



**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO  
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y  
EDUCACIÓN**



**SECCIÓN DE POST GRADO**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA**

**TALLER DIDÁCTICO PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA  
EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DEL II CICLO  
DE LA CARRERA PROFESIONAL DE INGENIERÍA CIVIL-FICSA-  
UNPRG, LAMBAYEQUE, 2015.**

**TESIS**

**PRESENTADA PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA  
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y  
GESTIÓN UNIVERSITARIA.**

**AUTORA:**

**Bach. GALLEGOS CAMPOS, Carmen Rosa**

**ASESOR:**

**Dr. ORDEMAR RICO, Jorge Dante**

**LAMBAYEQUE – PERÚ  
2017**

**TALLER DIDÁCTICO PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA EN LA  
COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DEL II CICLO DE LA CARRERA  
PROFESIONAL DE INGENIERÍA CIVIL-FICSA-UNPRG, LAMBAYEQUE, 2015.**

PRESENTADA POR:

---

**Bach. Gallegos Campos, Carmen Rosa**  
**AUTORA**

---

**Dr. Ordemar Rico, Jorge Dante**  
**ASESOR**

---

**Dr. Wilson Walter Lozano Díaz**  
**PRESIDENTE DEL JURADO**

---

**M. Sc. Carlos Alberto Horna Santa Cruz**  
**SECRETARIO DEL JURADO**

---

**Dra. Laura Isabel Altamirano Delgado**  
**VOCAL DEL JURADO**

**LAMBAYEQUE – PERÚ**  
**2017**

## **DEDICATORIA**

A mi madre, por su inmenso amor y espíritu de lucha que me fueron transmitidos para lograr mis metas, objetivos profesionales y laborales.

A una persona tan maravillosa y especial que con su apoyo y orientaciones hizo posible la elaboración de la presente investigación.

**La autora**

## **AGRADECIMIENTO**

A la Universidad Nacional “Pedro Ruiz Gallo” y, en particular, a la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, por los valiosos aportes a la cultura del conocimiento y a la contribución del desarrollo profesional.

Así mismo a Dios por permitirme conocer y vivir la luz del saber en esta vida, y al Dr. Jorge Ordemar Rico asesor del presente trabajo de investigación, por brindarme orientaciones y sugerencias oportunas e incondicionales.

**La autora**

## ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
RESUMEN.....	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCCIÓN.....	8
<b>CAPÍTULO I: ANÁLISIS DE LA LECTURA CRÍTICA</b>	
1.1.1. Ubicación de la región Lambayeque.....	14
1.1.2. Ubicación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.....	15
1.1.3. Breve historia de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.....	16
1.1.4. Historia de la FICSA.....	17
1.1.5. Historia de Escuela Profesional de Ingeniería Civil.....	18
1.2. Cómo surge el problema.....	19
1.3. Cómo se manifiesta y qué características tiene.....	20
1.4. Descripción detallada de la metodología.....	21
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b>	
2.2. Base teórica.....	27
2.1. Lectura: enfoques y concepciones.....	27
2.1.2. Enfoque pedagógico sociocrítico.....	29
2.2. Bases conceptuales.....	47
2.2.1. Taller didáctico.....	47
<b>CAPÍTULO II: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	58
3.2. PROPUESTA TEÓRICA.....	95
CONCLUSIONES.....	114
RECOMENDACIONES.....	115
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
ANEXOS.....	120

## RESUMEN

Esta investigación se realizó en la carrera profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo con estudiantes del segundo ciclo, quienes al presentar deficiente lectura crítica evidenciada en el bajo nivel de comprensión, de los diversos textos que leen, propiciaron el desarrollo del taller didáctico de lectura crítica sustentado en la teoría sociocultural de Daniel Cassany.

Dicha indagación es de tipo cuasi-experimental, cuya población fue de sesenta discentes tuvo la muestra grupos homogéneos de treinta educandos, en el grupo control y en el grupo experimental, a quienes se aplicó un cuestionario basado en las características de los alumnos universitarios; también, un pretest y posttest tipo Likert estructurado según los desempeños de cada dimensión que configuran la lectura crítica. El referido comprendió lecturas con interrogantes de acuerdo al análisis de textos literarios y no literarios de Daniel Cassany; que sirvió para aplicar el pretest y posttest en ambos grupos considerando niveles de lectura que deben alcanzarse en la comprensión de textos universitarios; demostrándose así que el 80% al 86 % de estudiantes logró desarrollar la lectura crítica y que de acuerdo a la prueba t de Student, esta sí tiene efectos significativos sobre la comprensión de textos; es decir, la lectura crítica consiguió mejorar el nivel de comprensión de textos de los discentes del segundo ciclo carrera profesional de Ingeniería Civil.

**Palabras claves:** lectura crítica, comprensión de textos, niveles de lectura y taller didáctico.

## ABSTRACT

This research was conducted in the professional career of Civil Engineering of the National University Pedro Ruiz Gallo with students of the second cycle, who by presenting poor critical reading evidenced in the low level of understanding of the various texts they read, led to the development of the workshop didactic of critical reading sustained in the sociocultural theory of Daniel Cassany.

This research is of quasi-experimental type, whose population was sixty students had sample homogeneous groups of thirty students, in the control group and in the experimental group, to whom a questionnaire was applied based on the characteristics of the university students; also, a Likert pretest and posttest type structured according to the performances of each dimension that make up the critical reading. The referred one comprised readings with questions according to the analysis of literary and non-literary texts of Daniel Cassany; which served to apply the pretest and posttest in both groups considering levels of reading that must be reached in the comprehension of university texts; demonstrating that 80% to 86% of students managed to develop critical reading and that according to Student's t test, it does have significant effects on text comprehension; that is to say, the critical reading managed to improve the level of comprehension of texts of the students of the second cycle of professional career in Civil Engineering.

Key words: critical reading, reading comprehension, reading levels and didactic workshop

## INTRODUCCIÓN

La complejidad y creciente artificialidad del mundo moderno, presenta cada vez más importantes investigaciones en educación superior que dependen en gran medida de las respuestas del sistema educativo a la demanda de la sociedad. En el presente trabajo de investigación la deficiente lectura crítica es la problemática que los estudiantes de formación superior enfrentan al tratar de comprender los diversos géneros discursivos, impidiendo que el estudiante lea de forma reflexiva, con capacidad de emitir juicios de valor; esto se debe porque se encamina al estudiante a utilizar prácticas aisladas y limitadas sin una visión integral; hace necesario la adopción de medidas preventivas para desarrollar la lectura crítica. Pero sobre lo que no han reflexionado es que la concepción de lectura crítica ha cambiado, y ahora, en la actualidad, no se concentra solo en las letras de un texto, sino también en el significado, el contexto y la ideología que el mismo plantea. Por otro lado, la sociedad actual exige a las personas desarrollen competencias comunicativas para afrontar de manera efectiva las problemáticas que acontecen en diferentes contextos. A diario, surgen situaciones difíciles ya no para solucionar con fórmulas exactas, sino situaciones en donde es necesario reflexionar acerca de lo que sucede en el momento y buscar una solución con base en la reflexión y la crítica.

La educación que exigía a los estudiantes aprender todo de memoria ya no es efectiva; ahora, en la contemporaneidad, es necesario el pensamiento crítico para poder desempeñar cargos en diversas disciplinas y para poder afrontar las situaciones personales que surgen a diario. En este sentido, es necesario reflexionar sobre la concepción de la lectura crítica en la educación superior, la importancia y las ventajas que puede tener en los estudiantes que desarrollan el pensamiento crítico mediante la comprensión lectora, y en este caso específico, lo que pueden aportar los egresados universitarios a la sociedad mediante la adquisición y el desarrollo de competencias comunicativas relacionadas con la habilidad de leer críticamente; del mismo modo **el objetivo general** del presente trabajo es lograr desarrollar la lectura crítica en la comprensión de textos en estudiantes del segundo semestre académico de la Carrera Profesional de Ingeniería Civil. El estudiante a partir de la lectura crítica logra desempeñarse efectivamente en la educación superior, ya que en cualquier disciplina tiene que leer textos de distintos tipos, de los cuales tiende a formarse una visión global, de acuerdo al tema que esté investigando. Para que el estudiante no solo se preocupe en la obtención de nuevos



conocimientos, sino del proceso a través del cual se obtienen esos nuevos conocimientos, que capacitan al estudiante para un razonamiento de nivel superior, el mismo que requiere la capacidad de comprender analizar y valorar críticamente la sociedad. Por ello se han formulado los siguientes objetivos específicos: describir la lectura crítica en la comprensión de textos de los estudiantes del segundo semestre académico de la Carrera Profesional de Ingeniería Civil, mediante la aplicación del pretest; elaborar el taller didáctico para desarrollar la lectura crítica en la comprensión de textos, basado en la teoría sociocultural de Daniel Cassany; aplicar el taller didáctico de lectura crítica en la comprensión de textos basado en la teoría Sociocultural de Daniel Cassany en los estudiantes del segundo semestre académico de la Carrera Profesional de Ingeniería Civil- UNPRG, Lambayeque, 2015 y; evaluar los resultados de la investigación a través de la aplicación de un postest.

En este marco, **la hipótesis** que se ha planteado es: **Si** se elabora y aplica el taller didáctico de lectura crítica basado en la teoría sociocultural de Daniel Cassany, **entonces** posiblemente se logrará un mejor nivel de comprensión de textos en estudiantes del segundo ciclo académico de la Carrera Profesional de Ingeniería Civil, FICSA – UNPRG. En la orientación sociocultural, la lectura y educación es una práctica social que permite desarrollar individuos críticos y reflexivos, que forman parte de una comunidad en constante innovación, dada la importancia y trascendencia en las prácticas culturales; en este trabajo de investigación se concibe la lectura desde la perspectiva sociocultural. De esta manera el especialista en didáctica de la lengua, Daniel Cassany, para referirse a la perspectiva sociocultural parte de lo siguiente: “Que leer y escribir no solo son tareas lingüísticas, o procesos psicológicos sino también prácticas socioculturales. Leer exige decodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a la palabra.”<sup>1</sup> Según lo anterior esta perspectiva tiene en cuenta las variables sociales y los momentos histórico-culturales que le dan significado a las palabras y por consecuencia a la lectura. Además le otorga un papel fundamental a la comunidad, ya que ésta se encarga de darle sentido a las palabras y por ende a los textos. Los elementos fundamentales de la concepción sociocultural de la lectura se pueden resumir en los siguientes puntos: Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo del lector tienen origen social, el discurso siempre es una representación simbólica y nunca es neutro y por último; el discurso, autor y lector no son elementos aislados. Las relaciones pertenecen y están determinadas por la sociedad en la cual

---

<sup>1</sup> Cassany, Daniel (2006). *Tras las líneas*. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama. S.A., p. 34.

se inscriben. Esta orientación sociocultural propone para la lectura el término de práctica en vez de actividad, habilidad o destreza para así enfatizar el carácter social y para entender que la lectura se integra en otro tipo de prácticas sociales como vivir en sociedad, informarse, trabajar. Así, se asume que la lectura es parte de la vida ciudadana y se da a la vez con otras prácticas lingüísticas (conversación, producción escrita.) Sin embargo, la lectura no se exime de esta consideración, al punto que hablar de lectura crítica significa traer a colación un tópico que, dada la recurrencia en el uso, se posiciona como uno de los propósitos más deseados en la educación a comienzos del siglo XXI. Lo crítico, es una corriente discursiva que cada vez gana más fuerza no solo en el ámbito educativo sino también en el filosófico, en el social y en el de los medios de Comunicación; lo crítico ha ido cambiando a lo largo de los años, por ejemplo en los años 70 la lectura crítica equivalía a la lectura inferencial. Hoy en día, el concepto de criticidad parte de la escuela de Frankfurt, incorpora las aportaciones de Paolo Freire, el pensamiento crítico y los puntos de vista del Análisis del discurso; de tal manera que el término crítico se incluye frecuentemente en los estándares y las declaraciones internacionales sobre la lectura. De ahí que leer críticamente implica comprender más allá de las líneas, descubrir la ideología y los propósitos del autor. Así se distinguen tres planos: leer las líneas, entre las líneas y detrás de las líneas según la perspectiva sociocultural de Daniel Cassany.

En resumen, La lectura crítica es comprender de manera significativa un texto, a la vez que se realiza una apropiación del mismo en relación con la realidad que el lector está viviendo. Es también tomar una postura y reflexionar sobre lo que el autor quiere dar a conocer, y la incidencia que presenta lo escrito dentro del contexto social donde está siendo recibido. **Daniel Cassany** (Vic, 1961) es profesor titular de Análisis del Discurso en la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona). Antes había trabajado como docente en la Escuela de Formación del Profesorado de EGB, de la Universidad de Barcelona, y como colaborador técnico en la Dirección General de Política Lingüística, del gobierno autónomo de Catalunya, donde se formó como formador de profesores de lengua, redactor de currículums lingüísticos y asesor de exámenes de certificación. Es licenciado en Filología Catalana y doctor en Filosofía y Letras, en la especialidad Ciencias de la Educación. Ha publicado una docena de libros sobre comunicación escrita y enseñanza de la lengua, en catalán, español y portugués, entre los que destacan -con sus títulos en castellano- Describir el escribir (1987, Paidós). La cocina de la escritura (1993, Anagrama); Reparar la escritura (1993, Graó); Construir la

escritura (1999); *Tras las líneas* (2006); *Taller de textos* (2006, Paidós), *Afilas el lapicero* (2006, Anagrama) y *Enseñar lengua* (2003, Graó), en coautoría. Tiene un libro específico para docentes de ELE: *Expresión escrita*, (2005, Arco Libros). Ha publicado más de 60 artículos de investigación y divulgación en revistas y boletines en catalán, español, francés, portugués e inglés. Además conferencista y profesor invitado de postgrados, maestrías y doctorados en universidades e instituciones de más de 20 países, en Europa, América y Asia. También colaboró con los ministerios de educación de Catalunya, España, Argentina, Chile y México. Forma parte del consejo asesor de unas 15 revistas de letras y enseñanza de la Lengua en el ámbito hispano. Desde 2004 dirige un grupo de investigación sobre Literacidad crítica, que trabaja sobre la comprensión y la producción de la ideología a través del discurso.

