



Notas de clase



Comprender y producir textos: de la teoría a la práctica

Yenny Milena Cortés Bello

Educación

Comprender y producir textos: de la teoría a la práctica

© Editorial Uniagustiniana, 2018

© Yenny Milena Cortés Bello, 2018

Colección Notas de Clase, No. 14

doi: 10.28970/ua.nc.2018.n14

Equipo editorial

Ruth Elena Cuasialpud Canchala, *Coordinadora editorial y de difusión*

Alejandro Farieta-Barrera, *Asistente editorial*

Ángela Marcell Cruz, *Correctora de estilo*

Juan Sebastián Bazzani Delgado, *Diseño y diagramación*

Campus Tagaste, Av. Ciudad de Cali No. 11B-95

literaturagris@uniagustiniana.edu.co

La Editorial Uniagustiniana se adhiere a la iniciativa de acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional



Comprender y producir textos: de la teoría a la práctica

Yenny Milena Cortés Bello

Magíster en Lingüística, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, Colombia

Lingüista, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

Docente, Universitaria Agustiniiana, Colombia

yenny.cortes@uniagustiniana.edu.co

Resumen general

La siguiente nota de clase aborda las temáticas y ejercicios de aplicación respecto a los procesos de escritura y comprensión lectora vistos en la clase *Métodos de estudio*; curso destinado a los estudiantes de primer semestre, de las distintas carreras de la Universitaria Agustiniiana. Esta nota presenta de manera introductoria el concepto de metacognición y su relación con los procesos de producción de textos y comprensión de lectura. Posteriormente, se presentan dos unidades principales: la primera se centra en las estrategias de lectura y lectura crítica y en la segunda, se desarrollan elementos relacionados con las etapas del proceso escritural. Para cada una de estas unidades, se presentan los ejercicios que se proponen como trabajo en clase o trabajo autónomo.

Palabras clave: metacognición, procesos metacognitivos, lectura, estrategias de lectura, lectura crítica, escritura, estrategias de escritura.

Cómo citar:

Cortés B., Y. M. (2018) *Comprender y producir textos: de la teoría a la práctica*. Notas de clase 14. Bogotá: Uniagustiniana. doi: 10.28970/ua.nc.2018.n14

Tabla de contenido

Introducción	6
1. “Aprender a aprender”: apuntes sobre la metacognición	8
2. Comprensión lectora.....	13
2.1. Prueba diagnóstica.....	13
2.2. La lectura	19
2.2.1. Etapas para la adquisición de la lectura	21
2.2.2. Tipos de lectura	24
2.2.3. Estrategias de lectura	28
2.3. Lectura crítica.....	36
2.4. Actividades	39
3. Procesos escriturales.....	50
3.1. Prueba diagnóstica	50
3.2. Escribir	53
3.2.1. Primer momento de la redacción: planear.....	55
3.2.2. Segundo momento: redactar.....	59
3.2.3. Tercer momento: revisar.....	61
3.3. Actividades	62
4. Referencias bibliográficas.....	78

Introducción

El propósito de esta nota de clase es mostrar las estrategias empleadas en el curso *Métodos de estudio*, con el fin de contribuir al desarrollo de las competencias en comprensión lectora, lectura crítica y procesos escriturales de diversos tipos de texto, en especial los académicos, de los estudiantes que ingresan a las distintas carreras de la Universitaria Agustiniiana. Así mismo, esta nota no pretende ser –ni es– un libro de texto sobre escritura o lectura ni pretende competir con los manuales de redacción o lectura crítica; por el contrario, toma algunas propuestas teóricas y ejercicios que se encuentran en reconocidos manuales o textos sobre estos temas, los más pertinentes para el contexto uniagustiniano, para mostrar su aplicación en clase. El propósito es que los estudiantes reflexionen sobre sus conocimientos y falencias en lectoescritura y apliquen las estrategias que consideran les van a permitir mejorar. Cabe mencionar que en Colombia por lo general, el acercamiento a la lectoescritura inicia en el preescolar o a más tardar en los primeros años de la primaria; por ello, todos los estudiantes que ingresan a la educación superior cuentan con un repertorio de conocimientos, valoraciones, juicios y prejuicios sobre la lectura y la escritura.

En el curso de *Métodos*, se parte de la concepción de la importancia de saber escribir y leer críticamente en los contextos académicos, profesionales, e incluso personales. Por ello, su desarrollo se centra en ofrecer las herramientas que permitan a los estudiantes cuestionarse, pensar, reflexionar y en especial estar en capacidad

de leer y escribir adecuadamente textos académicos, en especial, aquellos de su área profesional. Así mismo, se hace énfasis en que la competencia lectora y escritora jamás se dan por terminadas, sino que están en constante evolución, es decir, su adquisición, aprendizaje y mejora es continua. El estudiante, en concordancia, debe estar comprometido con su formación integral y procesual.

Respecto a la estructura, esta nota de clase está dividida en tres unidades: la primera, de carácter introductorio y enfocada en analizar a grandes rasgos el concepto de *metacognición*, procesos metacognitivos y su relación con los procesos de escritura y de comprensión lectora; las otras dos unidades abordan la lectura y la escritura respectivamente. Cada unidad contiene las actividades que se han planteado según el desarrollo temático.

1. “Aprender a aprender”: apuntes sobre la metacognición

Resumen

La unidad “*Aprender a aprender*”: *apuntes sobre la metacognición* tiene como propósito comprender la metacognición como base en los procesos de lectura y escritura; en otras palabras, se aborda la necesidad de la reflexión metacognitiva como fundamento tanto para los procesos de comprensión de textos como para los procesos de producción textual. Se espera que a la luz del concepto de metacognición se comprendan los ejercicios acá propuestos.

Palabras clave: metacognición, procesos metacognitivos, autorregulación.

Tal como se señaló en la introducción, la presente nota de clase tiene como propósito que los estudiantes reflexionen sobre sus conocimientos y falencias en lectoescritura y apliquen las estrategias que consideran les van a permitir mejorar. Estas acciones de reconocimiento de errores y de estrategias de mejora implican reflexión de carácter metalingüístico. De esta manera, antes de abordar los procesos de lectura y escritura, se hace necesario abordar el concepto de metacognición. Este es definido como el “conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendi-

zaje [...]” (Flavell, citado por Osses y Jaramillo, 2008, p.191). La metacognición indica, entre otras cosas, el examen activo y consiguiente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto [...]” (Flavell citado en Rinaudo, 1993, p.1). En otras palabras, la metacognición es el conocimiento que las personas construyen de su propio sistema cognitivo (Carretero, 2001 citado por Osses y Jaramillo, 2008, p. 191). Estas mismas autoras proponen dos componentes de la metacognición: “uno de naturaleza declarativa (conocimiento metacognitivo) y otro de carácter procedimental (control metacognitivo o aprendizaje autorregulado)” (Osses y Jaramillo, 2008, p. 191). Señalan además que estos dos componentes se relacionan entre sí y los dos son necesarios para el aprendizaje.

Ahora bien, el conocimiento metacognitivo implica el conocimiento de la persona, de la tarea y de las estrategias. Siguiendo a estas autoras, el primer tipo de conocimiento hace referencia al conocimiento que tenemos de nosotros mismos, de nuestras limitaciones y fortalezas. El segundo tipo de conocimiento hace referencia a todo aquello que sabemos de la tarea, tal como su propósito y sus características. El tercer tipo de conocimiento hace referencia al abanico de estrategias que tenemos para solucionar la tarea: ¿cuál es la más apropiada? ¿Cuál es la más efectiva? (Osses y Jaramillo, 2008). Por su parte, el control metacognitivo implica a un aprendiz dinámico, comprometido con su proceso de aprendizaje, con metas claras. De esta manera, el estudiante que practica metacognición debe reconocer qué elementos desconoce, cómo y qué tareas puede desarrollar mejor. En otras palabras: “activar el proceso de metacognición significa que el estudiante reconozca su proceso de aprendizaje, se autoevalúe y así mismo pueda mejorar su proceso de aprendizaje” (Ramos y Hernández, 2015, p.24).

Cabe, entonces, señalar en este momento, la importancia de los procesos metacognitivos en relación con los procesos escriturales y de comprensión lectura. El ingreso a la educación superior implica que los estudiantes se enfrenten a nuevas tareas de aprendizaje, a nuevos, variados y complejos textos que deben comprender o producir; “en estas condiciones lograr que los estudiantes “aprendan a aprender”, que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada se convierte en una necesidad (Osses y Jaramillo, 2008, p. 192). En este sentido, este curso busca que los estudiantes reconozcan sus debilidades, se comprometan con su proceso de aprendizaje; construyan conocimiento a partir de lo que ya conoce y más aún, estén interesados en aprender. Es decir, que decidan aprender.

Ahora bien, tal como podrá observar a lo largo de esta nota de clase, tanto los contenidos como los ejercicios propuestos exigen de los estudiantes su capacidad para planificar, evaluar y supervisar las tareas asignadas; etapas subyacentes al proceso metacognitivo y “obligan” necesariamente a que los estudiantes se autorregulen. Así, por ejemplo, los ejercicios iniciales tienen como propósito que los estudiantes reflexionen y encuentren aquellos aspectos tanto del proceso de la comprensión lectora como del proceso escritural en los que tienen mayor dificultad. Posteriormente, el estudiante deberá planificar, supervisar y evaluar su comprensión lectora y escritora. Para entenderlo, en cuanto a la comprensión lectora se propone y se espera que el estudiante participe activamente en ejercicios de análisis y reconozca qué estrategias debe emplear para entender un texto, y de hecho, para convertirse en un lector crítico. Un lector metacognitivo es un lector estratégico por lo que algunas de las estrategias que el estudiante podrá poner en prácticas incluyen “saber qué hacer cuando aparece una palabra que desconocida; saber qué leer y cómo leer; saber por qué puede ser

útil examinar superficialmente el texto; ser consciente de que re-leer puede facilitar la comprensión; comprender cómo las características de un párrafo impiden o facilitan la comprensión; predecir lo que va suceder en el texto; tomar notas, subrayar...” (Jiménez, 2004, p. 85). Así, un lector metacognitivo deberá comprender la lectura como una tarea de comprensión, de búsqueda de significado, será consciente de lo que lee, sabrá por qué lo hace y tendrá un conjunto de estrategias alternas que le ayuden en su proceso de comprensión. Dicho proceso de comprensión implica estrategias previas, simultáneas y posteriores a la lectura, tal como se podrá observar más adelante.

Sobre los procesos escriturales, cabe señalar que se abordarán los modelos interactivos que implican una participación activa del estudiante: este deberá reconocer el contexto comunicativo en el que está implícito, lo cual involucra advertir aspectos cognitivos, afectivos y motivacionales. En la propuesta de esta nota de clase, se parte de reconocer y entender que los estudiantes-escritores

poseen conocimientos generales que han adquirido en su proceso de socialización los cuales guían su comprensión y producción textual. Según Heinemann y Vieweger (1991), estos saberes serían de distinto carácter: un saber enciclopédico referido al conocimiento del mundo, un saber lingüístico relacionado con la gramática y el léxico, un saber interaccional relacionado con lo ilocucionario, las máximas y las normas comunicativas y un saber sobre esquemas textuales relacionado con la organización de la información (Lacón De Lucia y Ortega, 2008, p. 237).

Así se pretende, para el proceso escritural, profundizar en estos conocimientos que poseen los estudiantes. Se pretende que los estudiantes reconozcan la escritura “como un proceso complejo

que exige la aplicación de estrategias cognitivas por parte del escritor, la posibilidad de discriminar estas estrategias y autorregularlas, implica el desarrollo de estrategias metacognitivas” (Lacon De Lucia y Ortega, 2008, p. 237).

Para alcanzar tal pretensión, se inicia con una prueba diagnóstica en la que se solicita a los estudiantes que escriban según una determinada situación comunicativa. Acto seguido, se les solicita que expliquen por escrito el procedimiento que siguieron para elaborar su texto. Según Lacon De Lucia y Ortega, este informe se conoce como informe metalingüístico. En esta misma línea, se aplican algunos ejercicios relacionados con los mitos o creencias de los estudiantes sobre la escritura. Posteriormente, a lo largo de las clases se abordarán estrategias de producción textual que irán acompañadas por ejercicios que permitirán la reflexión metacognitiva en el sentido que obligarán a los estudiantes a planear, hacer seguimiento y evaluar sus textos.

2. Comprensión lectora

Resumen

Esta unidad está destinada a las estrategias de lectura y lectura crítica; para ello, se abordan, en un primer momento, los problemas que normalmente se asocian al proceso de comprensión lectora, según lo señalan Cassany, Luna & Sanz (1995). Posteriormente, se retoman las teorías sobre los niveles de lectura propuestos por De Zubiría (1996) y Buzán (2002), con el fin de aclarar los posibles tipos de lectura. Luego, se ofrecen las estrategias para abordar un texto y mejorar la comprensión lectora; lo anterior, con base en las propuestas de Serafini (1997) y Baquero (2004). Finalmente, se abordan las 22 técnicas de lectura crítica propuestas por Cassany (2006). Cabe señalar que estos contenidos teóricos se acompañan de ejercicios prácticos cuyos *pretextos suelen ser* actualizados; además, algunos de estos ejercicios son aplicados como prueba diagnóstica.

