanto al porcentaje del comentario. Este aspecto es importante recalcar que si bien el resumen representa un porcentaje más alto, está relacionado con el hecho de que para realizar un comentario hay que al menos conocer de qué trata el tema orientado en sus principales características, es decir, en resumen es un punto que también es parte de un comentario, posibilitando así que haya una opinión sobre ese tema después de haberlo comprendido.

Figura 34.

Pregunta 7. ¿Cómo considera que contribuyó el esquema para la elaboración tanto de la opinión como del microensayo?

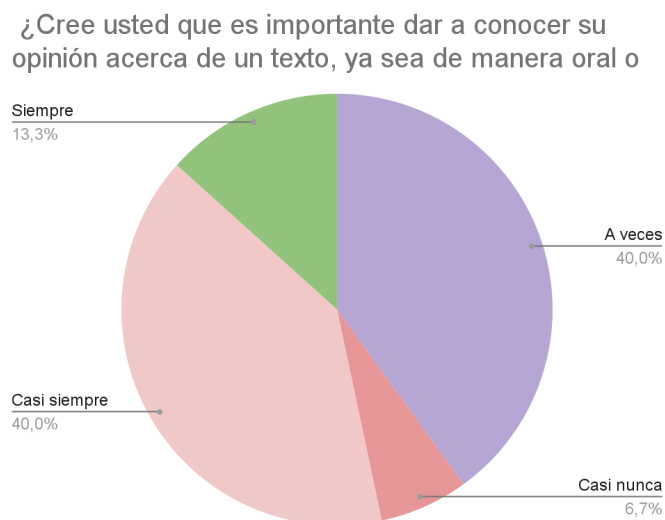


Fuente: Datos propios-2024

Con todo lo anterior es necesario conocer la perspectiva de los estudiantes respecto a los procesos de escritura, especialmente en la planificación, orientado a qué aspectos destacan o contribuyen al estudiante para fortalecer su proceso de escritura. Conforme a la Figura 34 se puede evidenciar que *organizar ideas claves* cuenta con un 30%, 13,3% corresponde a *Orienta o guía para el escrito y aprender sobre el tema*, el 10% tanto a pensar en las ideas antes de escribir y aclarar la opinión sobre el tema. 6,7% corresponde a lectura, seguido de *retroalimentación para futuros trabajos de escritura* y blanco con un 3,3%. Lo que se puede interpretar de lo anterior es que los estudiantes reconocen el principal objetivo del esquema a partir de las técnicas que ayuda a organizar las ideas conforme a la estructura del texto escrito. Cabe mencionar que, la pregunta era abierta, Por lo que posteriormente se realizó una categorización de sus respuestas. Dentro de esto cabe mencionar el comentario de un informante que menciona “ayuda a comprender y elaborar más fácil una opinión con un mejor y amplio vocabulario” (2024).

Figura 35.

Pregunta 8. ¿Cree usted que es importante dar a conocer su opinión acerca de un texto, ya sea de manera oral o escrita?

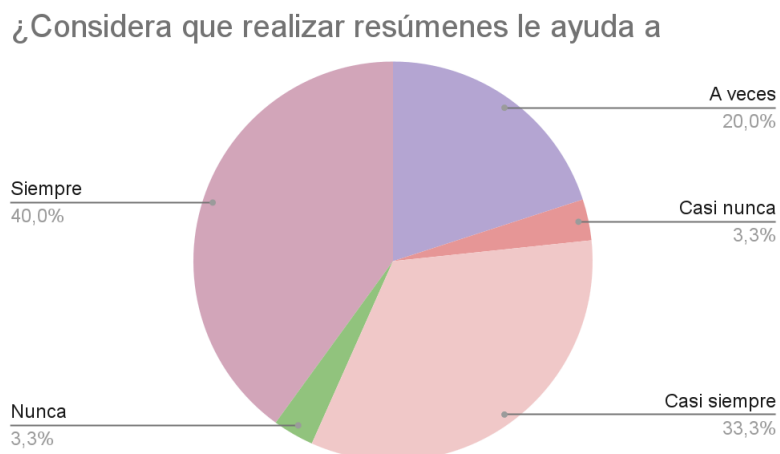


Fuente: Datos propios-2024

En esta pregunta, en cambio, se explicita el carácter crítico que los estudiantes demuestran a través de sus opiniones considerando la noción de Ennis (2016). Los resultados de la Figura 35 mostraron que el 40% tanto para a veces y casi siempre representa la mayoría. Mientras que siempre con un 13,3% y casi nunca con 6,7% representa el 20%. Esto es, la mitad de los estudiantes reconoce la intención o recalcan la relevancia de expresar su opinión dentro de las aulas de clase.

Figura 36.

Pregunta 9. ¿Considera que realizar resúmenes le ayuda a comprender la idea primordial de un texto?

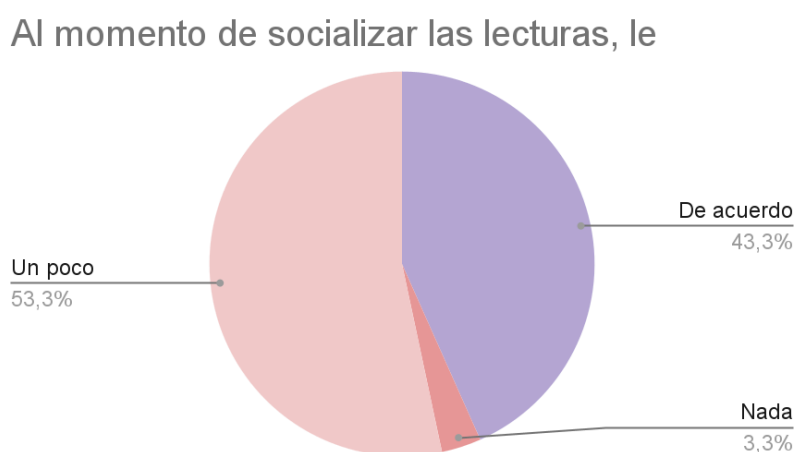


Fuente: Datos propios-2024

Con la relevancia de que antes de realizar un análisis hay que comprender el tema tratado en la pregunta que se muestra en la Figura 36. Por consiguiente, el 40% considera que siempre, el 33,3% casi siempre, 20% a veces y tanto casi nunca como nunca con un 3,3%. En este paso anterior, de las inferencias dice referencias o hipótesis, es importante el resumen porque contribuye a que el estudiante tenga una idea o logre interpretar la idea del texto.

Figura 37.

Pregunta 10. Socializar las lecturas, le permitió tomar una posición acerca del mismo

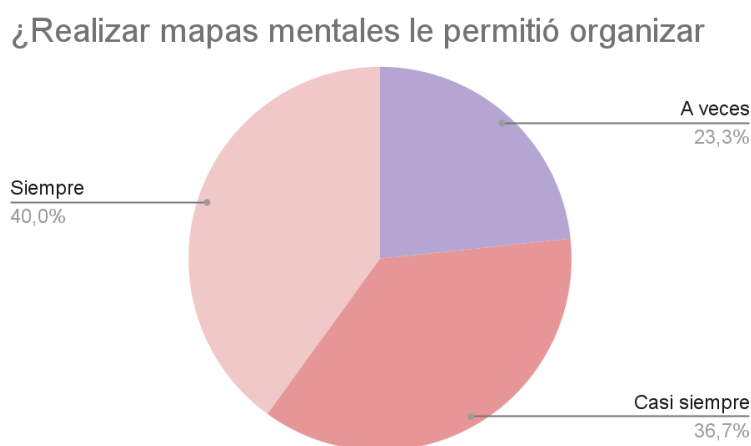


Fuente: Datos propios-2024

La Figura 37 muestra el diálogo de la comprensión lectora realizada por los estudiantes donde los resultados fueron que el 53% está un poco de acuerdo en que la sociabilización le permitió conocer un punto de vista acerca de lo que iba a escribir. Mientras que, el 43,3% estuvo de acuerdo y el 3,3% no estaba de acuerdo.

Figura 38.

Pregunta 11. ¿Realizar mapas mentales le permitió organizar sus ideas respecto a la lectura?



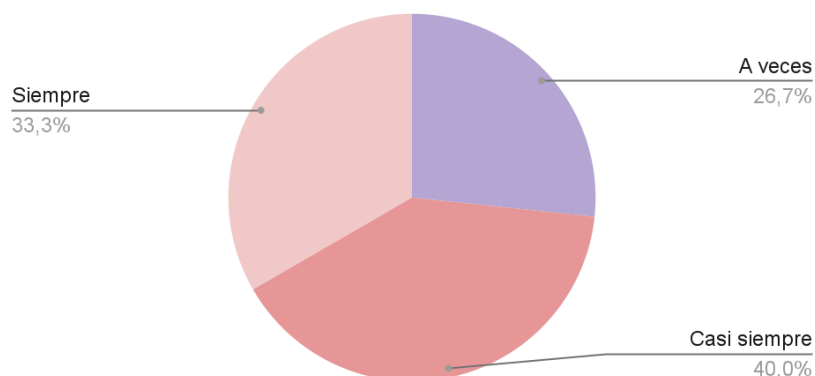
Fuente: Datos propios-2024

La Figura 38 realiza una pregunta enfocada en la actividad de mapas mentales, técnicas de Pimienta Prieto (2012), como una forma de organizar las ideas de la lectura. En función de la estrategia implementada los estudiantes respondieron que siempre en un 40%, casi siempre con un 36,7% y un 23,3% a veces. Hay una mayor predominancia de forma positiva en cuanto al uso de esta estrategia para lograr estructurar las ideas. esto por el hecho de que durante la aplicación para el esquema primero se realizó un mapa con el fin de que los estudiantes construyan ya ideas para su futuro escrito.

Figura 39.

Pregunta 12. Al leer un texto, ¿la interpretación de ciertas palabras ayudó a comprender el tema?

Al leer un texto, ¿le ayudó a comprender el tema



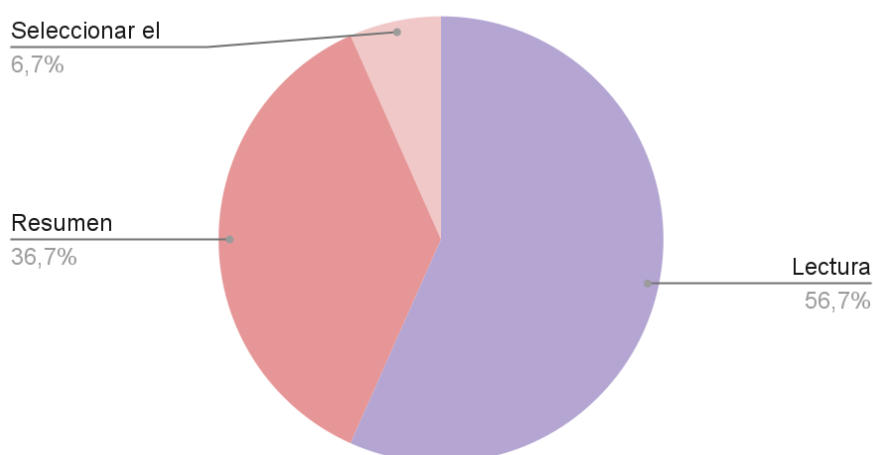
Fuente: Datos propios-2024

Por otro lado, la interpretación de palabras contribuyó a comprender el tema, los estudiantes respondieron que casi siempre en un 40%, siempre con un 33,3% y a con 26,7%. Cerca de la mitad de los estudiantes considera que la búsqueda de determinadas palabras contribuye a comprender.

Figura 40.

Pregunta 13. Planificación: ¿qué actividades le ayudó a planificar su microensayo?

Planificación: qué actividades le ayudó a

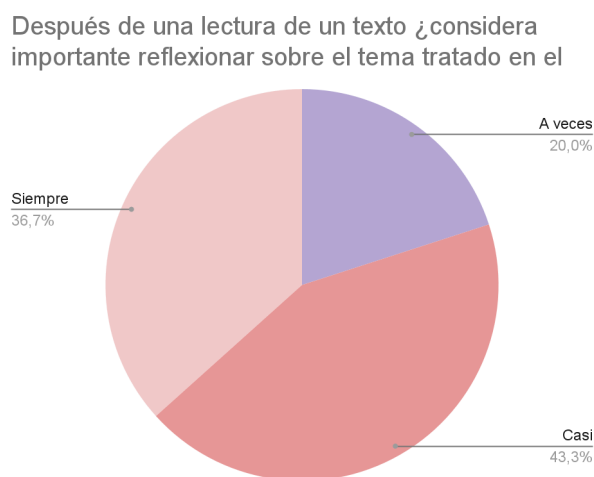


Fuente: Datos propios-2024

La pregunta sobre la planificación está orientada a saber qué aspecto le ayudaron al momento de escribir, en ese sentido las actividades que señalaron los estudiantes están lectura en un 56,7%, en resumen con 36,7% y 6,7% en seleccionar el tema. Los estudiantes al escoger la lectura como una de las actividades que mayormente contribuyen en la predicación del ensayo es por el hecho de que al momento de organizar las ideas el esquema exige que se desarrolle la lectura comprensiva de Chacón y Chacón (2014) sobre el tema a tratar.

Figura 41.

Pregunta 14. Después de la lectura ¿considera importante reflexionar sobre el tema tratado en el mismo?

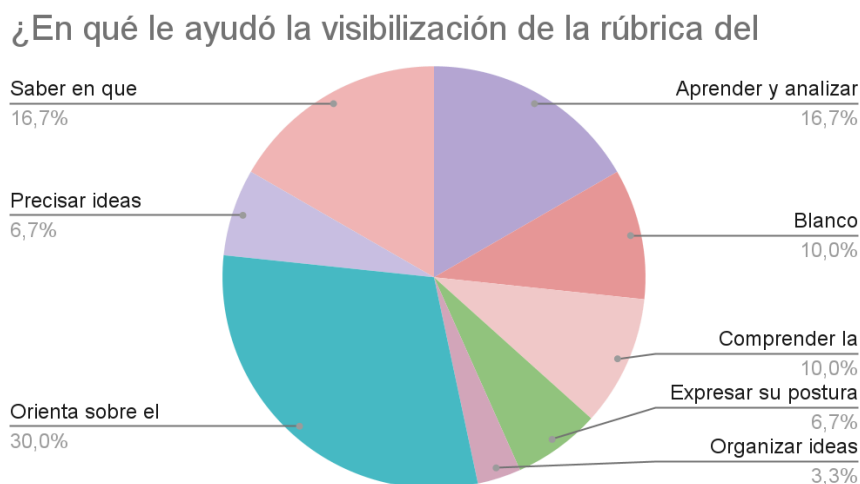


Fuente: Datos propios-2024

La Figura 41 se enfoca en los aspectos posteriores a la lectura, enfocado en la búsqueda de la interpretación, es decir, abrir la lectura como un espacio de diálogo para comprender mejor el tema. Los resultados evidenciaron que un 43,3% casi siempre, el 36,7% siempre y el 20% a veces.

Figura 42.

Pregunta 15. ¿En qué le ayudó la visibilización de la rúbrica del microensayo?



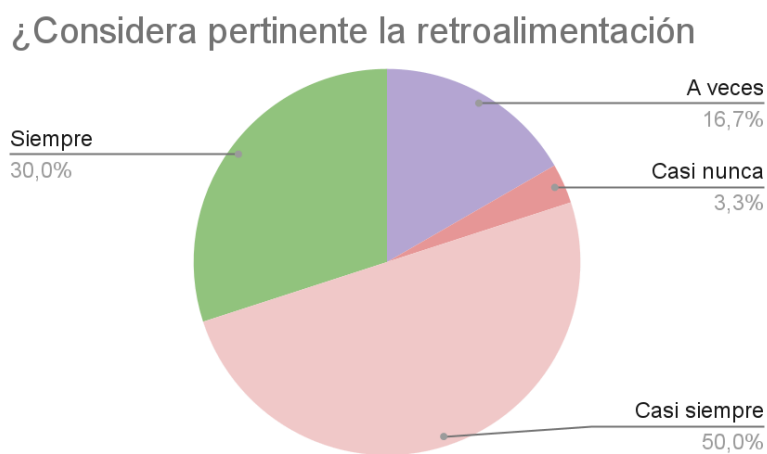
Fuente: Datos propios-2024

La pregunta de la encuesta final identifica las opiniones de los estudiantes en cuanto a la rúbrica al momento de hacer la revisión del escrito conforme al último paso propuesto por Cassany (1999). La respuesta de los estudiantes al ser abierta se clasificaron en ocho puntos claves. Con los porcentajes más bajos están *organizar ideas* con 3,3%. *Precisar ideas principales* y *expresar su postura de forma adecuada* obtuvieron 6,7%. 10% para *Blanco* y *Comprender la lectura*. Los puntos que están por encima: *saber en qué mejorar* y *Aprender y analizar mejor* con 16,7%, superado por el 30% correspondiente a *Orienta sobre el contenido y la estructura para el escrito*.

La Figura 42 muestra la percepción de los estudiantes en cuánto a la rúbrica es positiva al momento de la revisión. Esto se evidencia en las categorías pues se relacionan en cuanto contribuyen al proceso cognitivo al momento de ordenar ideas o comprender el texto leído. Mejor dicho, este proceso les ayuda a fijarse en cómo presentan sus puntos de vista de acuerdo a la consigna del docente.

Figura 43.

Pregunta 16. ¿Considera pertinente la retroalimentación durante la escritura?

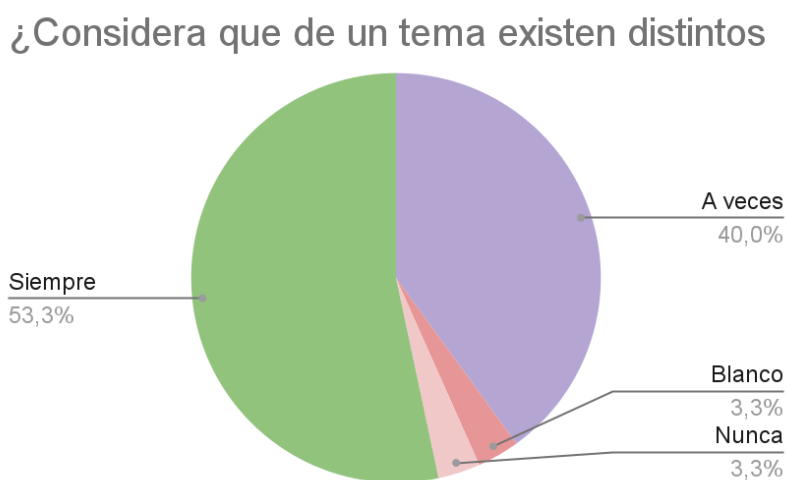


Fuente: Datos propios-2024

Un punto importante para Cassany (1999) es la revisión por lo que la pregunta se dirigió hacia la retroalimentación que se obtuvo de algunos trabajos de los estudiantes. Los datos muestran que 50% escogió casi siempre, un 30% para siempre, un 16,7% para veces y un 3,3% para casi nunca. Respecto a la Figura 39, la mayoría de los estudiantes sí contamos con qué siempre y casi siempre son aspectos positivos en cuanto a la ayuda de revisar lo escrito.

Figura 44.

Pregunta 17. ¿Considera que de un tema existen distintos puntos de vista?



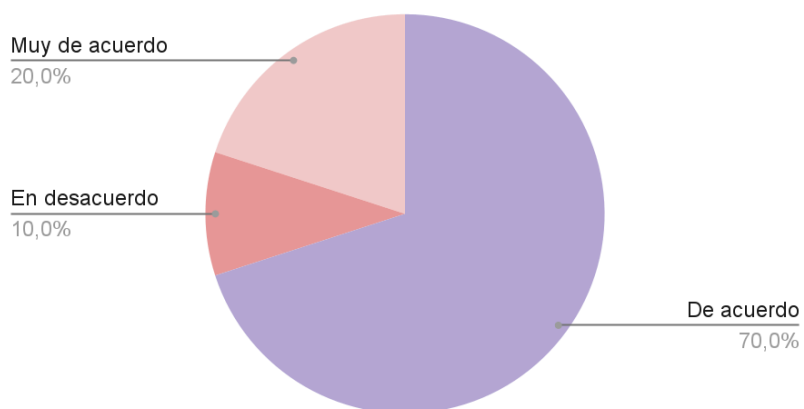
Fuente: Datos propios-2024

Ahora bien, también es importante considerar si los estudiantes reconocen las intenciones de un texto argumentativo, estableciendo una posición, donde mayoritariamente para defender su postura se utiliza o emplea distintos puntos de vista de otras personas. En el sentido, la Figura 44 muestra que, el 53,3% escoge, siempre el 40% a veces, el 3,3% se encuentra tanto nunca como respuestas en blanco.