La metodología empleada fue cuantitativa y cualitativa, la medición de las variables fue numérica; de acuerdo a los indicadores previstos, usándose los datos del pre-test y post test del grupo experimental para probar la hipótesis con base en la Prueba t de Student en el análisis estadístico, fue utilizada para comparar el pre-test y post-test después de haber aplicado el taller de lectura crítica; estos tests fueron elaborados de acuerdo a los niveles de comprensión, dando relevancia al nivel crítico. Asimismo, se formuló como primer paso, una hipótesis nula y otra alternativa, para conocer la significatividad que tiene la lectura crítica en la comprensión de textos en estudiantes de educación superior; segundo paso, se estableció un porcentaje de error; tercer paso, se presentaron los estadísticos de muestras relacionadas; cuarto paso, se demostró que los datos proviene de una distribución normal y como quinto paso, la decisión estadística. La medición permitió discernir con mayor precisión las oportunidades de mejora del proceso enseñanza – aprendizaje, teniendo en cuenta los criterios indagados en los instrumentos: cuestionario, test tipo Likert y cuestionarios de las lecturas, con base en la revisión documental de los sílabos de Taller de lenguaje y redacción.

Del mismo modo, la aplicación del método cualitativo sirvió para describir y comprender cómo los discentes piensan y actúan respecto a situaciones, y comportamientos observables. También, fueron necesarias las fichas de gabinete y de campo. El método que utilicé para la recolección de datos fue el dialéctico y sistémico que permitió ir determinando relaciones, esas relaciones determinan por un lado la estructura y la jerarquía de cada componente en el objeto y por otra parte la dinámica y funcionamiento. Además en lo que respecta al proceso de enseñanza aprendizaje y la comprensión de textos el método hermenéutico, en la comprensión e interpretación de textos y el crítico- ideológico para la autorreflexión.

La aplicación del Taller didáctico se divide en cinco fases: **En la fase de preparación**, la presentación del taller, explicación del objetivo general, finalidad y el aporte de esta metodología de aprendizaje a la formación personal y profesional; la forma de organizar los grupos fue de acuerdo a las fases del taller, hubo clases donde todos los grupos realizaron la misma tarea. **Primero**, resolvieron el test tipo Likert conformado por las dimensiones que configuran la competencia de lectura crítica y el pre-test de los niveles de lectura. Segundo, los estudiantes realizaron actividades que facilitan el proceso lector, según el enfoque de Cassany hacia el comentario crítico: Antes de la lectura, Durante la lectura y Después de la lectura, que desarrollaron los desempeños de cada dimensión de la lectura crítica. **En la fase de explicación**, el trabajo en grupos, la docente presentó a los estudiantes un esquema de las tareas y los productos que trabajaron; además los grupos estuvieron conformados por cinco integrantes cada uno. La primera tarea que se realizó fue reconocer: qué es leer desde las tres concepciones de lectura de Daniel Cassany, para ello la docente entregó la lectura: La tierra se despereza, orientando a cada grupo de acuerdo a las actividades previas en la fase de preparación, la misma que desarrolla el primer y segundo desempeño; la segunda tarea, consistió en explicar las veintidós técnicas propuesta de Cassany, para desarrollar la lectura crítica; luego la docente entregó el texto de una noticia periodística: Los terremotos, Ecuador y Perú. Estas técnicas contribuyeron al desarrollo de la tercera y cuarta dimensión. Así tenemos la tercera tarea, elaborar el comentario crítico del texto leído: Los terremotos, Ecuador y Perú; aquí los estudiantes reaccionan frente al texto, expresando los puntos de vista del texto debidamente fundamentados; la docente orienta a los discentes en pensar lo que podemos escribir después de leer. En esta tercera tarea utilizamos la técnica de intertextualidad para defender la posición frente al texto leído; a partir de las siguientes lecturas: La tierra se despereza y casas- eco- amigables, nueva tendencia en desarrollo. **En la fase de interacción**, los grupos trabajaron en la preparación de los discursos, formulan propuestas e intercambian opiniones para la consolidación de sus argumentos. **Fase de presentación**, la puesta en común o en plenario, aquí un representante por cada grupo expone en plenario utilizando la técnica del museo, esta manera se ayuda a los demás grupos a comprender y tener presente planteamientos de los grupos durante el debate. Y por último **La fase de evaluación**, los discentes evalúan los procesos de aprendizaje con la aplicación del test tipo Likert, conformado por las dimensiones y desempeños que configuran la competencia de lectura crítica; además, el post - test estructurado con interrogantes según los niveles de lectura.

## **CAPÍTULO I**

### **ANÁLISIS DE LA LECTURA CRÍTICA**

### 1.1.1. Ubicación de la región Lambayeque

La provincia de Lambayeque está ubicada en el norte de la costa peruana, aproximadamente entre las coordenadas geográficas 5 28'36" y 7 14'37". Actualmente existe una **población de 1 142 757** habitantes según el último censo del 2007. Presenta un suelo de extensas planicies, de mayor dimensión que de las provincias de Chiclayo y Ferreñafe, la fertilidad de las tierras es extraordinaria, sobre todo en Olmos, y Mórrope, pero de escasos recursos hídricos superficiales. Las planicies se ven interrumpidas por cerros rocosos no muy elevados. En Mórrope, se presenta una extensa depresión, que se aprecia en épocas de intensas lluvias como las de 1983 y 1984, por la formación de grandes lagunas de agua dulce. Los valles principales son La Leche y Motupe., el de Olmos y Cascajal son pequeños. En el ámbito geográfico, en el área comprendida desde Sullana al norte, (departamento de Piura), en el Perú, hasta cerca de Trujillo al sur (Departamento de La Libertad), encontraron evidencias arqueológicas en las serranías; por ello es reconocida como una cultura costeña.

Los lambayecanos heredaron parte de los sistemas de irrigación contruidos por los mochicas; pero las obras fueron más colosales porque los espacios que lograron irrigar fueron mucho mayores. Tienen la autoría de casi toda la red de canales, bocatomas y reservorios, que articuló los valles de Reque, Lambayeque, La Leche y Saña. El resultado fue una agricultura próspera, con cultivos principales de maíz y algodón. Articular tantos valles y estar en una zona estratégica (fácil de vincularse con las distintas regiones), les permitió destacar también en el comercio.

Borja Suárez, integrante del Capítulo de Ingeniería Civil del Colegio de Ingenieros - Lambayeque<sup>2</sup>, refiere que la ciudad ha evolucionado aproximadamente ocho veces en los últimos 30 años, sin embargo la infraestructura pública, a cargo de la Municipalidad Provincial, no se ha ajustado a la demanda urbana. “Hemos crecido a nivel de población y actividad comercial, pero lamentablemente, debo decirlo, las autoridades que nos ha tocado elegir no han sido conscientes de este crecimiento, por eso se requiere políticas agresivas en este aspecto. Lo más triste es que se han ejecutado obras malas e innecesarias, pareciendo que en Chiclayo no hubieran ingenieros capaces de ejecutar un buen proyecto”, afirma.

---

<sup>2</sup> Díaz Barrantes, Larcery. Problemas y carencias de la ciudad: Chiclayo una mirada a su infraestructura. Chiclayo al Día. septiembre 19,2011. 16 de abril de 2016.  
<http://vigilaperulambayeque.blogspot.pe/2011/09/problemas-y-carencias-de-la-ciudad.html>

El docente universitario plantea, para entender la situación actual de Chiclayo, realizar un análisis del aspecto urbano y otro de la condición interurbana, es decir de aquella que relaciona al distrito capital con los demás distritos que conforman la provincia, sobre todo en el aspecto vial.

### **1.1.2. Ubicación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo**

La **Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (UNPRG)** es una universidad estatal, ubicada en la ciudad de Lambayeque. Es la institución de formación profesional del más alto nivel académico en la región; y única Universidad pública del Departamento de Lambayeque, fue fundada el 17 de marzo de 1970 y Localizada en la Av. Juan XXIII 391, Lambayeque – Perú.

La Universidad ha entrado en un franco y sostenido proceso de desarrollo integral que le está permitiendo ponerse a la altura de las mejores universidades del país. Pues no sólo ha podido cumplir con un ambicioso programa de construcciones sino que además y fundamentalmente, viene dando gran impulso al mejoramiento académico, tratando de modernizarla para ponerla a tono con las nuevas exigencias de una sociedad aceleradamente transformada por el formidable progreso científico y tecnológico que caracteriza la época.

#### **MISIÓN:**

" Somos una universidad pública que crea, imparte, difunde conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos; forma científicos y profesionales innovadores, éticos, críticos y competitivos, que participan activamente en el desarrollo integral y sustentable de la sociedad. "

#### **VISIÓN:**

" Somos una universidad líder en la formación humanista, científica y tecnológica en el norte del país"

### **1.1.3. Breve historia de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo**

La Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, es la institución de formación profesional del más alto nivel académico en el Departamento de Lambayeque, y que por los fines fundamentales, metas y objetivos, se ha ganado un posicionamiento que es importante mantener y desarrollar. Esa significación histórica fue el resultado de la labor académica realizada por las autoridades de las 14 facultades con las 28 escuelas profesionales y la escuela de Postgrado, pero al mismo tiempo es producto de la presencia de los egresados, cuya profesionalización es reconocida

dentro y fuera del país. Este posicionamiento académico ganado a través de la formación de profesionales multidisciplinarios, le permiten dotar a la sociedad de recursos humanos profesionales altamente calificados, para atender las necesidades de desarrollo de su ámbito de influencia y del país. La fructífera vida de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, ya es parte de la historia del Departamento de Lambayeque y por ende del país, caracterizándose por ser la líder del norte en la formación profesional, cuyos egresados han logrado ocupar puestos de trascendencia nacional y mundial. Los profesionales egresados de las aulas de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo a través de la historia, no solamente han dejado bien puesto el nombre del Alma Mater, sino que han cumplido con ética, eficiencia y responsabilidad la función encomendada por el país.

Hablar de la trayectoria de la Primera Casa Superior de Estudios UNPRG, es remontarnos al 17 de marzo de 1970, fecha hasta la cual coexistieron en este departamento, la Universidad Agraria del Norte con sede en Lambayeque, y la Universidad Nacional de Lambayeque, con sede en Chiclayo. Ese día mediante el Decreto Ley No. 18179, se fusionaron ambas universidades para dar origen a una nueva, a la que se tuvo el acierto de darle el nombre de uno de los más ilustres lambayecanos: el genial inventor, y héroe nacional, Teniente Coronel Pedro Ruiz Gallo. Nacida así la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, tuvo como primer Rector al Ing. Antonio Monsalve Morante (1970-1973), le sucedieron como Rectores, el Ing. Hernán Chong Chappa (1974-1979), el Ing. Manuel Cisneros Salas (1981-84), el Ing. Ángel Díaz Celis (1984-1988), y como Presidente de una Comisión de Reorganización, al Dr. Arnaldo Medina Díaz (1970-1972), al Ing. Enrique Vásquez Guzmán (1974), al Ing. Pedro Casanova Chirinos (1974-76), y al Ing. Demetrio Carranza Lavado (1976-77). Al Dr. Sigifredo Orbegoza Venegas le correspondió ser Presidente de la Comisión Transitoria de Gobierno designada para solucionar el último conflicto de autoridades.

No ha sido fácil el camino recorrido hasta este momento para la Universidad. Por diversas razones, el proceso de consolidación fue largo y complejo, al punto que, en algún momento se agudizaron los hechos, pero que inteligentemente fueron superados y terminó por consolidarse la institución. En 1990 es elegido rector el Ingeniero Francisco Cardoso Romero, y los vicerrectores, el Ingeniero Francisco Aguinaga Castro, Vicerrector Académico y el Mat. Rafael Castañeda Castañeda, Vicerrector Administrativo; antes que concluya el mandato el Ingeniero Francisco Cardoso Romero, decide participar como candidato al Congreso de la República, siendo elegido como legislador y dejando el rectorado el mismo que asume el Mat. Rafael



Castañeda Castañeda. Posteriormente es elegido como Rector el Mat. Rafael Castañeda Castañeda período 1995 al 2000, lo acompañaron como Vicerrector Académico el Ingeniero Jorge Cumpa Reyes, y el Ingeniero Félix de la Rosa Anhuamán, como Vicerrector Administrativo. Para el período 2000-2005, fue elegido como Rector el Ing.MSc. Jorge Cumpa Reyes y como Vicerrector Académico el Ing. José Elías Ponce Ayala, y como Vicerrector Administrativo el Ingeniero Pedro Arbulú Díaz. Terminado este periodo, se le encargó por un año el rectorado al Ingeniero MSc. Francis Villena Rodríguez, quien se desempeñó como Director de la Escuela de Postgrado, y el Vicerrectorado Académico estuvo a cargo de la Mg. Carmen Rosa Castillo Ruiz, mientras que el Vicerrectorado Administrativo se encargó a la Mg. María Adela Larrea Wong. El 12 de octubre del 2006, fue elegido como Rector el Ingeniero MSc. Francis Villena Rodríguez, junto al Dr. Manuel Tafur Morán como Vicerrector Administrativo y el M.V. José Montenegro Vásquez, como Vicerrector Académico, periodo que culminó el 11 de octubre del 2011.

En el presente año la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu), reconoció como rector de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, a Jorge Oliva Núñez, junto a este último, también fueron reconocidos Jorge Hashimoto y Bernardo Nieto, como titulares de los vicerrectorados del alma mater lambayecana; además cuenta con catorce Facultades y veintiséis Escuelas Profesionales, Escuela de Post-Grado, Centro Pre Universitario, Centro de Aplicación para Educación Primaria y Secundaria; y ahora un Centro Educativo Regional, que en convenio con el Gobierno regional se ha puesto en marcha al servicio de Lambayeque; modernos laboratorios y bibliotecas especializadas en permanente actualización.