Palabras clave: niveles de lectura, tipos de lectura, estrategias de lectura, lectura crítica.

2.1. Prueba diagnóstica

Las siguientes actividades tienen como propósito que los estudiantes realicen su autodiagnóstico sobre su competencia lectora y su perfil como lectores. Están tomadas de distintos materiales sobre técnicas de lectura (en cada una de ellas se indica la fuente).

No tiene calificación. La idea es que cada estudiante las responda individualmente; luego, en clase, se socializarán las respuestas; y, por último, cada estudiante hará una reflexión sobre las dificultades que considera tiene como lector. Por lo general, estas actividades se realizan en las dos primeras semanas, antes de iniciar con los contenidos del curso.

i. ¿Quién soy como lector?¹

Lea las siguientes afirmaciones y determine como aplican en usted:

- Si una de ellas no aplica marque A.
 - Si una de ellas aplica solo algunas veces, marque B.
 - Si aplica siempre, marque C.
1. Siempre hojeo un libro antes de leerlo. Eso me da una idea general de lo que trata: _____
 2. Mi actitud ante la lectura varía, dependiendo del tipo de libro que he leído: _____
 3. Al tomar un libro por primera vez, puedo determinar con facilidad por dónde empiezo: _____
 4. Me hago preguntas mientras leo: _____
 5. Me siento cómodo con un libro de texto: _____
 6. Cuando aprendo algo, sea lo que sea, anoto los puntos clave: _____
 7. Mientras leo, me detengo a menudo para expresar con palabras lo que aprendo: _____
 8. Compruebo lo bien que conozco el contenido de lo que he leído: _____

¹ Tomado y adaptado de **INTERLECTOR II** (1995, p. 68). Ed. Grijalbo. Barcelona.

9. Analizo con regularidad lo bien que he aprendido algo que he leído: _____
10. Me siento cómodo utilizando una biblioteca: _____

Ahora, a cada respuesta A, se le otorga un valor de 1 punto; a cada respuesta B, un valor de 2 puntos; y a cada respuesta C, un valor de 3 puntos. Los resultados son socializados. Aquellos estudiantes que obtuvieron entre:

21 y 30 puntos, disfrutaban de la lectura y esta es una habilidad desarrollada.

11 y 20 puntos, tienen una habilidad considerada buena, aunque deben mejorar.

1 y 10 puntos, deben esforzarse por mejorar la comprensión y las técnicas de lectura.

ii. Cuestionario sobre hábitos y técnicas de lectura²

Conteste “sí” o “no” a cada una de las siguientes preguntas; las respuestas se socializarán en clase y se hará la respectiva reflexión.

1. ¿Son posibles las velocidades de más de 1.000 palabras por minuto?
2. ¿Es necesario leer lenta y cuidadosamente para obtener una mejor comprensión?
3. ¿La lectura palabra por palabra ayuda a la comprensión?
4. ¿La subvocalización³ es un hábito de lectura que la hace más lenta y debe reducirse o eliminarse?
5. ¿Hay que esforzarse por comprender el ciento por ciento de lo que se lee?

² Tomado Buzan, Tony. (2002, p. 23). El libro de la lectura rápida. Implementa la velocidad, la comprensión y la calidad de tu lectura. Urano.

³ Repetir mentalmente palabras mientras se lee.

6. ¿Hay que intentar recordar el ciento por ciento de lo que se lee?
7. ¿El ojo debe recorrer la línea con un movimiento fluido y continuo?
8. Cuando, al leer, perdemos alguna información, ¿debemos volver atrás para estar seguros de comprenderla antes de continuar?
9. ¿Leer pasando el dedo por la página vuelve más lenta la lectura y debe eliminarse con la práctica?
10. Cuando se encuentran problemas de comprensión en el texto, ¿se deben resolver antes de pasar al texto siguiente para garantizar la continuidad de la comprensión?
11. ¿Un buen libro o un libro importante debe leerse página por página, nunca leer la página 20 antes de haber leído la 19 y, por supuesto, no leer el final hasta no haber completado el comienzo?
12. ¿Saltarse palabras es un hábito perezoso que debe eliminarse?
13. Cuando se llega a aspectos importantes de un texto, ¿hay que prestarles atención para mejorar la memoria?
14. ¿El nivel de motivación no afecta a la forma fundamental en que los ojos se comunican con el cerebro y, por lo tanto, no afectan a la velocidad de lectura?
15. ¿Las notas deben hacerse siempre de manera limpia, ordenada y estructurada, especialmente las oraciones y las listas de la información que se ha leído?
16. Cuando se llega a una palabra que no se comprende, ¿se debe tener cerca un diccionario para poder buscarla de inmediato?
17. ¿Leer con mayor rapidez resulta un peligro para la comprensión?
18. ¿Todos leemos, por definición, a una velocidad natural?

19. Para las novelas y la poesía, ¿es importante una velocidad de lectura más lenta que permita apreciar el significado de la información y el ritmo del lenguaje?
20. ¿Solo es verdaderamente posible comprender lo que los ojos enfocan con claridad?

iii. Ejercicio de comprensión lectora⁴:

Se propone el siguiente texto, léalo completamente. De este texto se han extraído seis fragmentos. Posteriormente, se proponen ocho fragmentos (A-H), decida en qué lugar del texto (espacios 1 al 6) hay que colocar cada uno de ellos (seis de las ocho letras de la A a la H). Es decir, **hay dos fragmentos que no tiene que elegir.**

La historia de la @ (arroba)

Es posible que usted crea que la arroba es un invento propio de la «era Internet», un símbolo creado para dar forma a las direcciones de correo electrónico. Sin embargo, su origen es mucho más antiguo.

1._____. En cuanto al símbolo @, esa especie de «a» encerrada en un círculo, se sabe que tiene sus orígenes en la Edad Media, y que era utilizado por los encargados de copiar libros en latín, por supuesto a mano. 2._____. Parece lógico que fuera una forma de ahorrar trabajo cuando se tenían que escribir decenas de veces cientos de páginas.

Uno de los documentos más antiguos en el que aparece el símbolo @ es una carta enviada desde Sevilla a Roma por un mercader italiano en 1536. 3._____. En la carta puede leerse lo siguiente: «Así, una @ de vino, que es 1/13 de un ba-

⁴ Tomado de Instituto Cervantes (2012, pp.11-12). Prueba de comprensión lectora, cuadernillo del candidato.

rril, vale 70 ducados». En ese contexto, representaba sin duda una unidad de medida.

Con el paso del tiempo, la arroba dejó de utilizarse de forma generalizada, aunque se siguió usando en algunos lugares. 4._____. Solía aparecer en medio de la descripción de una operación: «15 cajas @ 5 dólares», que venía a significar '15 cajas a 5 dólares cada caja'. Tiene sentido, ya que en inglés «@» se dice «at», que significa 'a' (y también 'en', 'de' y 'hacia'). 5._____.

La relación de la «@» con el correo electrónico es muy posterior. Data de 1971, cuando el ingeniero Ray Tomlinson, creador del correo electrónico, buscaba un signo que sirviese para separar el nombre de la persona de la dirección de destino. 6._____.

En los últimos años, para evitar la discriminación por género, se está extendiendo la costumbre de utilizar la «@» como recurso gráfico para integrar en una sola palabra las formas masculina y femenina de los sustantivos y adjetivos. Con este signo, que incluye en su trazo las vocales «a» y «o», se consigue economizar y evitar el repetitivo «-o/-a».

Fragmentos

A. Ellos escribían «@» uniendo las letras «a» y «d» para formar la preposición «ad», que en castellano significa 'hasta'.

B. En aquel momento uno de los pocos signos disponibles en los teclados era el de la «@»; por eso lo eligió.

C. Por ejemplo, el símbolo se mantuvo en Estados Unidos, donde se empleaba en las facturas para referirse al precio de un producto.

D. Esto hizo que cuando se inventó la máquina de escribir el símbolo de la arroba se incluyera en su teclado.

E. Entonces la «@» empezó a aparecer en las cartas oficiales redactadas en latín antes del nombre de su destinatario.

F. La mayoría de los historiadores aceptan que la palabra arroba proviene del árabe *roub*, que significa ‘cuarta parte’.

G. Y, como el teclado de los ordenadores es una evolución de los de aquellas máquinas, la arroba también se encuentra en ellos.

H. En dicho escrito se detalla la llegada de tres barcos provenientes de América cargados de tesoros.

(Adaptado de www.neoteo.com. España).

2.2. La lectura

Actualmente, se espera que los docentes universitarios contribuyan a que sus estudiantes desarrollen la capacidad de leer críticamente. Sin embargo, son varios los desafíos a los que se enfrentan; uno de ellos son las nuevas tecnologías de la comunicación (TIC), las cuales han traído consigo nuevas comunidades de habla caracterizadas por jergas o argots propios de estos “géneros electrónicos”. Además, las velocidades con la que evoluciona el lenguaje y las entidades reguladoras de las normas del lenguaje son distintas y dispares. Así mismo, aunque la difusión científica se valga de los medios digitales, pareciera que aún se mantiene el culto a las formas impresas del conocimiento. Si bien, leer medios impresos y leer de medios digitales –computadores, tabletas y más comúnmente celulares– tiene diferencias significativas, entre ellas las de tipo cognitivo, a continuación se presentan estrategias para la comprensión lectora y la lectura crítica, sin hacer la salvedad del

medio en el que se realice ni entrar en la discusión del proceso de transformación que está experimentando la cultura escrita.

Y, ¿qué es leer? Es un verbo transitivo que, según la RAE, conlleva no solo la acción de pasar los ojos sobre el papel, sino que además entraña las acciones de comprender, descifrar, descubrir y hasta adivinar. Así, el objeto directo de la lectura es múltiple: textos, imágenes, sentimientos, comportamientos, contextos, etc. Acá nos centraremos en la lectura cuyo objeto es el texto escrito, impreso o digital, y que supone además un nivel de comprensión.

Para empezar, cabe señalar que leer es una de las habilidades en las que la escolarización y la academia han centrado su atención: se argumenta que saber leer y escribir permite el acceso a un mundo de posibilidades que ofrece la cultura escrita y, además, quien aprende a leer y lo realiza constantemente desarrolla la habilidad de pensar críticamente. Según Cassany, Luna y Sanz (1994), esto pasa debido a que “la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc.” (p. 193). No obstante, es evidente el fracaso de la escuela en enseñar a leer correctamente. Según Cassany *et ál.*, esto se debe al “tratamiento didáctico que la lectura ha recibido tradicionalmente en la escuela” (p. 194). Los estudiantes más que culpables deben ser considerados las víctimas de este proceso/fracaso. Por ello, este curso busca brindar herramientas que propicien la reflexión metalingüística y propicien la comprensión lectora. Para ello, en primer lugar, se hará una breve descripción de algunas propuestas sobre la adquisición de la lectura –en condiciones normales–; luego, se hablará sobre los tipos de lectura y finalmente, se aplicará la propuesta sobre las estrategias de lectura de Baquero (2004) y técnicas de lectura crítica de Cassany (2006).

2.2.1. Etapas para la adquisición de la lectura

Sobre los procesos cognitivos en los que se realiza la lectura o las etapas que se tienen que pasar para dominarla completamente es posible encontrar varias propuestas, entre ellas la propuesta por De Zubiría (1996), quien señala que “leer corresponde a una serie de procesos cognitivos secuenciales. Luego del primer procesamiento fonético, DEBEN ocurrir cinco tipos ascendentes de procesamiento [...]” (p. 37). Esta propuesta se conoce como la teoría de las seis lecturas. A continuación, en la tabla 1, una breve descripción sobre en qué consiste cada una de estas lecturas:

Tabla 1: Lecturas según De Zubiría (1996).

Lectura fonética	Es la etapa inicial, se leen las palabras, se pronuncian, es decir, se analizan y reconocen los fonemas.
Decodificación primaria	Se activan representaciones para dar significado a las palabras. Uno de los suboperadores en esta etapa es la contextualización, es decir, “explora posibles significados de los vocablos desconocidos, apelando al contexto de la frase donde aparece el término desconocido”. Así, esta decodificación “convierte los vocablos sueltos en nociones o significados” (p. 41).
Decodificación secundaria	Hace referencia a procesos sintácticos en los cuales las palabras ya no están sueltas, sino cobran significado en las frases u oraciones; adquieren significado al ser interpretadas.
Decodificación terciaria	Hace referencia a procesos semánticos, en los cuales se establecen relaciones lógicas, temporales, espaciales, entre otras. Es decir, los textos se organizan en estructuras semánticas, “la manera en que se organizan las proposiciones entre sí” (p. 44).