Figura 45.

Pregunta 18. Después de la lectura, escribir su opinión le permitió aclarar la verdadera intención del texto?

Después de la lectura, escribir su opinión le



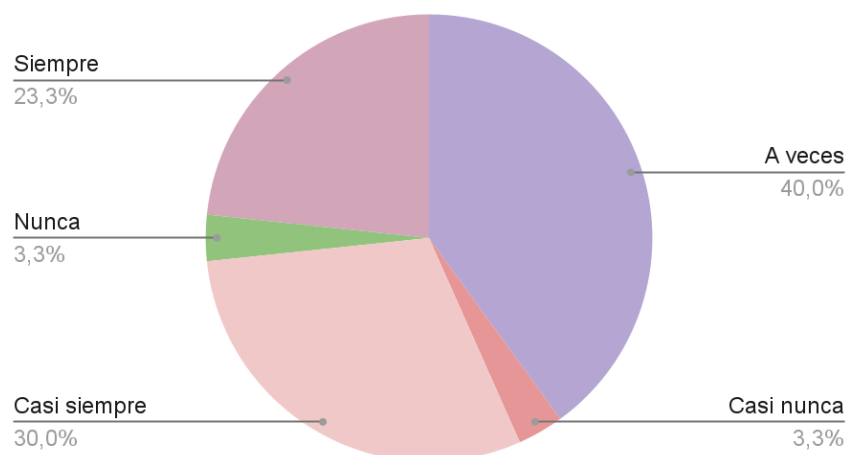
Fuente: Datos propios-2024

Ahora bien, el punto fundamental de la estrategia es de conocer que la lectoescritura es un punto importante para el desarrollo del pensamiento crítico, en ese sentido la pregunta se centró en conocer si los estudiantes también reconocen la importancia de plasmar su premio en un texto. Los resultados de la Figura 45 evidenciaron que un 70% estuvo de acuerdo, un 20% en muy de acuerdo y un 10% en desacuerdo.

Figura 46.

Pregunta 19. ¿Le gustaría seguir dando a conocer su opinión por medio de comentarios u opiniones escritas?

¿Le gustaría seguir dando a conocer su opinión



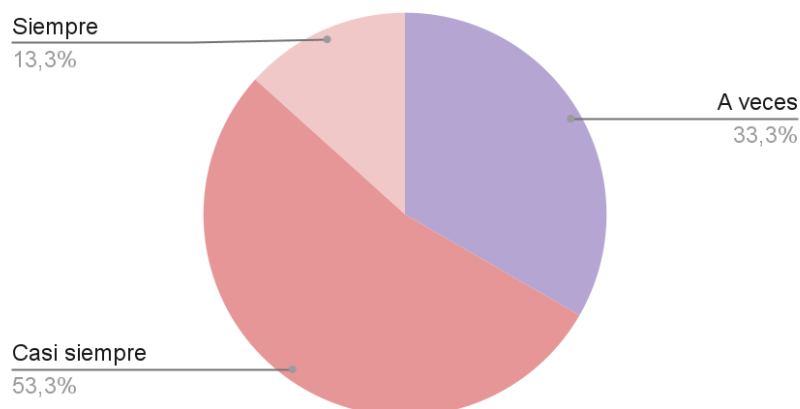
Fuente: Datos propios-2024

Esta pregunta se relaciona en cuanto si el estudiante ya sea familiarizado con los escritos con el proceso de escritura. Considera así que se debería fortalecer ese intercambio de espacio para fomentar que los estudiantes se familiaricen con el hecho de expresar su opinión.

Figura 47.

Pregunta 20. ¿Considera que la revisión de su opinión escrita es esencial para mejorar su criterio?

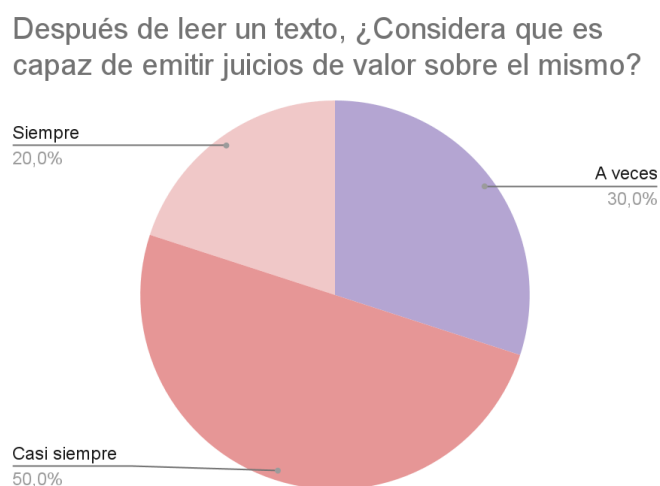
¿Considera que la revisión de su opinión



La Figura 47 muestra la importancia en cuanto a la revisión de los escritos para mejorar en contenidos y en criterio personal. el 53,3% selecciona casi siempre, el 33,3% a veces y con un 13,3%, se encuentra siempre.

Figura 48.

Pregunta 21. Después de la lectura, ¿Se considera capaz de emitir juicios de valor?



Fuente: Datos propios-2024

El último punto de la entrevista se enfoca en conocer la perspectiva del estudiante sobre si ya desde su punto de vista él puede emitir juicios a partir de un tema. La Figura 48 pone en evidencia que un 50% o optó por casi siempre, el 30% en a veces y el 20% en siempre.

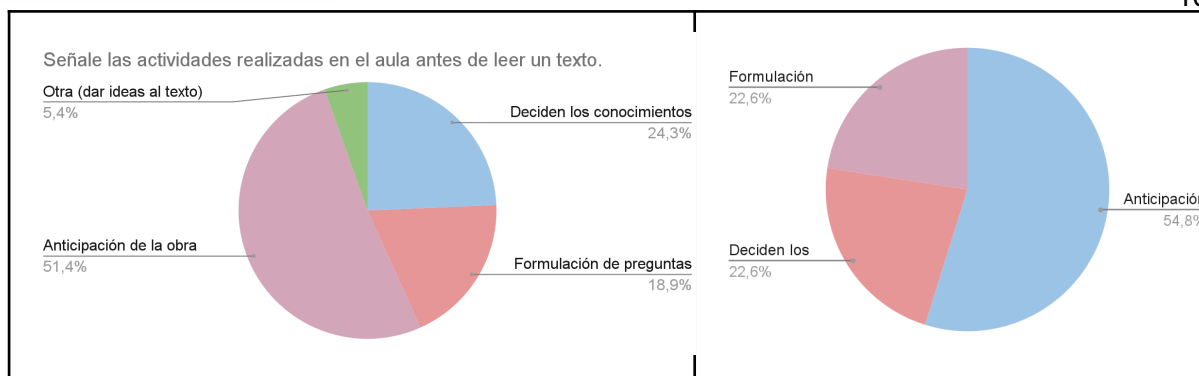
4.2.1 Análisis comparativo entre encuestas

En la investigación es primordial conocer datos antes de implementar la propuesta para luego asociarla con los resultados obtenidos. Por esta razón, se realiza una comparación entre la encuesta inicial y final, pues permite realizar un contraste entre estos. En este sentido, se puede identificar cambios, variables, diferencias, eficacia, el impacto de la intervención, entre otros. En tanto, este análisis permite evaluar la efectividad de los procesos de lectoescritura llevados a cabo, además de, determinar los puntos más importantes, incluso, los aspectos que deben mejorarse.

Figura 49.

Actividades antes de realizar la lectura

Inicial (diagnóstico)	Final
-----------------------	-------



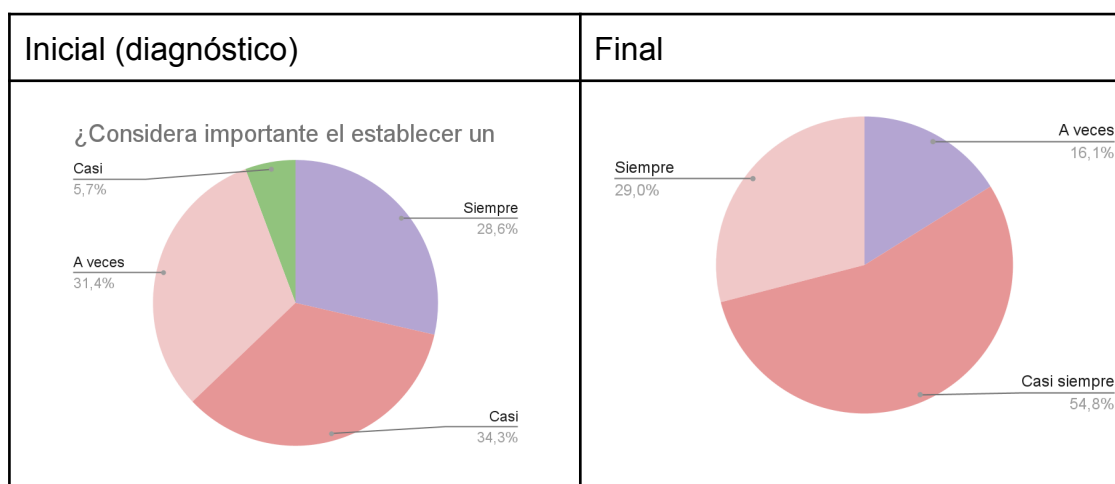
Fuente: Datos propios-2024

El 51,35% de los estudiantes mantienen que realizan una anticipación del texto a leer, infiriendo en el título y viendo la portada de la misma. El 24,32% deciden los conocimientos claves que se encontrarán en el texto y el 18% junto al 5,41% se encuentran entre la formulación de preguntas o dar una lluvia de ideas. De acuerdo a las actividades que se realizan antes de la lectura, se observa que el 54,8% realizan la anticipación de la obra. El 22,6% optan por la formulación de preguntas y en el mismo porcentaje optan por decidir los conocimientos que posiblemente se encuentren en el texto.

La encuesta inicial muestra que la mitad de los estudiantes realizan la anticipación del texto a leer, pero en la final se ve un incremento en esta actividad, con más de la mitad, es decir, está técnica les permite acercarse más al texto. Además, se ve un incremento en la formulación de preguntas, junto a decidir los conocimientos claves que se encontrarán en el texto. Sin duda, estas técnicas son primordiales para dar paso a una buena lectura.

Figura 50.

Actividad antes de la lectura: importancia del acercamiento



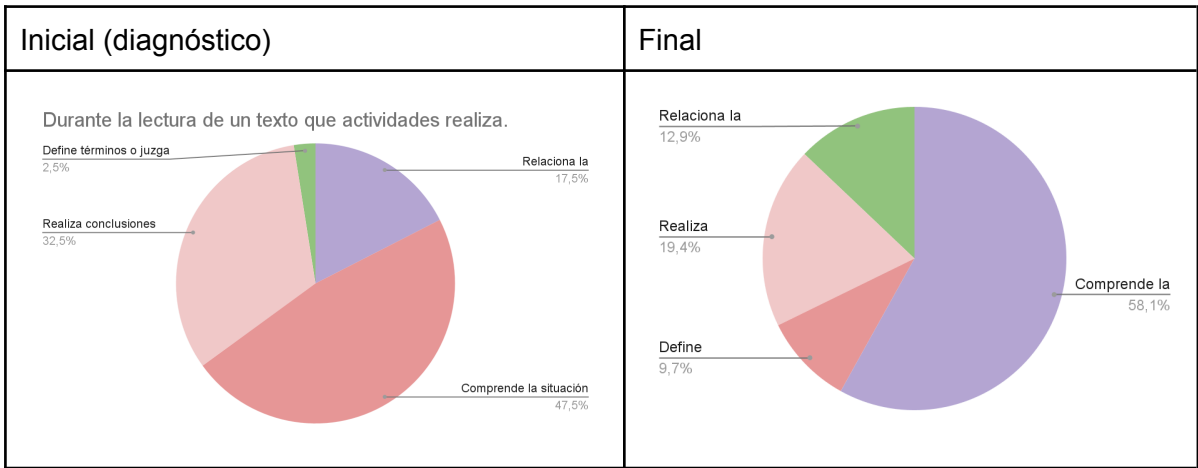
Fuente: Datos propios-2024

En un 34,3%, consideran que casi siempre es necesario el acercamiento a la lectura que se realizará. Aunque, en minoría el 5,7% no considera importante esta actividad. En la

encuesta final se puede observar que el 54,8%, que es más de la mitad de los estudiantes, consideran primordial realizar un acercamiento a la lectura. En tanto, el porcentaje que pertenecía a casi nunca es nula. En el rango de siempre se encuentra el 29% del aula. En la fase de diagnóstico se observa que menos de la mitad de los estudiantes consideran que casi siempre es necesario hacer un acercamiento a la lectura, en tanto, la otra tercera parte eligen que solo a veces se debería realizar. Entonces, en minoría dicen que es importante hacerlo. La encuesta final, en cambio, muestra que hubo un incremento en la importancia de realizar esta actividad, siendo más de la mitad de los estudiantes que consideran que casi siempre se debe realizar esto. Además, en el rango de siempre también se ha visto un incremento y la categoría de casi nunca no se ha visto reflejado.

Figura 51.

Actividades durante la lectura



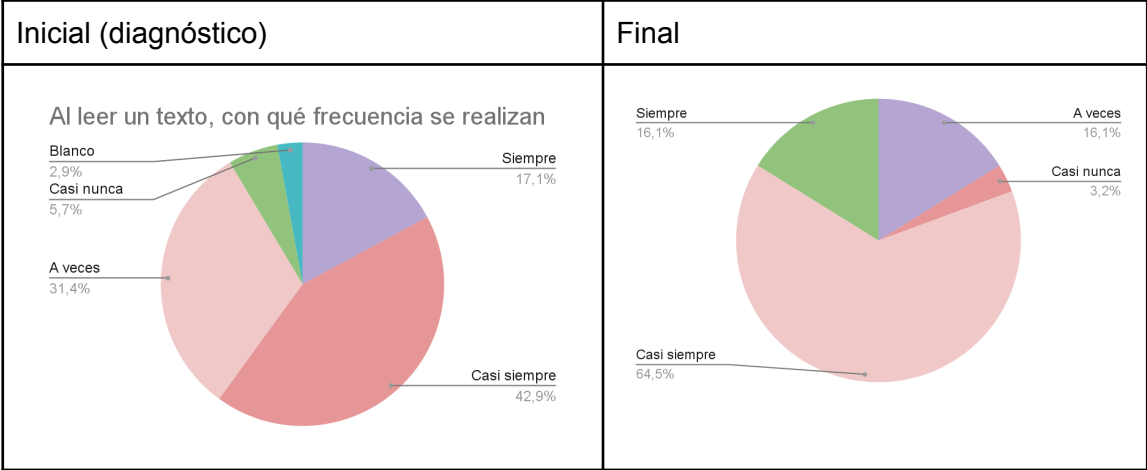
Fuente: Datos propios-2024

Los estudiantes durante la lectura en un 47,5% comprenden la situación o el contexto. El 32% realizan conclusiones a partir de la lectura, en un 17,5% relacionan la información, además de que el 2,5% definen términos o juzgan definiciones, siendo este rango el menos seleccionado. En el gráfico derecho se puede observar que el 58,1% de los estudiantes comprenden el contexto de lo que están leyendo. Seguido del 19,4% que realizan conclusiones a partir de lo leído, el 12,9% relacionan la información. Al final el 9,7% define términos o solo juzga definiciones.

En primera instancia se observa que menos de la mitad de los estudiantes no optan por la actividad durante la lectura, para comprender la situación o el contexto de una obra. En comparación con la encuesta final se puede analizar que más de la mitad de los estudiantes eligen como actividad primordial comprender la situación o contexto de la obra. De igual manera, el resto de estudiantes se distribuyen entre otras actividades que también les parecen interesantes o necesarias. Pues, la actividad que realicen durante la lectura

dependerá del interés de los estudiantes.

Figura 52.
Actividades después de la lectura: inferencia con guía docente



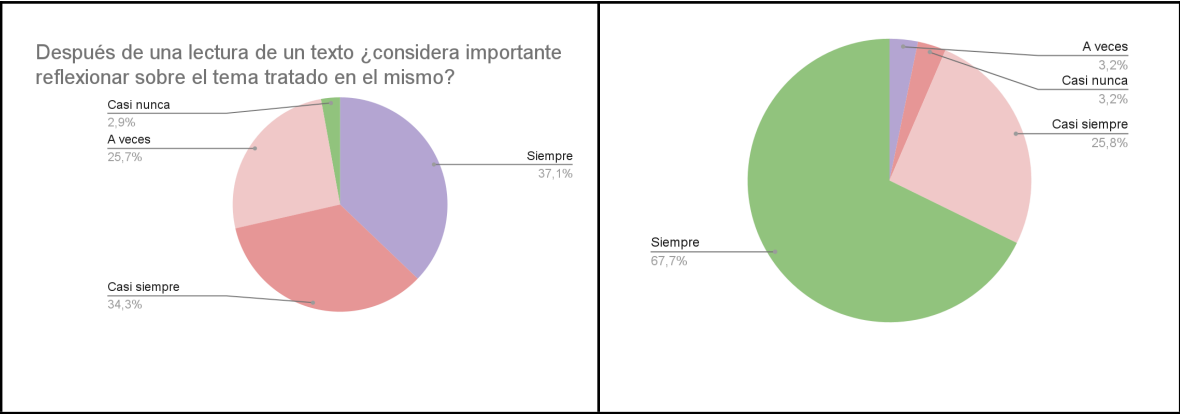
Fuente: Datos propios-2024

Antes de empezar con la secuencia se observó que el 42,9% de los estudiantes comparten que casi siempre se realizan inferencias sobre el texto, incluso, en 5,7%, concuerdan en que casi nunca se hace esta actividad junto a la docente. El 17,1% con que siempre se realiza, el 5,7% casi nunca y el 2,9% no responde. Posteriormente, en la encuesta el 64,5% comparte que se realizan inferencias durante la lectura casi siempre. Un 16,1% en siempre y a veces, siendo el menor porcentaje para casi nunca con 3,2%.

La encuesta inicial refiere a casi la mitad de los estudiantes que se realizan inferencias junto a la docente. En cambio, en la final existe un incremento en la opción de casi siempre, pues se ha tratado de que está técnica se implemente por parte de la docente para permitir una mejor comprensión del texto. Por tanto, se está estableciendo como un hábito en las clases hasta lograr un cien por ciento como recurso primordial.

Figura 53.
Actividades después de la lectura: importancia de reflexionar sobre el tema

Inicial (diagnóstico)	Final
-----------------------	-------

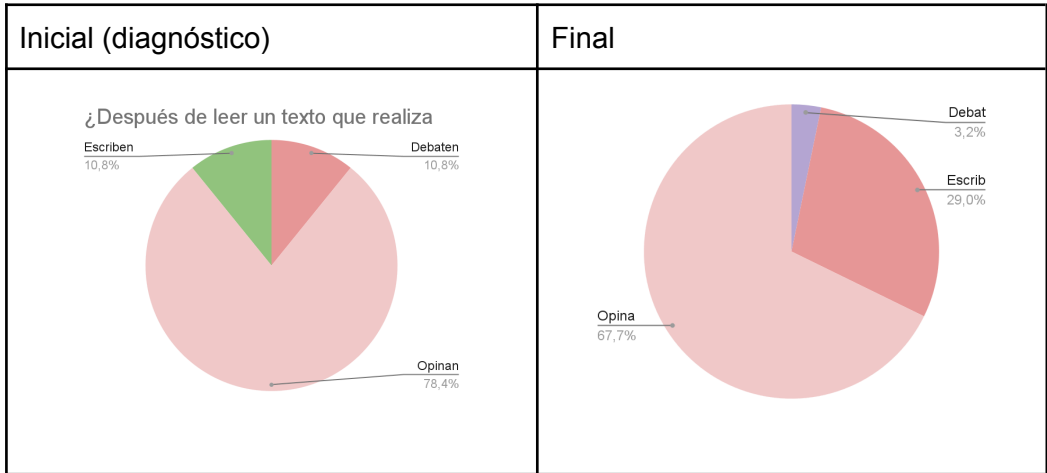


Fuente: Datos propios-2024

En el diagnóstico se puede evidenciar que el 37,1% considera que siempre es importante reflexionar sobre el tema a tratar. El 35,3% menciona que casi siempre se debe hacer y el 25,7% solo a veces. Al finalizar se puede observar que el 67,7% considera que siempre se debe realizar esta actividad. El 25,8% casi siempre y el 3,2% siendo el menor en a veces.