#### **1.1.4. Historia de la Facultad de Ingeniería Civil de Sistemas y Arquitectura - "FICSA".**

El 03 de marzo de 1992 por Resolución Rectoral N° 273-92-R, se creó las Escuelas Profesionales de Arquitectura y de Ingeniería de Sistemas, que son administradas por esta misma Facultad, adoptando el nombre actual de Facultad de Ingeniería Civil de Sistemas y de Arquitectura - "FICSA". Los estudiantes fundadores de las carreras de Arquitectura e Ingeniería de Sistemas iniciaron los estudios el 07 de setiembre de 1992. El actual Decano de la Facultad es el Magister en Tecnología de la Construcción Ing. Carlos Adolfo Loayza Rivas, la Directora de la Escuela Profesional de Arquitectura es la Magister en Tecnología de la Construcción. Arq. Mariella Laura García Aurich, el Director de la Escuela

Profesional de Ingeniería de Sistemas es el Master en Ciencias Ing. Luis Alberto Dávila Hurtado y el Director de la Escuela Profesional de Ingeniería Civil es el Ing. Sergio Bravo Idrogo. La Facultad además de la función de enseñanza profesional, también realiza trabajos de investigación científica, principalmente sobre problemas de la realidad local y regional. En la labor de Proyección a la comunidad ha elaborado un significativo número de estudios y proyectos de Ingeniería de Obras de Infraestructura, expedientes técnicos de urbanismo entre otros; principalmente para los sectores de menores recursos económicos. Además presta servicios retribuidos a la comunidad a través de los Laboratorios de Mecánica de Suelos, de Ensayos de Materiales, de Pavimentos; de Hidráulica, 06 Laboratorios de Informática; Gabinete de Topografía y Geodesia y una Biblioteca Especializada, así como servicios de Consultoría en Ingeniería en General. Además cuenta con un centro de producción donde se dictan cursos de actualización, diplomados, acreditaciones y elaboración de proyectos informáticos ubicado en la ciudad de Chiclayo. A la fecha cuenta con una plantilla de 86 Docentes nombrados y 12 Docentes contratados. La población estudiantil supera los 2 000. Se halla en una etapa de franco desarrollo y progreso, retomando el liderazgo, como fruto de la buena conducción de la actual administración.

#### **1.1.5. RESEÑA HISTÓRICA DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA CIVIL**

Mediante Resolución del 12 de diciembre de 1964, que formalizaba el acuerdo unánime del Patronato que gobernó inicialmente la ex-Universidad Nacional de Lambayeque, se creó la Facultad de Ingeniería Civil. Procediéndose luego a la parte organizativa y efectivización del Concurso de Cátedras, para el día 18 de julio de 1965, en ceremonia especial que contó con la presencia del entonces Rector de la UNI Ingeniero Mario Samamé Boggio, darse por iniciadas las actividades lectivas, habiéndose adoptado esta última fecha como la de celebración anual de Aniversario de la Facultad. Fueron 34 estudiantes fundadores, quienes iniciaron los estudios en el local de la Av. José Balta 443 de la ciudad de Chiclayo; habiéndose adoptado como Plan de Estudios el que en esa fecha estaba vigente en la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería -UNI. El año de 1966 se eligió e instaló el Primer Consejo de Facultad, el que procedió a elegir como 1er Decano al Ing. José Ramírez Valdivia. Ese mismo año se creó y puso en funcionamiento la Pre-Ingeniería. Al crearse la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo mediante Decreto Ley 18179 del 17 de marzo de 1970, fusionando la Universidad Agraria del Norte y la Universidad Nacional de Lambayeque, pasó la Facultad de Ingeniería Civil a formar parte de la ahora Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo. Asimismo, el perfil del ingresante de la Carrera profesional de Ingeniería Civil requiere los

siguientes rasgos en el plano cognitivo: vocación por las ciencias físicas y matemáticas y hábitos de estudios; del mismo modo en el Plano volitivo o social: sólida vocación de servicio y gozar de buena salud mental. Por consiguiente, el egresado de la Escuela Profesional de Ingeniería Civil utiliza la ciencia y la técnica, encargada de enriquecer y transformar la naturaleza para ponerla al servicio del hombre. El ingeniero civil es un profesional científico, tecnológico y humanísticamente formado para: planear, diseñar, construir, operar y mantener obras de infraestructura física, tales como: edificios, caminos, puentes, puertos sistemas de abastecimiento de agua y de irrigación. Es una de las carreras de mayor campo de acción y de mayores posibilidades para contribuir al desarrollo del país.

## 1.2. Cómo surge el problema

El presente trabajo de investigación evidencia la realidad de los estudiantes al ingresar a la formación superior, los cuales deben hacer frente a los retos que suponen las nuevas oportunidades de información, por eso es necesario abordar la problemática que enfrentan según la manifestación de Argudín, Y. y Luna, M<sup>3</sup>. (1994): “En la actualidad esta preocupación compartida por la mayoría de los docentes universitarios en **Estados Unidos y Europa**, ha generado diversas investigaciones, estudios, ensayos y libros de texto, desafortunadamente y por lo general, enfocados en la educación básica, como un aspecto nuevo del aprendizaje, pero que ahora no soluciona este aspecto fallido en la educación actual. Sin embargo, existen importantes investigaciones aisladas no tan difundidas en la Educación Superior” (p.1). Es probable que este desinterés por la comprensión crítica a nivel superior se deba, hasta hace poco, a los intentos realizados se frustraron porque encamina al alumno a utilizar prácticas aisladas, además limitadas, sin una visión integral. Es posible también que la problemática se agudizará debido a dos factores adicionales: el dar por hecho que el discente sabía leer, a pesar de que se reconocía una instrucción deficiente en el uso de las estrategias para procesar la información de un texto. A pesar de los inagotables hallazgos y los estudios realizados en el campo de la comprensión crítica, desafortunadamente la brecha entre el conocimiento y la aplicación en la instrucción continua siendo desmesurada.

Al respecto Mercado, Serafín José (1998) afirma que: “En **México** es palpable la preocupación por remediar el problema, tanto por parte de los directivos como del profesorado universitario, sin embargo las publicaciones sobre el tema han alcanzado mayor difusión engloban por lo

---

<sup>3</sup> Investigadores del centro de Didáctica de la UIA, Santa Fe.

general, los aspectos de la lectura como si fuese una misma problemática con la redacción, literatura y gramática, haciendo que el problema de la lectura no se revise con la profundidad deseada” (p.9). Así mismo, un indicador importante del estudio realizado por La Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior (ANUIES) revela que los estudiantes para poder satisfacer sus necesidades de información y lectura, el 50,6% asiste a las bibliotecas de las escuelas y facultades y raramente visitan otras bibliotecas. Además un 21.5% señaló que gracias a la lectura les era posible elaborar fichas de trabajo y un 34% manifestó que les facilitó la elaboración de esquemas de trabajo; estos datos nos permiten distinguir que la lectura crítica en los estudiantes universitarios favorece la capacidad de síntesis, reflexión y análisis. Henao (2008) analiza la lectura crítica como medio de ingreso a la educación superior en Colombia a este respecto afirma:

“Los bajos niveles de lectura y de escritura de los estudiantes osea en el manejo de la palabra inciden en la calidad de la educación y en el caso de Medellín y su área metropolitana está relacionada con la profunda crisis económica Nacional y cultural ha padecido la ciudad en los últimos años” (p.14). Lo que pone de manifiesto en este texto es la relación entre la lectura y los usuarios.

En el Perú existe una comunidad sociológica que está centrada en las universidades pero que también comprende muchas ONGs. El mandato sobre el cuál esta comunidad se ha constituido es que siendo fiel al ethos logre, de un lado, elaborar discursos cívicos que encaucen la capacidad que tiene la sociedad de transformarse a sí misma; tanto como, de otro lado, intervenir directamente en la construcción de una sociedad más justa.

### **1.3 Cómo se manifiestan las características de la lectura crítica en estudiantes del segundo ciclo de ingeniería civil.**

Los discentes de ingeniería civil, presentaron un escaso hábito lector: debido a que el 53.3% la mayoría de veces no leen, y por ende no dedican tiempo a la lectura; además, el 60% la mayoría de veces no consulta otras fuentes bibliográficas, ubicando a los estudiantes en una cultura de fotocopia. Asimismo, la habilidad reconoce y participa en la práctica discursiva, el 66.7 % de estudiantes la mayoría de veces no cuestiona ni emite los puntos de vista sobre la información que se le presenta, de la misma manera el 50 % la mayoría de veces no interpreta el contenido del texto, según el genero discursivo, impidiendo la socialización del conocimiento, así el 60.% la mayoría de veces no relaciona la información o datos en el mismo

texto, con otras fuentes o con el entorno sociocultural, es decir llegan solo a la lectura literal e inferencial del texto, lo que dificulta adaptarse a cada situación de lectura; también el 56.7% la mayoría de veces no identifican la intención del autor, ni la finalidad del enunciado de los textos que leen; es decir la falta de reconocimiento de ideología, la deficiente lectura de cada género, genera una desvalorización de mismo y del impacto global que tiene en la vida de cada lector<sup>4</sup>.

#### 1.4. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA

El diseño de la presente investigación es **cuasi- experimental**, donde los sujetos no se asignaron al azar a los grupos; sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento. A ambos grupos: grupo control como el experimental, se le administró un cuestionario que proporciona información en cuanto a las características en la lectura crítica, antes de la administración del tratamiento experimental. Luego se aplicó el tratamiento solo al grupo experimental; después, ambos grupos reciben post pruebas sobre la variable dependiente. Finalmente, se puede determinar si hubo algún cambio de pre a pos prueba, fue mayor para uno de los grupos que para el otro.

En la metodología se usó aspectos cuantitativos y cualitativos, elementos comunes y recomendados en el desarrollo de la investigación en el área de la educación. El método cuantitativo cuantificó numéricamente las variables estudiadas. Y usó la recolección de datos para probar la hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico. El método cualitativo usó la recolección de los datos para describir y comprender cómo la gente siente, piensa y actúa respecto a situaciones y comportamientos observables. En la investigación cualitativa el investigador recogió datos sobre el fenómeno en estudio y trabaja sobre ellos de diferentes maneras. La medición permitió planificar con mayor certeza la confiabilidad, discernir con mayor precisión las oportunidades de mejora del proceso dado. Se pudo analizar y explicar cómo han sucedido los hechos.

Asimismo la utilización de la Técnica de gabinete, hizo posible aplicar instrumentos para la recolección de Información y por ende dar solidez científica a la investigación, utilizando el fichaje; del mismo modo la Técnica de campo: fue utilizada para elaborar documentos debidamente estructurados que sirvieron para recoger información pertinente y coherente en la

---

<sup>4</sup> Resultados estadísticos obtenidos del primer cuestionario, ver en anexos.

solución de las variables bajo el estudio y función de los siguientes: cuestionario, test y fichas de lectura; por eso se aplicó los instrumentos: test en escala de Likert y cuestionarios. Las Fichas Textuales fueron utilizadas en la transcripción entre comillas y al pie de la letra, del párrafo de un libro y se consideró importante para el trabajo de investigación. También las fichas bibliográficas se utilizaron para la recolección de datos suficientes para la rápida identificación de los libros consultados. Asimismo, las fichas de resumen se usaron para sintetizar la información de mayor relevancia.

El método dialéctico, el de modelación y sistémico, permitieron al autor del trabajo, ir determinando las relaciones, así como la determinación de los componentes, entre ellos, que conforman una nueva cualidad como totalidad. Esas relaciones determinan por un lado la estructura y la jerarquía de cada componente en el objeto y por otra parte la dinámica, el funcionamiento. Por consiguiente, el **método hermenéutico** es evidente en la Comprensión e interpretación de un texto, considerando al texto como cualquier situación humana que posea un contenido simbólico (lenguaje didáctico, cultura de la institución, relaciones interpersonales en el contexto, documentos producidos en la institución). Se trata de llegar al "sentido" (categoría última del proceso hermenéutico). El sentido se construye a partir de una primera proyección de los significados (mundo de la vida aún no consciente) propios del sujeto que estudia, para después en sucesivas interpretaciones ir descubriendo otras dimensiones y siempre en relación al entorno. No obstante, el método crítico-ideológico parte de la autorreflexión: proceso ínter-subjetivo cuya finalidad es la superación de los mecanismos de enmascaramiento que uno de los sujetos tiene respecto a la realidad. El papel del docente crítico sería el de analizar (también aplicado a la propia realidad) los mecanismos defensivos y de autoengaño respecto a las situaciones de dominio que configuran el pensamiento, la realidad y el deseo de tomar conciencia reflexiva para superarlos. La autorreflexión lleva a la conciencia de aquellos determinantes de un proceso de formación, que condicionan ideológicamente una praxis presente de la acción y de la aprehensión del mundo. El punto de partida del conocimiento crítico ideológico, en expresión de Habermas, es utilizar las "reglas habituales de los discursos científicos", en consonancia con las dimensiones de la propuesta metodológica. La justificación de este triple método, integrado bajo la perspectiva crítico-ideológica, viene dada fundamentalmente por la naturaleza específica de la Institución donde se llevan a cabo acciones pedagógicas. El doble carácter racional y simbólico acredita el fundamento. Por tanto, las medidas de estadística sirvieron para validar los datos obtenidos de tendencia central, la desviación estándar y la prueba de "t" Students.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

## 2. BASE TEÓRICA

### 2.1. La lectura: enfoques y concepciones:

No existe una única manera de concebir la lectura ni una única manera de leer. Las prácticas de lectura han ido evolucionando en el tiempo. Hoy no se lee como antes, Tampoco con el mismo sentido; cada lector pertenece a una cultura, una sociedad. Además, hoy leer no se reduce al aprendizaje canónico sino a la función social que cumple, y por tanto es una práctica social. Esto implica entender la lectura desde varios puntos de vista. Shuy (1977) distinguía tres enfoques de lectura: el lingüístico, psicológico y sociológico; Daniel Cassany (2006 y 2009), sobre el criterio de la comprensión del significado, distingue también tres perspectivas: la concepción lingüística, la concepción psicolingüística y la concepción sociocultural.

**La concepción lingüística** concibe la lectura como decodificación. Es una concepción tradicional de la lectura en la que se piensa que el significado reside en el texto mismo, independiente del lector. El significado del texto es único, estable y objetivo; por tanto se asume que diferentes lectores de un texto deben comprender de la misma forma y obtener el mismo significado; a esto responden, por ejemplo, algunos test de lectura. En este modelo de lectura no importan los contextos de producción del discurso, lo relevante es que se llegue a resultados únicos y mecánicos.

Este enfoque está vinculado al aprendizaje mecánico desde una concepción positivista. Las prácticas escolares de lectura en el aula se centran sobre todo en la oralización con entonación y en la corrección lingüística de la misma. A menudo se confunde la comprensión con la memorización y la repetición de los contenidos del texto.

**La concepción psicolingüística**, concibe la lectura como una construcción de significados, resultado de la interacción entre el lector y el texto. La lectura es un proceso constructivo e inferencial, caracterizado por la formulación y la comprobación de hipótesis acerca del texto y realizada gracias a la interacción entre el texto y el lector; el significado no reside en las palabras ni en el texto, sino en la mente del lector, que construye activamente la información del texto acomodándola al conocimiento del mundo.