Lectura categorial	Tiene como propósito identificar la estructura del texto, comprender su significado en un contexto real. Según Zubiría, este nivel comprende habilidades cognitivas “sofisticadas” para interpretar.
Decodificación metatextual	Se relaciona con una lectura sociocultural, la cual implica conocer al escritor, su obra y tomar una posición crítica sobre lo leído.

Como se observa en esta propuesta, para De Zubiría, leer corresponde a una serie de procesamientos o secuencias. Proceso, además, que inicia en la educación preescolar con el reconocimiento de fonemas. Las cinco primeras lecturas hacen relación a las “suboperaciones que decodifican el texto mismo, que rastrean la lógica interna textual” (p. 49), mientras que la lectura seis vincula las demás lecturas con sistemas externos de ideas, con un contexto real: una sociedad en particular, el propósito de la lectura, el autor, etc. Según la propuesta De Zubiría, aprehender a leer requiere toda la vida: se inicia en el preescolar y se “culmina en la edad de la sabiduría” (p. 39).

Otra propuesta al respecto, es la realizada por Buzán (2002, p. 50), quien propone que leer es un proceso que se ejecuta en siete momentos, la siguiente tabla muestra estos procesos:

Tabla 2: Procesos en los que se realiza la lectura según Buzán (2002).

Reconocimiento	Hace alusión al conocimiento de los signos alfabéticos.
Asimilación	Hace referencia al proceso físico: la luz se refleja desde la palabra, es recibida por el ojo y transmitida por el nervio óptico al cerebro.
Intra-integración	Hace referencia a la comprensión básica, en ella se integran las partes del texto.
Extra-integración	Es el momento en el que se emplea todo el conocimiento previo a la lectura, incluye: “las conexiones apropiadas, el análisis, la crítica, la evaluación, la selección y el rechazo” (p.50).
Retención	Alude al almacenamiento de la información.
Memoria	Se refiere a la capacidad de obtener lo que se requiere que ha sido almacenado.
Comunicación	Proceso que señala el empleo o utilización de lo leído; esta puede ser oral, escrita o figurativa.

Esta propuesta, además, incluye una acción social: comunicar, en la que entra en juego el contexto en el que se desempeña el lector.

Definitivamente, el interés de mostrar estos distintos acercamientos es que los estudiantes comprendan que la lectura se adquiere en niveles o etapas y que se inicia a edades muy tempranas. “Es necesario desarrollar cada uno de los niveles si se quiere llegar a ser un eficaz lector” (Buzán, 2002. p. 52). Todos los estudiantes han pasado por este proceso; iniciando por el reconocimiento de los sonidos, y han llegado a distintas etapas según su experiencia académica, sus gustos y destrezas. No obstante, lo importante es avanzar y poder llegar a la comprensión total y crítica del texto, tal como se señaló anteriormente. En otras palabras, estar en la capacidad de resumirlo en nuestras propias palabras, de comunicarlo y tomar una postura al respecto.

Adicionalmente, uno de los aspectos que merece ser analizado se relaciona con las cifras del bajo nivel de desempeño en comprensión lectora de los estudiantes que terminan su educación media (posibles universitarios) ya que son alarmantes. Por ejemplo, los resultados obtenidos en el módulo que evalúa las competencias en lectura crítica, en la Prueba Saber11, del segundo periodo de 2017 muestran que el promedio general en Colombia es de 53.19/100 y en ningún departamento se logró un promedio igual o superior a 60.0/100. No sorprende, entonces, que la mayoría –sino todas– las universidades tengan en sus planes de estudios cursos o materias, de primeros semestres, dedicados a la comprensión y producción de textos. Por ello, en este curso se busca que los estudiantes sean conscientes que, desde el preescolar, han aprendido a leer –según lo muestran De Zubiría o Buzán–, y así durante el curso se hará énfasis en las estrategias para abordar y llegar a esos últimos niveles de lectura. En otras palabras, en aquellas acciones que se deben *realizar* para comprender lo leído; estas se abordarán a continuación.

2.2.2. Tipos de lectura

Leer implica el desarrollo de destrezas superiores, tales como: “discernir los propósitos de la lectura, leer a una velocidad adecuada, comprender el texto a diferentes niveles, inferir el significado”, entre otros. No es suficiente con “discriminar la forma de las letras, establecer la correspondencia entre sonidos y grafías, leer palabra por palabra, pronunciar las palabras correctamente, entender todas las palabras de cada texto, etc.” (Cassany et ál., 1994, pp. 194-195). Es decir, leer conlleva la acción de comprender, no es “una capacidad homogénea y única, sino (requiere)⁵ de

5 Inserción de la autora.

un conjunto de destrezas que utilizamos de una manera o de otra según la situación”. Así, leer significa comprender, sin importar como realicemos esta acción:

deprisa o despacio, a trampolines, siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, etc. Lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos. Esto es lo que significa básicamente leer. (Cassany et ál., 1994, p. 197).

Así mismo, según lo señalan estos autores, el nivel de comprensión se relaciona con la capacidad de resumir el texto:

los lectores expertos comprenden el texto con más profundidad: identifican la relevancia relativa de cada información, las integran en estructuras textuales y jerárquicas, distinguen entre lo que es importante para el autor y lo que lo es para ellos mismos, etc. En cambio, los aprendices son incapaces de realizar todas estas tareas y terminan por procesar la información de una forma más lineal y ciega, fijándose en los detalles y en los aspectos más superficiales. (p. 202-203).

Por otro lado, con el fin de discernir qué implica la capacidad de leer, se debe comprender que la lectura, además de ser una práctica cognitiva, es una experiencia sociocultural (Vygotsky, 1979). Los estudiantes son, desde que nacen, seres sociales y culturales por naturaleza, los distintos contextos en los que participan influyen significativamente en los propósitos de la lectura. Si a lo anterior agregamos otros factores, tales como los tipos de texto o el tiempo con el que se cuenta para la lectura, entre otros, se puede entonces hablar de tipos de lectura. Es decir, aunque se haga el mismo ejercicio de captar el sentido se jugará con múltiples factores. Por ejemplo, Peroni (2004) señala que hay lecturas diversas y, por ende, diferentes competencias e instrumentos para apropiarse


se del contenido objeto de la lectura. Acá se retoma la propuesta de White (1983), citada en Cassany et ál., (1994, p. 198), sobre los tipos de lectura según los criterios de velocidad y comprensión. Este autor propone:

Lectura silenciosa			
Extensiva	Intensiva	Rápida y superficial	Involuntaria
por interés o placer.	para obtener información de un texto.	para obtener información de un texto.	por ejemplo, noticias, anuncios publicitarios, etc.

Tomado de Cassany et ál., (1994, p. 198).

Además, según la relación que se establezca entre los criterios de velocidad y comprensión se tendrían los siguientes tipos:

Tipos de velocidad lectora

<ul style="list-style-type: none"> • Lectura integral: <ul style="list-style-type: none"> - Reflexiva - Mediana • Lectura selectiva: <ul style="list-style-type: none"> - Lectura atenta - Vistazo 	(-) Rapidez (+) Comprensión  (-) Rapidez (+) Comprensión
--	--

Tomado de Cassany et ál., (1994, p. 198).

En concordancia con lo planteado por estos autores es importante reconocer que **no se leen igual distintos textos**. Por ejemplo, normalmente los textos académicos implicarían una lectura más reflexiva, la cual conlleva mayor tiempo/menor rapidez y mayor comprensión. Otros textos, como los recreativos, exigen una lec-

tura mediana, que es considerada la más habitual y que alcanza una comprensión del “50-70% del texto” (p. 199); es decir, exige menos tiempo que lecturas reflexivas, pero conlleva menos esfuerzo para su comprensión. Por su parte, las lecturas selectivas, como su nombre lo indica, son aquellas en las cuales escogemos la parte del texto que nos interesa, según nuestros intereses o propósitos. De las lecturas selectivas, habría que señalar que la lectura atenta es aquella que realizamos para buscar información en el texto, datos concretos o detalles que nos interesan, mientras que la lectura de vistazo es aquella que se realiza, por ejemplo, para hacerse una idea global del texto.

Entonces, la clave está en entender que la “idea preestablecida que afirma que siempre se lee palabra por palabra la totalidad del texto” no es cierta, solo ocurre en algunos casos. En efecto, “la verdad es que muy pocas veces se lee absolutamente todas las palabras de un texto. De hecho, basta con leer algunas palabras o fragmentos para poder entender mucha información” (Cassany et ál., 1994, p. 200). La actividad 1, tomada de Cassany et ál., (1994), sirve para comprobar que, en efecto, esto es lo que sucede.

Ahora bien, para continuar entendiendo qué implican leer y comprender, y leer críticamente, se abordarán algunas de las propuestas sobre las estrategias para abordar la lectura. Es decir, las estrategias—si se quiere *los métodos*— son herramientas para alcanzar un determinado nivel de comprensión lectora, “un paso a paso” que los estudiantes deben/pueden llevar a cabo para ir avanzando en su comprensión lectora. Posteriormente, para terminar los contenidos relacionados con la lectura, se abordará, entonces, la lectura crítica.

2.2.3. Estrategias de lectura

Sobre lo que debe hacer el estudiante para avanzar en su proceso de comprensión lectora, también, es posible encontrar varias propuestas. Por ejemplo, Serafini (1997, pp. 46-54), propone al menos 3 fases o momentos conscientes en los que se debe realizar la lectura:

- Fase 1: incluye una prelectura. En esta fase se realiza una lectura superficial del texto, se captan los elementos más importantes, se evalúa el interés del contenido y se forma una idea global del texto. Es decir, esta fase es preparatoria para la “verdadera lectura”. En esta etapa, se recomienda leer: contratapa, solapa y primeras páginas, el prefacio, el índice general, el índice analítico, el primer capítulo, el último capítulo, la bibliografía, las notas, la introducción, el primer y último párrafo y los subtítulos.
- Fase 2: incluye la lectura analítica o análisis estructural del texto.
- Fase 3: la cual incluye una post-lectura. En ella se valora el contenido y se toma posición sobre lo leído.

En concordancia con esto, para Serafini, se llega a la lectura crítica cuando se comprende los propósitos del autor, se valora la fiabilidad de las fuentes, y se distinguen los hechos de opiniones. En otras palabras, el lector debe estar en la capacidad de identificar la intención del autor; así como evaluar las fuentes que emplea y la posición que asume el autor. Lo anterior no se logra de un momento para otro, sino que es el resultado de un proceso largo y continuo. Leer y comprender y ser un lector crítico es una competencia que se desarrolla durante toda la vida. Los estudiantes/lectores

podrán verificar que su nivel de comprensión y sus posiciones críticas son cada vez más elaboradas.

Por su parte, Baquero (2004), retoma lo planteado en Baquero, Sánchez y Pardo (1994), para señalar que la lectura debe realizarse en distintos momentos y además recalca las estrategias o actividades que el docente debe integrar en su quehacer para que los estudiantes alcancen estas habilidades. Cabe señalar que Baquero toma como referencia la propuesta de Buzán (2002), y muestra que “se debe pensar en estrategias que sirvan para que el estudiante reconozca, asimile, intra-integre, extra integre, retenga, recuerde y comunique” (p. 58). En consecuencia, la autora propone una serie de momentos en el ejercicio lector.

El primero es la **lectura global**: “actividad que permite al estudiante un primer acercamiento al texto, con la intención de obtener una visión de conjunto sobre sus contenidos. No debe confundirse este acercamiento al texto con el que se realiza para encontrar información específica [...]” (p. 61). Sin embargo, señala la autora, no se debe tomar a la ligera; al contrario, el estudiante debe reflexionar “sobre la disciplina en la cual se circunscribe el texto, el o los interrogantes que se podrían abordar allí, el autor, la ubicación espacio temporal del escrito, y la naturaleza del texto” (pp. 61-62). Además, en este momento, el estudiante podrá confrontar las impresiones que le genera el texto con lo que ya sabe del tema. Lo realmente importante es que el estudiante reconozca *que no parte de cero y que su lectura está guiada por preguntas o intuiciones iniciales*.

En este momento hay dos acciones que el estudiante debe llevar a cabo. La primera, es reconocer la *naturaleza del texto* que lee y la segunda, *desprenderse de lo escrito*. Con la naturaleza del texto se hace alusión a descubrir o conocer la tipología de este. Esta acción es importante en la medida que permite seleccionar los paráme-

tros de lectura adecuados. De hecho, no es la tipología en sí misma la que cobra relevancia, sino la variedad de textos de un mismo tipo (por ejemplo, en la tipología descriptiva). Cabe señalar que difícilmente se puede encontrar un texto que encaje en una sola tipología, la mayoría serán textos de carácter híbrido, en los cuales claramente sobresaldrá una forma de organización.