En la encuesta inicial se evidencia que menos de la mitad de los estudiantes, pero la mayoría de ellos, considera que es importante reflexionar sobre el tema que se está discutiendo. Y el resto se encuentra entre casi siempre y a veces. En cambio, al final, después de implementar varias actividades se ha visto que se ha dado un incremento en la opción de siempre reflexionar sobre un tema después de la lectura, pues, la mayoría de los estudiantes, consideran importante realizar la actividad. En tanto, ha minorizado en la categoría de a veces.

Figura 54.
Comparación de la frecuencia de actividades post lectura

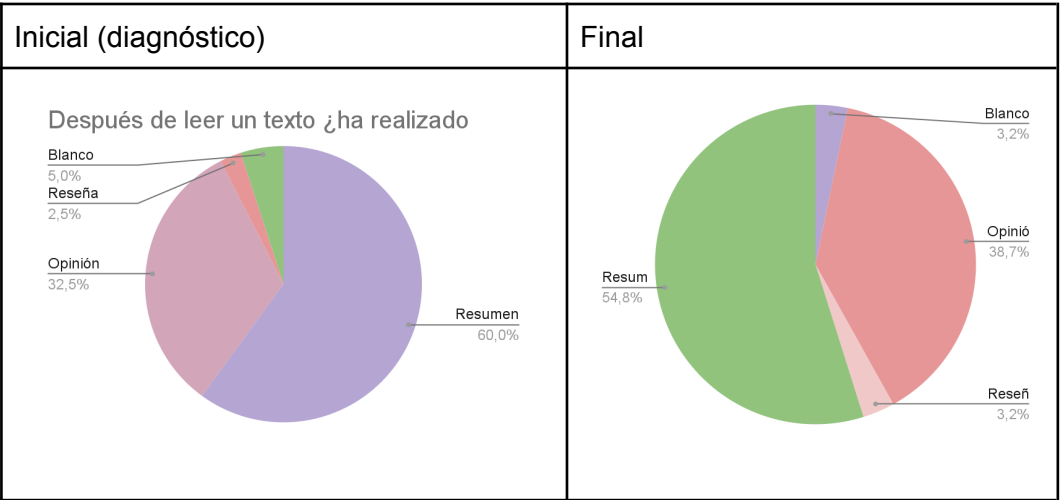


Fuente: Datos propios-2024

El 78,38% corresponde a opinan, Se entiende esta opción como una actividad que se realiza de forma verbal después de realizada la lectura, mientras que con un 10,81% se encuentran debate y escritura siendo estas el porcentaje más bajo. Por otro lado, en la gráfica izquierda Opinan consta del 67,7%, le sigue Escriben con un 29%, el 3,2% que corresponde a un porcentaje relativamente bajo está la categoría debaten.

A partir de la gráfica comprobamos que hay un aumento en cuanto a las actividades de escritura que hacen después de una lectura. El porcentaje de incremento consta de cerca del 10%. En las demás categorías de los datos proporcionados se evidencia que hay una disminución en la opinión de cerca del 10% y también en el debate con 7%. No obstante, esto es un aspecto positivo en correspondencia con nuestro propósito de que los estudiantes después de una lectura generen más actividades que requieran la escritura, como parte fundamental de este proceso de lectoescritura. En suma, se evidencia que aunque hay una práctica que prioriza la reflexión oral, también se presenta un crecimiento en cuanto al tiempo destinado a la escritura que exigen al estudiante un proceso mayor de análisis.

Figura 55.
Comparación de las actividades de escritura post lectura



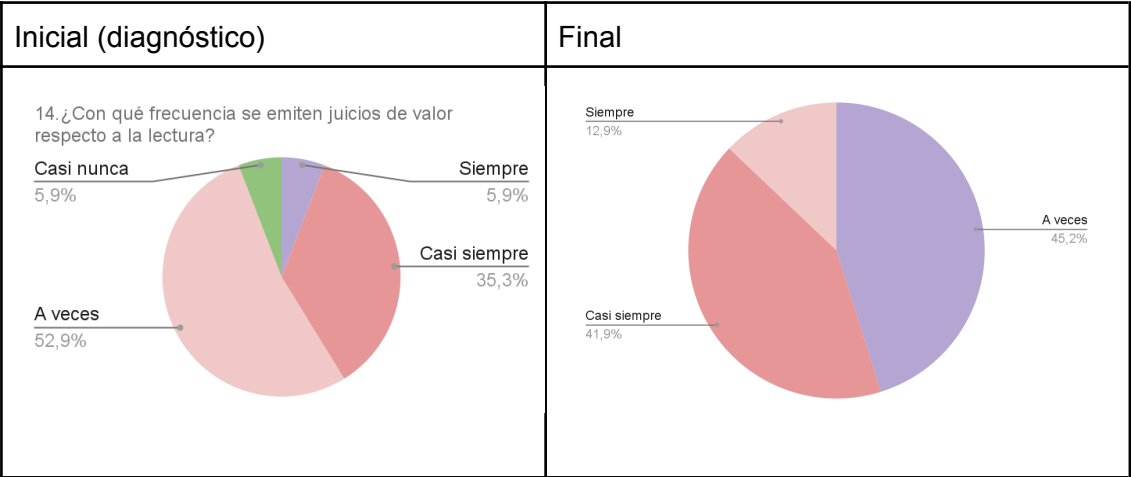
Fuente: Datos propios-2024

Un 60% identifican al resumen como una actividad que se realiza con mayor frecuencia a diferencia de la opinión que cuenta con un 32,50%. No obstante, se recalca que la reseña cuenta con un 2,5%, cabe mencionar que un 5% dejó en blanco la pregunta. El 54,8% corresponde a resumen, actividad con mayor porcentaje, el 38,7% a opinión. En tanto, el 3,2% consta a las categorías de reseñas y blanco.

La tabla representa con qué frecuencia se realizan ciertas actividades que requieren de la escritura. En la encuesta inicial el resumen corresponde a más de la mitad de los

estudiantes, mientras que en el final hay una reducción del 6%. En la categoría opinión hay un aumento de cerca del 5% con respecto a la inicial. Para la reseña hay un aumento leve del 1% y una reducción de cerca de la mitad en cuanto a la categoría blanco. Por consiguiente, los resultados nos muestran que en un principio las actividades que realizan los estudiantes frecuentemente sólo exigen una síntesis de la lectura más no una reflexión. Posteriormente, en cambio se produce un aumento leve de actividades orientadas a lo crítico, como lo son la opinión y la reseña. En otras palabras, lo anterior demuestra que hay un avance en cuanto al enfoque que busca no solo una síntesis por parte del estudiante.

Figura 56.
Comparación de propicio de juicios de valor



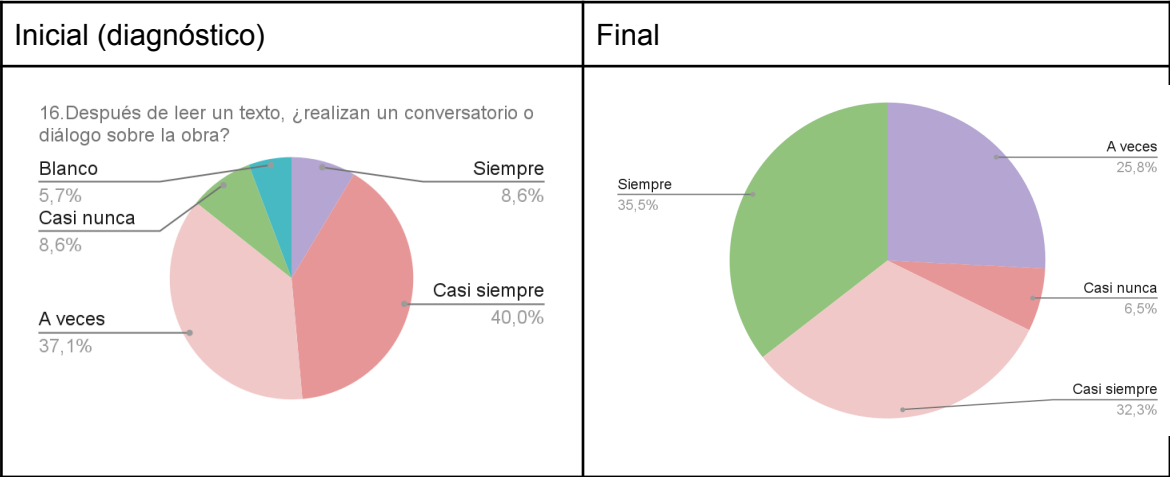
Fuente: Datos propios-2024

En la encuesta inicial, la categoría a veces obtuvo un 52,9%, seguido por casi siempre con un 35,3%. El valor más bajo corresponde a 5,9% tanto para casi nunca como para siempre. Mientras que en la final, el porcentaje más alto corresponde al 45,2% con la categoría a veces, seguido por casi siempre con 41,9% y el 12,9% escogieron siempre. La tabla muestra un aumento en la perspectiva en que se emiten los juicios de valor a partir de la pregunta 14 de la encuesta. Esto evidencia un aumento del cerca del 9% en la categoría siempre, en casi siempre el incremento es de 6%, en contraste, con la categoría a veces que tuvo una reducción de cerca del 8%, y la categoría casi nunca se redujo por completo. En ese sentido, se muestra que en un inicio si bien la frecuencia en que dentro de las clases se realizan comentarios críticos, estos son realizados en pocas ocasiones antes de la aplicación de nuestra propuesta. Al finalizar la propuesta en cambio notamos que hay un aumento en la perspectiva de que se realizan estas reflexiones dentro del aula con

mayor frecuencia. Indica que a partir de las 10 sesiones los estudiantes perciben que se realiza comentarios en un sentido reflexivo de forma más recurrente dentro de la asignatura.

Figura 57.

Comparación de presencia del diálogo en clases



Fuente: Datos propios-2024

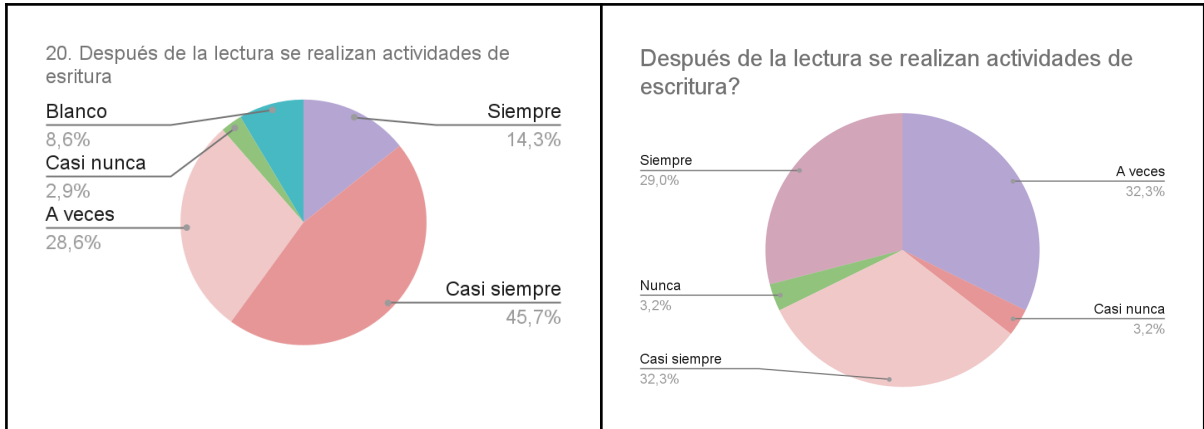
El gráfico izquierdo, evidencia que casi siempre consta de 40% siendo el porcentaje más alto, seguido de 37,1% para a veces, el porcentaje de 8,6% corresponde tanto para casi nunca y siempre. El 5,7% corresponde a blanco. En el derecho en cambio, el 35,5% optan por *siempre*, con 32,3% le sigue *casi siempre*, a veces le corresponde el 25,8% y el 6,5% de los estudiantes escogieron *casi nunca*.

La gráfica muestra una comparación en cuanto a la asistencia del diálogo dentro del aula con respecto a una obra, esto en el sentido de que si hay un intercambio de opiniones a partir de un texto. De acuerdo a la tabla se muestra que hay un aumento significativo en cuanto a la categoría siempre del 28%. Por lo que en las demás categorías hay una reducción se eleve o significativa. En consecuencia, se demuestra que al finalizar las diez sesiones de nuestro proyecto los estudiantes percibieron que dentro de estas hubo mayor frecuencia para el diálogo. En otras palabras, dentro de las sesiones se propició y el intercambio de ideas por parte de los estudiantes teniendo como punto de partida o eje temático generado de una obra literaria.

Figura 58.

Comparación de frecuencia de actividades de escritura

Inicial (diagnóstico)	Final
-----------------------	-------



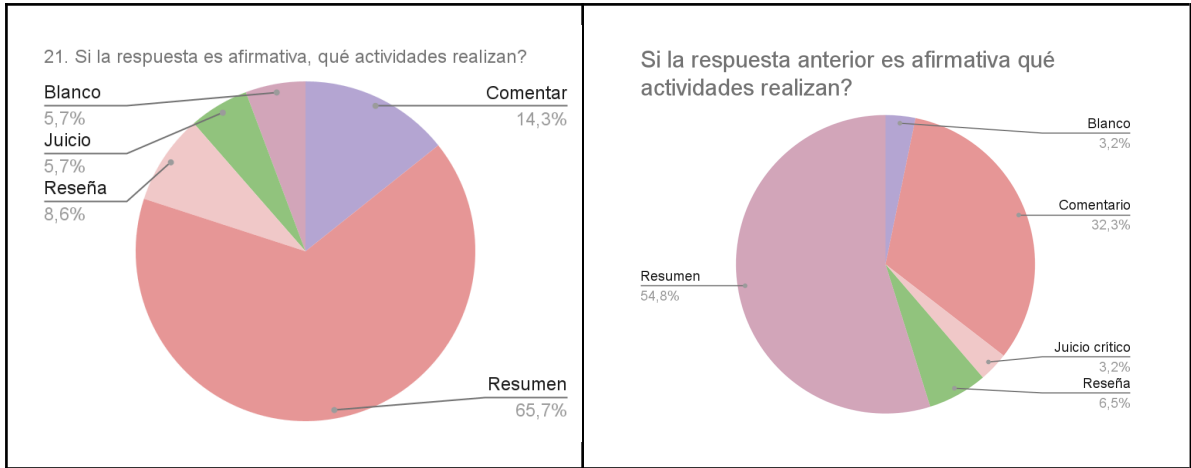
Fuente: Datos propios-2024

En la encuesta inicial, el 45,7% corresponde a casi siempre, 28,6% a veces. La categórica siempre tiene 14,3%. blanco consta de un 8,6% y al final está casi nunca con 2,9%. En la encuesta final, Casi siempre y a veces constan con el 32,3% respectivamente, siempre con un 29% mientras que tanto , casi nunca y nunca están con un 3,2%.

De acuerdo con la Figura 58., se muestra cuánto tiempo dedican los estudiantes dentro del aula a la escritura. Los resultados evidencian que hay un aumento para la categoría *siempre* de un 15%. Para *a veces* hubo un aumento del del 5%, *Casi siempre* evidenció una reducción del 13%. La interpretación de tanto la disminución como aumento de estos datos demuestra que desde la perspectiva de los estudiantes durante el proceso de implementación, En un inicio las actividades de escritura se realizaban de no frecuentemente, destinando ese tiempo para otras actividades. No obstante, después de la implementación, la perspectiva evidencia que existen mayor actividades destinadas a la escritura de forma más frecuente dentro del aula.

Figura 59.
Comparación de actividades específicas de escritura

Inicial (diagnóstico)	Final
-----------------------	-------



Fuente: Datos propios-2024

El 65,7% de los estudiantes mantienen que realizan el resumen. El 14,3% escogieron el comentario. La reseña consta de 8,6% y con los porcentajes mínimos de 5,7%se encuentran Juicio crítico y blanco. En la otra gráfica, el 54,8% está en resumen y el comentario le sigue con un 32,3%, las cifras más bajas corresponden a la reseña con 6,5%, seguido de juicio crítico y blanco con un 3,2%.

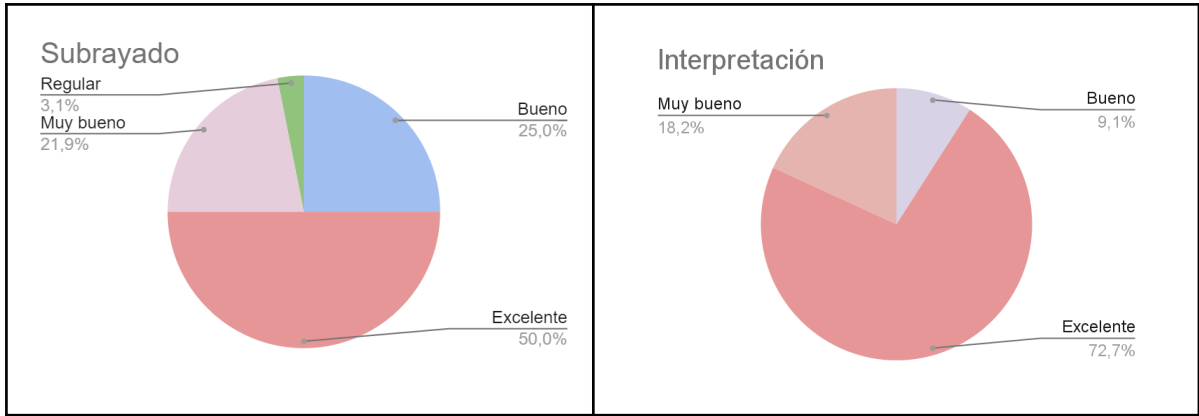
La comparación representa a ciertas actividades de escritura ejercidas después de la lectura, con el propósito de conocer qué prima dentro del aula si las actividades que exigen síntesis o las de reflexión. Por consiguiente, los datos evidencian que hay una reducción en cuanto a al resumen cerca del 11%, mientras que el comentario se incrementó en más de la mitad de lo que estaba inicialmente en la encuesta. Esto evidencia que a partir de la encuesta inicial, existe un aumento en cuanto al porcentaje del comentario. En síntesis, de acuerdo a las perspectiva de los estudiantes, al final de la implementación de la estrategia percibieron que se realizó mayor ejercicio del comentario, es decir, hubo un aumento en las actividades que representan una mayor complejidad en cuanto análisis y reflexión.

Rúbricas

Figura 60.

Comparación de rúbricas enfocado en la obtención de ideas clave de la lectura.