Desde esta perspectiva existen investigaciones basadas en experimentos con grupos de lectores y estudiantes para descubrir cómo se comprende, qué procesos cognitivos intervienen en la comprensión, qué pasa en la mente mientras se lee. La comprensión se concibe como un proceso complejo que consta de varias etapas y niveles (sobre todo mentales). Aquí también desarrollan los estudios sobre diversas formas y tipologías e inferencias que el lector hace cuando lee el texto. Actualmente los modelos



de evaluación de PISA, SERSE y de otras pruebas internacionales se basan en estos modelos para plantear las preguntas, los objetivos de lectura y los criterios de éxito.

Este modelo de lectura se basa en la teoría cognitiva (a partir de la psicología cognitiva), centrada en la mente del lector o en los procesos mentales internos. Destacan dos etapas; la primera fue desarrollada para la educación entre los años 1960 y 1970 con las aportaciones de Kenneth Goodman (1967) y Frank Smith (1978) sobre el papel del lector y los conocimientos previos en el proceso de la lectura; y la segunda es el modelo transaccional (Rosenblatt, 1978; Shanklin, 1982), que sostiene que el significado no está en el texto ni el lector, sino que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en el texto.

En el seno de este modelo surgen conceptos como los de lector activo, mundo interno del lector o procesos cognitivos y metacognitivos. En esta concepción también cobran mayor fuerza los procesos de intervención pedagógica centrada en las estrategias de lectura que involucran los procedimientos, las técnicas, los métodos, las destrezas y las habilidades orientadas a que el lector comprenda el texto de la mejor manera posible (Solé, 1996).

**La concepción sociocultural** de la lectura no cuestiona que el significado se construya en la mente del lector, pero prioriza aspectos sociales y culturales de la comunidad, externos al acto cognitivo de comprender. La visión es más amplia y sostiene que la comprensión se construye en la interacción social, y que toda construcción mental tiene origen social. Aquí leer es un evento situado, una práctica social y un artefacto cultural; la lectura construye y es construida por el contexto al mismo tiempo.

Esta concepción se distingue de otros enfoques por varias razones. En primer lugar, sostiene que los conocimientos previos del lector (que resultan fundamentalmente en la concepción cognitiva) tienen origen social y cultural, ya que todos los conocimientos acumulados en la mente de un individuo son producto de la práctica social o de la interacción con el entorno. En segundo lugar, los discursos no son neutros; detrás del texto está el autor que pertenece a una comunidad, tiene una concepción del mundo, una ideología y el discurso refleja esos puntos de vista. En este modelo, el lector y el autor no son sujetos aislados, puesto que cada uno actúa desde la comunidad sociocultural y desarrolla una función social. Tanto el autor como el lector tienen propósitos sociales concretos. Para la orientación sociocultural, leer no

es sólo una tarea de decodificación lingüística o un proceso mental donde hacemos inferencias; al contrario, leer es una práctica que implica conocer el mundo social y cultural que rodea al autor, el género discursivo del texto, las funciones que desarrolla el mismo, cómo lo dice (no solo qué dice), qué conocimientos disciplinares se necesita para comprenderlo. En suma, leer y escribir son prácticas sociales que varían en el contexto y en el uso (Street, 2009). Cassany (2006) y Zavala (2002) denominan *literacidad* a este conjunto de prácticas de lectura y escritura, usando un término nuevo y descargado de connotaciones, que sea equivalente al inglés *literacy*. Además, desde esta perspectiva las prácticas de literacidad se constituyen en símbolos de poder (Zavala, 2002) y en una herramienta para transmitir y construir la ideología, para ejercer el poder y para consolidar o rebatir la dominación del grupo social sobre otro o de una cultura a otra. La mirada con la que abordamos el análisis de los textos corresponde con esta perspectiva sociocultural y la orientación global del enfoque crítico social, como veremos más adelante.

### 2.1.1. Enfoque pedagógico socio crítico

Este enfoque teórico conceptual **Socio - Crítico** tiene su génesis en la Escuela de Frankfort que en 1924 se crea como parte de la Universidad de Frankfort uno de los fundadores fue Max Horkheimer y director desde 1930, también se encuentran pensadores como Adorno, Marcuse, Freire, Henry Giroux y Jürgen Habermas que a partir de 1956 es el principal representante de la escuela. Fundamentado en los desarrollos teóricos expuestos por Lev Vigotsky (1934) y Stephen Kemmis (1993). Presenta el conocimiento desde dos perspectivas: **desde el punto de vista social**, cuando se develan dialécticamente las contradicciones e inconsistencias de las interrelaciones sociales y se adelanta sobre ellas un proceso de comprensión e interpretación para transformar; y que se estructura a partir del supuesto de que no es posible concebir la educación separada de la cultura y de las particularidades de desarrollo de quienes está formando, así como de los formadores. Es un proceso continuo de crecimiento de doble vía. Está orientado a la atención y solución de problemas sociales en los diferentes campos del saber, debido a que proporciona a los individuos pautas para la intervención en interacciones sociales a través de acción educativa. **Desde la perspectiva crítica** propende por el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico reflexivo, con el fin de aportar a la transformación de las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela. En este sentido la dimensión crítica presenta, no solo un lenguaje de crítica sino también un lenguaje de posibilidades; en donde profesores coparticipan con los estudiantes en la reflexión de las propias vivencias acciones y comprensión del mundo. En este enfoque se concibe que la realidad que se conoce, es una

totalidad múltiple conformada por partes integradas que para conocerlas requiere develar las inconsistencias y contradicciones así como los ajustes desde un análisis crítico, plantea una opción de transformación mediante el diálogo, el debate, la toma de conciencia y la reflexión desarrolladas en un contexto de interactividad mediadora de la realidad. Asume como estructura, el escenario en el que se desarrolla la vida del estudiante considerándolo no en sí mismo, ni para los propios intereses individuales; sino en relación con la comunidad a la que pertenece dado que el papel principal, es ser parte de la transformación del entorno. Promueve la praxis, desarrollada mediante la interacción dinámica de la acción y la reflexión, partiendo de la planeación, la acción y la evaluación. La praxis se desarrolla en el mundo de la interacción en el mundo social y cultural. De tal manera que el aprendizaje se constituye, desde lo planteado por Vigotsky, en un acto social, que propicie la construcción de ambientes de aprendizaje en donde la enseñanza es una relación dialógica entre docente y discente. Asimismo la praxis supone un proceso de construcción de significado en concordancia con procesos de comunicación y significación en la perspectiva del desarrollo humano integral. Los contenidos y valores se precisan en orden a la reconstrucción social de la comunidad. De tal manera que la Escuela se constituye en una Institución social llamada a configurarse como agente de cambio, polo de desarrollo, y puente entre el conocimiento real y la posible transformación. En las experiencias educativas son mediadas por el diálogo, la interacción, la confrontación y la acción compartida donde se privilegia la apropiación de saberes vinculados a las realidades del contexto.

### **2.1.2. El enfoque crítico y la lectura crítica**

Cabe responder una pregunta inicial: ¿por qué el enfoque crítico en nuestro estudio? En las últimas décadas el adjetivo crítico acompaña a varias disciplinas: pedagogía, filosofía, lingüística, antropología, epistemología; sobre todo es una reacción frente al positivismo que modeló las investigaciones durante muchos años, incluso las formas de pensar y vivir. Este enfoque nace en Europa con la Escuela de Frankfurt (con filósofos: M. Horkheimer, T. Adorno, H. Marcuse, entre otros), el pensamiento de G. Habermas y M. Foucault e incluso el de J. Derrida. En Sudamérica, lo crítico encuentra un fuerte desarrollo con la posición filosófica y pedagógica de Paulo Freire.

La teoría crítica rechaza las formas de dominación, las desigualdades sociales y culturales, las injusticias y los abusos del poder de un grupo sobre otro. En este contexto surge el Análisis crítico del Discurso o los Estudios Críticos del Discurso, con autores como Teun van Dijk, Ruth Wodak, N. Fairclough, M. Meyer o Luisa Martín Rojo. Se trata de una disciplina comprometida con la defensa de los grupos dominados de la sociedad (van Dijk, 2009). Los investigadores de los ECD

reconocen los compromisos y la posición de su propia investigación en la sociedad y reflexionan sobre los mismos.

### 2.1.3. El pensamiento crítico y la lectura crítica

El pensamiento crítico se trabajó sobre todo desde la opción cognitiva. Históricamente se remite a los trabajos en la Grecia antigua (Sócrates, Platón y Aristóteles), aunque más adelante emergiera el pensamiento crítico social de Marx. En el siglo XX se empieza a reclamar el pensamiento crítico con Graham Sumner (1906) y en la pedagogía es Lipman (1988) quien propone su estudio en la formación de ciudadanos en una sociedad democrática. Según esta posición, se entiende que el ciudadano responsable es aquél capaz de pensar críticamente.

Según Furedy y Furedy (1985) el pensamiento crítico abarca habilidades cognitivas como identificar consecuencias, reconocer relaciones importantes, hacer inferencias correctas, evaluar evidencias y proposiciones sólidas o deducir conclusiones. Estas habilidades han sido transferidas a la lectura crítica. Por otro lado, gran parte de los especialistas vinculados al tema definieron el pensamiento crítico como el juicio autorregulatorio; aplicado a la lectura se trataría de la metacognición de la lectura (Pinzás-MED, 2006) o de la metalectura.

La mayoría de los autores no difieren mucho en la definición sobre el pensamiento crítico; las orientaciones son cognitivas porque lo definen como la habilidad eminentemente cognitiva; entre ellos Lipman (1997) lo define como un pensamiento autocorrectivo, sensible al contexto, orientado por criterios y que lleva al juicio. Por ello, las inferencias son incluidas dentro del pensamiento crítico.

En esta perspectiva, pensar críticamente conlleva un conjunto de procesos cognitivos superiores y complejos (también denominados estrategias cognitivas y metacognitivas) sobre la base de la psicología cognitiva, compatible con el enfoque cognitivo de la lectura, con el que presenta más coincidencias que divergencias. Uno de los primeros autores en conectar el pensamiento crítico con la lectura es Lipman (1988 y 1997), quien señala que la comprensión lectora se basa principalmente en habilidades de razonamiento formal, inferencial-deductivo y razonamiento analógico; estas habilidades de razonamiento están vinculadas con la adquisición de significados en la lectura. En esta orientación dividen las estrategias del pensamiento crítico en tres tipos:

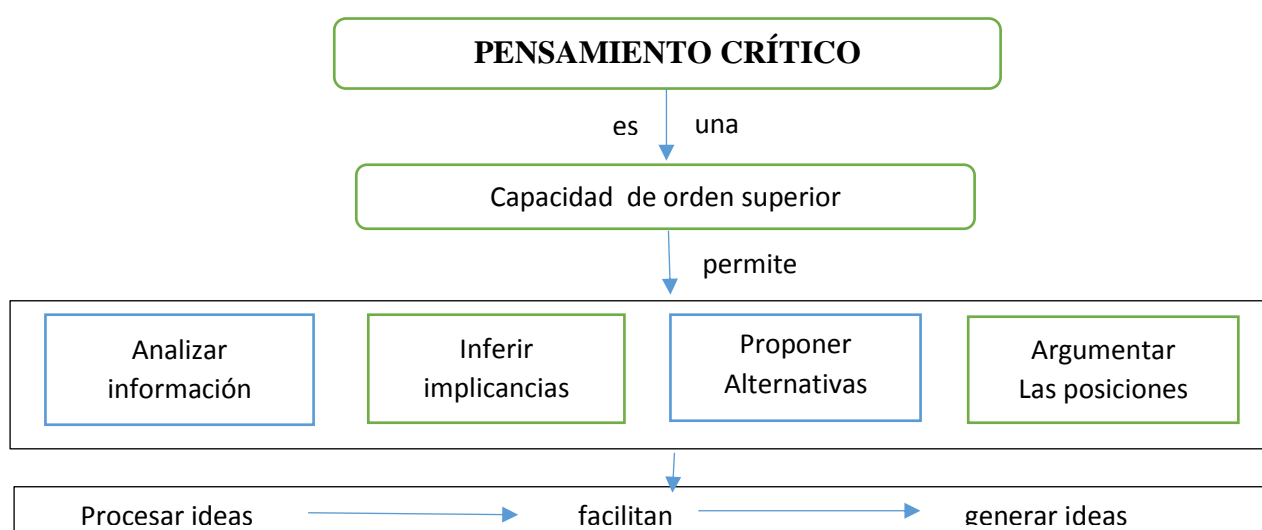
- **Estrategias afectivas:** pensar independientemente, desarrollar ideas sobre egocentricidad y sociocentricidad, ejercitar la equidad, explorar pensamientos que subyacen a los sentimientos,

desarrollar la humildad intelectual, desarrollar el coraje, la integridad y la perseverancia intelectual.

- **Habilidades cognitivas macro:** comparar situaciones análogas; desarrollar la propia perspectiva; aclarar causas, conclusiones y creencias; analizar el significado de las palabras o frases; evaluar la credibilidad de las fuentes de información; cuestionar en profundidad; analizar o evaluar argumentos, interpretaciones, creencias o teorías; generar o evaluar soluciones; analizar o evaluar acciones y políticas; hacer conexiones interdisciplinarias; razonar dialógica y dialécticamente.
- **Habilidades cognitivas micro:** comparar y contrastar ideales con la práctica actual; pensar sobre el pensamiento; notar diferencias y similitudes significativas; evaluar supuestos; marcar inferencias plausibles, predicciones o interpretaciones; evaluar evidencias y suponer hechos; reconocer contradicciones explorando implicaciones y consecuencias.

Hasta aquí se percibe que el pensamiento crítico constituye el marco de referencia de la lectura crítica desde el enfoque psicocognitivo. Pero, con el tiempo la lectura crítica ha ido evolucionando hasta incorporar una visión más social. Esta investigación, asume que el pensamiento crítico es una capacidad compleja o de orden superior, la cual articula subcapacidades o habilidades tales como: analizar información, inferir implicancias, proponer alternativas de solución y argumentar la posición respecto a la problemática; lo que facilita procesar y generar ideas. La siguiente figura recoge los aportes del Ministerio de Educación (2007)

Figura 1: *Definición del pensamiento crítico.*



**Fuente:** Elaboración propia.

### 2.1.4. La comprensión crítica en la lectura

La comprensión crítica es una manera madura de abordar la lectura donde confluyen una serie de habilidades cognitivas y sociales. Toda comprensión es social y situada; pero la mayor parte de estudios sobre estrategias y niveles de comprensión han sido abordados desde la psicología. En una primera caracterización, la comprensión se ha clasificado tradicionalmente en tres grandes niveles: el *literal* (comprender lo que dice el texto y está explícitamente en las líneas), el *inferencial* (lo que se puede deducir a partir de lo que dice el texto, es decir entre líneas) y el *crítico* (lo que implica descubrir las intenciones y los propósitos, la ideología del autor, es decir lo que está detrás de las líneas).