Para entenderlo, aunque es posible encontrar varias propuestas al respecto, se retoma la propuesta de tipos de texto de Sánchez Lobato (2006). Este autor desarrolla las características de contenido de los principales modelos o secuencias textuales, tal como se aborda en la siguiente tabla:

Tabla 3. Modelos o secuencias textuales, tomado de Sánchez Lobato (2006, p. 334).

Formas de expresión o Modelos textuales o secuencias textuales	¿Cómo se presentan?
Descripción	Presenta los rasgos y las características de objetos, de la naturaleza, del paisaje, de vegetales, de animales y de personas. La descripción puede ser objetiva y subjetiva, literaria o técnica. Cualquiera de ellas se identifica por la minuciosidad y el detallismo de los elementos que integran el objeto temático de que se trate.

Formas de expresión o Modelos textuales o secuencias textuales	¿Cómo se presentan?
Narración	Sirve para relatar o contar hechos reales, imaginarios o ficticios que se desarrollan durante un periodo de tiempo en medio de algún escenario con unos determinados personajes. En la narración es importante la acción de los personajes que está ligada a los hechos que se relatan, generalmente de modo lineal, siguiendo el esquema clásico: planteamiento, nudo y desenlace, es decir, principio, medio y fin.
Exposición	Plantea un tema que ha de ser explicado con ideas ordenadas, objetivas y claras para que pueda ser comprendido e interpretado correctamente por los lectores. Predomina el orden lógico –presentación, cuerpo y conclusión– con un desarrollo deductivo o inductivo.
Argumentación	Suele presentarse unida a la exposición con la incorporación de razones que sirven para defender las ideas propuestas y contrarrestar otras ajenas.

Estas formas de organización del discurso se conoce como superestructuras textuales; una vez identificada la superestructura, se debe identificar el (sub) tipo de texto. Aunque se debe recordar que ningún texto es completamente puro, sino híbridos con predominio de x o y forma de organización (tipología). A continuación, la tabla 4, muestra algunos textos “que pueden pertenecer” a cada una de estas grandes tipologías:

Tabla 4. Ejemplos de texto según su tipología.

Formas de expresión o Modelos textuales o secuencias textuales	Ejemplos de texto
Narrativo	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento. • Novela. • Crónica periodística. • Fábula.
Descriptivo	<ul style="list-style-type: none"> • Noticia. • Retrato literario. • Etopeya. • Históricos. • Geográficos.
Argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> • Reseña (híbrido por naturaleza: descripción + argumentación). • Columna de opinión. • Ensayo. • Defensa jurídica. • Editorial. • Columna de opinión. • Aviso publicitario. • Discurso político. • Debate político.
Expositivo	<ul style="list-style-type: none"> • Conferencia. • Exposición en clase. • Informe de investigación o artículo científico. • Tesis/Monografía.

Posteriormente, se deben escoger los parámetros de lectura que permitan la comprensión del texto. Es decir, la lectura se debe centrar en información relevante -según el tipo de texto-. Así, por ejemplo, de manera general y simplificada, la tabla 5 propone *algunos* parámetros para acercarse al texto:

Tabla 5. Ejemplos de la naturaleza del texto y los parámetros de lectura.

Superestructura	Parámetros
Narrativa	Línea cronológica (temporalidad). Unidad temática. Personajes. Unidad de acción (inicio-nudo-desenlace). Transformación de estados.
Argumentativo	Actividad social-comunicativa. ¿Dónde se lleva a cabo? ¿Cómo? ¿Cuándo (contexto mediato e inmediato)? Protagonistas. Tema. Argumentos. Creencias-hechos. Falacias.
Descriptivo	Anclaje descriptivo (tema). Aspectualización (características). Operaciones lógicas: inclusión, exclusión o equivalencia. Conexión entre eventos. Uso de determinado léxico (específico, verbos de presentación, adjetivos, deícticos).
Expositivo	Tema. Idea principal. Ideas secundarias. Segmentación: introducción, desarrollo y conclusión. Autor/emisor. Propósito. Fuentes. Ejemplificación. Reformulación. Analogías.

Por su parte, la segunda actividad, *desprenderse de lo escrito*, alude a la búsqueda de una “herramienta que le permita al estudiante desprenderse por un momento del escrito, pudiendo visualizar la totalidad en un solo espacio de tal suerte que pueda hacer asociaciones e integraciones de los contenidos”. (p. 62). Para tales efectos, se cuenta con la diversidad de organizadores gráficos; sin embargo, para efectos de este curso se proponen los mapas mentales. Buzán (2002), citado por Baquero (2004), señala las ventajas de estos organizadores gráficos:

se trata de un diagrama que parte de un centro y se ramifica a su alrededor tantas veces como sea necesario. Al tener esta disposición, el cerebro lo capta (..) como una imagen completa [...] situación que no se logra cuando las ideas aparecen unas debajo de otras. En el centro, al igual que sobre las ramas, el organizador [...] después de realizar un trabajo de **selección** y **asociación**, ubica palabras claves que le recuerdan las ideas fundamentales, y le permiten reflexionar, agregar y/o comunicar las ideas implícitas [...]. Por esto el mapa mental, en tanto no se ciñe a reglas de jerarquización y organización, debe construirlo cada estudiante, pues cada quien realiza sus propios procesos [...]. El color es un elemento esencial, pues se ha demostrado [...] que de esta manera se activan conexiones corticales, que garantizan una mayor retención y recordación de los contenidos. [...] se puede hacer uso de la imagen, los números, símbolos, relieves, flechas, etc., los cuales, a su vez, pueden activar otras zonas del cerebro. Esta herramienta [...] pone en funcionamiento los dos hemisferios cerebrales, debido a que se emplean signos verbales y signos no verbales [...] (p.64).

Luego de realizar estas actividades es posible pasar a los siguientes momentos de lectura: el segundo es la **lectura lineal**. Tal como

su nombre lo indica, en este nivel el estudiante realiza un recorrido línea a línea “por las diferentes oraciones, párrafos y capítulos del texto a fin de lograr su comprensión semántica”. Es decir, los ojos del estudiante “estarán a la caza de información que responda las preguntas surgidas en la exploración, información que irá ubicando en los espacios en blanco presentes en la herramienta que ha seleccionado” (p. 74).

Después de realizar la lectura línea por línea se podrá realizar la **lectura de carácter funcional**. En este nivel, el estudiante dará función o significado a las proposiciones del texto. En otras palabras, “el estudiante se centra en lo que ha construido para reflexionar y organizar de la mejor manera los distintos contenidos”. En caso de ser necesario, se volverá al texto “para corroborar información que no ha quedado suficientemente clara o para precisar los conectores o marcadores (argumentales o descriptivos) que el escritor ha usado al dar cuenta de relaciones” (p. 75). Los últimos dos momentos de lectura propuestos son la **lectura crítica** y la **comunicación de lo leído**. Por una parte, la lectura crítica es el nivel, en el que el estudiante deberá estar en la capacidad de *tomar posición* frente al texto: “encontrar inconsistencias, vacíos, contradicciones, redundancias, etc.” (p. 75). Finalmente, el momento de comunicar; en este nivel, el lector debe estar en capacidad de comunicar –en un texto oral u escrito- lo leído. Por lo general, la comunicación es producto de los procesos anteriores. Si se decide que la comunicación sea oral, “el estudiante no se (debe)⁶ limitar a leer, sino a aclarar o explicar” lo leído; y si se decide que sea de forma escrita, el estudiante, quien requiere de bases de escritura, será guiado por el docente para generar “alotextos”, con los conectores adecuados. (p. 75).

⁶ Inserción de la autora.

En resumen, tal como se observó, se espera que los lectores pasen de la comprensión lectora a la capacidad de ser lectores críticos; es decir, que estén en la capacidad de tomar posición respecto a lo leído y de comunicarlo en sus propios términos. A continuación, se abordará con mayor énfasis la lectura crítica; para esto se retoma la propuesta de Cassany (2006) que busca contribuir al desarrollo de esta competencia.

2.3. *Lectura crítica*

¿Cómo pasar de comprender un texto a ser un lector crítico? Como se observó en el apartado anterior, para comprender un texto, se debe abordarlo por momentos; además, el lector/estudiante, al leer, debe tener un plan: ¿Para qué lo hace? ¿Cuál es su propósito? ¿Qué leerá? ¿Cómo lo hará? No obstante, ser un lector crítico supone ir más allá, supone estar en capacidad de cuestionar, evaluar, tomar posición respecto al contenido, etc. Según el ICFES (s.f.), la competencia en lectura crítica:

[...] consiste en la capacidad de enfrentar el texto críticamente. Incluye evaluar la validez de argumentos, identificar supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc. Esta es la competencia propiamente crítica. No obstante, adviértase que exige un adecuado ejercicio de las dos anteriores: *Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto y comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global*⁷.

Pero, ¿por qué es importante leer críticamente? Uno de los propósitos para contribuir a que los estudiantes sean sujetos críticos se

⁷ Cursivas agregadas.

relaciona con su papel en la sociedad; la posibilidad de ser menos manipulables; de descubrir significados ocultos, entre y detrás de líneas, de inferir la intención de los autores, es decir, de deducir todo aquello que no se dice textualmente. Cabe aclarar, en consecuencia, que ninguna información es completamente objetiva e imparcial, sino refleja la posición, la ideología, las creencias y los propósitos del emisor. Por ende, leer críticamente es estar en la capacidad de develar lo oculto en el mensaje, de tomar posición y evaluar el contenido.

Para llegar al nivel de la lectura crítica, se espera que el estudiante comprenda el texto, en otras palabras, que haya realizado las lectura global (prelectura), lineal y funcional del mismo y pase a un nivel de interpretación superior y de comunicación. Lo anterior implica habilidades y conocimientos. Una de las estrategias que se puede poner en práctica es la propuesta de las 22 técnicas de lectura crítica, de Daniel Cassany (2006). Cabe agregar, que esta propuesta parte de la concepción sociocultural de la lectura, en la que cada comunidad tiene sus propios hábitos comunicativos y prácticas lectoras. Para Cassany, el conocimiento que poseen los lectores y el significado de las palabras son culturales. Los actos de literacidad, en este caso la lectura, son una práctica social que incluye aspectos como el mismo código escrito, la tipología en el que se inscribe el discurso y el mundo del autor y del lector. Tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 6. Las 22 técnicas de lectura según Cassany (2006).

El mundo del autor	El género discursivo	Las interpretaciones:
1. identifica el propósito	9. identifica el género y descríbelo	17. define tus propósitos
2. descubre las conexiones	10. enumera a los contrincantes	18. analiza la sombra del lector
3. retrata al autor	11. haz un listado de voces	19. acuerdos y desacuerdos
4. describe su idiolecto	12. analiza las voces incorporadas	20. imagina que eres (la interpretación de otros) ...
5. rastrea la subjetividad	13. lee los nombres propios	21. en resumen, medita tus reacciones
6. detecta posicionamientos	14. verifica la solidez y la fuerza	22. medita sobre la reacción al leerlo
7. descubre lo oculto	15. halla las palabras disfrazadas	
8. dibuja el mapa 'sociocultural'	16. analiza la jerarquía informativa	

De esta forma, leer críticamente supone un compromiso con el texto, con el autor y con el mismo lector. Requiere un proceso reflexivo para entrar a interactuar –entiéndase dialogar- con el autor, para leer su mente, su propósito, su intención, y para comprender el texto, su tipología, su léxico, el uso del lenguaje, etc. Ya no bastará simplemente con entender el texto y relacionarlo con lo que sabemos del tema, sino que se requerirá de un proceso reflexivo que implicará cuestionar, hacer inferencias, emplear la información y tomar posición.

2.4. Actividades

A continuación, las actividades que se proponen para esta unidad, estas se desarrollan según los avances temáticos.

i. ¿¡Con leer solo unas palabras basta!?

Se da una lista de palabras extraídas de un texto. Observe la lista y conteste las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la idea central del texto?
2. ¿Qué detalles da el texto?
3. ¿Cómo se acaba el texto?
4. Inventa un título para el texto.

razón	Claro	en realidad
pasar bien	pero agradable	10 de la mañana
vacaciones	visitar amigos	Tarde
Rutina	mar	no me gustaría
por ejemplo	Levantarnos	periodo corto
Y		

ii. Taller de la lectura global, lineal y funcional.

La siguiente actividad se aplica una vez se analicen los contenidos sobre comprensión lectora, etapas, tipos y estrategias de lectura.

Lea el artículo de opinión “¿De qué postconflicto hablamos?”, escrito por Manfredo Koessl (2017), en el portal de opinión de El Espectador.⁸ Responda las preguntas planteadas a continuación:

1. Antes de leer el artículo:
 - a. ¿Qué aspectos del título le llaman la atención?

⁸ Puede acceder al siguiente link <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/de-que-posconflicto-hablamos-articulo-704059>.