Lectura autónoma	Comprensión lectora
------------------	---------------------



Fuente: Datos propios-2024

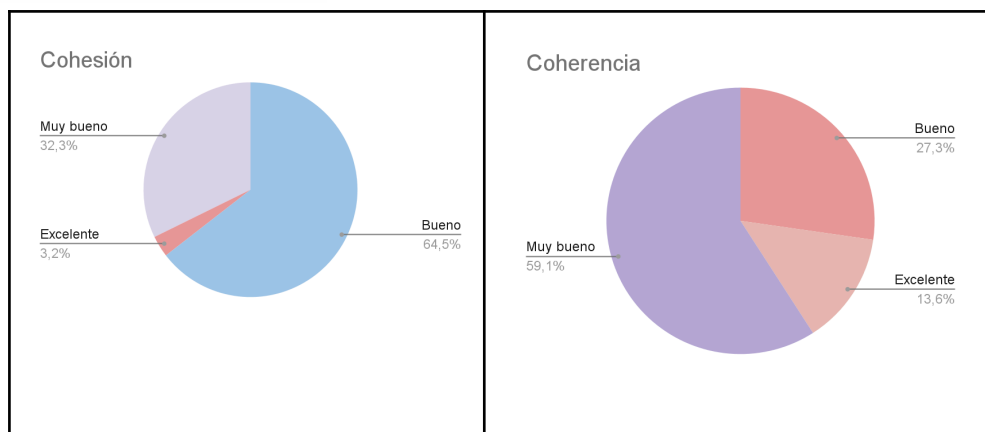
En la gráfica de la izquierda, el 50% de los estudiantes utilizan la técnica subrayado correctamente, posicionado en excelente; el 21, 9% se encuentra en el rango de muy bueno, en bueno se encuentra el 25% y el 3,1% a regular. En la derecha, por su parte, el 72,7% tiene excelente, correspondiente al rango de la identificación de ideas específicas, mientras que con estadísticas más bajas se encuentra muy bueno con 18,2% y bueno con 9,1%.

Identificar las ideas primordiales al momento de realizar la lectura es un proceso importante, debido a que, es el resultado de una buena comprensión o interpretación del texto. Respecto a esto se puede observar un gran avance en la rúbrica final en comparación con la que se aplicó al inicio. Pues, la mayoría de los estudiantes se posicionan en el rango de excelente, es decir, son capaces de reconocer que ideas son relevantes en el texto. En la primera rúbrica se refiere que la mitad del curso mediante la técnica del subrayado establecen las ideas principales, en cambio, en la rúbrica final por medio de la interpretación, por medio, de la oralidad o la escritura, reconocen estas ideas importantes del texto. Es decir, se ha hecho un gran avance en ellos porque pueden distinguir lo esencial de lo irrelevante.

Figura 61.

Comparación de aspectos de escritura, cohesión de ideas

Opinión personal	Escritura y pensamiento crítico
------------------	---------------------------------



Fuente: Datos propios-2024

La primera gráfica se visualiza que el 3,2% de los estudiantes tiene una excelente cohesión al momento del proceso de escritura. En cuanto, al 32,3% corresponde a muy bueno, sin embargo, la mayor parte corresponde al criterio bueno con 64,5%. En la segunda, en cambio, el 59,1% corresponde a muy bueno. La categoría bueno con 23,3%, pues algunos apartados no son pertinentes con relación al tema escogido. Por último, el 13,6% corresponde a la categoría excelente.

La tabla contribuye con el avance de los estudiantes en prácticas de escritura a partir de la conexión entre ideas de forma que permitan generar un punto de vista claro. Con ello, se resalta el criterio de cohesión para describir el progreso de los estudiantes respecto a la primera práctica de escritura con la segunda. Se observa un aumento en los porcentajes de muy bueno y *excelente*, en un 20% y 10% aproximadamente, aunque la categoría de "bueno" ha disminuido más de la mitad en comparación con el trabajo anterior. Esto indica que en al inicio la mayoría de los estudiantes se ubicaban en la categoría de "bueno", que corresponde a estructurar oraciones confusas dentro de la redacción. Evidenciando una falencia en generar un escrito que permita al lector identificar su idea central. No obstante, esto disminuye en la segunda actividad para la escritura de un ensayo donde los resultados evidencian que aproximadamente un tercio de los estudiantes lograba comunicar sus argumentos de manera relacionada con el tema.

4.1.4 Análisis de la entrevista al docente

En el ámbito educativo el docente es clave en el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, es esencial conocer su punto de vista ante herramientas innovadoras, pues como guía es capaz de identificar lo que es necesario para su clase. Ante esto, se analiza la entrevista que se efectuó a la docente responsable de lengua y literatura en el curso de segundo de BGU (ver Anexo 6), con el objetivo de conocer que tan eficaz ha sido la lectoescritura como

estrategia dentro de la secuencia didáctica. A continuación se describen de acuerdo a los puntos más importantes:

La lectoescritura contribuye como una herramienta que debe ser guiada.

En la entrevista uno de los aspectos centrales es la lectoescritura como estrategia, en donde, se habla de dos procesos en uno solo. Pues, es esencial leer y escribir al mismo tiempo porque permite el desarrollo del pensamiento crítico. Es así que, la docente coincide en este punto:

Entrevistador: ¿usted considera importante utilizar la estrategia de la lectoescritura durante sus clases de Lengua y Literatura?

Docente: Claro, es bastante importante utilizar la estrategia de lectoescritura. En especial porque la lectura y la escritura no se separan es un proceso que se hace conjunto para poder aprender a leer y para poder aprender a escribir lo mejor es utilizar una herramienta de lectura.

Entrevistador: Y considera que la estrategia, bueno, como es la de leer y escribir al mismo tiempo, permite una mejor comprensión de los textos de manera que se puedan distinguir entre dar un resumen y un comentario crítico valorativo.

Docente: claro, ayuda bastante (estrategia de lectoescritura) y más que nada con la ayuda del docente haciendo justamente énfasis en cuáles son las diferencias en el momento en el que ellos están escribiendo. El acompañamiento o la guía del docente es bastante importante en esto de lectoescritura (Entrevista a la docente, 2024).

Además, la docente destaca la importancia de que la lectoescritura sea un proceso acompañado por un docente, puesto que, es necesario que en ciertos puntos del procedimiento de lectura y escritura se realicen ciertos distintivos. Por ejemplo, cuando se desarrolla un comentario por parte de los estudiantes es imprescindible que identifiquen los rasgos propios de este. Es decir, es una opinión sobre algo, más no un resumen de lo que ha leído. Por ello, el profesor es el mentor principal para fomentar lo crítico-valorativo.

Técnicas de lectoescritura

La lectoescritura es un proceso que se desarrolla en conjunto con técnicas, pues, por medio de las mismas los estudiantes pueden generar aprendizajes significativos. Es decir, llegan a comprender de mejor manera un texto. De esta manera, la docente reconoce la importancia de llevarlas a práctica:

Entrevistador: Por lo tanto usted implementaría esta estrategia en otras clases. Es bueno, además dentro de esta estrategia, nosotros dimos a conocer unas técnicas para poder llevar a cabo entre unas de ellas es la técnica de búsqueda de vocabulario. Entonces usted cree que esto sirve para relacionar el contexto del autor para que se pueda interpretar las diferentes lecturas?

Docente: Claro, la búsqueda de vocabulario es bastante importante si es que se quiere hacer una lectoescritura justamente para que el autor o la persona que escriba tenga a su alcance todos los significados que puede tener una palabra porque una palabra no solo tiene un significado puede tener hasta 10 o más significados dependiendo el uso que se le dé.

Entrevistador: Y usted ha visto que tal vez de hubo mejora utilizando esta técnica en los en sus estudiantes.

Docente: Claro que hay una mejora (Entrevista a la docente, 2024).

En este caso, la docente destaca que la búsqueda de nuevo vocabulario es un ejercicio que

ha permitido a los estudiantes mejorar en su lectura y escritura, debido a que, al integrar nuevos significados son capaces de inferir correctamente al momento de leer y su campo léxico se amplía, y, cuando llegan al proceso de escritura tienen mayor fluidez. Asimismo, se hace énfasis en la técnica “interpretación de textos” que consiste en la deducción del tema central de un texto o fragmento. Es esencial practicarla porque incentiva al estudiante a analizar, traducir y finalmente comentar una idea específica, sin utilizar las mismas palabras que se encuentran en el texto. Es así que, se motiva a los procesos cognitivos del mismo a desarrollar el razonamiento crítico-valorativo, pues al momento de dar el punto de vista sobre el fragmento leído ha decodificado el mensaje, lo ha comprendido, por tanto, interpretado.

Entrevistador: A su consideración, qué actividades o ejercicios de los que se llevó a cabo dentro de la estrategia de lectoescritura? Creería que son más efectivos para estimular el pensamiento crítico en los estudiantes.

Docente: Ya sería justamente el tema de la interpretación de textos que estoy haciendo. Eso ayuda bastante para lo que sería la comprensión de texto obviamente teniendo la guía de alguien para que no se salgan del hilo conductor de los textos.

Actividades centradas en los estudiantes

El tercer aspecto destacado en el análisis de la entrevista es la participación del estudiante que permite un aprendizaje activo, entendido esto como actividades que destacan el enfoque del alumno en el proceso educativo. Es así que la docente sostiene que la estrategia permite la construcción del conocimiento a través de la interacción y reflexión.

Cambio en los roles educativos

Los resultados muestran que la docente percibe la interpretación de fragmentos literarios cómo destacable en el sentido de que permite la participación del estudiante. Por lo tanto, al centrar sus clases en este enfoque, se fomenta un entorno donde los estudiantes puedan interpretar y construir su propio conocimiento de manera significativa.

Entrevistador: Nosotros llevamos la técnica de la interpretación de fragmentos literarios. Ya que estos aportan al pensamiento crítico valorativo usted utilizaría nuevamente este recurso de interpretación.

Docente: sí, es un recurso de interpretación, me pareció bastante interesante y es Sí, lo sería de nuevo dentro de mis clases.

Entrevistador: Tal vez, qué fue lo que más le llamó la atención de esta técnica por decirlo así.

Docente: hay justamente un cambio dentro de los roles de los sujetos educativos [...], entonces dentro de la de esta técnica de interpretación, el estudiante es el protagonista entonces eso es lo que más me interesa a mí. (Entrevista a la docente, 2024)

La docente destaca un cambio fundamental en los roles tradicionales de la educación, donde el profesor deja de ser el único transmisor de conocimiento y el estudiante pasa a ser

el protagonista del proceso educativo. Estos cambios promueven la autonomía y el papel activo de los estudiantes en su propio aprendizaje.

Espacios para expresar opiniones

Asimismo, la docente destaca que las actividades posibilitan que el estudiante dé a conocer su punto de vista. Pues considera que “darle la voz a los estudiantes es importante en especial en materias como Lengua y literatura” (Docente, 2024). En otras palabras, enfatizar la voz del estudiante es crucial porque apoya al estudiante a desenvolverse pues la expresión y la interpretación son esenciales. Permitir que los estudiantes expresen sus ideas y opiniones no solo mejora su capacidad de comunicación, sino que también les permite desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo. Este enfoque se alinea con las teorías constructivistas que valoran la colaboración y el diálogo en el aula como herramientas fundamentales para el aprendizaje.

Aumento del autoestima

Los resultados muestran que las técnicas orientadas a la lectoescritura han contribuido en la clase pues aumentan el autoestima y el desarrollo integral del estudiante porque permite que el estudiante a través de la escritura de su criterio. Esto se evidencia cuando se le pregunta a la docente sobre en qué ayuda la estrategia propuesta, respondiendo:

Hacer ese tipo de cosas (actividades donde los estudiantes expliquen sus ideas), [...] hace que ellos aumenten su autoestima y por lo tanto sigan mejorando sientan que alguien si les escucha alguien que está con ellos y les apoya entonces es bastante fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. (Docente, 2024)

Este aspecto es crucial, ya que un entorno de apoyo y reconocimiento contribuye al bienestar emocional y social de los estudiantes, facilitando un aprendizaje más efectivo y significativo. Este enfoque refuerza la idea de que la educación no solo se trata de adquirir conocimientos, sino también de desarrollar habilidades personales y sociales que son esenciales para el crecimiento integral de los estudiantes.

En conclusión, las actividades centradas en los estudiantes, como la interpretación de fragmentos literarios, transforman significativamente los roles educativos tradicionales al convertir a los alumnos en protagonistas activos del proceso de aprendizaje. Este enfoque promueve la autonomía, la reflexión crítica y la construcción de conocimiento de manera significativa. Además, dar voz a los estudiantes es especialmente importante en materias como Lengua y Literatura, donde la expresión y la interpretación son clave. Estas prácticas no solo mejoran la capacidad de comunicación y pensamiento crítico de los estudiantes, sino que también contribuyen a su autoestima y desarrollo integral, creando un entorno de apoyo y reconocimiento fundamental para su bienestar emocional y social.

Considerar los procesos de escritura

El presente análisis se enfoca en una entrevista realizada a una docente de Lengua y Literatura, cuyo tema central es "considerar los procesos de escritura". Este análisis forma parte de una tesis orientada en el uso de la lectoescritura como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico-valorativo en estudiantes de Segundo de Bachillerato General Unificado (BGU).

Importancia de la lectoescritura en el desarrollo del pensamiento crítico-valorativo

La docente enfatiza la interrelación entre lectura y escritura como procesos inseparables y fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico-valorativo en los estudiantes. Según ella, la lectura es una base necesaria para la escritura.

Entrevistador: Entonces bueno, lo para ustedes sería que tanto el proceso de lectoescritura y como lo es de tanto leer y escribir al mismo tiempo ¿Es primordial para que los estudiantes puedan desarrollar el pensamiento crítico valorativo?

Docente: Sí, sí, sería primordial para que puedan desarrollar justamente porque no podemos deslindar una cosa para la otra y en especial el tema de la lectura para poder escribir porque al fin y al cabo para poder escribir tenemos que leer.

Este enfoque resalta la necesidad de integrar ambos procesos en la enseñanza para fomentar habilidades de análisis y valoración crítica en los estudiantes.

Uso de Rúbricas para la revisión

Otro aspecto crucial abordado en la entrevista es la implementación de rúbricas como herramienta de evaluación. La docente sostiene que las rúbricas son esenciales para la retroalimentación efectiva y el desarrollo de habilidades en los estudiantes.

Entrevistador: Exacto, incluso también. Se utiliza lo que son las rúbricas para poder dar una evaluación a los estudiantes. usted considera que la visibilización de estas contribuye a mejorar en la escritura de los estudiantes

Docente: sí, en realidad las rúbricas cuando se va a hacer la evaluación de los estudiantes es bastante necesario para que los estudiantes sepan que se les va a calificar y qué es lo que van a tener que mejorar. No se deben de dar sentirlo de cuál es la calificación, sino qué capacidades me falta o qué habilidades falta de mejorar, en qué puedo seguir desarrollando me Entonces es bastante importante más que nada también dentro de lo que es la retroalimentación y la coevaluación aún más.

Este enfoque no solo orienta a los estudiantes en sus áreas de mejora, sino que también promueve una evaluación más transparente y formativa, centrada en el desarrollo continuo de sus capacidades.

Implementación de Esquemas en la Redacción

La docente también aborda la utilidad de los esquemas como herramientas para mejorar la planificación y la redacción en diversas asignaturas. Ella destaca que esta herramienta funciona como guía en los primeros pasos de escritura. De acuerdo a lo siguiente:

Entrevistador: Además de que también se implementó lo que es el esquema de igual manera lo que pudimos ver que usted también lo lleva a cabo. Con sus estudiantes considera que esta técnica sería buena adaptarla dentro de las diferentes asignaturas ya no solo en Lengua y Literatura.

Docente: Sí, en realidad deberían utilizarlo todas las materias porque al fin y al cabo ellos también ya están en Segunda de bachillerato. [...] por lo tanto deberían tener un esquema de contenidos para que o una guía parecida a un esquema un esqueleto para que ellos puedan mejorar su redacción puedan mejorar su planificación y los trabajos que ellos entreguen.

El uso de esquemas proporciona una estructura clara que ayuda a los estudiantes a organizar sus ideas y mejorar la calidad de sus trabajos escritos, no sólo en Lengua y Literatura, sino también en otras disciplinas como Química, Biología y Física.

En suma, en este punto, la docente subraya la importancia de integrar los procesos de lectura y escritura para desarrollar el pensamiento crítico-valorativo en los estudiantes de Segundo de BGU. Además, destaca la utilidad de las rúbricas y los esquemas como herramientas clave para la evaluación y la mejora de la redacción. Estos elementos combinados pueden contribuir significativamente al desarrollo académico integral de los estudiantes.

En conclusión, la entrevista realizada a la docente de Lengua y Literatura evidencia la relevancia de la estrategia de lectoescritura en el desarrollo del pensamiento crítico-valorativo en los estudiantes de Segundo de Bachillerato General Unificado (BGU). La docente resalta la necesidad de integrar la lectura y la escritura como procesos simultáneos e inseparables que potencian el análisis y la reflexión crítica. Además, enfatiza la importancia del acompañamiento docente y el uso de técnicas específicas, como la búsqueda de vocabulario y la interpretación de textos, que facilitan la comprensión profunda y la expresión crítica. Asimismo, la implementación de rúbricas y esquemas de redacción se destaca como herramientas eficaces para mejorar la planificación y la calidad de los trabajos escritos, promoviendo una evaluación transparente y formativa. En conjunto, estos enfoques no solo mejoran las habilidades comunicativas y críticas de los estudiantes, sino que también contribuyen a su autoestima y desarrollo integral, creando un entorno de aprendizaje más significativo y enriquecedor.

La triangulación a partir de los resultados obtenidos, a saber; rúbricas de las clases, encuesta final aplicada a los estudiantes y la entrevista a la docente, permite la comprensión de los avances o hallazgos obtenidos. Como primer punto, las rúbricas evaluaron los procesos de *análisis* y *evaluación*, utilizando técnicas como las “preguntas guía” y la “matriz de inducción”, las cuales mostraron ser efectivas para mejorar la comprensión y la emisión de juicios de valor entre los estudiantes. La encuesta final reveló que, tras la implementación de estas técnicas, más de la mitad de los estudiantes optan por actividades que facilitan la comprensión del contexto de los textos, en contraste con la encuesta inicial. Finalmente, la entrevista docente subraya la importancia del acompañamiento y guía del profesor durante el proceso de lectoescritura, respaldando los hallazgos de las rúbricas y encuestas.

La rúbrica de la secuencia 1 muestra que los estudiantes han mejorado en la formulación de hipótesis y la organización de ideas utilizando la técnica de “la hamburguesa”, lo cual se refleja en la encuesta final donde hay un aumento significativo en la frecuencia de inferencias realizadas junto a la docente. Este hábito no solo mejora la comprensión del texto, sino también establece una base sólida para la escritura crítica y reflexiva. La técnica de “el comentario u opinión” utilizada para la explicación permite a los estudiantes tomar posturas críticas y emitir juicios valorativos, lo cual es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico-valorativo. La autorregulación, que implica revisar y corregir el propio trabajo, fomenta la metacognición y la capacidad de los estudiantes para diferenciar entre opiniones y creencias, consolidando así su pensamiento crítico. La entrevista con la docente apoya estos resultados, enfatizando la importancia de dar voz a los estudiantes, especialmente en materias como Lengua y Literatura, donde la expresión y defensa de puntos de vista son cruciales. Las técnicas empleadas para las habilidades de inferencias, explicación y autorregulación, junto con el apoyo y guía docente, han contribuido significativamente a mejorar la autonomía y capacidad crítica de los estudiantes.

Los resultados de la segunda secuencia con relación a la entrevista y encuesta reflejan la consideración de la planificación y revisión para desarrollar un escrito que permita al estudiante reflexionar y dar su opinión. Por un lado, La rúbrica () evidencia que la técnica de “investigación dirigida” ha mejorado la autonomía y capacidad de clasificación de contenido en los estudiantes, lo cual es crucial para el pensamiento crítico. En la evaluación, los estudiantes han alcanzado altos niveles en interpretación y explicación de ideas complejas, aunque la generalización y la identificación de causa-efecto son áreas que requieren mayor atención. La encuesta final apoya estos hallazgos, ya que muestra un aumento considerable en la importancia que los estudiantes le dan a la reflexión sobre el tema después de la lectura. Esta práctica de reflexión, implementada a través de varias actividades, ha llevado a que la mayoría de los estudiantes adopten el hábito de reflexionar siempre sobre el tema tratado en el texto, indicando una internalización de la práctica de pensamiento crítico-valorativo. La entrevista refuerza lo anterior al destacar la importancia de la interpretación de textos y la guía docente para mantener el hilo conductor de los textos. La docente enfatiza que esta práctica no solo mejora la comprensión lectora, sino que también fomenta una mayor profundidad en la reflexión y análisis de los textos, esencial para el desarrollo del pensamiento crítico-valorativo.