**¿Qué distingue de las otras formas de lectura a la crítica?** Resulta difícil distinguir los límites, determinar dónde termina el nivel inferencial y dónde empieza el nivel crítico. En términos generales, Cassany (2003) atribuye tres características a la lectura crítica.

- a) Es un tipo complejo de lectura —el que exige niveles más altos de comprensión—;
- b) requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias e intenciones.), y
- c) exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente al contenido, intención y puntos de vista.

La lectura crítica supone alcanzar un alto grado de comprensión. Es indudable que el lector posea ciertas habilidades cognitivas y metacognitivas, así como conocimientos lingüísticos, que le permitan descubrir cómo funciona el discurso. Un lector no crítico podría leer un libro de Ciencias Sociales para aprender los hechos o los datos históricos; en cambio, un lector crítico leería la misma obra para apreciar cómo se toman y seleccionan los hechos desde una perspectiva particular. Tanto el análisis como la inferencia son herramientas previas de la lectura crítica. Son formas de pensar sobre el texto, de operar sobre el texto, de examinar el contenido, el lenguaje y la estructura.

Para Daniel Cassany, comprender críticamente un texto requiere resolver estos puntos:

- 1. Identificar el contexto de partida:** quien es el autor, los propósitos, la imagen (cara, máscara o face) y los opositores. El lector debe tomar conciencia que el texto que lee es el producto realizado por otra persona, que escribe desde un contexto diferente, para alcanzar algunos objetivos: debe identificar al autor y situarlo en el mundo, descubrir lo que pretende descubrir con el texto, lo cual implica descubrir también qué personas piensan lo contrario o tienen objetivos diferentes u opuestos y por qué motivos.

2. **Reconocer el género discursivo:** qué tipo de texto se está leyendo, cómo se ha apropiado el autor del mismo, cómo se utilizan las voces y los temas. El lector debe identificar el género o el tipo de texto (columna editorial, carta y artículo científico.) que está leyendo, debe reconocer los elementos característicos del mismo lo que el autor ha tomado de la tradición y repite lo que ha incorporado como novedad. También debe darse cuenta de los textos y autores previos que se incluyen (como citas explícitas o en cubiertas) en el texto.
  
3. **Identificar el contexto de llegada:** qué opinión tengo yo sobre el tema y las intenciones del texto y cómo lo entenderán otras personas de la comunidad. El lector debe distinguir entre las ideas del autor, las suyas propias y las de otras personas de la comunidad, con relación al tema (objetivos, puntos de vista) que presenta el texto. Debe darse cuenta del impacto global que causa ese escrito en su comunidad y debe “sumar” o integrar todas esas interpretaciones en un marco común.
  
4. **Reaccionar:** cómo afecta a la vida este texto el autor, los propósitos), qué debo hacer para defender los intereses. Puesto que la lectura se concibe como una práctica social integral en la comunidad, vinculada a la vida, al día a día y al poder, el lector debe plantearse también cómo se relaciona este texto con la vida, si debe hacer algo después de leerlo (responder, expresar el texto con otras personas)

Sin duda, es de un tipo de lectura compleja, que exige grandes conocimientos y destrezas del lector. Veamos a continuación dos propuestas que definen con mayor precisión un lector crítico experto.

El lector crítico desde el análisis del discurso se propone esta distinción de doble columna:

**Cuadro 1: Diferencias entre lector acrítico y crítico**

Lector acrítico	Lector crítico
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca el significado único y constante.</li> <li>• Queda satisfecho con la interpretación personal</li> <li>• Lee igual a todos los textos</li> <li>• Pone énfasis en el contenido</li> <li>• Busca las ideas principales</li> <li>• Presta atención a lo explícito</li> <li>• Queda satisfecho con una fuente</li> <li>• Las citas son reproducciones fieles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sabe que hay varios significados (dinámicos, situados)</li> <li>• Diálogo, busca interpretaciones sociales</li> <li>• Lee de manera diferente cada género</li> <li>• Pone énfasis en la ideología. Busca la intención.</li> <li>• Presta atención a lo implícito</li> <li>• Busca varias fuentes, contrasta.</li> <li>• Las citas son interesadas. Descubre las citas calladas.</li> </ul>

**Fuente:** Daniel Cassany (2006)

Catherine Wallace (2009) propone cuatro principios de la lectura crítica, relacionados con la visión social:

- La lectura comienza antes de mirar la página (requiere recursos lingüísticos y culturales).
- La lectura no es monolítica, varía según contextos y situaciones; los lectores asumen distintos roles, utilizan diferentes recursos, leen discursos diferentes, de diferentes formas para diferentes propósitos.
- La lectura es social (el valor de la lectura en voz alta para los niños y adultos).

La lectura incluye el análisis crítico: Uno de los propósitos principales de garantizar el nivel adecuado de desafío intelectual es del lector crítico. Por consiguiente, la práctica de la lectura crítica es una competencia tan necesaria en el mundo actual requiere de un tratamiento permanente en la universidad, a fin de ofrecer a los estudiantes herramientas para comprender e identificar el significado y la ideología de la diversidad de discursos sociales significativos que a diario se imponen frente a nosotros. Todas estas habilidades y conocimientos permitirán al lector identificar el sentido general de las ideas, detectar las ideologías que las fundamentan, formular la visión del contenido y tema tratado y decidir qué tomar en consideración, qué aplicar y qué desechar. De esta forma, la lectura crítica se convierte en la herramienta útil que todo ciudadano



del presente y del futuro debe poseer

### **2.1.5. La competencia crítica**

En una perspectiva sociocultural, escribir y leer críticamente significa manejar los diversos tipos de discursos desde una actitud activa y una mirada personal, posicionándose ideológicamente ante el contenido; y lo mismo cabe afirmar de la recepción y producción de discursos orales.

La competencia crítica supone, por lo tanto, capacidad de razonamiento y concebir la lectura y la escritura como procesos de interacción comunicativa (como diálogo, en definitiva, cfr. Lledó, 1992), de participación social y de desarrollo personal. Este razonar e interactuar comunicativamente significa explicitar en la interpretación de los textos el punto de vista, los valores y las representaciones sociales latentes, el significado social de los géneros a los que pertenece cada texto, y ser consciente de cómo estos contenidos ideológicos se relacionan con los propios.

### **2.1.6. La comunicación**

Desde que el hombre vive en sociedad enfrentó una enorme cantidad de obstáculos y dificultades de manera que, para resolverlos tuvo la necesidad de apoyarse en sus semejantes y, por tanto, de comunicarse. Es así que el hombre creó códigos, conjunto de signos, para mejorar y satisfacer necesidades de comunicación.

La palabra comunicación viene del latín *comunicare* que significa: “poner en común”. De allí que comunicar signifique transmitir ideas y pensamientos con el objetivo de ponerlos “en común” con otros. Esto supone la utilización de un código de comunicación compartido. Por otro lado, información se deriva de la voz latina *informare* que significa “dar forma”. Cabe aclarar que existen diferencias entre informar y comunicar, a pesar de que suelen utilizarse indistintamente. Esto quizás se debe a que están muy ligados y depende uno del otro, pues la información está presente en cualquier forma de comunicación; sin embargo, no toda información implica una comunicación.

Para comunicarse el ser humano posee un lenguaje y está capacitado para hablar; no obstante, es importante diferenciar entre lenguaje, lengua y habla. El lenguaje es un sistema de signos articulados y se manifiesta de manera particular y específica a través del habla; mientras que la lengua está conformada por el repertorio de posibilidades lingüísticas que tienen los hablantes para expresar e interpretar diversas palabras y enunciados.

Comunicar significa entonces compartir. Las personas a través de un diálogo comparten información, ideas, conocimientos o sentimientos. La comunicación siempre es recíproca; los participantes tienen la posibilidad de intercambiar sus papeles: el emisor se convierte en receptor y éste en emisor, así alternadamente. Por ello, conocer la lengua y utilizarla con propiedad debe ser una meta, tanto de estudiantes como de docentes, pues el uso de la lengua satisface necesidades fundamentales en el ámbito académico y profesional.

Las tendencias actuales en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua están basadas en teorías que postulan la competencia comunicativa como el enfoque idóneo para propiciar el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, leer, hablar y escribir. Es necesario aclarar que actualmente la enseñanza de la lengua se enfoca en desarrollar la competencia comunicativa entre hablantes reales y en contextos sociales e históricos específicos, por lo que los resultados en las escuelas deben buscarse a partir de las cuatro habilidades básicas mencionadas. Dentro del aula según Cassany se genera una serie de intercambios lingüísticos que requieren el manejo de las cuatro habilidades lingüísticas, las cuales pueden clasificarse según el código oral o escrito y el papel receptivo o productivo que tengan en la comunicación.

Al proponer la competencia comunicativa como enfoque didáctico, se pretende contribuir a mejorar capacidades de comprensión de los estudiantes y desarrollar las capacidades como oyentes y hablantes reales, de acuerdo con situaciones concretas de comunicación. Para ello es necesario atender los usos lingüísticos, la textualización y la contextualización de lo que leen, escuchan, escriben o hablan los estudiantes, ya que posibilita la adquisición gradual de un capital comunicativo que necesariamente será puesto en práctica a través del manejo de diversas estructuras, propósitos de comunicación, temas, enunciatarios y contextos.

La enseñanza de la lengua se enfoca en desarrollar la competencia comunicativa entre hablantes reales y en contextos sociales e históricos específicos, los resultados en las escuelas se buscarían a partir de las competencias lingüística y pragmática. La competencia lingüística se enmarca en el contexto de la lingüística generativa transformacional de Noam Chomsky. Según esta teoría, la competencia es el sistema de reglas lingüísticas, interiorizada por los hablantes, que conforma los conocimientos verbales y que le permite entender un número infinito de enunciados lingüísticos. La competencia engloba la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico, esto es, el conjunto de la gramática. Como se señaló, el concepto de competencia comunicativa fue propuesto por el etnógrafo Hymes para explicar que se necesita

otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad. Así, la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se presentan a diario. Por su parte, la pragmática es la rama de la semiótica y de la lingüística que se encarga de estudiar todos los conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua. Analiza los signos verbales en relación con el uso social que los hablantes hacen de ellos: las situaciones, los propósitos, las necesidades, los roles de los interlocutores. La competencia pragmática es el conjunto de estos conocimientos que tiene interiorizados un usuario ideal.

En el enfoque comunicativo, el actor principal es el discente, porque se convierte en el centro de atención, en quien se verá reflejado el aprendizaje y, junto con el profesor, constituyen el binomio necesario para que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo. En la escuela se generarán una serie de intercambios lingüísticos, los cuales pueden presentarse en diferentes formas como el texto y el discurso, que deberán transmitir a los discentes información coherente, con cohesión, aceptable, relevante y capaz de relacionarse con otra información previa o posterior. En el salón de clase, el alumno y el maestro están utilizando constantemente estrategias que conducen a contextualizarlo todo de la mejor manera posible para que encaje y tenga sentido. Sin embargo, el objetivo último del enfoque comunicativo es que esos aprendizajes sean llevados a la práctica en la vida. Las diferentes situaciones de uso de la lengua en los discentes ofrecen una infinita variedad de posibilidades, como las pláticas con los amigos, en las que usan elementos de reforzamiento lingüístico y extralingüístico, los cuales enriquecen, favorecen o deterioran el ritmo y sentido de la charla, plática, discurso o petición. En este sentido, el enfoque comunicativo incluye asimismo la comprensión de las inferencias que se dan como consecuencia de la aportación del propio conocimiento del mundo que realiza el destinatario frente a lo que lee, ve o escucha. Todo discurso, debe cumplir con las características de coherencia y cohesión, mismas que completarán el sentido de lo dicho por el emisor. Para ello, tanto la pragmática como el análisis del discurso son dos disciplinas que pueden ayudar a encontrar significación e intención de comunicación en los mensajes, siempre contextualizados para hacerlos eficaces. Mientras que la pragmática observa el uso en el habla, el análisis del discurso lo hace a través de la escritura y, en ambas formas de realización comunicativa, aparece el lenguaje como instrumento de comunicación, lo cual implica aspectos de negociación para comprender o reinterpretar los mensajes. Ahora bien, hay contenidos comunicativos o frases que requieren estrictamente de la pragmática porque contienen información literal incompleta y que, en consecuencia, el destinatario enriquecerá con una explicación inferida y matizar, así, y de una manera más eficaz, lo que se dice. La tarea

del destinatario consiste, pues, en intentar reconstruir en cada caso la intención comunicativa del emisor, de acuerdo con los datos que le proporciona la inferencia. De manera que la distancia que media entre la intención del emisor y el significado de la expresión que ha utilizado, da la medida de lo implícito.

La pragmática incluye, asimismo, elementos extralingüísticos, como emociones, deseos, inquietudes, gestos, movimientos. Para Hymes, cualquier acontecimiento comunicativo está regido por una serie de componentes que integran reglas y normas de uso de la lengua. Más adelante, este modelo favorecería la comprensión del análisis del discurso, el cual podría considerarse como una herramienta para el entendimiento de las prácticas discursivas en todas las esferas de la vida social, en las que el uso de la palabra –oral y escrita– forma parte de las actividades que gracias a ella se desarrollan. La figura del discente y la interacción con el docente, no hay que dejar de lado los alcances sociales más amplios que el enfoque comunicativo tiene; todo esto, si se considera que éste permite saber qué hace la gente cuando usa el lenguaje, es decir, a qué estrategias o recursos de negociación recurre una vez que ha decidido usarlo para comunicarse y si es que lo ha logrado con coherencia, efectividad, adecuación y eficacia. Es así como el enfoque comunicativo tiene entre las prioridades que la enseñanza sea más significativa que informativa, esto es, que la información proporcionada por los docentes sea aplicada a contextos y situaciones reales y de uso concreto.