- b. ¿Conoce al autor? ¿quién es?
- c. ¿Qué sabe del tema? ¿de qué cree que hablará el texto?
- d. ¿Cuál cree que es la tipología de este texto? ¿Por qué?
- e. Haga un mapa mental sobre los contenidos de este texto.

2. Durante y posterior a la lectura:

- a. Complete la siguiente ficha de lectura.

Ficha de lectura ⁹
Título del texto:
Tipo de texto:
Datos bibliográficos:
Nombre del autor:
Datos biográficos del autor:
Tema del texto:
Palabras claves:
Idea principal:
Ideas secundarias:
¿Qué preguntas le suscita el texto?:
¿Cuál es el propósito del texto?:
¿Qué le aporta el texto?
Resumen del texto:
Referencia a otros autores, a otros textos:
Posición del autor:
Opinión:

⁹ Reformulado de *Ficha de lectura*, Centro de Escritura Javeriano. http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=125:i-que-es-una-ficha-de-lectura&catid=66:ficha-de-lectura&Itemid=67

- b. Señale en el texto palabras desconocidas. Deles un significado según el contexto.
- c. ¿Qué otro título le pondría a este artículo? ¿por qué?
- d. ¿A quién va dirigido el texto?

iii. Ejercicios de comprensión lectora

1. La seguridad de los teléfonos móviles¹⁰

¿Son peligrosos los teléfonos móviles?		
	Sí	No
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Punto clave Los informes contradictorios sobre los peligros que tienen para la salud los teléfonos móviles aparecieron a finales de los años noventa.</p> </div>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las ondas de radio emitidas por los teléfonos móviles pueden elevar la temperatura de los tejidos del organismo y tener efectos dañinos. 2. Los campos magnéticos creados por los teléfonos móviles pueden modificar el funcionamiento de las células del organismo. 3. Las personas que realizan llamadas de larga duración con los teléfonos móviles se quejan, en ocasiones, de fatiga, dolor de cabeza y pérdida de concentración. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las ondas de radio no son suficientemente potentes como para dañar el organismo elevando su temperatura. 2. Los campos magnéticos son increíblemente pequeños y por tanto es improbable que afecten a las células del organismo. 3. Estos efectos nunca se han observado en las investigaciones realizadas en los laboratorios y pueden deberse a otros factores presentes en la vida moderna.

¹⁰ Ejercicio tomado de PISA: Comprensión lectora. Ejemplos de ítems para el profesorado, 2011, pp. 9 a 12.

¿Son peligrosos los teléfonos móviles?		
	Sí	No
<p>Punto clave Hasta el momento, se han invertido muchos millones de euros para investigar científicamente los efectos de los teléfonos móviles.</p>	<p>4. Los usuarios de teléfonos móviles tienen 2,5 veces más probabilidades de desarrollar en las zonas del cerebro próximas a la oreja en que se pone el móvil.</p> <p>5. El Centro Internacional de Investigación sobre el Cáncer descubrió una relación entre el cáncer infantil y las líneas eléctricas. Al igual que las líneas eléctricas, los teléfonos móviles también emiten radiaciones.</p> <p>6. Las ondas de radiofrecuencia similares a las de los teléfonos móviles alteraron la expresión de los genes de los gusanos nematodos</p>	<p>4. Los investigadores admiten que este aumento tenga relación con el uso de los teléfonos móviles.</p> <p>5. La radiación producida por las líneas eléctricas es un tipo distinto de radiación, mucho más potente que la procedente de los teléfonos móviles.</p> <p>6. Los gusanos no son seres humanos, por lo que no existen garantías de que las células de nuestro cerebro vayan a reaccionar del mismo modo</p>
	Haz	No hagas
<p>Punto clave Dado el elevado número de usuarios de teléfonos móviles, incluso un pequeño efecto adverso sobre la salud podría tener importantes repercusiones sobre la salud pública.</p>	<p>1. Limita la duración de las llamadas.</p>	<p>1. No uses el teléfono móvil si la recepción es débil, puesto que el teléfono necesita más potencia para comunicarse con la estación base y las emisiones de ondas de radio son más fuertes.</p>

¿Son peligrosos los teléfonos móviles?

Punto clave

El año 2000, el informe Stewart (un informe británico) no encontró problemas de salud conocidos producidos por los teléfonos móviles, pero, sobre todo entre los jóvenes, recomendaba atención hasta que se hagan más investigaciones. Nuevos informes realizados en 2004 confirmaron esas conclusiones.

2. Mantén el móvil alejado del cuerpo cuando lo llevas en modo de espera.

3. Compra un móvil «con gran autonomía en llamada». Es más eficaz y las emisiones son menos potentes.

2. No compres un teléfono móvil con una tasa «SAR11» elevada, esto significa que emite más radiación.

3. No compres aparatos de protección a menos que hayan sido probados por un organismo independiente.

Pregunta 1: ¿Cuál es la finalidad de los Puntos clave?

- A. Describir el peligro que entraña el uso de los teléfonos móviles.
- B. Dar a entender que hay un debate abierto sobre la seguridad de los teléfonos móviles.
- C. Describir las precauciones que deben tomar quienes utilizan teléfonos móviles.
- D. Dar a entender que no hay ningún problema de salud causado por los teléfonos móviles.

¹¹ SAR (tasa específica de absorción, en sus siglas en inglés): mide la cantidad de radiaciones electromagnéticas absorbidas por los tejidos del organismo cuando se usa el teléfono móvil.

Pregunta 2: “Es difícil demostrar que una cosa ha sido, definitivamente, la causa de otra”.

¿Qué relación tiene esta información con las afirmaciones del Punto 4 que aparecen en las columnas **Sí** y **No** de la tabla? ¿Son peligrosos los teléfonos móviles?

- A. Respalda el argumento del Sí pero no lo demuestra.
- B. Demuestra el argumento del Sí.
- C. Respalda el argumento del No pero no lo demuestra.
- D. Muestra que el argumento del No es falso.

Pregunta 3: fíjate en el Punto 3 de la columna **No** de la tabla. En ese contexto ¿cuál podría ser uno de esos “otros factores”? Justifica tu respuesta.

Pregunta 4: Fíjate en la tabla titulada “Si usas teléfono móvil...”
¿En cuál de estas ideas se basa la tabla?

- A. No hay peligro en el uso de los teléfonos móviles.
- B. Hay un riesgo probado en el uso de los teléfonos móviles.
- C. Puede o no puede haber peligro en el uso de los teléfonos móviles, pero vale la pena tomar precauciones.
- D. Puede o no puede haber peligro en el uso de los teléfonos móviles, pero no deberían usarse hasta que no se sepa con certeza.
- E. Las instrucciones de la columna “Haz” están dirigidas a quienes se toman la amenaza en serio; y las de la columna “No hagas”, a todos los demás.

2. Carta a una señorita en París

Hasta ya, he escrito esto porque me importa probarle que no fui tan culpable en el destroz insalvable de su casa. Dejaré esta carta esperándola, sería sórdido que el correo se la entregara alguna clara mañana de París. Anoche di vuelta los libros del segundo estante; alcanzaban ya a ellos, parándose o saltando; royeron los lomos para afilarse los dientes no por hambre, tienen todo el trébol que les compro y almaceno en los cajones del escritorio. Rompieron las cortinas, las telas de los sillones, el borde del autorretrato de Augusto Torres, llenaron de pelos la alfombra y también gritaron, estuvieron en círculo, como adorándome, y de pronto gritaban, gritaban como yo no creo que griten los roedores de orejas largas.

He querido en vano sacar los pelos que estropean la alfombra, alisar el borde de la tela roída, encerrarlos de nuevo en el armario. No tuve tanta culpa, usted verá cuando llegue que muchos de los destrozos están bien reparados con el cemento que compré en una casa inglesa, yo hice lo que pude para evitarle un enojo.

Cortázar, Julio. Carta a una señorita en París, Bestiario.

Pregunta 1: según el autor, los destrozos fueron causados por:

- A. Los conejos
- B. El autor mismo
- C. El autor de la carta
- D. El dueño de la casa
- E. El dueño de los roedores

Pregunta 2: una idea incompatible con el fragmento sería:

- A. Los roedores gritaban de modo extraño.
- B. El autor de la carta no recurrió al correo.
- C. Las cortinas y los sillones sufrieron daño.

- D. No se logró encerrar a los roedores.
- E. Los conejos royeron los libros para alimentarse.

Pregunta 3: el autor escribe la carta con la intención de:

- A. Disculpar a los extraños roedores.
- B. Justificar los daños que causó.
- C. Resaltar la mansedumbre de las mascotas.
- D. Restablecer la comunicación con su pariente.
- E. Manifestar su relativa culpabilidad por los destrozos.

Pregunta 4: ¿Qué hizo el autor ante los destrozos?

- A. Dio vueltas al estante de libros.
- B. Prefirió renovar las cortinas.
- C. Escribió la carta y se alejó.
- D. Reparó muchos de ellos con cemento.
- E. Se decidió por comprar abundante trébol.

Pregunta 5: la expresión: “sería sórdido que el correo se la entregara alguna clara mañana de París”, evidencia:

- A. El carácter inefable de los sucesos ocurridos en su casa.
- B. La casi imposibilidad de que la carta llegue a su destino.
- C. La insuficiencia de una carta para explicar los destrozos.
- D. El temor del autor de que la carta sea leída por terceros.
- E. La consideración que el autor tiene por el destinatario.

3. Aviso en el supermercado

Alerta de alergia a los cacahuetes
Galletas rellenas de chocolate

Fecha de la alerta: 4 de febrero
Nombre del fabricante: Fine Foods Ltd.

Información sobre el producto: Galletas rellenas de chocolate, 125 g (Consumir preferentemente antes del: 18 de junio y Consumir preferentemente antes del: 1 de julio).

Detalles: algunas galletas de estos lotes pueden contener trazas de cacahuete, que no están incluidas en la lista de ingredientes. Las personas alérgicas a los cacahuetes no deben comer estas galletas.

Actuación por parte del consumidor: si ha comprado estas galletas puede llevarlas al lugar donde las adquirió para que le devuelvan el dinero, o llamar al 900 32 33 34 información, para más información.

Preguntas 1: ¿Cuál es la finalidad del aviso?

- A. Hacer publicidad de las galletas rellenas de chocolate
- B. Indicar a las personas cuándo se elaboraron las galletas.
- C. Prevenir a las personas acerca de las galletas.
- D. Explicar dónde comprar galletas rellenas de chocolate.

Pregunta 2: ¿Cómo se llama la empresa que elaboró las galletas?

Pregunta 3: ¿Tú qué harías si hubieses comprado esas galletas?

Pregunta 3b: ¿Por qué lo harías? Utiliza la información del texto para apoyar tu respuesta.

Pregunta 4: ¿Por qué incluye el aviso las fechas para “consumir preferentemente”?

4. Taller aplicación técnicas de lectura crítica propuestas por Daniel Cassany (2006).

La siguiente actividad se aplica una vez se analizan los contenidos sobre lectura crítica.

Para el desarrollo de este taller, los estudiantes cuentan con el artículo *La lectura crítica: un ejercicio aplicado a una columna de opinión*, de Castañeda & Henao (2014)¹². En este artículo, los autores hacen un análisis crítico de una columna de Alfredo Molano sobre Medellín, la cual se titula *Metrallo*, aplicando 14 de las 22 técnicas propuestas por Cassany (2005).

¹² Para acceder a este artículo por favor dar clic <http://www.redalyc.org/html/1942/194232138007/>

- o Lea y comprenda el artículo “La lectura crítica: un ejercicio aplicado a una columna de opinión”, de Castañeda & Henao (2014)¹³.
- o Busque una columna de opinión que haga referencia a “hechos de la realidad colombiana de los últimos años y a situaciones fácilmente identificables por los lectores” (Castañeda & Henao, 2014). Esta columna debe cumplir con los siguientes criterios:
 - Su fecha de publicación debe ser menor a seis meses.
 - Su extensión deberá estar entre 1 a 3 páginas.
 - Se recomienda que el columnista sea: Alfredo Molano, Iván Cepeda, Daniel Samper, Daniel Coronel, María Jimena Duzán, Cecilia Orozco, Héctor Abad Faciolince, Brigitte LG Baptiste, Carolina Sanín.
 - Tendrá que tener acceso digital, asegúrese que el enlace funcione correctamente.
 - La columna deberá ser aprobada por el docente previo desarrollo del taller.
- 1. Realice el análisis de su columna, según la aplicación de las 22 técnicas propuestas por Cassany (2006).
- 2. Realice un mapa mental que muestre su propuesta de análisis.

¹³ Este artículo se analiza en clase.