Por otro lado, los resultados de la rúbrica muestran que la inferencia, explicación y autorregulación ha mejorado notablemente las habilidades críticas de los estudiantes. Más del 80% de los estudiantes demostraron habilidades excelentes o muy buenas en la inferencia, mientras que la explicación y la autorregulación también mostraron mejoras

significativas con más del 70% de los estudiantes alcanzando altos niveles. La encuesta apoya estos hallazgos, mostrando un aumento en la frecuencia de juicios de valor emitidos dentro del aula, indicando que los estudiantes perciben una mayor recurrencia de comentarios críticos y reflexivos después de la implementación de las estrategias de lectoescritura. Además, los estudiantes reconocen que el esquema utilizado para la elaboración de opiniones y microensayos fue fundamental para organizar sus ideas, guiar el escrito y aclarar sus opiniones. Por último, la docente refuerza estos resultados al destacar la importancia de la lectoescritura y la lectura para desarrollar el pensamiento crítico-valorativo. Enfatiza la necesidad de rúbricas para que los estudiantes comprendan los criterios de evaluación y mejoren su trabajo, así como la utilidad de esquemas en todas las materias para mejorar la redacción y planificación de trabajos.

Por consiguiente se muestra una congruencia significativa entre los datos recolectados, destacando que la estrategia de lectoescritura, cuando es apoyada por una guía docente efectiva, promueve el desarrollo de habilidades críticas y valorativas en los estudiantes. Además, se observó una mejora notable en la adopción de actividades orientadas al análisis crítico, lo que valida la efectividad de las técnicas empleadas. Esta triangulación refuerza la validez de los hallazgos y sugiere que la lectoescritura es una estrategia didáctica viable y beneficiosa para fomentar el pensamiento crítico-valorativo en el contexto educativo evaluado.

4.5. Discusión

Análisis

Los criterios de pensamiento crítico constituyen una guía de los procesos que los estudiantes deben desarrollar y ejercitar. Para el primer criterio, se emplearon dos técnicas didácticas que facilitaron la interpretación del texto. Las técnicas propiciaron nuevas conclusiones, aspecto fundamental para Facione (2007) dentro de este criterio. Cabe destacar que también generó la ejecución de inferencias. Habilidad que para Carchipulla (2021) es fundamental en la lectura inferencial y crítica. Por tanto, el empleo de preguntas guía y la investigación dirigida posibilitó a los estudiantes relacionar el tema a través de aspectos externos, debido a que incluye la inferencia. Por consiguiente, el trabajo refuerza lo propuesto por Chacón y Chacón (2014), pues incluye las inferencias como papel esencial en este proceso.

Evaluación: matriz de inducción

La evaluación que sigue al análisis se puede lograr de manera efectiva mediante la técnica de la matriz de inducción, la cual es ideal para llegar a conclusiones precisas. Esta técnica permite a los estudiantes valorar el contenido al colaborar en grupo para distinguir entre hechos y opiniones dentro del trabajo realizado (Pimiento Prieto, 2012). En este contexto, el

uso de la matriz de inducción resultó en un 81.8% de valoración excelente durante la lectura, lo que facilita la comprensión e interpretación del texto. Además, la percepción positiva de los estudiantes, con un aumento del 40% en la utilización de esta técnica, subraya su eficacia en la construcción de ideas. Así, la matriz de inducción no solo ayuda a evaluar el contenido de manera crítica, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades analíticas y deductivas esenciales.

Inferencia mediante la planificación

La habilidad de inferir mediante la planificación es un componente esencial del proceso de escritura, como lo plantea Cassany (1999). En el ámbito educativo, diversas técnicas se han utilizado para mejorar esta habilidad, entre las que destacan el esquema de la hamburguesa y el mapa mental del sol. Los resultados obtenidos a partir de la implementación de estas técnicas en el aula son reveladores. Los esquemas permiten a los estudiantes evidenciar un claro entendimiento de la organización de ideas, tal como lo sugiere Cassany (1999). Estos resultados indican que los estudiantes perciben el esquema como una herramienta fundamental para la planificación y la estructuración de sus escritos. Ambas técnicas demuestran ser efectivas en el aula, permitiendo a los estudiantes organizar y estructurar sus ideas de manera coherente y lógica. Para reforzar lo anterior, se muestra, cómo ayuda cada técnica y la conexión con la lectura.

Las dos técnicas permiten que el estudiante ordene sus ideas pero de forma distinta. Por un lado, la técnica de la hamburguesa se basa en una estructura clara y formal que ayuda a los estudiantes a plantear sus ideas de manera secuencial. Este método facilita el reconocimiento de formas más formales de escritura, dado que requiere que los estudiantes desarrollen sus argumentos siguiendo una estructura predeterminada. Este enfoque estructurado es crucial para el desarrollo de habilidades de inferencia, ya que obliga a los estudiantes a establecer relaciones lógicas entre sus ideas y a presentarlas de manera coherente. Por otro lado, el mapa mental de sol, que se puede relacionar con la rueda de atributos, ofrece un enfoque más flexible. Esta técnica permite a los estudiantes establecer sus ideas a partir de un punto de partida central, conectándose posteriormente en subtemas relacionados. Aunque esta es menos formal que la técnica de la hamburguesa, es igualmente efectiva para fomentar la habilidad de inferir, ya que exige a los estudiantes conectar sus ideas de manera lógica y comprensiva. El mapa mental de sol apoya el pensamiento divergente y la creatividad, elementos clave en la planificación y la estructuración de textos académicos.

Adicionalmente, la lectura se destaca como una actividad esencial en el proceso de escritura. Más de la mitad de los estudiantes encuestados resaltan la importancia de la lectura comprensiva al momento de organizar sus ideas para un ensayo. Esta práctica no

solo enriquece el conocimiento sobre el tema, sino que también alimenta futuras tareas de escritura, evidenciando la interrelación entre lectura y escritura en el desarrollo de habilidades de planificación. En síntesis, la planificación es un componente fundamental del proceso de escritura académica, tal como lo plantea Cassany (1999). Las técnicas de la hamburguesa y el mapa mental de sol han demostrado ser efectivas en la organización y estructuración de ideas, facilitando el desarrollo de habilidades de inferencia. La incorporación de estas técnicas en el aula no solo mejora la calidad de los escritos, sino que también promueve un enfoque más reflexivo y crítico en los estudiantes. La evidencia sugiere que la planificación y la estructuración a través de esquemas son esenciales para una escritura efectiva y coherente.

Autorregulación a través de la autoevaluación y heteroevaluación

Por tanto, tal como lo proponen Facione (2007) y Basurto Mendoza et al. (2021), la autorregulación, es decir, una habilidad crítica para la formación del pensamiento crítico, puede ser efectiva a través de un par de herramientas, como la autoevaluación y la heteroevaluación. En el contexto de la creación de textos implementado por Cassany (1999), estas técnicas son necesarias para el desarrollo de la capacidad de juzgar y la competencia de composición de textos de un estudiante. Por consiguiente, se explica su eficiencia en para el desarrollo de la autorregulación. Cabe señalar que este criterio implica que el estudiante tiene la capacidad para gestionar su aprendizaje.

La autoevaluación fomenta el pensamiento crítico porque permite que el estudiante aprenda a partir de un proceso metacognitivo. Con base en la percepción de los estudiantes se refuerza esto, porque implica que son conscientes de la capacidad de evaluar y reflexionar sobre sus escritos, permitiendo una mejora continua. Tal como lo señala Cassany (1999), los procesos de escritura deben contribuir a que el estudiante reflexione y se familiarice con la producción académica por medio de la revisión.

Del mismo modo, la heteroevaluación implica la evaluación por parte del otro, convirtiéndose así en un componente crucial para el desarrollo del pensamiento crítico. Basurto Mendoza et al. (2021) sugieren esta técnica para los docentes, pero también se ha comprobado que puede apoyar a los estudiantes en su proceso de autorregulación. La comprensión del texto, posterior a la lectura y escritura, se fortalece mediante la heteroevaluación, ya que los estudiantes reciben retroalimentación constructiva que les ayuda a mejorar sus habilidades de análisis y síntesis.

En consecuencia, la autorregulación implicada a través de la autoevaluación y la heteroevaluación, es fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico. Una de las razones es que la mayoría de los estudiantes reconocen su importancia como mecanismo para expresar su punto de vista plasmado en lo escrito. Además, contribuye a fomentar su

actitud crítica, reflexiva y capacidad para emitir juicios de valor. Por consiguiente, la implementación de estas técnicas en el aula resulta efectiva para potenciar las habilidades cognitivas y críticas de los estudiantes.

Conclusiones

La implementación de la propuesta de lectoescritura dentro de una secuencia, en estudiantes de Segundo de Bachillerato General Unificado (BGU) ha demostrado mejoras significativas en varias áreas del desarrollo académico. A través del uso de técnicas en de lectoescritura y en relación con los criterios adaptados de PC, se observó un aumento en la capacidad de los estudiantes para estructurar textos, argumentar de manera coherente, y expresar sus opiniones críticas de manera efectiva. Los resultados de la rúbrica muestran una mejora en la estructura, coherencia y argumentación de los textos escritos por los estudiantes, así como una reducción en los errores ortográficos y gramaticales.

Se observó una alineación general entre las técnicas de lectoescritura y los resultados obtenidos en la práctica. La inferencia y análisis de textos contribuyeron a la mejora en las habilidades críticas y argumentativas de los estudiantes, confirmando la efectividad de estas metodologías dentro de una aula, en un entorno educativo real. Sin embargo, persistieron ciertos desafíos, como la dificultad de algunos estudiantes para generalizar y extrapolar temas a un nivel más amplio, lo que indica la necesidad de refinar las estrategias de enseñanza para abordar estas áreas.

Los objetivos de la investigación se lograron en gran medida, evidenciados por la mejora en las habilidades de escritura y pensamiento crítico de los estudiantes. La implementación de esquemas y rúbricas facilitó una evaluación más clara y formativa, permitiendo a los estudiantes identificar y trabajar en sus áreas de mejora. Además, se observó un impacto positivo en la autoestima y el desarrollo integral de los estudiantes, destacando la importancia de estrategias centradas en el estudiante.

La investigación no solo demostró ser efectiva en el contexto inmediato de la clase, sino que, también ofrece una guía valiosa para futuras implementaciones en otros contextos educativos. La mejora en las habilidades de pensamiento crítico y escritura tiene un potencial significativo para influir en la capacidad de los estudiantes para participar de manera más efectiva en discusiones académicas y en su desarrollo profesional futuro.

La hipótesis de que la implementación de la lectoescritura como estrategia mejora el pensamiento crítico-valorativo de los estudiantes fue confirmada. Los datos recolectados a través de encuestas, rúbricas y entrevistas, indican un avance notable en la capacidad de los estudiantes para analizar, interpretar y argumentar sobre textos literarios y no literarios.

Puntos sobresalientes y hallazgos importantes

- Estructuración de textos: Los estudiantes mostraron una mejora significativa en la capacidad para estructurar sus escritos de manera lógica y coherente.
- Coherencia y cohesión: Existe un aumento en la claridad y fluidez de las ideas presentadas en los textos de los estudiantes.

- Argumentación: La capacidad para defender una tesis con argumentos sólidos y bien estructurados también mejoró notablemente.
- Autoestima y desarrollo integral: Las técnicas de lectoescritura no sólo mejoraron las habilidades académicas, sino que, también contribuyeron positivamente a la autoestima y el desarrollo integral de los estudiantes.

No obstante, es esencial reconocer que existen aspectos desfavorables dentro de la propuesta implementada, por ejemplo, al momento de trabajar con la técnica de revisión entre pares se debe buscar apoyo de otras actividades que permita a los estudiantes comprender cómo deben evaluar correctamente a su compañero. De manera que, los resultados sean más fiables. Asimismo, lo crucial en una clase es planificar el tiempo teniendo en cuenta los imprevistos, debido a que, trabajar con técnicas requiere de un proceso secuenciado. Es decir, no podemos cambiar la estructura u organización de lo que estamos planteando, por lo tanto, no contar con el tiempo suficiente conlleva a no profundizar algunas estrategias como deben ser.

Recomendaciones

Para futuras investigaciones, se recomienda abordar los vacíos identificados, como la necesidad de mejorar la capacidad de los estudiantes para generalizar temas y extrapolar ideas a un contexto más amplio. Además, sería beneficioso explorar estrategias adicionales que puedan complementar las metodologías de lectoescritura, como la integración de tecnologías digitales para el análisis y la escritura colaborativa.

En conclusión, la investigación confirma la efectividad de la estrategia de lectoescritura en el desarrollo del pensamiento crítico-valorativo de los estudiantes de Segundo de BGU. Las mejoras observadas en las habilidades de escritura, argumentación y autoestima destacan la importancia de un enfoque educativo centrado en el estudiante y fundamentado en la práctica reflexiva y el uso de rúbricas evaluativas. Estos hallazgos ofrecen una base sólida para la implementación y desarrollo de futuras investigaciones en el área educativa.

Referencias

- Acuña, J. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico y creativo mediante estrategias interconectadas: estrategias de aprendizaje, lectura crítica, y ABP. *Gestión Competitividad E Innovación*, 5(2), 145-162. <https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/view/113>
- Ayala, A. y Gaibor, K. (2021). Aprendizaje de la lectoescritura en época de pandemia. *Retos de la Ciencia*. 13-22. <https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/369/410>
- Basurto Mendoza, Sh. T., Moreira, J. A., Velásquez, A. N., y Rodríguez, M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 828-845. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926891>
- Bernal, D., Torres, M. y Perilla, M. (2017). *El comentario de cuento: práctica pedagógica y estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura en grado quinto* [Tesis de maestría, La Salle] Ciencia Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1383&context=maest_docencia
- Berrocal de Luna, E. y Expósito, J. (2011). El proceso de investigación educativa II: investigación-acción. https://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Master_files/UNIDAD%20%20Investigacio%CC%81n%20-%20Accio%CC%81n.pdf
- Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educare*, 11(37), 247-255. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603710>
- Carbonell, L. y Blanco Rivera, J. A. (2003). ¿Cómo desarrollar habilidades para el debate desde la clase de Filosofía?. *Mendive*, 1(4), 244-250. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6320717.pdf>
- Carchi, J. (2023). *Experiencias docentes en el desarrollo del pensamiento crítico a través de entornos virtuales de aprendizaje en el área de estudios sociales de EGB Superior* [Tesis de pregrado, Universidad de Cuenca] Repositorio Institucional Universidad de Cuenca. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/42169>
- Carchipulla Llivichuzhca, E. M., y Malla Salinas, M. M. (2022). *Estrategias didácticas que desarrollen el pensamiento crítico en función de las destrezas con criterio de desempeño en la asignatura Filosofía 2 del currículo ecuatoriano* [Tesis de pregrado, Universidad de Cuenca] Repositorio Institucional Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/38118>

- Cárdenas Castiblanco, S. I., y Pedraza Molina, N. Y. (2013). *La escritura de reseñas: una estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico* [Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/9408>
- Cassany, D. (1999). Los procesos de escritura en el aula de E/LE. *Carabela*, 46, 5-22. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/46/46_005.pdf
- Catholic International University (2023). Utilizar el método de la hamburguesa para escribir un ensayo: escribir párrafos. <https://library.cdu.edu/metodo-hamburguesa/escribir-parrafos>
- Chacón, M. A. y Chacón, C. T. (2014). La lectura crítica: Herramienta para la promoción del pensamiento crítico en la formación inicial docente. *Legenda*, 18(18), 99-123. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/5128663>
- Colcha, M. y Morocho, E. (2016). *Técnicas de la lectoescritura para el éxito académico en el área de Lengua y Literatura de 2do año de Educación Básica paralelo "B", de la Escuela General Juan Lavalle Cantón Riobamba provincia de Chimborazo Período 2015-2016* [Tesis de pregrado, UNACH] Repositorio digital UNACH. <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/1684/1/UNACH-FCEHT-TG-E.BASICA-000014.pdf>
- Delgado Criollo, C. E., y Matute Fárez, K. P. (2022). *Las habilidades de pensamiento y su relación con la comprensión lectora* [Tesis de pregrado, Universidad de Cuenca] Repositorio Institucional Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/38159>
- Deroncele Acosta, A., Nagamine Miyashiro, M., y Medina Coronado, D. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico: Array. *Maestro y sociedad*, 17(3), 532-546. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5220>
- Ennis, R. (2016). Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. *Topoi*, 1-20. <https://philpapers.org/rec/ENNCTA-2>
- Espino Datsira, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 959-976. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n66/v20n66a12.pdf>
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?. *Eduteka*. <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Gutiérrez Borda, A. E. (2021). Metodología activa como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 8538-8558. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/939/1273>

- Jiménez-Pérez, E. (2023). Pensamiento crítico vs competencia crítica: lectura crítica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 8(1), 1-26. <https://revistas.uma.es/index.php/revistaSL/article/view/15839/16683>
- Ministerio de Educación (2021). *Curriculum priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales Nivel de bachillerato*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/12/Curriculo-priorizado-con-énfasis-en-CC-CM-CD-CS_Media.pdf
- Moreno Pinado, W. E., y Tejeda, M. E. V. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55150357003.pdf>
- Núñez Lira, L. A., Gallardo Lucas, D. M., Aliaga Pacore, A. A., y Diaz Dumont, J. R. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista eleuthera*, 22(2), 31-50. <https://n9.cl/e0wjhf>
- Paul, R., y Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados*. Fundación para el pensamiento crítico. https://www.academia.edu/download/34956903/pensamiento_critico_-guia.pdf
- Parra, D. M. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza aprendizaje*. SENA Región Antioquia.
- Pimienta Prieto, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*(1a. ed). PEARSON.
- Pinto D., Vergara D. C, García, C., Guzmán, D., y Manyoma, E. (2022). Mediación Pedagógica para el Fortalecimiento del Pensamiento Crítico. *Hexágono pedagógico*, 13(1), 94-104. <https://revistas.curn.edu.co/index.php/hexagonopedagogico/article/view/2208/1546>
- Pisco-Román, J., Bailón-Panta, A. y Macias, D. (2023). La lectoescritura como elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de Básica Media. 593 *Digital Publisher CEIT*, 8(1-1), 328-347. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8823233>
- Rodríguez, S., Herráiz, N., Prieto, M., Martínez, M., Picazo, M., Castro, I. y Bernal, S. (2010). Investigación acción. https://www.academia.edu/17264713/Rodriguez_s_investigacion_accion_?auto=download
- Serrano de Moreno, S., y Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una

propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, N°16. 58-68.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968602.pdf>

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias* (2a. ed.). Eco Ediciones.

Vargas Sicha, M. E. (2020). *El hábito lector como fundamento para el desarrollo del pensamiento crítico en Educación General Básica* [Tesis de pregrado, Universidad de Cuenca] Repositorio Institucional Universidad de Cuenca.

<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/34806>

Vidal, M., y Rivera, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21(4).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000400012

Anexos

Anexo 1: Encuesta inicial

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Pedagogía de la Lengua y la Literatura

El objetivo de la encuesta es determinar el desarrollo del pensamiento crítico y su relación en los estudiantes de EGB pertenecientes al Colegio de Bachillerato Manuel Córdova Galarza.

Curso:

sexo/género:.....