**Cuadro 2. Competencia y subcompetencia lectoras**

COMPETENCIA LECTORA	SUB-COMPETENCIAS	NIVELES	TIPO DE LECTURA	DESARROLLO EDUCATIVO CONTEXTUAL
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	GRAMATICAL	INTRATEXTUAL	LITERAL (Leer las líneas)	PREESCOLAR Y PRIMARIA
	SINTACTICA			
	LEXICAL			
	SEMÁNTICA			
COMPETENCIA COMUNICATIVA	ANÁLÍTICA	INTERTEXTUAL	INFERENCIAL (Leer entre las líneas)	SECUNDARIA
	TEXTUAL	EXTRATEXTUAL	CRÍTICA (Leer tras las líneas)	UNIVERSITARIA
	PRAGMÁTICA			

**Fuente:** Elaboración propia.

La competencia lectora, también denominada comprensión lectora, es una competencia comunicativa englobada dentro de las denominadas destrezas lingüísticas.

### **2.1.7. Didáctica de la lectura para la comprensión crítica en el nivel universitario**

En el nivel universitario, esas formas de expresar la historia, las matemáticas, las ciencias como la biología, la química o la física; la literatura o la filosofía son peculiares, y sólo es posible por los estudiantes construirlas y recrearlas para apropiarse del conocimiento, gracias a la interpretación y a la composición escrita. Así mismo, para demostrar y presentar un experimento, resolver un problema matemático o de física, comentar un texto filosófico, para exponer las causas de un determinado hecho histórico, en la formulación de un concepto, la definición de un principio, la explicación de un fenómeno; la formulación de un proyecto o en la redacción de informes, es necesario poseer los recursos lingüísticos textuales propios de la disciplina, recursos que se elaboran sólo al leer críticamente, escribir y construir significados . Al respecto Marín (2006) sostiene que:

“leer críticamente implica procesar información de fuentes diversas, familiarizarse con las secuencias explicativas y argumentativas en los textos y reconocer posiciones epistémicas no siempre explícitas, así como recursos argumentativos inscritos en el lenguaje mismo”.

Por consiguiente, en el ámbito universitario el reto del marco curricular y de las disciplinas ha de ser formar lectores competentes como garantía para cultivar en los discentes la conciencia crítica y su espíritu científico. De este modo, podrán desarrollar capacidades para examinar, identificar, comprender e interpretar, explicar y argumentar con adecuación y pertinencia la significación y las diversas connotaciones que tiene el conocimiento en cada disciplina y en cada experiencia de su formación profesional. De esta tarea, la didáctica se ocupa de la lectura como disciplina que nos orienta acerca del modo cómo la práctica educativa ha de intervenir en la construcción de un espacio de acción sobre los procedimientos de enseñanza y de formación de los estudiantes en la lectura y sobre las condiciones más adecuadas en función de objetivos concretos (Mendoza Fillola, 1999).

### **2.1.8. El enfoque crítico y la didáctica**

La didáctica desde este enfoque dinamiza la relación pedagógica del docente y los estudiantes tanto en el espacio del aula como de los múltiples contextos educativos dispuestos para tal fin. Fundamenta en una triada que dinamiza el aprendizaje del estudiante y que requiere del docente un papel de mediador la cual está conformada por la reflexión, acción transformación y la teorización de la experiencia en la construcción de saber pedagógico desde la escritura y de los proyectos pedagógicos discursivos. La reflexión está permeada por procesos de auto reconocimiento en la significación de la experiencia en las prácticas de enseñanza aprendizaje, que conlleva a la construcción de un discurso argumentado desde un saber disciplinar, popular

y pedagógico; que da cuenta de la construcción de sentido y significados en una escritura pedagógicamente construida, acción que se evidencia en los diarios, cuadernos, escritos, revistas, libretos, periódicos y otros.

Esta mediación discursiva ha permitido una participación que potencia y fortalece valores como: la autonomía, y el respeto, en la acción de contra argumentación en acuerdos y desacuerdos para aproximarnos a una comunidad académica. Es preciso considerar que toda acción que sucede en la escuela o fuera de ella es susceptible de ser reflexionada por consiguiente sobre la base de experiencias los diferentes actores de la comunidad educativa van apropiándose de modos distintos tanto desconocimiento, como de formas de interpretar la realidad, asimilándola y siendo a la vez, capaz de TRANSFORMARLA constituyéndose así en una ACCION PROSPECTIVA en la que se reconocen las fuentes de posibilidades, para potenciar y promover la escuela como escenario de innovaciones que aporten al desarrollo de la región y la nación. Todo esto generando un proceso de desequilibrio que las lleva a buscar soluciones, desde la pregunta, el debate, la confrontación, resolviendo el conflicto desde la propia actividad intelectual.

En este sentido cabe resaltar la perspectiva transaccional de la **enseñanza y el aprendizaje**, en tanto que no tiene sentido hablar sólo de la enseñanza sino que es preciso hacerlo del aprendizaje, “el profesor deja de ser meramente quien enseña para ser él mismo enseñado en el diálogo con los estudiantes, quienes a su vez mientras son enseñados también enseñan” (Freire 1972), el cual es un proceso autorregulado en estrecha relación con la adquisición de la autonomía, con las metas personales, con las estrategias metacognitivas para monitorear los propios avances y limitaciones, con los procesos de auto poiesis, que significan construirse así mismo a la vez, también es un proceso compartido en el sentido que es cultural, producto de la dinámica: contexto e individuo y en ello se involucran los ámbitos que potencian el desarrollo próximo y el esfuerzo personal.

#### **2.1.8. Proceso metodológico**

Conforme al enfoque socio crítico propone los siguientes momentos:

- En primer lugar los retos y los problemas a estudiar son tomados de la realidad, y la búsqueda de la solución se produce de la motivación intrínseca que requieren los estudiantes. (Contextualización del saber popular)

- Tratamiento y búsqueda de la situación problemática en donde se trabaja de manera integral, no se aísla para llevarla sino que se trabaja en la comunidad involucrada, en el contexto natural, mediante una práctica contextualizada e investigativa (indagación en el saber disciplinar)
- Socialización del conocimiento y la permanente producción debe contar con unas relaciones horizontales que permitan entre los actores, procesos de retroalimentación y autorregulación para garantizar la materialización de competencias de acuerdo con los avances de la ciencia y la tecnología del desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades para emitir juicios argumentados y éticos expresados adecuadamente en forma oral y escrita (construcción de saber pedagógico)

### **2.1.9. Evaluación en el enfoque pedagógico socio-crítico**

La evaluación en el enfoque pedagógico socio-crítico es dinámica, pues lo que evalúa es el potencial de aprendizaje, que es real gracias a la enseñanza, a la interacción del estudiante con aquellos que son más expertos que él. Va encaminada a detectar la ayuda necesaria por parte del docente, para que el estudiante pueda resolver los problemas por sí mismo; de esta manera se clarifican y afianzan los valores de autonomía, tolerancia, solidaridad y respeto mutuo. La evaluación no se considera un proceso mecánico e instrumentalizado, ni como acciones particulares del docente para elevar el estatus, sino para determinar acciones educativas complejas donde los estudiantes estarán en capacidad de generar competencias generales y habilidades profesionales con la ayuda de docentes comprometidos con el saber disciplinar, la historia y profesión.

La evaluación, autoevaluación y coevaluación como motor de todo proceso de producción del conocimiento requiere realizarse en un contexto social, cultural ético, político e ideológico determinado, manteniendo el cuidado de conservar un sano equilibrio entre el carácter teológico y el axiológico. Debe ser concebida como un aspecto permanente durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Al construir una cultura evaluativa, autoevaluativa y coevaluativa se busca el desarrollo sinérgico de toda la comunidad educativa. La acción evaluadora se encuentra implícitamente dentro de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje; y más aun tratándose del enfoque socio-crítico, el cual pone de manifiesto los intereses del estudiante en la preparación profesional. Esta evaluación parte de la reflexión y

análisis sistemático, orientado a la mejora en la calidad de las acciones de los sujetos, supone un proceso complejo y que involucra a la vez la autocrítica, autorreflexión y otros como:

- Evaluación de juicios de mérito o valor a partir de unos criterios establecidos o consensuados durante el propio curso de la evaluación.
- Toma de decisiones de manera que conduzcan a la elección y aplicación de una alternativa de intervención más adecuada, partiendo de la información evaluada a través de estrategias metodológicas a evaluación, supone una forma específica de conocimiento y relación con la realidad, en este caso la evaluación del enfoque socio-crítico, con el fin de optimizar y favorecer el proceso, trata sobre todo de una praxis transformadora que para incidir a profundidad, precisa activar los resortes culturales, sociales y críticos más relevantes del contexto en el que actúa.

#### **2.1.9.1. Características de la evaluación en el enfoque socio-crítico**

- Tiene una función auto formativa para las personas que participan en ella.
- Proporciona un carácter dimensión acorde a las realidades sometidas a la acción.
- Saca a la luz aquellos aspectos o aplicaciones que puedan quedar desenfocados u ocultos en el proceso de aprendizaje - enseñanza.
- Fomenta los procesos coevaluativos basados en las competencias cognitivas y socio afectivas del colectivo.
- Genera procesos autoevaluativos, permitiendo un mejor desarrollo individual (desarrollo integral)

#### **2.1.10. La tesis de Vigotsky**

El creador del socioconstructivismo sustenta una tesis fundamental que se pudiera formular así: “El desarrollo de la mente y de las funciones psicológicas superiores de la raza humana, (y de cada individuo), es el resultado de la interiorización constructiva de los saberes culturales por parte del sujeto, (con la ayuda ajustada de los mediadores sociales)”

A continuación se da una breve explicación de los principales conceptos de la tesis de Vigotsky: Las “funciones psicológicas superiores” son propias del ser humano desarrollado; como ejemplo de esas funciones se señalan: La conciencia (“el ser consciente de”); la intencionalidad; la capacidad de planificar; la metacognición y autorregulación; las operaciones formales de inducción, deducción y formulación de hipótesis; la resolución de problemas partiendo de esas operaciones formales. Estas funciones psicológicas superiores se



diferencian, por la naturaleza consciente y específicamente humana, de las funciones psicológicas inferiores que son comunes en los animales y humanos de cualquier edad y formación; hay otra gran diferencia: Las funciones inferiores (como los reflejos automáticos, las funciones de los órganos de los sentidos.) se dan “naturalmente” por herencia genética, mientras que las funciones superiores se dan y se desarrollan por la vía de “mediación sociocultural.

El desarrollo psicológico y cultural se define, según Vigotsky, como una serie de transformaciones cualitativas que mejoran la calidad del ser humano; el potencial de desarrollo psicológico de éste es siempre creciente (en condiciones físicas normales); y, en gran parte depende del ambiente o ecología sociocultural en la que vive. Desde los inicios de la persona humana y de las primeras sociedades primitivas, siempre ha habido unos complejos y profundos procesos de desarrollo psicológico individual y sociocultural; por ejemplo, como se dice anteriormente, nacen dotados de funciones psicológicas inferiores sensomotoras y de “reflejos” (como “el de succión” que procura la alimentación.); eso les permite ponerse en comunicación dinámica con el mundo cercano (material y social); así, reaccionando a los diferentes estímulos, van experimentando y aprendiendo; es decir van generando y desarrollando nuevos esquemas simples de conocimiento; éstos se van combinando, perfeccionando e integrando en estructuras cada vez más ricas, complejas y de más alto nivel; así por sucesivas transformaciones, se van poniendo las bases y las condiciones de las que, dentro de unos años, serán las funciones psicológicas superiores, propias del joven y del adulto. Todo ese proceso constructivo y ascendente se produce por la combinación misteriosa de las potencialidades de comunicación y acción reactiva del discente, con las mediaciones culturales, como se dice anteriormente (la mamá y otros miembros de la familia); y más tarde hacen de mediadores, los amigos, los compañeros y profesores de la escuela o colegio, los documentos escritos y los medios de comunicación. Según Vigotsky, los procesos del desarrollo psicológico y social, son continuados, pero no tienen un crecimiento estrictamente continuo sino que “dan saltos revolucionarios”; en efecto, en determinados momentos inciden nuevas fuerzas o influencias externas o herramientas (psicológicas, fisiológicas o sociales) que avivan los procesos de desarrollo; ejemplo de una nueva fuerza fisiológica, a nivel individual (u ontogenético), es la maduración biológica; un ejemplo de herramienta psicológica y social, es el lenguaje.

Uno de los frutos (y, a la vez, instrumento poderoso) del desarrollo, es la conciencia (es decir “ser consciente de”); la conciencia actúa como sujeto activo integrador de la inteligencia y de

la afectividad; la inteligencia, a la vez, contiene e integra las ya muchas veces citadas “funciones psicológicas superiores”. La conciencia, según Vigotsky, ocupa el lugar más alto de la jerarquía de las funciones psicológicas. **Los dos factores esenciales del aprendizaje y del consiguiente desarrollo psicológico y cultural**, son: el sujeto que aprende y el mediador que le ayuda.

Vigotsky explicaba que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores tiene origen y desarrollo en el contexto y, por la mediación de instrumentos psicológicos y de relaciones socioculturalmente organizadas, como las instituciones de educación formal. Dicho de otra manera, Vigotsky, por un lado, como “constructivista”, confirma la función constructora del sujeto que aprende (mediante las actividades de “interiorización” y “apropiación”); y, por otro lado, como “socioconstructivista”, acentúa que, en el aprendizaje y el desarrollo, es muy importante la función de los mediadores ¿Qué entiende Vigotsky por “mediación”, “interiorización” y “apropiación”? Son tres conceptos importantes que se explican a continuación:

La “mediación”. Según Vigotsky, entre el sujeto que conoce o aprende (S) y el objeto de conocimiento (O), está la mediación de varios tipos de intermediarios coadyuvantes: **a)** Los “instrumentos semióticos”, portadores de signos (como el lenguaje hablado y escrito, los sistemas numéricos, los símbolos algebraicos, las notas musicales.); **b)** el contexto humano o ambiente sociocultural activo (como las otras personas, los miembros de la familia, los sistemas educativos.). Vayamos por partes

Los instrumentos semióticos, y, en concreto, el lenguaje (mediante “signos” representativos de realidades), son el principal instrumento psicológico del desarrollo humano; como todo instrumento de mediación, el lenguaje es, primero, un instrumento interpsicológico (entre dos o más seres humanos); y, después, un instrumento intrapsicológico de diálogo interno de cada individuo consigo mismo, que tiene el mérito de dinamizar, regular y desarrollar las capacidades del sujeto. Los instrumentos psicológicos, con los signos mediadores, son producto de la evolución sociohistórica de los grupos humanos; con la aparición sucesiva de nuevos instrumentos (el lenguaje oral y la escritura.), los grupos y los individuos han podido y pueden dar “saltos revolucionarios” cualitativos en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores; las que, a la vez, son base de nuevas funciones, y de crecimiento de nuevas capacidades, en un poderoso efecto multiplicador; recordemos cómo nacieron las capacidades de “leer comprensivamente”, de “lograr aprendizajes significativos”, “de expresarse bien por

escrito”, del “tener un dominio práctico de las estrategias de aprendizaje”; gracias a éstas y otras poderosas capacidades que dinamizan el desarrollo, podemos seguir creciendo en la calidad, riqueza e integración de los esquemas mentales

El contexto humano o ambiente sociocultural es condición esencial para el desarrollo psicológico de los humanos; la mayor, o menor calidad de esa ecología o atmósfera social, es una variable determinante en ese complejo proceso interpersonal de crecimiento mental y personal, mediante transformaciones sucesivas. Vigotsky lo explica claramente: El desarrollo del sujeto se hace en el proceso de “internalización”, pero ese proceso requiere varios tipos de transformaciones que comienzan en una actividad educativa interpersonal (por ejemplo, de un alumno que resuelve un problema con el compañero más capacitado); pronto ese proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal: En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica).