3. Procesos escriturales

Resumen

En esta unidad se abordan los elementos relacionados con las etapas del proceso escritural, según lo abordan Serafini (1994), Corredor (2010), Sánchez Lobato (2006) y Cassany, Luna y Sanz (1994). Ahora bien, estos momentos son: un primer momento relacionado con la preparación de la escritura, denominado *planeación*; el segundo momento, *redacción* y finalmente, la *revisión*. Se hace énfasis en que los problemas escriturales se presentan por no prestar atención al momento de la planeación y al de la revisión. Para esta unidad los estudiantes irán avanzando en un producto escritural que deberán presentar al final del curso; así mismo, se ofrecen actividades relacionadas con la ortografía, la puntuación y la construcción de párrafos.

Palabras clave: procesos escriturales, planeación textual, redacción, revisión de textos.

3.1. Prueba diagnóstica

- i. Mitos y creencias sobre la escritura¹⁴
 1. Escriba sus principales creencias sobre lo que es escribir y lo que es un escritor:

14 Ejercicios tomados de Flórez & Cuervo (2005, p.19).

- _____

- _____

- _____

- _____

- _____

2. Escriba un texto sobre el Carnaval de Barranquilla.

3. Piense en cómo cumple usted una tarea de escritura: escriba el **proceso** que acostumbra a seguir:

- -----

- -----

- -----

- -----

- -----

4. Piense en cómo cumple usted el proceso de escritura. ¿Puede identificar dificultades específicas? En caso afirmativo, escriba las más frecuentes:

- -----

- -----

- _____

- _____

- _____

5. Describa el ambiente en el que acostumbra a escribir:

3.2. Escribir

Parte del proceso de los estudiantes en este curso se traduce en brindarles las herramientas para la elaboración de textos académicos. Al igual que ocurre con la lectura, la escritura es un proceso tanto social como individual; en el que entran en juego los conocimientos, los intereses y las competencias del escritor que contribuyen a su construcción y visión de mundo. Este proceso está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo”. (MEN, 1998).

No obstante, ¿qué significa saber escribir? Cassany, Luna y Sanz (1994), señalan que un buen escritor es aquel que logra comunicarse coherentemente de forma escrita, “produciendo textos de una extensión considerable [...]” (p. 258). Así mismo, retoman los planteamientos sobre la agrupación de saberes o conocimientos y habilidades necesarios para ser un buen escritor en tres grupos: “conceptos (o saberes), procedimientos (o saber hacer) y actitudes (o reflexionar y opinar)” (p. 258).

En el primer grupo: los conceptos, se encuentran las propiedades del texto. En el segundo grupo: los procedimientos, se incluyen tanto las habilidades psicomotrices, como los llamados “procesos cognitivos superiores”, que hacen referencia a los procesos de generar y ordenar las ideas, revisar y reformular. En el tercer grupo: las actitudes, entran en juego las opiniones y valores que se tiene sobre la lengua escrita, la motivación e interés personal.

Además, respecto a los procesos escriturales académicos, Bajtín (1982), señala que los géneros académicos son un subgrupo o tipo de los géneros discursivos, producidos en las comunidades académicas o científicas; además, se caracterizan por ser relativamente estables. Sin embargo, uno de los errores más frecuentes en la escritura (incluida la académica) de los estudiantes de primeros semestres es la falta de diferenciación entre el registro oral y el escrito. La oralidad, por su parte, es anterior a la forma escrita y entre las diferencias más notorias de estos dos registros está la contextual; es decir, la escritura -dado su contexto estático- permite una mejor estructuración y revisión –cuantas veces se quiera- del mensaje. En la misma línea, en los dos registros, tanto el oral como el escrito, es posible encontrar niveles de lengua: niveles de formalidad. Un acto discursivo puede ser altamente formal mientras que, un escrito puede reproducir rasgos de la oralidad, por ejem-

plo los chats, tuits y mensajes de texto. Esta última situación se evidencia en los primeros escritos académicos de los estudiantes.

A continuación, al igual que se realizó con las estrategias de lectura, se presentan las estrategias que el estudiante podrá poner en práctica en el momento de escribir un texto. Cabe señalar que dichas estrategias han sido tomadas y, en algunos casos, adaptadas del artículo de *reflexión de los estudios sobre la redacción escrita*, realizado por Corredor (2010).

3.2.1. Primer momento de la redacción: planear

Para empezar, cabe señalar que son muchos los errores que se cometen en el proceso escritural, pero tal vez el más común y el más importante es no planear la escritura; los escritores inexpertos, por lo general, sufren del *síndrome de la hoja en blanco* –en la actualidad *síndrome de la pantalla en blanco*–. Es decir, la mayoría de los estudiantes se sientan frente a la hoja en blanco o frente al computador sin planean los textos que deben escribir; es allí cuando sufren bloqueo mental. Para evitar que ocurra esta situación, se aconseja que el escritor –en nuestro caso el estudiante– lleve a cabo las siguientes actividades:

- i. Analizar la situación comunicativa: ¿para quién escriben? Recordar, en todos los casos académicos, que cuando escribimos lo hacemos para un determinado lector; por tanto, “es imperioso tener claro y no perder de vista, el universo del lector: sus conocimientos, voliciones e inquietudes” (Corredor, 2010, p. 112). Algunas de las preguntas que nos podrán a entender estos aspectos son: ¿Quién es mi lector/profesor? ¿Cuál es su formación? ¿Cuáles son sus intereses? ¿Cuál es su propósito al asignar esta tarea? Además, en relación con este tema, se debe contemplar el tiempo que

se destinará y el ritmo de trabajo, es decir, puede ser que este último esté impuesto de forma rígida por el contexto, por ejemplo, una actividad académica (trabajo de clase). Se debe, así mismo, contemplar que la escritura es un proceso, por ello se debe contar con el tiempo pertinente que permita volver sobre lo escrito. Esto último se hace más necesario para escritores con poca experiencia. De esta forma, tanto la planeación como la revisión del texto merece la misma cantidad de tiempo que se dedica a la redacción.

- ii. Elegir el tema (en caso de que sea libre) es, en términos estrictos, el inicio del proceso escritural, es decir, la carta de navegación. Al respecto, Corredor (2010), señala:

[...] se ha observado, en ciertos estudiantes, que tal elección conlleva actitudes, como: “escribamos algo o sobre algo pero rapidito porque tengo por hacer varias cosas”, “de este tema, hmmm, no tengo mucha idea, pero hagámosle, ahí saldrá algo”, “este tema suena como chévere, no sé muy bien de lo que trata pero es bueno descubrir nuevos mundos”; “no sé de qué hablar [escribir], igual no me gusta redactar, sabe qué profe, lo que pasa es que (sic) me gustaría cambiarme de carrera, ¿sabe? profe, esto de redactar temas no es mi mundo” “¿redactar?, ¿redactar? ¿Tema?, ¿cuál tema?” [Expresiones acompañadas de gestos faciales y corporales que indican pereza, desgano, desconocimiento] [...] (p. 111).

Cuando no se presenta la reflexión ni el análisis adecuado y correspondiente por parte de los estudiantes-escritores para escoger el tema, el inicio del proceso escritural no surge adecuadamente. Por tanto, es más probable que lo que inicia mal termine mal. Por otro lado, cuando el tema es dado por parte del docente, se propondrá un título (aunque provisional) que permita

consolidar el contenido del escrito y “no salirse del tema” (Serafini, 1994, p. 22). El título, además:

ayuda a seleccionar el argumento central del texto y a aumentar su coherencia; contribuye a (...) eliminar las partes superfluas. La decisión inicial deberá, no obstante, ser verificada y en su caso modificada, de modo que el título final sea el más adecuado al escrito producido. (Serafini, 1994, p. 23).

Sobre la extensión de los textos académicos, Serafini (1994), señala que los textos largos no son bien recibidos dado el trabajo que exigen del lector. Además, con un texto largo, se corre el riesgo de cometer mayores errores. Por eso, se recomienda centrarse en textos cortos, pero de buena calidad. A continuación, se señalan algunas actividades que se deben realizar en esta etapa de preescritura:

- i. Generar las propias ideas: esta acción no se debe confundir con la producción escrita como tal. Hace referencia a concebir los posibles contenidos del texto. Serafini (1994), señala que el proceso de generación de ideas “es bastante misterioso: requiere disponibilidad, tiempo y paciencia” (p. 25) Corredor (2010) señala algunas de las estrategias que se pueden emplear con el fin de generar ideas propias:
 - Responder a las preguntas: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Dónde? Se aconseja escribir la palabra o la frase en reglones separados.
 - Lluvia de ideas.
 - Mapas y redes.
 - Racimo asociativo, en el que se escribe la palabra clave en el centro de la hoja y a su alrededor de forma radial se irán apuntando las ideas que se considere tienen relación con la palabra clave.
 - Palabras clave.

- El flujo de la escritura, según Serafini, se aconseja a los escritores con el síndrome de la hoja en blanco; se basa en intentar escribir al ritmo del propio pensamiento. Se puede optar por grabarse y, posteriormente, transcribir la información.

Son los estudiantes los que deberán –a través del ensayo y error y de reflexión metalingüística– decidir o conocer cuál método o estrategia funciona según su propia estructura cognitiva. No obstante, Serafini (1994), señala las ventajas de plasmar las ideas por escrito: “favorece la concentración, impidiendo el círculo vicioso de pensar y repensar continuamente las mismas ideas, sin progresar en el trabajo” (p. 25). Posterior a la generación de ideas, es necesario organizarlas. Esta misma autora propone tres operaciones: “la subdivisión en grupos de ideas, utilizando categorías que resulten interesantes; la selección de los elementos que mejor representan a cada grupo; y la decisión sobre el orden de exposición” (p. 25). Agrega, además, la importancia de limitar las categorías o ideas principales. De hecho, esta “actividad resulta muy agradable, porque da la sensación de dominar los elementos del escrito. [...] un texto resulta interesante cuando presenta pocas ideas bien desarrolladas y no cuando recoge una multitud de informaciones desligadas entre sí”. (p. 79).

- ii. Documentarse: Niño Rojas (2003, p. 192), citado por Corredor (2010, p.112), señala que “la documentación hace referencia a la búsqueda, obtención y registro de la información que alguien previamente elaboró y codificó en documentos los cuales se constituyen en las fuentes para el que se documenta”. En la actualidad es común que los jóvenes –en este caso los estudiantes– se remitan a fuentes digitales, sin asegurarse de su confiabilidad. En palabras de Serafini, la documentación varía en función de tema y del tipo de escri-

to. “Con todo, una larga actividad de documentación puede resultar dispersa y poco útil si no se dirige a objetivos concretos: en todo proceso de acopio de datos será necesario elaborar fichas y apuntes, sobre los cuales se construirá la redacción del texto” (1994, pp. 25-26). Esta actividad cumple dos funciones: por un lado, la recopilación de información relativa al tema; y por otro, la generación de nuevas ideas a partir de los elementos precedentes.

- iii. Seleccionar y registrar la información consultada: este es un aspecto clave en el proceso de planeación, ya que uno de los errores que se comete en el proceso escritural es pensar o creer que toda la información que se encuentra se debe emplear; así, se opta por transcribir cúmulos completos de información sin reflexionar en cuál es relevante para la construcción del texto y cuál no. En este punto, es necesario que los estudiantes entiendan que hay información que se puede desechar, pues no contribuye a los propósitos del texto y no necesariamente se debe utilizar. Paralelo al proceso de selección, se encuentra el registro de esta; son varias las opciones que se encuentran para llevar a cabo esta actividad, desde software especializado y complementos de Windows, hasta plantillas en Excel. Para efectos del curso, los estudiantes podrán emplear la ficha técnica que se propone en la actividad 2.2.

3.2.2. Segundo momento: redactar

El momento de la redacción solo se podrá llevar a cabo si se realizó correctamente la planeación. Esto, además de un ambiente adecuado, corresponde también a las condiciones necesarias para empezar a escribir. Ahora bien, las estrategias para la redacción son:

- Decidir qué clase de texto se va a escribir; recuerde que los textos tienen superestructuras. No es lo mismo escribir un texto narrativo o un informe de investigación, una reseña crítica o una reseña descriptiva, por mencionar algunos ejemplos.
- Determinar el propósito del texto; esto implica la intención comunicativa.
- Escribir con una idea rectora.
- Desarrollar cada idea en un párrafo.
- Usar los conectores lingüísticos adecuados.
- Verificar el uso correcto de la puntuación: utilice los signos correctos.

En palabras de Sánchez Lobato (2006, p. 213), para ordenar y vertebrar un texto se debe acudir a múltiples procedimientos:

Según el modelo y el género de texto que se trate, elegiremos una ordenación u otra en función de los siguientes aspectos:

- Establecimiento de agrupaciones temáticas.
- La relación causa-efecto de las ideas desarrolladas.
- La presentación jerárquica de las ideas.
- La ordenación secuencial de las ideas.
- La ordenación cronológica de los hechos contados.
- La sucesión de características, propiedades o imágenes.
- El grado de importancia de las ideas presentadas.
- El orden lógico, deductivo o inductivo.