Por favor conteste las preguntas de acuerdo a su perspectiva:

1. Señale las actividades realizadas en el aula antes de leer un texto.
☐ Deciden los conocimientos claves que se encontrarán en el texto.
☐ Formulación de preguntas o propósitos para leer el texto.
☐ Anticipación de la obra leyendo el título y/o viendo la portada (si tiene).
☐ otra _____
2. ¿Considera importante el establecer un acercamiento al texto antes de leerlo?
☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca
3. ¿Con qué frecuencia se realizan actividades antes de la lectura?
☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca
4. ¿Hay actividades específicas señaladas por el/la docente que orientan la lectura?
☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca
5. ¿Se lee el texto teniendo en cuenta su estructura?
☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca
6. ¿Durante la lectura identifica el tipo de texto?
☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca
7. Durante la lectura de un texto que actividades realiza.
☐ Relaciona la información con otros conocimientos aprendidos.
☐ Comprende la situación o el contexto del texto.
☐ Realiza conclusiones de acuerdo a la lectura.
☐ Define términos o juzga las definiciones.
☐ otra _____
8. ¿Con qué frecuencia se lee una obra literaria en clases?
☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca
9. Al leer un texto, con qué frecuencia se realizan inferencias junto con el/la docente?
☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca

10. Durante la lectura realizan pausas para levantar predicciones sobre la obra?
- ☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca
11. Después de una lectura de un texto ¿considera importante reflexionar sobre el tema tratado en el mismo?
- ☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca
12. ¿Después de leer un texto que realiza comúnmente con su docente? Señale las opciones
- ☐ Debaten ☐ Opinan ☐ Escriben
13. Después de leer un texto ha realizado alguna de estas actividades?
- ☐ Resumen ☐ Opinión ☐ Reseña
14. ¿Con qué frecuencia se emiten juicios de valor respecto a la lectura?
- ☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca
15. ¿Se habla sobre las obras leídas en clases?
- ☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca
16. Después de leer un texto, ¿realizan un conversatorio o diálogo sobre la obra?
- ☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca
17. ¿Considera importante que se hable sobre lo leído?
- ☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca
18. ¿Considera que en clases es importante el diálogo sobre los temas tratados en la obra?
- ☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca
19. A partir de una lectura han realizado debates sobre el tema del texto?
- ☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca
20. Después de la lectura se realizan actividades de escritura?
- ☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca
21. Si la respuesta anterior es afirmativa qué actividades realizan?
- ☐ Comentario ☐ Resumen ☐ Reseña ☐ Juicio Crítico
22. ¿Con qué frecuencia escriben un resumen sobre la obra?
- ☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca
23. ¿Con qué frecuencia escriben un comentario sobre la obra?
- ☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca

24. Al escribir, ¿el/la docente describe los elementos o partes que deben constar en el escrito?

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca

25. ¿Con qué frecuencia se realiza un borrador sobre lo escrito?

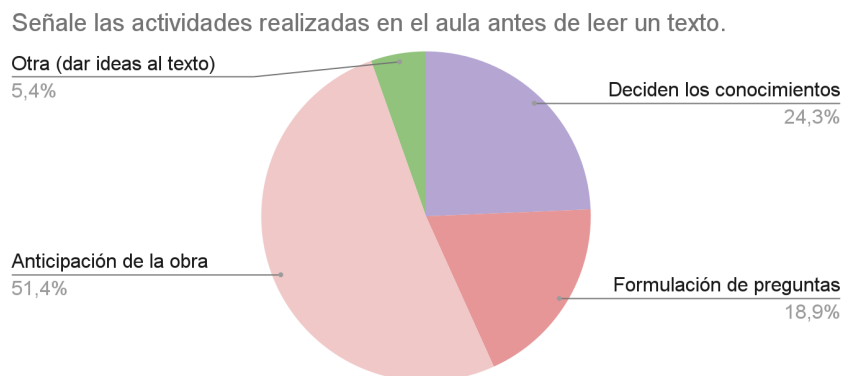
☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca

26. ¿Se realizan correcciones o comentarios sobre lo escrito?

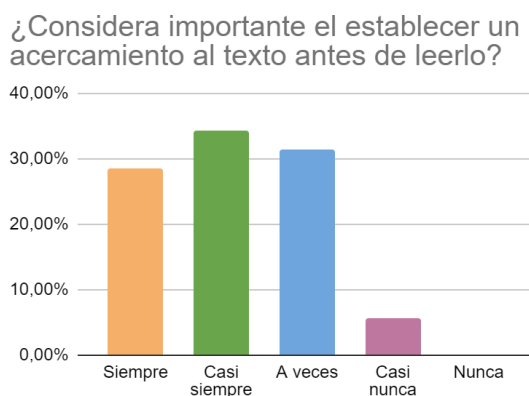
☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca

¡Gracias por su participación!

Anexo 2: Análisis de la encuesta inicial

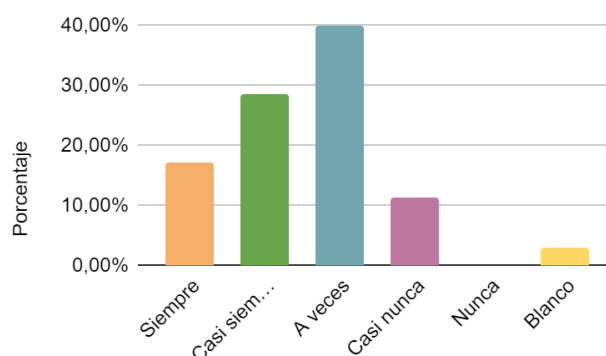


La primera pregunta corresponde a actividades que realizan los estudiantes antes de leer un texto junto con su docente. El 51,35% de los estudiantes señalaron que se realiza la anticipación de la obra leyendo el título y/o viendo la portada, mientras que el 24,32% de los estudiantes escogieron que se deciden los conocimientos claves que se encontrarán en el texto. Con un 18% se encuentra la formulación de preguntas o propósitos para leer el texto y el 5,41% escogió otra dando señalando que se dan ideas. Esto evidencia que los estudiantes de segundo sí realizan la anticipación o un acercamiento al texto.



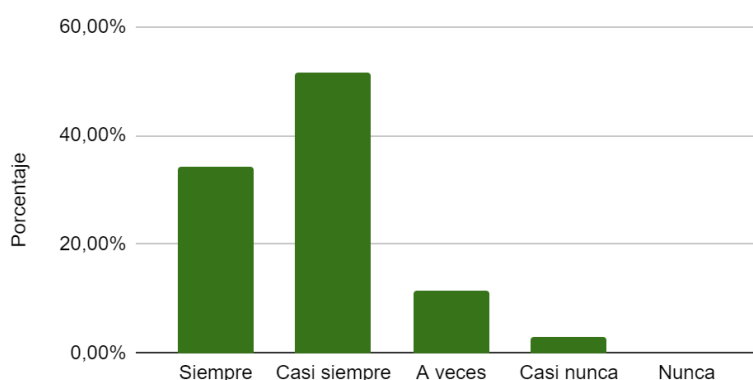
La segunda pregunta corresponde a identificar si para los estudiantes es importante realizar actividades antes de realizar una lectura. Las respuestas de los estudiantes estuvieron en su mayoría con siempre, casi siempre y a veces con un porcentaje de 28,57%, 34,29% y 31,43% respectivamente. Señalando así que en su mayoría se realizan actividades previas a la lectura. Pues solo un 5,71% respondió casi nunca. En otras palabras, los estudiantes reconocen la importancia de las etapas de lectura.

¿Con qué frecuencia se realizan actividades antes de la lectura?



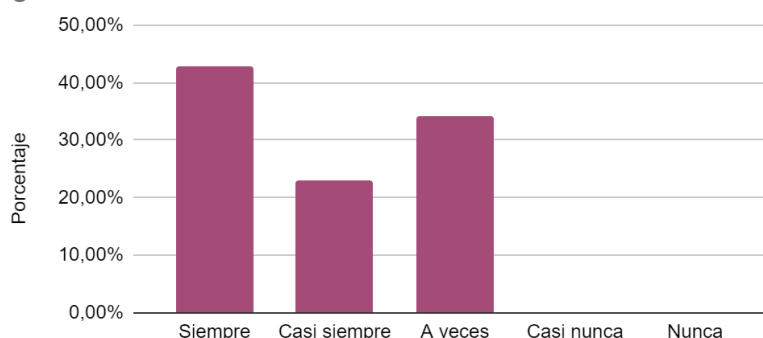
La tercera pregunta corresponde a identificar en este caso la frecuencia con que se realizan actividades antes de la lectura para comprobar si esas actividades son constantes dentro del aula. De acuerdo al gráfico, se observa que el 40% de los estudiantes considera que se realizan a veces las actividades, mientras que el 28,57% y el 17,14% respondieron casi siempre y siempre. La minoría que corresponde a casi nunca con 11,43% y blanco 2,86%.

¿Hay actividades específicas señaladas por el/la docente que orientan la lectura?



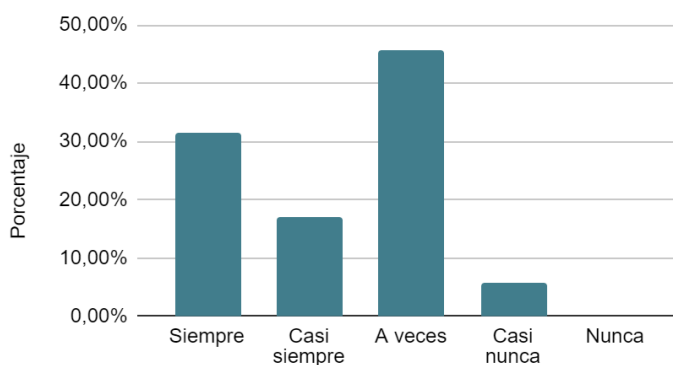
La cuarta pregunta está relacionada a evidenciar si los estudiantes son conscientes de las actividades que se realizan dentro del aula respecto a la lectura impulsadas por la docente. Ante esto los resultados evidencian que el 34,29% de los estudiantes señalan que siempre, el 51,43% casi siempre siendo este el porcentaje más alto y entre los porcentajes mínimos se encuentran con un 11,43% a veces y un 2,86% casi nunca. Con ello vemos que dentro del aula casi siempre se realizan actividades específicas encaminadas a orientar la lectura esto desde la perspectiva de los estudiantes.

¿Se lee el texto teniendo en cuenta su estructura?



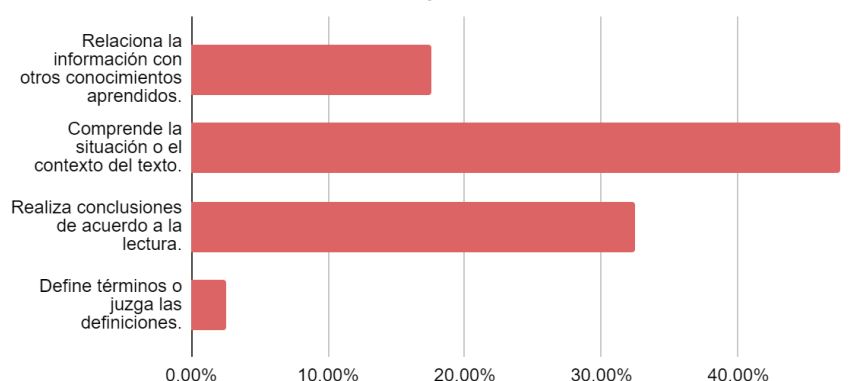
La pregunta 5 busca evidenciar si al momento de leer un texto literario se toma en cuenta su estructura. Los resultados no variaron sustancialmente puesto que la mayoría se encontraba en rangos de mayor frecuencia pues el 42,86% de los estudiantes señalaron siempre, 22,86% casi siempre y a veces con un 34,29%. Es decir, que los estudiantes reconocen que dentro de un texto hay una estructura que les guiará en su lectura no obstante queda la duda de si reconocen a un texto o características específicas de un texto de acuerdo al género al que pertenece.

¿Durante la lectura identifica el tipo de text...



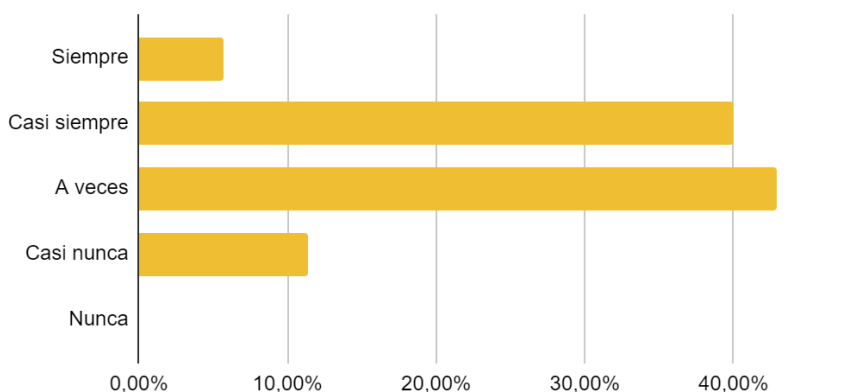
La pregunta 6 en cambio se orienta a la tapa de la lectura en sí misma con el propósito de evidenciar si los estudiantes saben reconocer mientras leen el tipo de texto. Los resultados señalaron que el 45,61% de los estudiantes los reconoce a veces mientras que un 31,43% siempre, 17,14% casi siempre y una minoría casi nunca con 5,71%. Aunque los resultados son positivos se aprecia que hay una mayoría que respondió de forma neutra.

Durante la lectura de un texto que actividades realiza.



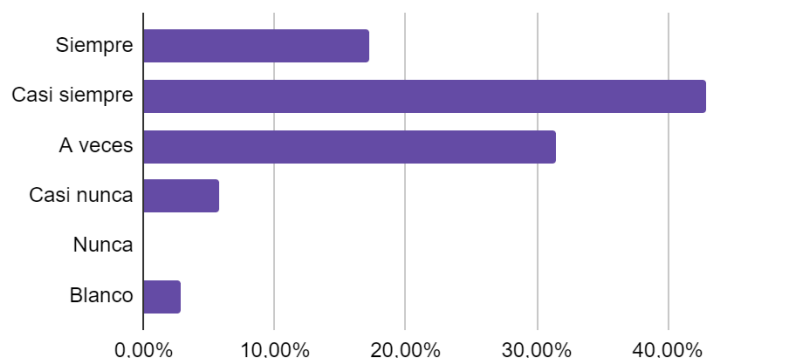
El gráfico 7 se centra en actividades más específicas que los estudiantes realizan mientras leen el texto esto con el fin de saber el grado de reflexión o análisis que aplican los estudiantes. Los resultados se evidenciaron que la mayoría de los estudiantes con un 47,50% comprende la situación o el contexto del texto, el 32,50% realiza conclusiones de acuerdo a la lectura, el 17,50% relaciona la información con otros conocimientos aprendidos y un 2,50% define términos o juzga las definiciones. En síntesis, la mayoría de los estudiantes buscan entender y ubicar la obra en un en una determinada época para así comprenderla y de ahí sacar conclusiones. Los resultados son satisfactorios pues se evidencia que hay una minoría que busca determinar términos durante la lectura y más se enfocan en entender el texto desde su contexto, aunque para una mayor reflexión sería necesario potenciar la extrapolación del texto a partir de experiencias o a partir de otros textos.

¿Con qué frecuencia se lee una obra literaria en clases?



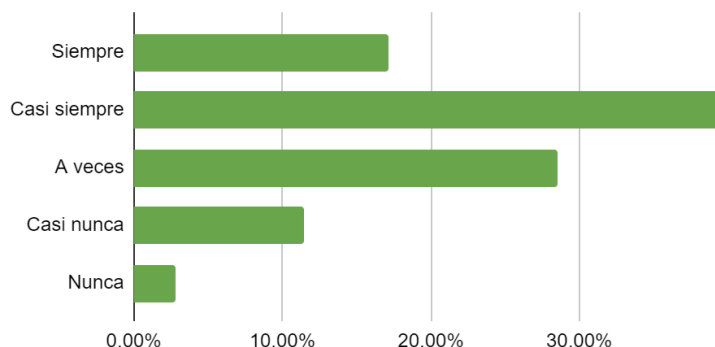
La pregunta 8 está orientada a identificar si hay una preferencia o un hábito de lectura dentro de clases puesto que normalmente se relega a la lectura como algo excluido del ámbito del horario de clases. Los resultados obtenidos evidencian que un 42,86% percibe que a veces se realiza la lectura de obras, un 40% casi siempre y con porcentajes mínimos se encuentran siempre y casi nunca con un 5,71% y un 11,43% respectivamente. En otras palabras, se evidencia que la lectura de textos literarios, aunque no es una actividad principal no está relegada dentro del horario educativo, demostrando que dentro de las aulas sí hay un intento de incluir la lectura.

Al leer un texto, con qué frecuencia se realizan inferencias junto con el/la docente?



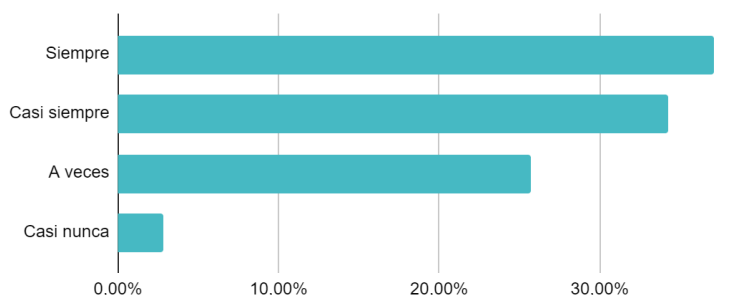
La pregunta 9 demuestra la frecuencia con que el docente guía la lectura para facilitar una lectura de los elementos implícitos dentro del texto. Los resultados sugieren que el 17,14% de los estudiantes perciben que realizan inferencias junto con la docente, la mayoría con un 42,86% casi siempre, seguido del 31,43% con a veces, pocos estudiantes fueron los que señalaron casi nunca con un 5,71% y un 2,86% dejaron en blanco. Esto sugiere que existe una guía por parte del docente, aunque no es permanente.

Durante la lectura realizan pausas para levantar predicciones sobre la obra?



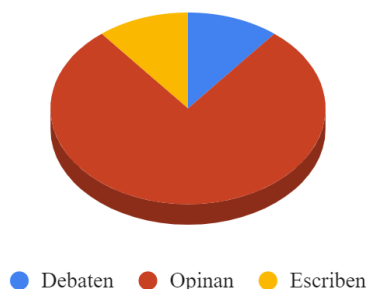
La pregunta 10 estuvo orientada a comprobar si dentro del aula se realizan actividades que de acuerdo a Chacón y Chacón sirven para potenciar la reflexión. En este caso, se cuestiona si se incentiva la imaginación o la formulación de hipótesis dentro del aula al momento durante la lectura. La gráfica muestra que un 17,14% de los estudiantes perciben que siempre, el 40% casi siempre, el 28,57% a veces, 11,43% casi nunca y un 2,86% nunca. Los resultados evidencian que dentro del aula existen, aunque no en su totalidad, actividades que busquen que el estudiante active el proceso de memoria, razonamiento lógico y creatividad.

Después de una lectura de un texto ¿considera importante reflexionar sobre el tema tratado en el mismo?



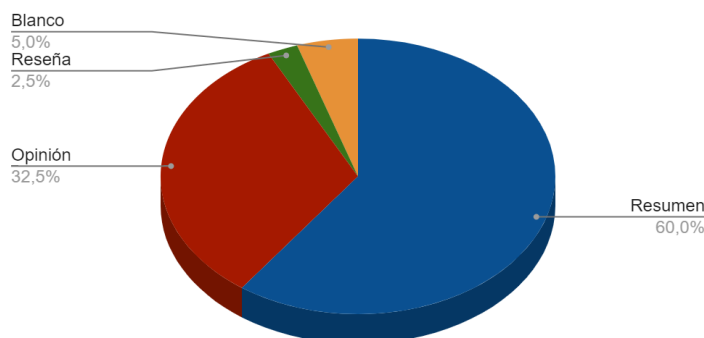
La pregunta 11, por su parte, se orienta a conocer qué se realiza después de la lectura enfocado en la perspectiva del estudiante estableciendo si identifica la reflexión como parte del proceso de lectura. Los resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes perciben la reflexión como algo primordial dentro de la lectura del texto puesto que el 37,14 señaló siempre, seguido del 34,29% con casi siempre, 25,71% a veces estableciendo diferencia con el 2,86% que señaló casi nunca.

¿Después de leer un texto que realiza comúnmente con su docente?



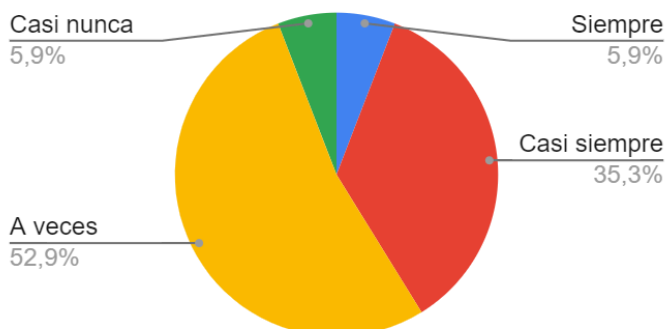
Relacionado con la pregunta anterior se buscó establecer cuáles son las actividades que realizan después de la lectura con el fin de saber si hay o no una práctica en el que el estudiante ejercite su sentido crítico. El 78,38% de los estudiantes señalaron que “opinan”, Se entiende esta opción como una actividad que se realiza de forma verbal después de realizada la lectura, mientras que con un 10,81% se encuentran el debate y la escritura siendo estas la minoría. Con ello, se evidencia que, aunque hay una práctica que prioriza la reflexión esta no se ahonda con mayor frecuencia en actividades que exigen al estudiante un proceso mayor de análisis.