La “interiorización” o internalización es, pues, la reconstrucción, a nivel del aprendiz, de una operación mental hecha con ayuda de otro u otros; así, por ejemplo, en la resolución de un problema de física, trabajado cooperativamente entre un alumno y un compañero más capacitado, el estudiante comprende y aplica la solución del problema (metas que no podría haber alcanzado por sí solo); a ese proceso de aprendizaje-enseñanza, Barbara Rogoff le llama “participación guiada”; el compañero ha compartido con el condiscípulo las habilidades y conocimiento, mediante oportunos “andamiajes” mentales (en palabras de Bruner y Wood); pero el resultado feliz es que el discente aprendió significativamente, “interiorizó” e hizo suyo lo aprendido, incorporándolo a la estructura de los esquemas mentales; y, conforme al paradigma socio-constructivista, desarrolló, un poquito más, las “funciones psicológicas superiores”. La “apropiación” es un concepto parecido a la “interiorización”, pero añade un matiz novedoso (reinterpretando el concepto de “adaptación” de Piaget); en realidad, en el aprendizaje significativo “mediado”, hay cierta adaptación de esquemas del aprendiz, pero lo importante es que éste reconstruye y hace propios los nuevos saberes, y crece mentalmente.

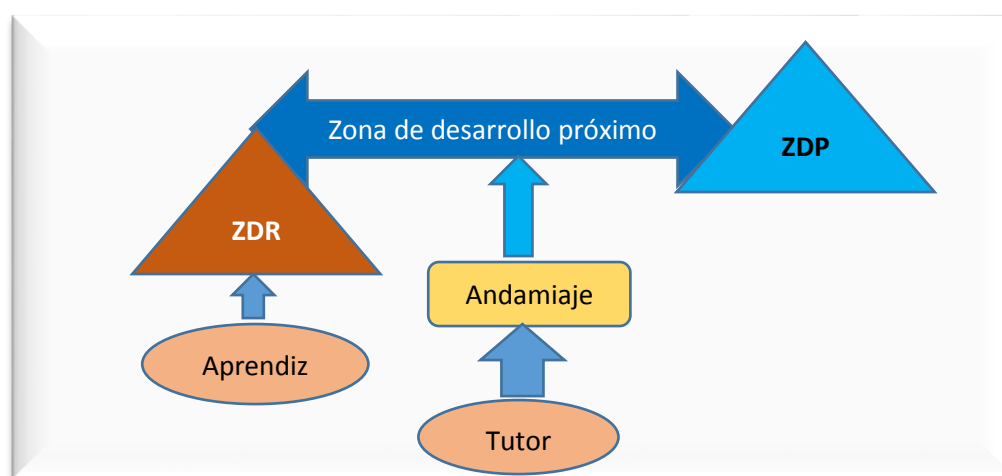
#### **2.1.10. EL APRENDIZAJE, Y LA ZONA DE DESARROLLO PROXIMO (ZDP)**

Cuando se entabla un proceso de apropiación de la realidad en un episodio cualquiera se requiere necesariamente de la interacción social de dos sujetos cognoscentes: novato y experto (proceso interpsíquico). En la medida de que el aprendiz internalice el nuevo episodio y los

conocimientos que conlleva así como la necesaria reorganización en el sistema organizado de Funciones Psicológicas Superiores constituirá nuevos modelos o esquemas que le permitirá interaccionar y transformar la realidad (proceso intrapsíquico). Entonces para Vigotsky el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean. Vigotsky consideraba que cualquier tipo de educación debe centrar la intervención en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un Tutor o en colaboración con otro compañero más capaz. Para que el aprendiz sobrepase la Zona de Desarrollo Actual (ZDA), será necesario que se apoye cognoscitivamente en la Zona de Desarrollo del tutor o de un compañero más capacitado, quien deberá construir un andamiaje adecuado para que el aprendiz internalice los nuevos conocimientos apropiados lográndose solo con ello alcanzar la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). El andamiaje se puede genera a partir del uso efectivo del lenguaje a través de una interacción dialógica fluida, que podrá constituirse con preguntas de diversa índole pero que incite a la reflexión, crear hipótesis y contra hipótesis, sugerir respuestas, realizar inferencias y retroalimentar conocimiento.

Esta aseveraciones encierra en sí mismas la concepción vigotskiana del desarrollo y del conocimiento puesto que para los seguidores del enfoque sociocultural consideran que todo conocimiento debe preceder al desarrollo evolutivo, puesto que la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzará la madurez.

**Cuadro 3: Zona de desarrollo próximo**



**Fuente:** Elaboración propia.

Se denomina internalización a la reconstrucción interna en la psique del aprendiz a una operación externa producto de un episodio de aprendizaje. Para Vigotsky (1988:93) el proceso de internalización consiste en una serie de transformaciones a saber: Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente gracias al empleo de la función semiótica que permita la reorganización de la inteligencia práctica del estudiante hasta llevarla a la inteligencia abstracta del tutor. Un proceso interpersonal (social) queda transformado en otro intrapersonal (mental). En el desarrollo cultural del estudiante, toda Función Psicológica Superior (FPS) aparece dos veces primeramente a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio estudiante (intrapsicológica).

La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos. El proceso, aun siendo transformado, continúa existiendo (continuidad) y cambia (discontinuidad) como una forma externa de actividad durante cierto tiempo antes de internalizarse definitivamente.

## **2.2. BASES CONCEPTUALES**

### **2.2.1 TALLER DIDÁCTICO**

Los primeros movimientos de la reforma, introducen talleres educativos, relacionados con el aprendizaje en aulas en el primer tercio del siglo XX. Los talleres son una de las primeras alternativas de enseñanza-aprendizaje frente al método frontal y buscan traer algo de la “realidad” a la sala de clases). El concepto evolucionó hacia otras reformas pedagógicas tales como el “gabinete de aprendizaje” o como la analogía de la producción artesanal, el “congreso educativo” o el “seminario educativo” para la didáctica de las escuelas superiores y el concepto de taller o seminario-taller para denominar una forma de aprendizaje organizado. María Teresa González Cuberes lo define como: “al taller como tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización; como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Como el lugar para la participación y el aprendizaje. En el taller a través del inter juego de los participantes con la tarea, confluyen pensamiento, sentimiento y acción. El taller, en síntesis, puede convertirse en el lugar del vínculo, la participación, la comunicación y, por ende, lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos”. Para Ander Egg (1999) "En lo sustancial, el taller es una modalidad pedagógica de aprender haciendo. El taller se organiza con un enfoque interdisciplinario y globalizador, donde el profesor ya no enseña en el sentido tradicional sino

que es un asistente técnico que ayuda a aprender. Los alumnos aprenden haciendo y sus respuestas o soluciones podrían ser en algunos casos, más válidas que las del mismo profesor.” Ander Egg también considera que el taller es una importante alternativa que permite una más cercana inserción en la realidad. Mediante el taller los docentes y los discentes desafían en conjunto problemas específicos buscando también que el aprender a ser, el aprender a aprehender y el aprender a hacer se dan de manera integrada, como corresponde a una formación integral. A través del taller los discentes van alcanzando la realidad y descubriendo los problemas que en ella se encuentran mediante la acción-reflexión inmediata o acción diferida. **El taller** implica como el nombre lo indica, un lugar donde se trabaja y se elabora. Es una forma de enseñar y aprender mediante la realización de algo. Se aprende desde lo vivencial y no desde la transmisión. Predomina el aprendizaje sobre la enseñanza. Se trata entonces de un aprender haciendo, donde los conocimientos se adquieren a través de una práctica concreta, realizando algo relacionado con la formación que se pretende proporcionar a los participantes. Es una metodología participativa en la que se enseña y se aprende a través de una tarea conjunta. También el taller es una nueva forma pedagógica que pretende lograr la integración de teoría y práctica a través de una instancia que llegue al discente con el futuro campo de acción y lo haga empezar a conocerla realidad objetiva. Es un proceso pedagógico en el cual estudiantes y docentes desafían en conjunto problemas específicos.

### **2.2.2 EL TALLER COMO ESTRATEGIA**

La estrategia pedagógica comprende: los objetivos, los métodos y las técnicas; en este sentido la estrategia es la totalidad, es la que da sentido de unidad a todos los pasos de la enseñanza y del aprendizaje. EL taller es la estrategia operativa como simple método o técnica. La relación maestro - alumno que se da en el taller, debe contemplarse entre las didácticas activas, con trabajo individualizado, en parejas o en grupos pequeños.

La estrategia metodológica empleada (taller) hace posible que estas habilidades interactúen y se apoyen mutuamente a fin de desarrollar el pensamiento crítico como parte del proceso intelectual y como producto de sus esfuerzos al interpretar la realidad que lo rodea con todas las implicaciones, dando prioridad a la razón y honestidad. Es el taller llamado también una de las metodologías activas, la cual se encuentra centrada en el que aprende. Dado que en ocasiones se ha hecho un uso indiscriminado de este concepto considero necesario precisar las características y la pertinencia del uso para conseguir las metas anteriormente mencionadas.

Aplicado el concepto a la práctica educativa nos basaremos en lo que el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española menciona sobre un taller: una escuela en la que un grupo de colaboradores trabaja una obra relacionada con las ciencias o las artes con la guía de un maestro. En el ámbito pedagógico su alcance es el mismo, en lo esencial, se trata de una forma de enseñar, y sobre todo de aprender, mediante la realización de actividades que en gran medida se llevan a cabo conjuntamente. La habilidad para pensar de manera responsable puede desarrollarse; emitir juicios apropiados acerca de lo que se lee, se ve o se oye es inherente en quienes están genuinamente interesados en ser mejores personas. Este taller incluye un espacio para la reflexión del proceso de escritura, se trata de posibilitar que los procesos básicos de la comunicación ya mencionados interactúen como parte de un proceso, y aunque algunos espacios del taller se dedican a la resolución de dificultades de carácter ortográfico, gramatical o de estilo la argumentación es el tema que más énfasis recibe. Aplicado el concepto a la práctica educativa. Por todos estos elementos el uso del taller como estrategia metodológica constituye una alternativa viable en la universidad, la cual permite conectar el aprendizaje de los contenidos curriculares con el aprendizaje de los procedimientos para aprender más y mejor esos contenidos y hacerlo paulatinamente de manera más autónoma, dándoles herramientas para usar los procedimientos en la adquisición de conocimientos en el resto de las materias del plan de estudios.

En concreto, el empleo del taller destaca el desarrollo de competencias y habilidades transferibles como estrategia básica para propiciar la meta de aprender a aprender y que el alumno siga aprendiendo después de éste.

### **2.2.2.1 Ambiente de aprendizaje**

El lugar de aprendizaje tiene gran importancia en los talleres, ya que en ellos se trabaja durante varios días intensamente y sin ser interrumpido. Se debe asegurar que cada participante tenga libertad para hacer contribuciones al resultado del taller. El taller está organizado, generalmente, como un curso compacto desarrollado entre tres y diez días de trabajo. Puede funcionar también como una “práctica a través de un largo período”, como ocurre en la mayoría de los “círculos de calidad”, que funcionan con personas que han trabajado durante un cierto tiempo en la institución.

### 2.2.2.2 Tareas y metas de aprendizaje

Está dirigido a encontrar soluciones innovadoras a problemas de la práctica y la investigación. Las tareas de aprendizaje o los problemas suelen estar acordados con los participantes, al comenzar el taller, o los participantes están informados con anticipación por los organizadores. Durante el taller se especifican las tareas de los participantes y se decide si deben trabajar en pequeños grupos.

El trabajo tiende a la interdisciplinariedad y posee un enfoque sistémico, lo que significa que la realidad no se presenta fragmentada. Promueve el desarrollo de varios saberes: cognitivo, operativo, relacional (saber escuchar, planificar con otros, tolerar las opiniones de los demás, aprender a coordinarse con otros, tomar decisiones de manera colectiva, sintetizar, diferenciar entre información relevante y no relevante...) por lo cual se transforma en un método de aprendizaje muy relevante para el desarrollo de competencias profesionales, ya que:

- ✓ Se basa en la experiencia de los participantes.
- ✓ Es una experiencia integradora donde se unen la educación y la vida, los procesos intelectuales y afectivos.
- ✓ Está centrado en los problemas e intereses comunes del grupo.
- ✓ Implica una participación activa de los integrantes.
- ✓ Puede utilizar diversas técnicas, especialmente la discusión en grupo.

### 2.2.2.3 Seis fases de la correcta aplicación del modelo

**Fase de iniciación**, en que los iniciadores fijan el círculo de invitados y delimitan el marco teórico y la organización;

**Fase de preparación**, los organizadores informan a los participantes sobre el proyecto y las diferentes tareas (o metas de aprendizaje), exigen los aportes y, si corresponde, que sean enviados los materiales para la preparación;

**Fase de explicación**, se presenta a los participantes un esquema de los problemas que enfrentarán o de las tareas, y los productos que trabajarán. Se forman grupos de trabajo y se asignan los recursos necesarios;

**Fases de interacción**, los grupos de trabajo trabajan en la formulación de soluciones o la preparación de productos, se consulta a expertos sobre la información disponible, se utilizan herramientas y se formulan soluciones o propuestas;

**Fase de presentación**, los grupos de trabajo presentan las soluciones o productos, se discuten y, si es necesario, se someten a prueba;



**Fase de evaluación,** los participantes discuten los resultados del taller y las perspectivas de aplicación, evalúan los procesos de aprendizaje y los nuevos conocimientos, terminan las actividades finales, formulan, preparan y presentan un informe final.