Serafini (1994), advierte sobre el peligro de considerar “un método pasivo de aprendizaje de la escritura, atento solo al uso de determinados modelos” (p. 127); ya que para este segundo momento resulta menos fácil “separar los momentos y describir las opera-

ciones básicas, la generación del escrito es un proceso global” (p. 127). Por tanto, esta autora propone la redacción por problemas. En este modelo se da respuesta a cada problema, esto requiere de habilidades distintas que deberán ser producto de ejercicios y experiencia. Los problemas a los que se verá enfrentado el escritor, según Serafini (1994), son:

- i. Captar la unidad del texto: con esto hace referencia al párrafo como estructura activa de un escrito. Existen varias propuestas sobre la tipología de los párrafos, esto según su disposición, su función y la distribución de las ideas, entre otros aspectos.
- ii. Revisión y transformación del estilo: alude a la revisión del texto para pasar de una estructura caracterizada más por la lengua oral a una estructura propia de la lengua escrita. En este aspecto, se analizan las propiedades de adecuación y coherencia del texto.
- iii. Dudas lingüísticas: hace referencia a la revisión de extranjerismos, ortografía, “gerundios, dequeísmo, y queísmo” (p. 129).
- iv. Puntuación: alude al uso correcto de cada uno de los signos de puntuación.

3.2.3. Tercer momento: revisar

Al igual que ocurre con el primer momento, los estudiantes no son conscientes de la importancia de la revisión. Son muchos los errores que se cometen por no revisar los escritos. Justamente, la revisión consiste en dos acciones: revisar y reelaborar. En la primera, se leen y revisan aspectos tales como:

- La estructura del texto
- Estilo cohesionado versus estilo fragmentado
- Marcadores textuales
- Situación comunicativa
- Dudas lingüísticas: ortografía, puntuación.
- El lenguaje utilizado (expresiones burocráticas, palabras superfluas)
- Que el trabajo se ciña al estilo establecido
- Presentación del trabajo

Finalmente, la reelaboración hace alusión al momento de la revisión en el que se decide eliminar, agregar o precisar información, o relacionar ideas que carezcan de ella.

Cabe señalar, sin embargo, que estos tres momentos ya habían sido mencionados por Cassany et ál., (1994), quienes informan que “el acto de escribir se compone de tres procesos básicos; hacer planes, redactar y revisar, y de un mecanismo de control, el monitor, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento trabaja cada uno de ellos” (p. 264). En la misma línea, Cassany et ál., informan que estos tres momentos-procesos interactúan constantemente, según la experiencia del escritor

3.3. Actividades

- i. La importancia de la ortografía y la puntuación
 1. Este breve ejercicio demuestra la gran importancia de los signos de puntuación y cómo su uso puede cambiar totalmente el significado de un texto:
 - Se cuenta que, hacia 1905 Don Rufino José Cuervo, triste por la muerte de su hermano y desencantado por

la soledad, decidió jugarles una broma a sus eventuales herederos en su testamento:

“Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi amigo Miguel Antonio tampoco jamás se pagará la cuenta al impresor nunca de ningún modo para los conservadores todo lo dicho es mi deseo”.

¿Cómo interpretar este confuso testamento?

El juez encargado de tomar una decisión reunió a los posibles herederos, es decir, al sobrino Juan, al amigo Miguel Antonio, al impresor y algún amigo de los conservadores. Les entregó una copia del confuso testamento para que le ayudaran a resolver el dilema y al día siguiente, cada heredero aportó al juez una copia del testamento con signos de puntuación...

- a) Elabore cuatro versiones diferentes en las que, por medio del uso del sistema de signos de puntuación, el beneficiario sea diferente (sobrino, amigo, impresor y un conservador).
 - b) Al utilizar los signos de puntuación que decida, sustente su elección.
- ii. Marque con una X la respuesta que considere correcta:
- Julio Santo Domingo recibió un mail que decía “comuniquémosle el nacimiento del nieto de su padre que no es su hijo”. El niño que nació es:
 - () su nieto
 - () su sobrino
 - () su hermano
 - () su primo

- En el evento de graduación el maestro de ceremonia solicitó que se sentarán las personas que tuvieran “la falda menos larga y también menos ancha” de todos los graduandos; entonces se sentaron las que tenían:
 - () la falda más larga y más angosta
 - () la falda menos ancha
 - () la falda menos corta y menos ancha
 - () la falda más corta y más angosta

iii. La tilde como elemento desambiguador

1. Tilde las siguientes palabras y explique la diferencia de significado:
 - habito/habito/habito
 - termino/termino/termino
 - jubilo/jubilo/jubilo
 - circulo/circulo/circulo
 - prospero/prospero/prospero
 - vinculo/vinculo/vinculo
 - practico/practico/practico
 - animo/animio/animio
2. Escoja dos signos de puntuación y realice/invente/ cree/diseñe un *meme* o caricatura (o alguna expresión en que el lenguaje sea utilizado de forma sarcástica, con doble sentido, etc.) sobre el significado de los dos signos de puntuación elegidos.

iv. El párrafo

A continuación, basados en Sánchez Lobato (2006), se presenta una recapitulación del significado de los párrafos según su disposición –o lugar-; función o distribución de las ideas:

- Según su disposición:

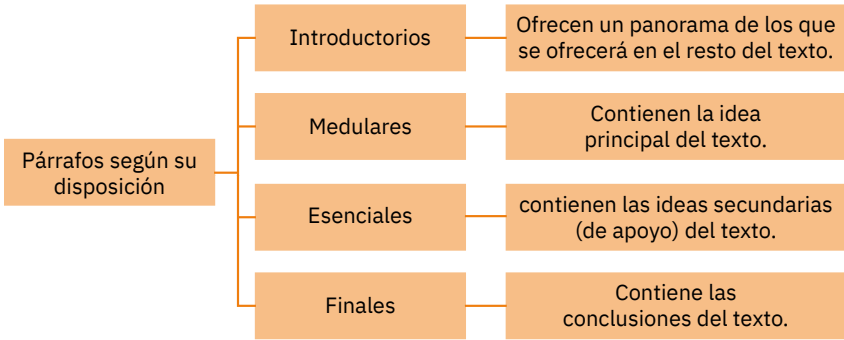


Ilustración 1. Los párrafos según su disposición en el texto.

- Según la función que ocupan en el texto:

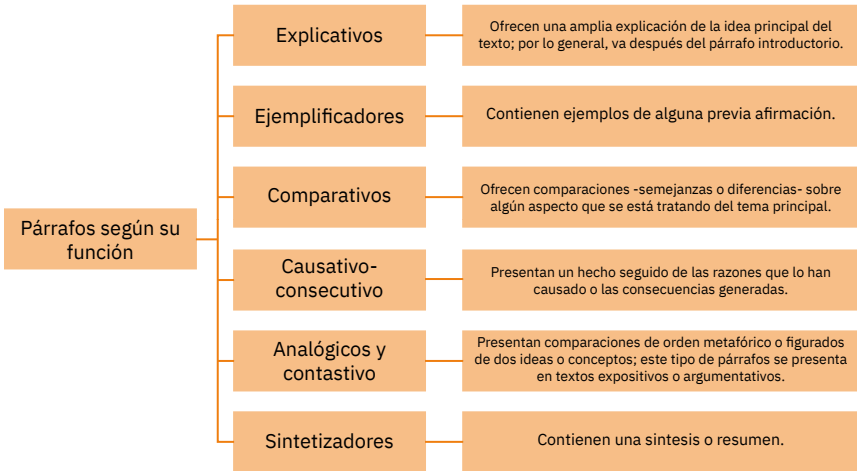


Ilustración 2. Los párrafos según su función en el texto.

- Según la distribución de las ideas:

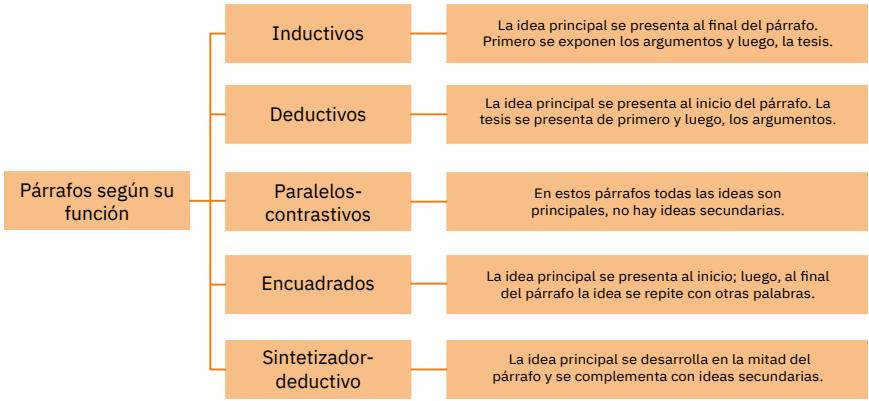


Ilustración 3. Los párrafos según la distribución de las ideas.

A continuación, se presenta un texto dividido en párrafos. Léalo, analízelo y, posteriormente, responda las preguntas planteadas al final de este.

María de mi corazón

§ 1: Hace unos dos años, le conté un episodio de la vida real al director mexicano de cine Jaime Humberto Hermosillo, con la esperanza de que lo convirtiera en una película, pero no me pareció que te hubiera llamado la atención. Dos meses después, sin embargo, vino a decirme sin ningún anuncio previo que ya tenía el primer borrador del guión, de modo que seguimos trabajándolo juntos hasta su forma definitiva. Antes de estructurar los caracteres de los protagonistas centrales, nos pusimos de acuerdo sobre cuáles eran los dos actores que podían encarnarlos mejor: María Rojo y Héctor Bonilla. Esto nos permitió además contar con la colaboración de ambos para escribir ciertos diálogos, e inclusive dejamos algunos apenas esbozados para que ellos los improvisaran con su propio lenguaje durante la filmación.

§ 2: Lo único que yo tenía escrito de esa historia -desde que me la contaron muchos años antes en Barcelona- eran unas notas sueltas en un cuaderno de escolar, y un proyecto de título: «No: yo sólo vine a hablar por teléfono». Pero a la hora de registrar el proyecto de guión nos pareció que no era el título más adecuado, y le pusimos otro provisional: María de mis amores. Más tarde, Jaime Humberto Hermosillo le puso el título definitivo: María de mi corazón. Era el que mejor le sentaba a la historia, no sólo por su naturaleza, sino también por su estilo.

§ 3: La película se hizo con la aportación de todos. Creadores, actores y técnicos aportamos nuestro trabajo a la producción, y el único dinero líquido de que dispusimos fueron dos millones de pesos de la universidad veracruzana; es decir, unos 80.000 dólares, que, en términos de cine, no alcanzan ni para los dulces. Se filmó en dieciséis milímetros y en color, y en 93 días de trabajos forzados en el ambiente febril de la colonia Portales, que me parece ser una de las más definitivas de la ciudad de México. Yo la conocía muy bien, porque hace más de veinte años trabajé en la sección de armada de una imprenta de esa colonia, y por lo menos un día a la semana, cuando terminábamos de trabajar, me iba con aquellos buenos artesanos y mejores amigos a bebernos hasta el alcohol de las lámparas en las cantinas del barrio. Nos pareció que ese era el ámbito natural de María de mi corazón. Acabo de ver la película ya terminada, y me alegré de comprobar que no nos habíamos equivocado. Es excelente, tierna y brutal a la vez, y al salir de la sala me sentí estremecido por una ráfaga de nostalgia.

§ 4: María -la protagonista- era en la vida real una muchacha de unos veinticinco años, recién casada con un empleado de los servicios públicos. Una tarde de lluvias torrenciales, cuando viajaba sola por una carretera solitaria, su automóvil se descompuso. Al cabo de una hora de señas inútiles a los vehículos que pasaban, el

conductor de un autobús se compadeció de ella. No iba muy lejos, pero a María le bastaba con encontrar un sitio donde hubiera un teléfono para pedirle a su marido que viniera a buscarla. Nunca se le habría ocurrido que en aquel autobús de alquiler, ocupado por completo por un grupo de mujeres atónitas, había empezado para ella un drama absurdo e inmerecido que le cambió la vida para siempre.

§ 5: Al anochecer, todavía bajo la lluvia persistente, el autobús entró en el patio empedrado de un edificio enorme y sombrío, situado en el centro de un parque natural. La mujer responsable de las otras las hizo descender con órdenes un poco infantiles, como si fueran niñas de escuela. Pero todas eran mayores, demacradas y ausentes, y se movían con una andadura que no parecía de este mundo. María fue la última que descendió sin preocuparse de la lluvia, pues, de todos modos, estaba empapada hasta el alma. La responsable del grupo se lo encomendó entonces a otras, que salieron a recibirlo, y se fue en el autobús. Hasta ese momento, María no se había dado cuenta de que aquellas mujeres eran 32 enfermas pacíficas trasladadas de alguna otra ciudad, y que en realidad se encontraba en un asilo de locas.