Después de leer un texto ¿ha realizado alguna de estas actividades?



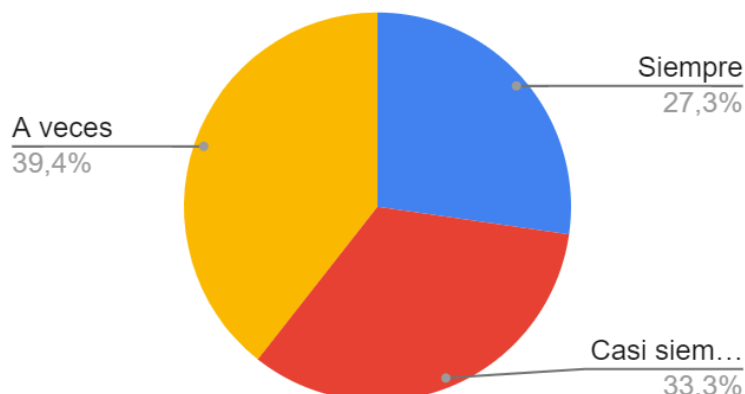
La pregunta 13 se relaciona con las dos anteriores puesto que busca establecer con qué frecuencia se realizan actividades específicamente que requieren la escritura. Los resultados describieron que con un 60% identifican al resumen como una actividad que se realiza con mayor frecuencia a diferencia de la opinión que cuenta con un 32,50%. No obstante, se recalca que la reseña es una actividad muy escasa pues cuenta con un 2,5%, cabe mencionar que un 5% dejó en blanco la pregunta. En síntesis, las actividades que realizan los estudiantes frecuentemente solo exigen una síntesis de la lectura más no se busca la reflexión donde se potencie el punto de vista del estudiante.

14. ¿Con qué frecuencia se emiten juicios de valor respecto a la lectura?



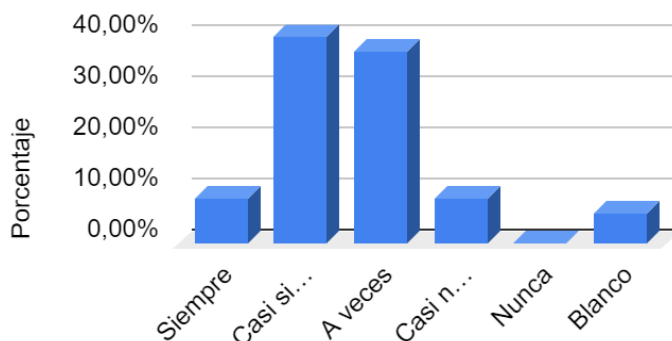
La pregunta 14 tiene el objetivo de conocer la frecuencia en la que los estudiantes emiten juicios críticos, al respecto el 35,3% refiere que lo hacen casi siempre. Sin embargo, la otra mitad de los mismos manifiestan que esto se cumple a veces. Por lo que, se podría concluir que no existen suficientes actividades que fomenten la construcción de un juicio crítico.

15. ¿Se habla sobre las obras leídas en clases?



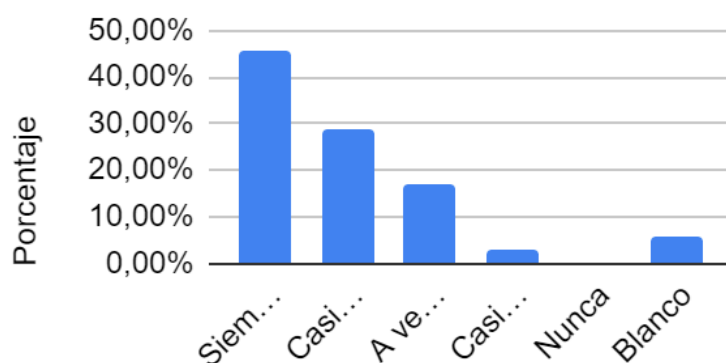
En esta pregunta el fin es conocer el porcentaje de estudiantes consideran se han comentado sobre las obras, de acuerdo a lo observado un 39,4% concuerda que solo se da en ocasiones quedando el 27,3% coincidiendo que lo hacen siempre. Por lo tanto, se manifiesta que no existe una socialización correcta sobre las obras que se están leyendo. Esto es primordial para la comprensión lectora.

16. Después de leer un texto, ¿realizan un conversatorio o diálogo sobre la obra?

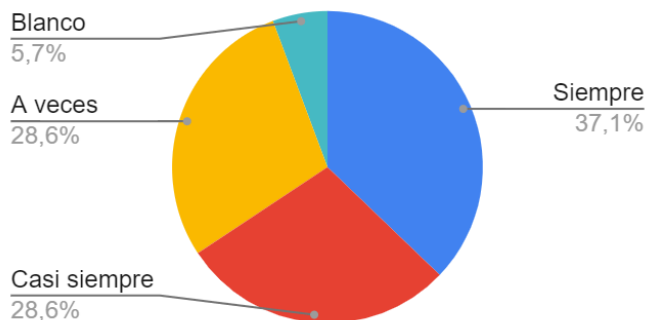


En esta interrogante se pretende conocer si existe una actividad que propicie el juicio crítico, en este caso el conversatorio o diálogo. El 40% de los estudiantes refieren que casi siempre lo realizan, sin embargo, existe más de 30% del grupo que lo definen como a veces. De esta manera, podemos identificar que no todos definen o reconocen estos conversatorios sobre las obras.

17. ¿Considera importante que se hable sobre lo leído?

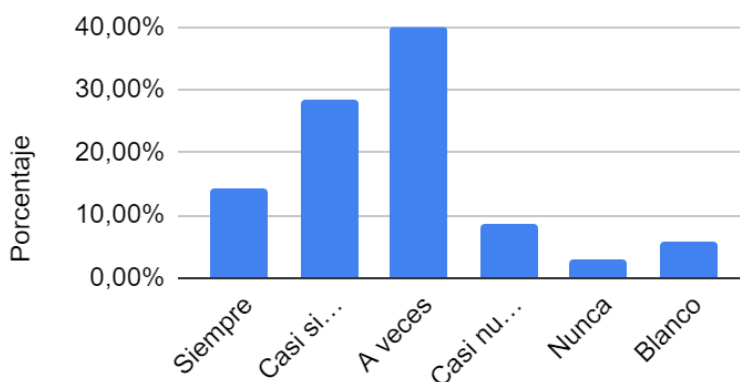


18. ¿Considera que en clases es importante el diálogo sobre los temas tratados en la obra?



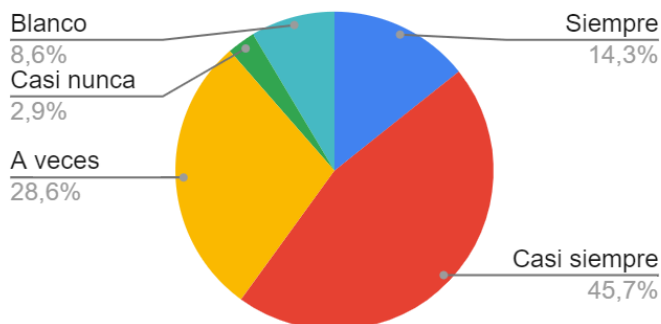
En el caso de la pregunta 17 y 18 están relacionadas debido a que se refiere a la importancia que se le da al diálogo sobre la obra leída en clases. Entre el 45% de los estudiantes coinciden en que es importante hablar sobre los temas de un texto. Aunque, hay que considerar que en gran parte del grupo no le dan gran importancia a esta actividad.

19. A partir de una lectura han realizado debates sobre el tema del texto?

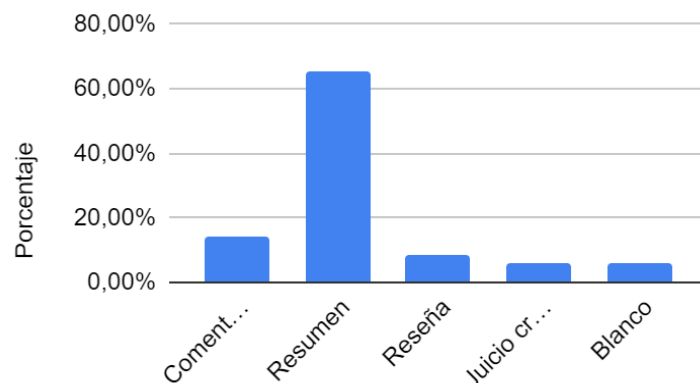


En la pregunta 19 el fin es conocer si se ha implementado una estrategia importante para fomentar el diálogo. Por lo que se puede observar que entre el 40% manifiestan que lo han hecho en alguna ocasiones, seguido del menos de 30% de los estudiantes que mencionan que casi siempre lo realizan. Se destaca su radicalidad el 13% del grupo refiere que es casi siempre, por lo que no es ni la mitad del curso que coinciden.

20. Después de la lectura se realizan actividades de escritura

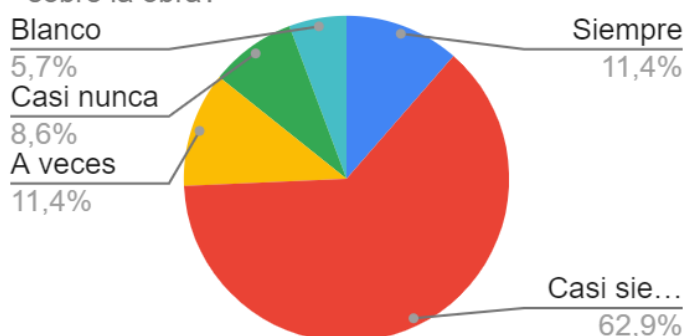


21. Si la respuesta es afirmativa, qué actividades realizan?

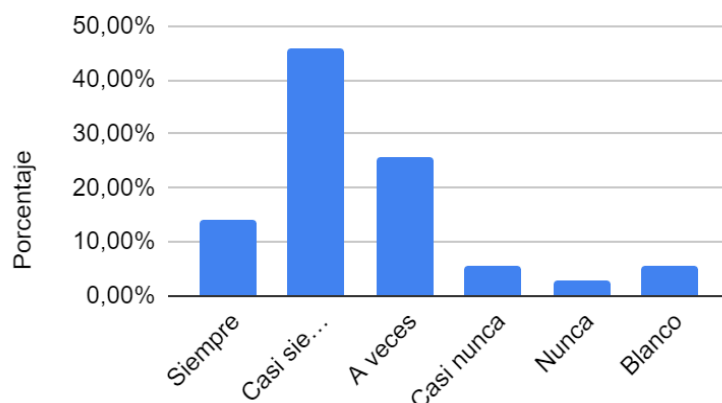


En cuanto a las preguntas 20 y 21, se concreta si se dan actividades de escritura. El 45,7% mencionan que casi siempre lo realizan. De la misma manera, el 64% coincide en que desarrollan resúmenes después de la lectura. Seguido de esto, menos del 20% realizan comentarios respecto a la misma. En tanto, se puede precisar un déficit de juicio crítico en los estudiantes y la falta de actividades que proporcionen conocimiento del mismo.

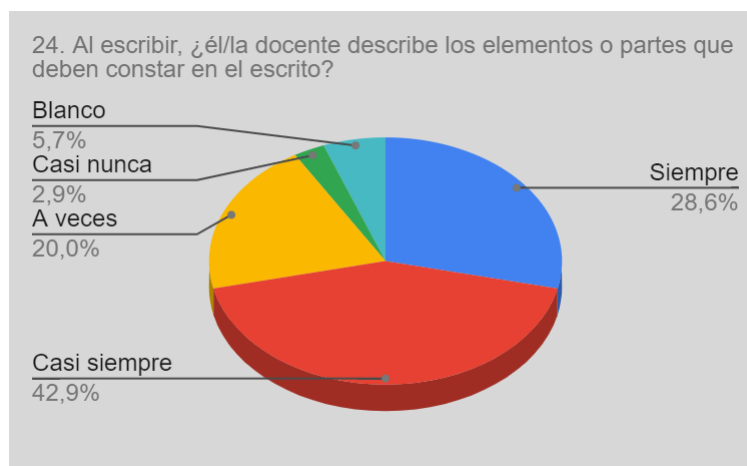
22. ¿Con qué frecuencia escriben un resumen sobre la obra?



23. ¿Con qué frecuencia escriben un comentario sobre la obra?

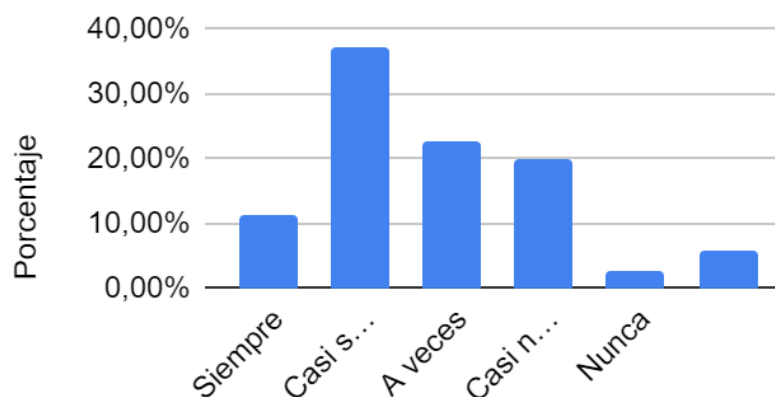


Estas preguntas mantienen relación debido a que se refieren a las actividades antes mencionadas. Por una parte, los resúmenes que el 62,9% refieren a los estudiantes casi siempre se realizan después de leer. A diferencia de los comentarios sobre la obra menos del 50% manifiesta se realiza casi siempre. Por lo que, el "siempre" está por debajo del 20%. En tanto, se demuestra que los estudiantes no mantienen relación con lo crítico por la falta de fomento y actividades para las mismas.



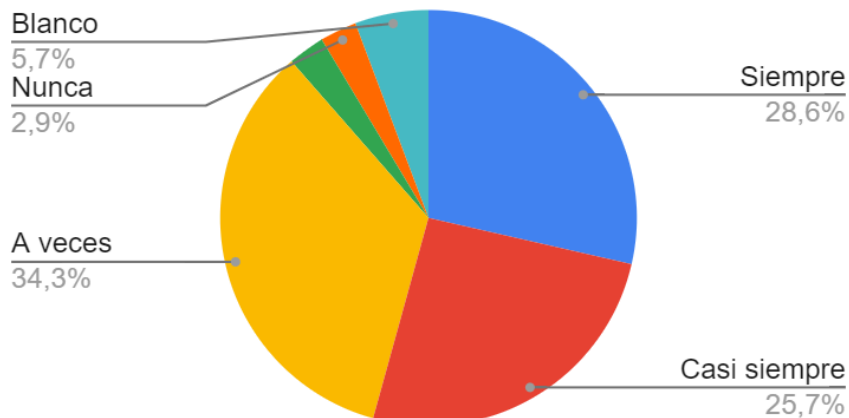
La pregunta 24 es importante porque nos da a conocer la mediación del docente entre la lectura o escritura y los estudiantes. De acuerdo a los resultados, el 28,6% de los estudiantes refieren que siempre el docente describe las partes de un escrito. Sin embargo, en su mayoría el 42,9% refiere que casi siempre sucede, lo que quiere decir que en varias ocasiones los docentes no se percatan o no utilizan las estrategias correctas para proporcionar la información correcta a sus estudiantes.

25. ¿Con qué frecuencia se realiza un borrador sobre lo escrito?



Esta pregunta está relacionada ya con la escritura, en donde es primordial conocer cómo es el proceso del mismo. En este caso, refiere a la frecuencia en donde el 38% de los estudiantes manifiestan que casi siempre los realizan. Sin embargo, el 20% refiere que casi nunca lo hacen, incluso este supera al nivel de siempre que se encuentra en el 11% del grupo. En cuanto a los resultados obtenidos se puede precisar que no se da la suficiente importancia al proceso de escribir.

26. ¿Se realizan correcciones o comentarios sobre el texto escrito?



Esta pregunta sigue ligada a la actividad mencionada con anterioridad con el fin de conocer acerca de las correcciones, actividades o si se dan comentarios sobre los textos escritos por los estudiantes. Sin embargo, decae en el “siempre” con el 28,6% debido a que esta debería mayor elevación porque es esencial la socialización de lo que se está escribiendo, de otra manera no se retroalimenta los errores. En tanto, el 34,3% coincide que solo se realiza a veces dentro de las clases, siendo esta la mayor parte del grupo que manifiesta que en ocasiones se llega a dar.

Anexo 3: Trabajos secuencia 1

Actividades

Nombre: Valentina Buito Fecha: 13/03/2024

A. Complete el esquema de la hamburguesa antes de realizar la opinión sobre la importancia del uso del lenguaje:

Tema o idea principal
La importancia del uso de lenguaje.

Argumento 1 Es importante, ya que por el nivel de lenguaje se formula correctamente los argumentos.

Argumento 2 También es importante, ya que por el uso del lenguaje nos expresamos.

Idea de cierre Con el uso del lenguaje también mejoramos nuestra manera de hablar.

B. Posteriormente, proceda a escribir una opinión personal ampliando el esquema anterior.

La importancia del uso del lenguaje en mi opinión es sumamente importante, ya que nos permite expresarnos de una manera más acertada y con otra persona, también para formular mejor argumentos, ideas o pensamientos que tenemos y queremos formular así como también nos facilita la comprensión ya que vamos a tener otro nivel de lenguaje, en el cual nos facilita la comprensión. Un ejemplo claro donde se usa el nivel de lenguaje es en lo académico, al momento de hacer un debate, presentación, exposición, etc...

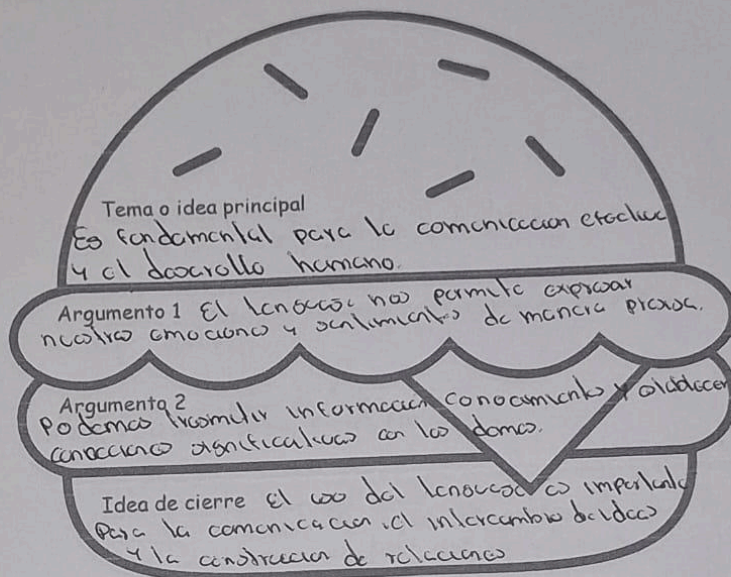
En conclusión para mí es importante tanto como para expresarnos mejor y comprender mejor.