§ 6: En el interior del edificio, María se separó del grupo y preguntó a una empleada dónde había un teléfono. Una de las enfermeras que conducía a las enfermas la hizo volver a la fila mientras le decía de un modo muy dulce: «Por aquí, linda, por aquí hay un teléfono». María siguió, junto con las otras mujeres, por un corredor tenebroso, y al final entró en un dormitorio colectivo donde las enfermeras empezaron a repartir las camas. También a María le asignaron la suya. Más bien divertida con el equívoco, María le explicó entonces a una enfermera que su automóvil se había descompuesto en la carretera y sólo necesitaba un teléfono para prevenir a su marido. La enfermera fingió escucharla con atención, pero la llevó de nuevo a su cama, tratando de calmarla con palabras dulces.

§ 7: «De acuerdo, linda», le decía, «si te portas bien, podrás hablar por teléfono con quien quieras. Pero ahora no, mañana».

§ 8: Comprendiendo de pronto que estaba a punto de caer en una trampa mortal, María escapó corriendo del dormitorio. Pero antes de llegar al portón, un guardia corpulento le dio alcance, le aplicó una llave maestra, y otros dos le ayudaron a ponerle una camisa de fuerza. Poco después, como no dejaba de gritar, le inyectaron un somnífero. Al día siguiente, en vista de que persistía en su actitud insurrecta, la trasladaron al pabellón de las locas furiosas, y la sometieron hasta el agotamiento con una manguera de agua helada a alta presión.

§ 9: El marido de María denunció su desaparición poco después de la media noche, cuando estuvo seguro de que no se encontraba en casa de ningún conocido. El automóvil -abandonado y desmantelado por los ladrones- fue recuperado al día siguiente. Al cabo de dos semanas, la policía declaró cerrado el caso, y se tuvo por buena la explicación de que María, desilusionada de su breve experiencia matrimonial, se había fugado con otro.

§ 10: Para esa época, María no se había adaptado aún a la vida del sanatorio, pero su carácter había sido doblegado. Todavía se negaba a participar en los juegos al aire libre de las enfermas, pero nadie la forzaba. Al fin y al cabo, decían los médicos, así empezaban todas, y tarde o temprano terminaban por incorporarse a la vida de la comunidad. Hacia el tercer mes de reclusión, María logró por fin ganarse la confianza de una visitadora social, y ésta se prestó para llevarle un mensaje a su marido.

§ 11: El marido de María la visitó el sábado siguiente. En la sala de recibo, el director del sanatorio le explicó en términos muy convincentes cuál era el estado de María y la forma en que él mismo podía ayudarla a recuperarse. Le previno sobre su obsesión

dominante -el teléfono- y le instruyó sobre el modo de tratarla durante la visita, para evitar que recayera en sus frecuentes crisis de furia. Todo era cuestión, como se dice, de seguirle la corriente.

§ 12: A pesar de que él siguió al pie de la letra las instrucciones del médico, la primera visita fue tremenda. María trató de irse con él a toda costa, y tuvieron que recurrir otra vez a la camisa de fuerza para someterla. Pero poco a poco se fue haciendo más dócil en las visitas siguientes. De modo que su marido siguió visitándola todos los sábados, llevándole cada vez una libra de bombones de chocolate, hasta que los médicos le dijeron que no era el regalo más conveniente para María, porque estaba aumentando de peso. A partir de entonces, sólo le llevó rosas.

Gabriel García Márquez, 1981.

1. ¿Cuáles párrafos funcionan según la disposición que tienen en el texto?
2. ¿Cuáles párrafos funcionan según la función que desempeñan en el texto?
3. Señale para cada párrafo la forma cómo están distribuidas las ideas.

v. El párrafo

Lea detenidamente el siguiente artículo periodístico y posteriormente responda las preguntas planteadas:

de Derechos humanos a “fuerzas oscuras”, sin que se llegara a un resultado esclarecedor.

Hoy las condiciones son distintas, y con una guerrilla agrupada en trance de desarme, no debe ser difícil que Fiscalía, Ejército y Policía se apoyen en la ciudadanía y en las nuevas tecnologías para detectar a los responsables intelectuales y materiales de estos recientes crímenes, que en muchos casos son señalados como organizaciones paramilitares.

Colombia entra en una etapa de posconflicto difícil y llena de incertidumbres; las fuerzas tradicionales y regionales que se sentían cómodas y a sus anchas haciendo política en medio de la guerra, tras combinar ellas también las formas de lucha, ya no podrán apoderarse del botín del Estado. La presencia de las FARC como partido político legal los pone en aprietos. Esa sola razón cambia el modelo secular de gobernar; un nuevo actor irrumpe en el escenario y eso los tiene intranquilos.

Párrafo de conclusión (hace falta el párrafo de conclusión)

XX
XX
XX
XX

1. De los siguientes títulos: cuál responde al contenido del artículo, marque con una X la opción que considere adecuada, sustente su elección:
 - a. ¿Qué le espera al post-conflicto colombiano?
 - b. ¿Posconflicto violento?
 - c. En Colombia la violencia no desaparece, se transforma.

2. De los siguientes textos cuál responde al contenido de la introducción del artículo, sustente su elección:
 - a. Según el movimiento social y político Marcha Patriótica, desde que comenzaron las negociaciones de paz en el 2012 cerca de 120 de sus activistas y militantes han sido asesinados, 17 en 2016. En una carta abierta y pública al presidente Santos, el secretariado de las FARC conmina al Gobierno a expresar su posición sobre lo que ellos llaman “el plan pistola” que se cierne sobre líderes sociales y dirigentes de izquierda, precisamente en las zonas de influencia de esa guerrilla en fase de desmovilización.
 - b. En el marco de la desmovilización de cientos de paramilitares de las AUC, uno de los temas que ha concentrado la atención de los analistas y de algunos congresistas es el relativo a la situación penal de los miembros de este grupo armado.
 - c. La herencia de 60 años de guerra no se borra de un plumazo. El diálogo entre el Gobierno y la guerrilla de las FARC es un gran paso para frenar la violencia, pero no es el único. La paz debe enfrentar un camino tan complicado como el campo de batalla en el que se convirtió Colombia. Es difícil pero no imposible. Jugársela por un país que aprenda a tramitar sus conflictos sin recurrir al maltrato y la negación del otro es un deber colectivo. A todos nos toca. La paz no solo está en La Habana.

3. De los siguientes textos cuál responde al contenido de la introducción del artículo, sustente su elección:

- a. Construir esa paz estable y duradera desde los territorios es el gran reto, y eso es posible si por sobre todo se respeta la vida, si se moderniza el sistema electoral, si se crean las condiciones para consolidar la lucha partidista a través, por ejemplo, del Estatuto de la Oposición, y si se asumen como ciudadanos colombianos a los 10 millones de campesinos abandonados a su suerte durante los años de conflicto armado.
- b. Soñar la paz no cuesta nada. Volverla un hecho sí. Nos cuesta a todos, pero es un precio que vale la pena pagar.
- c. Para las autoridades, es evidente que el desarme de las FARC y en especial el frente 60 que delinquía en esa zona dejó espacios que hoy se pelean grupos con nexos con carteles mejicanos como Los Zeta y Sinaloa. Si bien no se puede hablar de un gran capo que maneje el negocio, hay un boom de “baby narcos” que intentan ganar respeto y control territorial.

vi. Producción textual libre¹⁵

- 1. Deténgase un momento y piense en algún tema sobre el que quisiera escribir, algo que lo motiva y que quisiera compartir. Escríbalo a continuación:

15 Tomado de Flórez & Cuervo (2005, pp. 71, 75).

2. Ahora bien, ¿cuál es el propósito o propósitos de escribir sobre este tema?

vii. Producción textual

La siguiente actividad es de índole procesual, se irá avanzando en ella a la medida en que se avance en las tres etapas para la creación textual, será el producto final del curso:

1. escoja un tema que le genere interés, no necesariamente debe ser relacionado con su área de estudio.
2. Analice la situación comunicativa.
3. Documentense: según las indicaciones dadas en la capacitación sobre bases de datos, busque mínimo 10 referencias que les sirvan para el desarrollo de su tema, organícelas en la siguiente ficha:

# Documento	Tipo de documento: tesis, artículo de investigación (informe final o parcial), artículo de reflexión derivada de investigación, artículo de revisión (estado del arte). Reseña, Documento de reflexión no derivado de investigación ¿Otro?	Datos de publicación: fecha, autores, revista, etc.	Tema	Breve resumen	¿Cree que le sirve para su investigación? Sustente su respuesta	Datos de consulta: Fecha: Base de datos: Dirección electrónica:

4. Haga un mapa o una red, o una lluvia de ideas, o ponga las palabras y conceptos claves de los contenidos de su texto.
5. Realice un guion o esquema que guie su escritura.
6. Su texto deberá tener entre 6 a 8 párrafos (trabajaremos cada párrafo de 8 o 9 líneas aproximadamente).
7. Asígneles función a sus párrafos.
8. Emplee los conectores adecuados.
9. Revise los signos de puntuación y la ortografía.

4. Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XIX.
- Baquero, J. (2004). *Elementos para la comprensión y producción de textos*. Forma y Función, 17, pp. 57-88. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Buzan, Tony. (2002). *El libro de la lectura rápida. Implementa la velocidad, la comprensión y la calidad de tu lectura*. Madrid: Urano.
- Calsamiglia & Tusón (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Castañeda Naranjo, L. E. & Henao Salazar, J. I. (2014). *La lectura crítica: un ejercicio aplicado a una columna de opinión*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 43, 75-97. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/553/1099>
- Cassany, Luna & Sanz (1994). *Enseñar lengua*. España: Graó.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Centro de Escritura Javeriano (2010). *Ficha de lectura*. Recuperado de http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=125:ique-es-una-ficha-de-lectura&catid=66:ficha-de-lectura&Itemid=6
- Corredor, Joselyn. (2010) *¿Cómo carajos escribo bien un texto? Hacia la planeación, organización y presentación adecuada de un texto. How the Hell do I Write a Text Correctly? Towards the Accurate Planning, Organization and Presentation of a Written Text*. Cuadernos de Lingüística Hispánica pp. 107-136.

Comprender y producir textos: de la teoría a la práctica

De Zubiría, Miguel. (1996). *Teoría de las seis lecturas: mecanismos del aprendizaje semántico*. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia – FAMDI.

ICFES (s.f.). *Lectura Crítica*.

ICFES (2018). Resultados examen SaberPro 11. Recuperado de <https://www.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php>

INTERLECTOR II. *El poder de la mente*. (1995). Barcelona: Grijalbo.

Instituto Cervantes (2012). Prueba de comprensión lectora, cuadernillo del candidato. Madrid: Instituto Cervantes.

Jiménez, Virginia (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA). Memoria para optar al grado de Doctor. Madrid, España.

Koessler, Manfredo. (19 de julio de 2017). ¿De qué postconflicto hablamos? El Espectador. Recuperado de [link https://www.elespectador.com/noticias/nacional/de-que-posconflicto-hablamos-articulo-704059](https://www.elespectador.com/noticias/nacional/de-que-posconflicto-hablamos-articulo-704059).

Lacon de De Lucia, Nelsi, & Ortega de Hocevar, Susana. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista signos*, 41(67), 231-255. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200009>

Ministerio de Educación de Colombia (1998). *Lineamientos curriculares*.

Osses Bustingorry, S. & Jaramillo Mora, S. (2008). *Metacognición un camino para aprender a aprender*. Departamento de Educación. Facultad de Educación. Chile: Universidad de la Frontera.

Peroni, M. (2004) “*La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia*”, recuperado el 10 de febrero 2013, del sitio web de la

Feria del Libro Internacional de Guadalajara: http://www.fil.com.mx/hist_promotores/pon_04_1.html.

OECD, PISA (2011). Comprensión lectora II. Ejemplos de ítems para uso del profesorado. Proyecto de Evaluación Internacional del alumnado de 15 años. Bilbao: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.

Real Académica de la Lengua Española- RAE <http://dle.rae.es/?id=N-3m3mKb>

Ramos, F. & Hernández, L. (2005). Fortalecimiento de procesos de metapensamiento a partir de la robótica educativa. Trabajo de grado para optar al título de magister en Didáctica de las ciencias. Bogotá: Fundación Universitaria Autónoma de Colombia.

Rinaudo, M. (1993). Metacognición y estrategias de aprendizaje. Lectura y Vida. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a14n3/14_03_Rinaudo.pdf

Sánchez Lobato, Jesús (coord.). (2006). *Saber escribir*. Madrid: Instituto Cervantes, Penguin-Random House.

Serafini, María Teresa. (1997). *Como se estudia: La organización del trabajo intelectual*. México: Paidós.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.



Notas de clase