Actividades

Nombre: Sonia Jilthenc

Fecha: 14-03-24

A. Complete el esquema de la hamburguesa antes de realizar la opinión sobre la importancia del uso del lenguaje:

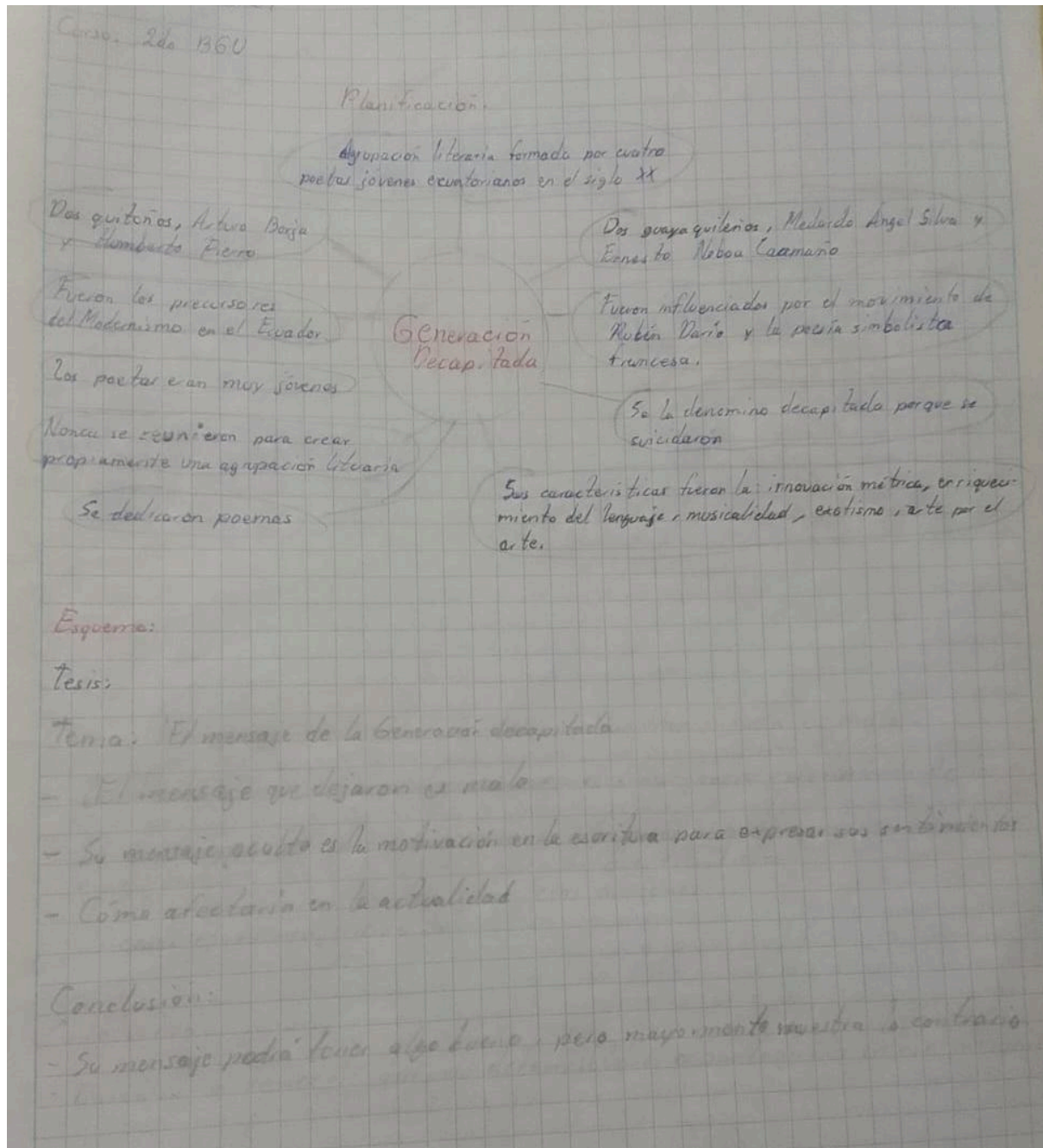


B. Posteriormente, proceda a escribir una opinión personal ampliando el esquema anterior.

La comunicación es fundamental para el desarrollo humano, nos permite expresar nuestras emociones de manera precisa y que podemos transmitir información, conocimientos y establecer conexiones significativas para los demás. También podemos intercambiar ideas y construcción de relaciones. Por ejemplo yo utilizo la comunicación en mi hogar ya sea en una discusión o en una conversación importante y así junto con mi familia llegamos a un acuerdo o a cambiar una buena idea. En conclusión la comunicación nos ayuda a poder llegar a respuestas correctas.

- 1) B
- 2) B
- 3) B
- 4) B

Anexo 4: Trabajos secuencia 2



El mensaje de la Generación decapitada

La generación decapitada fue una agrupación literaria formada por cuatro poetas jóvenes: Arturo Borja, Ernesto Noboa y Caamaño, Humberto Pierra, y Medardo Angel Silva. El mensaje que dejaron en sus poemas y al suicidarse, fue malo, ya que eran muy jóvenes y sus poemas eran muy reconocidos, dejándolo todo por algún problema o un amor no correspondido.

Pero además de tener un mensaje feo, oculto un mensaje bueno. En sus poemas podemos ver como expresaban sus sentimientos hacia sí mismos y a las otras personas, lo cual, sirve por la motivación que tenían estos poetas por cada cosa que vivían. Esto nos puede dar ideas o conocimiento para crear poemas con lo que sentimos.

La forma en la que afectaría esto en la actualidad es la forma negativa que dejan los poetas al suicidarse, ya que estaría dejando el mensaje de que hay que suicidarse si no encontramos algún motivo en nuestras vidas, siendo la única forma de salida para desahogar todos los sentimientos.

Aunque el mensaje oculto de la motivación sea bueno para poder expresarnos, lo que más dejan los poetas a la sociedad es soltar todo lo malo en el suicidio, siendo una salida fácil del mundo, influenciando más a los jóvenes en cometer ese acto en vez de motivarlos a solucionar los problemas que vengan.

La generación decapitada muestra un lado positivo, pero, lo que más enseña es la muerte, tristeza y la desesperación por sacar todo el mal que nos da el mundo, dando la espalda a esas personas que nos quieren ayudar o dejando atrás lo que un día nos hizo feliz en esta vida.

Anexo 5: Encuesta final

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Nombre:

Curso:.....

Por favor conteste las preguntas de acuerdo a su perspectiva:

1. Señale qué actividades le permitieron comprender mejor la lectura.
 - ☐ Subrayado de ideas primordiales.
 - ☐ Buscar el vocabulario nuevo.
 - ☐ Realizar un organizador de las ideas del texto.
 - ☐ otra _____
2. ¿Considera importante conocer la biografía del autor, el contexto social antes de leer un texto?
 - ☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca
3. ¿Con qué frecuencia considera se deben subrayar las ideas principales en un texto?
 - ☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca
4. ¿Considera que es importante escribir un comentario después de leer el texto?
 - ☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca
5. Después de la lectura se realizan actividades de escritura?
 - ☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca
6. Si la respuesta anterior es afirmativa qué actividades realizan?
 - ☐ Comentario ☐ Resumen ☐ Reseña ☐ Juicio Crítico
7. ¿Cómo considera que contribuyó el esquema para la elaboración tanto de la opinión como del microensayo?

8. ¿Cree usted que es importante dar a conocer su opinión acerca de un texto, ya sea de manera oral o escrita?
 - ☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca
9. ¿Considera que realizar resúmenes le ayuda a comprender la idea primordial de un texto?
 - ☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca
10. Al momento de socializar las lecturas, le permitió tomar una posición acerca del mismo.

☐ De acuerdo

☐ Un poco

☐ Nada

11. ¿Realizar mapas mentales le permitió organizar sus ideas respecto a la lectura?

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca

12. Al leer un texto, ¿la interpretación de ciertas palabras ayudó a comprender el tema?

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca

13. Planificación: ¿qué actividades le ayudó a planificar su microensayo?

☐ Resumen ☐ Lectura ☐ Seleccionar el tema

14. Después de la lectura ¿considera importante reflexionar sobre el tema tratado en el mismo?

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca

15. ¿En qué le ayudó la visibilización de la rúbrica del microensayo?

16. ¿Considera pertinente la retroalimentación durante la escritura?

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca

17. ¿Considera que de un tema existen distintos puntos de vista?

☐ Siempre ☐ A veces ☐ Nunca

18. Después de la lectura, escribir su opinión le permitió aclarar la verdadera intención del texto?

☐ Muy de acuerdo ☐ De acuerdo ☐ En desacuerdo

19. ¿Le gustaría seguir dando a conocer su opinión por medio de comentarios u opiniones escritas?

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca

20. ¿Considera que la revisión de su opinión escrita es esencial para mejorar su criterio?

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca

21. Después de leer un texto, ¿Considera que es capaz de emitir juicios de valor sobre el mismo?

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ A veces ☐ Casi nunca ☐ Nunca

Anexo 6: Transcripción de la entrevista

00:00 **Entrevistador:** Buenas noches Paula bueno, vamos a iniciar con la primera pregunta. De acuerdo a las clases que nosotros vimos, ¿usted considera importante utilizar la estrategia de la lectoescritura durante sus clases de lengua y literatura?

00:29 **Docente:** Claro, es bastante importante utilizar la estrategia de lectoescritura. En especial porque la lectura y la escritura no se separan es un proceso que se hace conjunto para poder aprender a leer y para poder aprender a escribir lo mejor es utilizar una herramienta de lectura.

00:51 **Entrevistador:** Y considera que la estrategia, bueno, como es la de leer y escribir al mismo tiempo, permite una mejor comprensión de los textos de manera que se puedan distinguir entre dar un resumen y un comentario crítico valorativo.

01:08 **Docente:** claro, ayuda bastante (estrategia de lectoescritura) y más que nada con la ayuda del docente haciendo justamente énfasis en cuáles son las diferencias en el momento en el que ellos están escribiendo? El acompañamiento o la guía del docente es bastante importante en esto de la lectoescritura.

01:30 **Entrevistador:** Por lo tanto usted implementaría esta estrategia en otras clases. Es bueno, además dentro de esta estrategia, nosotros dimos a conocer unas técnicas para poder llevar a cabo entre unas de ellas es la técnica de búsqueda de vocabulario. Entonces usted cree que esto sirve para relacionar el contexto del autor para que se pueda interpretar las diferentes lecturas?

02:07 **Docente:** Claro, la búsqueda de vocabulario es bastante importante si es que se quiere hacer una lectoescritura justamente para que el autor o la persona que escriba. Tenga a su alcance todos los significados que puede tener una palabra porque una palabra no solo tiene un significado puede tener hasta 10 o más significados dependiendo el uso que se le dé.

02:34 **Entrevistador:** Y usted ha visto que tal vez de hubo mejora utilizando esta técnica en los en sus estudiantes.

02:43 **Docente:** Claro que hay una mejora.

02:48 **Entrevistador:** Y bueno también. en una actividad que se desarrolló con los estudiantes fue la prelectura que se les envió a leer en en sus casas de manera autónoma usted pudo observar tal vez que ha mejorado la interpretación de los estudiantes sobre el texto.

03:13 **Docente:** Ya en cuanto a la prelectura claro, los tres momentos de lectura es fundamental para poder comprender un texto. El dilema con los estudiantes es justamente que la pre lectura o todo el proceso de lectura ellos no lo hacen por cuenta propia todos los estudiantes claro que hay excepciones dentro del grupo pero no realizan esto de forma autónoma se tiene el docente como que se ve obligado en ciertos casos a hacer la pre lectura de nuevo en el colegio, pero ya teniendo esa ayuda del docente los chicos mejoran la comprensión de los de los textos

03:59 **Entrevistador:** Exacto, entonces de antemano siempre debe tener un guía para poder realizar una lectura en sí. Y bueno también, bueno, lo que concierne en el aspecto del pensamiento crítico valorativo que era nuestro tema. Nosotros llevamos la técnica de interpretación de fragmentos literarios. Ya que estos aportan al pensamiento crítico valorativo usted utilizaría nuevamente este recurso de interpretación.

04:36 **Docente:** sí, es un recurso de interpretación, me pareció bastante interesante y es Sí, lo sería de nuevo dentro de mis clases.

04:46 **Entrevistador:** Tal vez, qué fue lo que más le llamó la atención de esta técnica por decirlo así.

04:56 **Docente:** Sería darle más importancia al duelo de estudiante dentro de algo casi hemos visto que hay justamente un cambio dentro de los roles de los sujetos educativos y era el estudiante ha sido. Ha tenido ya en los últimos años más protagonismo, entonces dentro de la de esta técnica de interpretación. El estudiante es el protagonista entonces eso es lo que más me interesa a mí. Y hacer en mis clases.

05:27 **Entrevistador:** Exacto, incluso también. Se utiliza lo que son las rúbricas para poder dar una evaluación a los estudiantes. usted considera que la visibilización de estas contribuye a mejorar en la escritura de los estudiantes

05:47 **Docente:** sí, en realidad las rúbricas cuando se va a hacer la evaluación de los estudiantes es bastante necesario para que los estudiantes sepan que se les va a calificar y qué es lo que van a tener que mejorar no se deben de sentirlo de cuál es la calificación, sino qué capacidades me falta o qué habilidades falta de mejorar, en qué puedo seguir desarrollando me Entonces es bastante importante más que nada también dentro de lo que es la retroalimentación y la coevaluación aún más.

06:22 **Entrevistador:** exacto y además, bueno, esto nos ha ayudado también nos ha permitido a que como usted lo dijo a que generen incluso una opinión de ellos mismos. por lo que incluso en alguna clase, nosotros lo que hicimos fue fomentar que se dé la opinión personal de alguna situación en sí por lo que al menos el objetivo ha sido mejorar el pensamiento crítico valorativo en los estudiantes dentro de esta opinión personal que se hizo a los chicos usted cree que lo hicieron de de manera correcta

07:03 **Docente:** ya en cuanto al estudiante es darle la voz a los estudiantes es importante en especial en materias como lengua y literatura de ahí decir lo que se haga de forma correcta incorrecta. no podría catalogarla así, sino que si pueden mejorar ciertas cosas aún hay que mejorar obviamente son estudiantes adolescentes jóvenes, que aún tienen que seguir mejorando en cuanto a su A sus capacidades en lengua en lectura entonces claro que se puede mejorar obviamente siempre se puede mejorar, pero teniendo en cuenta la edad de ellos.

07:49 **Docente:** Y como lo hicieron estaba bastante bien.

07:56 **Entrevistador:** Si entonces se puede decir que de la estrategia de las estrategias que nosotros hemos utilizado, ha aportado características positivas justamente para fomentar lo que es la opinión personal en los estudiantes.

08:15 **Docente:** Me repita de nuevo no se les escucha.

08:18 **Entrevistador:** Y bueno, le decía que justamente con lo que nosotros aportamos bueno, en una que otra técnica de la estrategia, en sí que es de la lectoescritura. Tal vez ayudamos o aportamos con características positivas para que los estudiantes puedan ir mejorando en lo que respecta a una opinión personal.

08:42 **Docente:** claro, en realidad hacer ese tipo de cosas darles cosas positivas a los estudiantes hace que ellos aumenten su autoestima y por lo tanto sigan mejorando sientan que alguien si les escucha alguien que está con ellos y les apoya entonces es bastante fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes

09:11 **Entrevistador:** exacto Además de que también se implementó lo que es el esquema de igual manera lo que pudimos ver que usted también lo lleva a cabo. Con sus estudiantes considera que esta técnica sería buena adaptarla dentro de las diferentes asignaturas ya no solo en el lengua y literatura.

09:38 **Docente:** Sí, en realidad deberían utilizarlo todas las materias porque al fin y al cabo ellos también ya están en Segunda de bachillerato. Estamos hablando de chicos de bachillerato, ellos entregan informes ensayos no solo en la materia de lengua literatura, sino también en materias como Química Biología Física informes académicos informes de laboratorio, por lo tanto deberían tener un esquema de contenidos para que o una guía parecida a un esquema un esqueleto para que ellos puedan mejorar su redacción puedan mejorar su planificación y que los trabajos que ellos entreguen.

10:23 **Docente:** del nivel requerido

10:27 **Entrevistador:** Exacto entonces con ello usted tal vez nos podría dar su punto de vista acerca de de la estrategia que nosotros llevamos a cabo en las clases.

10:43 **Docente:** Ya la estrategia que llevaron a cabo ustedes es bastante buena en el sentido de desarrollar la lectoescritura y la comprensión de textos, eso se suele hacer. Yo lo suelo hacer dentro de mis clases. Sí, entonces sí he visto como los estudiantes, han mejorado, no saben sus no solo en sus clases, sino ya después de eso. Como ha mejorado su lectura con han dejado su análisis y sus.

11:13 **Docente:** sus comentarios sus opiniones entonces en ese sentido si funcionan porque lo que se quiere con con esa herramienta lo único que haría cambios es que como son igual siguen siendo adolescentes, no tienen aún. Un pensamiento tan maduro, tan desarrollado y además teniendo en cuenta que son las últimas horas, bueno especialmente para las últimas horas. Ser un poco más lúdicos a pesar que son chicos adolescentes y todo siempre se ha visto un mejor impacto en lo que son.

12:00 **Docente:** juegos se les suele quedar más tanto a niños como adolescentes como a chicos de 17 años entonces se incrementa la ley de escritura con actividades lúdicas, claro que no todas van a ser lúdicas porque se necesita de otras estrategias y de otros. Objetivos pero algunas de ellas hacerlo más lúdico y eso impactaría más en el desarrollo de los estudiantes.

12:34 **Entrevistador:** Exacto, entonces usted sí ha notado algún cambio en lo que es la capacidad de los estudiantes para analizar evaluar e incluso sintetizar información como el resultado de la implementación de esta estrategia.

12:51 **Docente:** Claro, como es reciente el cambio no es tan drástico, pero obviamente si siguen utilizando la estrategias que ustedes le dieron les dieron a los estudiantes van a ir mejorando y la diferencia se va a notar ya a largo plazo.

13:10 **Entrevistador:** A su consideración, qué actividades o ejercicios de los que se llevó a cabo dentro de la estrategia de lecto escritura? Creería que son más efectivos para estimular el pensamiento crítico en los estudiantes.

13:26 **Docente:** Ya sería justamente el tema de la interpretación de textos que estoy haciendo. Eso ayuda bastante para lo que sería la comprensión de texto obviamente teniendo la guía de alguien para que no se salgan del hilo conductor de los textos.

13:44 **Entrevistador:** Claro, y tal vez no sé, ha recibido algún comentario por parte de los estudiantes. Sobre cómo la lectoescritura ha influido en su capacidad para pensar críticamente o valorar un texto?

14:00 **Docente:** Bueno, de los estudiantes no he escuchado ningún comentario en realidad.

14:08 **Entrevistador:** Tal vez tiene algún ejemplo o caso en específico que ilustre el impacto positivo de la lectoescritura en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

14:22 **Docente:** ya un caso en específico sería de un estudiante que sí recuerdo que tenía un nivel bajo de comprensión lectora y que en el último trabajo que yo les digo justamente

de interpretación de textos en relación a Los registros del lenguaje formal e informal mejoró esa capacidad igual con el tema de analogías y lectura análoga mejoró su capacidad.

14:55 **Entrevistador:** Claro, como para ir finalizando tal vez podría darnos algunas recomendaciones para poder mejorar ya sea esta estrategia o alguna técnica que podamos tomar en cuenta para mejorarlo.

15:14 **Docente:** En cuanto a la prelectura bueno en cuanto a los aumentos de lectura en la recomendación sería en la pre lectura utilizar como le digo juegos que Pueden encontrar en cualquier lado los estudiantes o que ellos mismos jueguen que son nuevamente juegos de palabras los juegos de palabras sin lengua entrar bastante bien en este tipo de actividades de prelectura con esa motivarlos justamente a que en la lectura ellos por su parte además en la clase sigan leyendo los textos que ustedes le dan.

15:51 **Docente:** Eso suele motivar a los estudiantes además. En cuanto a la interpretación de textos también concentrarse un poco más en lo que sería el contexto del texto. Donde se escribió en qué época para que los estudiantes comiencen a desarrollarse también una forma más. Amplía no solo en que estoy diciendo el texto en ese momento, sino también entender el contexto histórico el contexto social para que sepan que X texto es así por también la situación que se está viviendo que se vivió en el momento.

16:36 **Entrevistador:** exacto entonces bueno, lo ideal sería que tanto el proceso de lecto escritura y como lo es de tanto leer y escribir al mismo tiempo. ¿Es primordial para que los estudiantes puedan desarrollar el pensamiento crítico valorativo?

17:03 **Docente:** Sí, sí, sería primordial para que puedan desarrollar justamente porque no podemos deslindar una cosa para la otra y en especial el tema de la lectura para poder escribir porque al fin y al cabo para poder escribir tenemos que leer.

Anexo 7: Imágenes de las clases