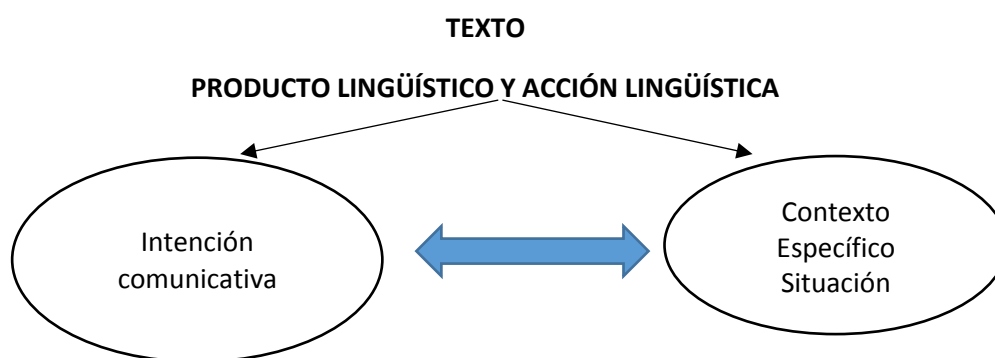
**2.2.3 LO CRÍTICO,** es una corriente discursiva que cada vez gana más fuerza no solo en el ámbito educativo sino también en lo filosófico, en el social y en el de los medios de Comunicación la lectura no se exime de esta consideración, al punto de que hablar de lectura crítica significa traer a colación este tópico que, dada la recurrencia en el uso, se posiciona como uno de los propósitos más deseados en la educación a comienzos del siglo XXI.

**2.2.4 LA LECTURA CRÍTICA,** es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los razonamientos y a la ideología implícita y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda, todo lo cual requiere comprensión del tema, poniendo en juego la experiencia, el interés y las expectativas que se tienen frente al texto leído.

**2.2.5 LA COMPETENCIA CRÍTICA** supone, por lo tanto, capacidad de razonamiento y concebir la lectura y la escritura como procesos de interacción comunicativa (de participación social y de desarrollo personal). Este razonar e interactuar comunicativamente significa explicitar en la interpretación de los textos el punto de vista, los valores y las representaciones sociales latentes, el significado social de los géneros a los que pertenece cada texto, y ser consciente de cómo estos contenidos ideológicos se relacionan con los propios.

**2.2.6 EL TEXTO** es el conjunto de acciones lingüísticas y pragmáticas producidas entre dos interlocutores, es decir, es el resultado de una actividad comunicativa global en una situación real de comunicación.

**2.2.7 DIFERENCIAS ENTRE TEXTO y DISCURSO.** De hecho, cada una de estas categorías permite un tipo de análisis diferente. El análisis textual corresponde al estudio de las propiedades del texto escrito, como la coherencia y la cohesión. El análisis discursivo permite tomar conciencia de cómo el lenguaje es utilizado para realizar actos comunicativos específicos en un género. Según Van Dijk El discurso es un conjunto de acciones lingüísticas y pragmáticas entre dos interlocutores. Es más que el texto, es la actividad comunicativa global del hablante. El texto es una abstracción que subyace en el discurso.

**Cuadro 4: ¿Qué es el texto?**

**Fuente:** Elaboración propia

### 2.2.8 CONTEXTO

Se llama contexto al conjunto del texto que precede y/o acompaña a la unidad sintagmática considerada, y del que depende la significación. El contexto puede ser explícito o lingüístico, o bien implícito y, en este caso, es calificado de extralingüístico o situacional. El contexto implícito puede ser aprovechado con vistas a la interpretación semántica porque: a) si se trata de una lengua natural viva, productora de un texto ilimitado, el contexto situacional puede siempre hacerse explícito (Hjelmslev) b) los elementos implícitos del texto lingüístico son susceptibles de ser restablecidos por homologación de ese texto con el texto no lingüístico dependiente de la semiótica del mundo natural. Atiende a los participantes, las acciones comunicativas (verbales y no verbales), aquellas características del entorno físico que resulten relevantes para el evento y los efectos que produce la acción verbal. El contexto de situación consta de participantes, acciones, entorno físico y efectos. Coseriu clasificó los entornos en cuatro tipos: situación (aspectos espacio-temporales), región (ámbito sociolingüístico), contexto (idiomático, verbal, extraverbal) y universo de discurso (mundos de referencia al hablar)<sup>5</sup>.

Un texto es una unidad operacional lingüística, del mismo modo que una frase es una unidad sintáctica”. Se trata entonces de una categoría semántica que un hablante o escritor emplea para lograr un objetivo comunicacional específico. El hablante o escritor crea el texto sobre la base tanto de una serie de reglas gramaticales propias del sistema lingüístico que emplea como

<sup>5</sup> CALSAMIGLIA, H. & TUSON, A. (2002). *Las cosas del decir*: Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel, S.A. (p. 105 -111)

de un conjunto de reglas sociales y psicolingüísticas. El contexto puede ser situacional, social o psicológico:

### **Situacional**

Incluye todos aquellos aspectos exteriores al texto que incidan en los mecanismos propios de producción y comprensión, es decir, que contribuyan a hacer posible que un acto de habla cumpla con el cometido propuesto por el emisor.

### **Social**

Se refiere al hecho de que los enunciados verbales se adecuen a las acciones implícitas en los mismos y tiene que ver con la relación que pueda existir entre los participantes del evento comunicativo (subordinación y jerarquía).

### **Psicológico**

Se refiere a la serie de suposiciones que el emisor supone del receptor. Por ejemplo, qué supongo que conoce mi interlocutor sobre tal o cual tema.

El texto es una unidad que funciona en un contexto situacional que es el que le da las características.

### **Parámetros del contexto**

#### **Contexto**

¿Qué está pasando? ¿En qué actividad se encuentran enganchados los participantes? (ideacional)

#### **Tenor**

¿Qué rol y qué status poseen los participantes? (textual)

#### **Modo**

¿Qué esperan los participantes que el lenguaje haga por ellos? (interpersonal)

## **2.2.8 Tipología textual**

### **Tipología de los discursos**

Una de las tareas esenciales de análisis del discurso es clasificar los discursos que se producen en la sociedad. Por otra parte, los miembros de la colectividad tienen una competencia en materia de tipología de los discursos que les permite reconocer el tipo de actividad discursiva en la que se han comprometido y comportarse de manera adecuada a ella. La mayor dificultad

con la que uno se enfrenta cuando quiere realizar una tipología rigurosa es la variedad de criterios que se pueda considerar. Dado lo anterior, es posible distribuir las tipologías de los discursos en tres clases: las tipologías enunciativas, las tipologías comunicativas y las tipologías situacionales. Cuando se estudia un género discursivo en especial se movilizan estas tres tipologías.

- Las tipologías enunciativas se basan en la relación entre el enunciado y la situación de enunciación (con los tres polos: interlocutores, momento, lugar de enunciación). En este campo la tipología fundadora es la de Benveniste, que diferencia entre discurso e historia.
- Las tipologías comunicativas intentan clasificar los discursos en función del tipo de acción que pretenden ejercer, de la intención comunicativa que los anima. La tipología más conocida es la de Jakobson, que distingue los discursos por la manera en que jerarquizan las funciones del lenguaje.
- Las tipologías situacionales hacen intervenir el campo de la actividad social en el que se ejerce el discurso en diversas zonas de la sociedad (la escuela, la familia, los medios de comunicación y el tiempo libre.) y consideran los diferentes tipos de discurso en relación con un lugar: los géneros periodísticos y los géneros políticos. Otros consideran el estatus de los participantes en el discurso (superioridad/inferioridad, edad, pertenencia o no a un grupo étnico.)

Para establecer una mediación entre las diversas variedades de géneros discursivos y los parámetros abstractos de las tipologías, algunos proponen distinguir grandes tipos con los que se vincularían los géneros discursivos particulares. En Bajtín esta distinción se vuelve histórica: existirían, por una parte, géneros primarios, los de las interacciones de la vida cotidiana y, por otra, géneros secundarios (el discurso literario y el científico). Bronckart (1985) aísla cuatro arquetipos discursivos: discurso en situación, relato en una conversación, discurso teórico, narración y a cada uno lo vincula con una variedad de tipos efectivos.

“La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y complica la esfera misma” (p. 248)

Bajtín, M. (1989). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo xx.

Tradicionalmente se concibieron los tipos de textos en dos grandes géneros: literarios y retóricos. Pero hoy en día esta tipología luce incompleta. El análisis del discurso y la lingüística del texto se han planteado como tarea el describir de manera sistemática y rigurosa una tipología textual. Ahora bien el problema radica precisamente en la cantidad de factores que intervienen en la configuración de los textos. Un primer criterio de clasificación procede de la distinción de unos reconocidos tradicionalmente como formas de elocución o del discurso: descripción, narración, exposición y argumentación. Sin embargo ésta es una clasificación general e incompleta que ha sido precisada y completada por algunos lingüistas. Una de las aspiraciones de la lingüística del texto ha sido la clasificación de los textos (tipología textual).

Adam (1985), se inspira en Werlich y amplía la clasificación con tipos de textos propios del ámbito de uso oral y de la literatura. Introduce la función o acto discursivo como criterio de clasificación; basa la teoría en la heterogeneidad de las producciones lingüísticas basándose en la relación entre discursos y textos. Cada uno de ellos está en relación con un ámbito de estudio: Análisis del discurso y Lingüística textual, respectivamente. Los enunciados se inscriben en las formaciones discursivas creadas en la interacción social. Los discursos se definen en forma de codificaciones sociales relativamente estables en una cultura y en un momento determinado: los géneros y subgéneros de discursos. En los textos como objeto se distinguen dos dimensiones: 1) pragmática (resultado de un acto de enunciación) y 2) secuencial. La dimensión pragmática abarca la intención global del texto, las coordenadas enunciativas y el contenido semántico. La dimensión secuencial hace referencia a las características formales del texto (plan del texto y conexión). El análisis textual debe abarcar tanto lo textual como lo discursivo. Ambos niveles de análisis son complementarios. Teoría de la esquematización: da como resultado la presentación de un catálogo de las finalidades del esquematizador (interlocutor) en forma de acciones verbales o intenciones interactivas.

Miller (1984) en el artículo *Genre as a social action* inicia el estudio de los géneros partiendo de las propuestas teóricas de Bajtin:

“Los géneros discursivos no deben considerarse tipos de texto definidos por sus regularidades textuales, sino como acciones tipificadas en respuesta a contextos sociales recurrentes. Las situaciones son recurrentes y por eso las regularidades textuales se repiten.” (p.181)

**TIPOLOGIA TEXTUAL ADAM (1996)**

<b>TIPOS DE SECUENCIAS DE BASE</b>	<b>FINALIDAD</b>	<b>ESTRUCTURA</b>	<b>GÉNEROS EN LOS QUE SE MANIFIESTA</b>
<b>Narrativo</b>	Informar de hechos y acciones que se desarrollan en el tiempo	Introducción + Complicación + Evaluación + Reacción + Resolución+Moraleja	Parábola, chistes noticia de sucesos, relato oral, relato teatral, relato histórico, fábula, cine e historieta.
<b>Descriptivo</b>	Presentar las relaciones entre las cosas, según un orden jerárquico, regulado por la estructura con léxico disponible.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiedades y partes</li> <li>• Propiedades cualidades y funciones</li> <li>• Propiedades y partes</li> <li>• Relaciones de espacio de tiempo y semejanza</li> </ul>	Dentro de numerosas actividades discursivas, prensa, publicidad, guías turísticas y catálogos comerciales, relatos, instrucciones y memorias
<b>Argumentativo</b>	Exponer opiniones y rebatirlas con el fin de convencer, persuadir o hacer creer.	Premisas + Argumentos + Tesis	Discurso judicial o político, anuncio publicitario, ensayo, sermón, debate, crítica de espectáculos, artículo editorial
<b>Explicativo</b>	Mostrar relaciones de causa que relacionan hechos o palabras.	¿Por qué? + porque evaluación	Textos del ámbito académico, folletos explicativos circulares de instituciones.
<b>Conversacional+ Dialógico</b>	Preguntar, prometer, agradecer y excusarse	Serie de intervenciones de o más interlocutores	Teatro, coloquio, entrevista e interrogatorio

### **CAPÍTULO III**

## **RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE DATOS**

## **RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN, TALLER DIDÁCTICO PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA PROFESIONAL DE INGENIERIA CIVIL.**

### **3.1 PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS DEL CUESTIONARIO.**

Aplicado al grupo experimental, antes de aplicar el taller:

En la tabla N° 01, de los 30 estudiantes el 60.0 % la mayoría de veces no comprenden lo que leen. En conclusión, los estudiantes de Ingeniería civil presentan un deficiente hábito lector.

En la tabla N° 02, de los 30 estudiantes el 60.0 % la mayoría de veces no busca información, y de los 30 estudiantes el 66,7% la mayoría veces no cuestiona ni emite juicios de valor sobre la información brindada. Por tanto, los estudiantes de ingeniería civil no reconocen ni participan en la práctica discursiva.

En la tabla N° 03, el 56.7%, la mayoría de veces no identifica la intención finalidad del enunciado que ha emitido el autor en e el texto o situación comunicativa; además en la interrogante trabajo en equipo para debatir e intercambiar el 50% de estudiantes la mayoría de veces no lo realiza; y el 33.7% la mayoría de veces si lo realiza y el 10% nunca trabaja en equipo. En resumen existe una deficiente orientación del proceso enseñanza aprendizaje.

En la tabla N° 04, de los 30 estudiantes el 63.3% de los estudiantes la mayoría de veces no valora los contenidos que subyacen en el texto; además, de los 30 estudiantes el 60 % de los s la mayoría de veces no participan activamente, haciendo comentarios críticos; finalmente, el 63.3% la mayoría de veces no logran poner en práctica en su vida diaria los conocimientos adquiridos. De acuerdo al enfoque sociocultural los estudiantes no ponen en práctica en relación al contexto social los conocimientos adquiridos.

### **3.2 PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS DEL PRE TEST Y POST TEST APLICADAS A LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA PROFESIONAL DE INGENIERIA CIVIL.**

#### **DIMENSIÓN TEXTUAL EVIDENTE**

##### **PRE - TEST**

**En la tabla N° 10:** de contrastar los resultados de los 30 estudiantes el 56.7 % **ubica información sobre eventos actores en fuentes de información** mientras que el grupo control, solo 23.3% ambos porcentajes se ubican en el indicador de bastante y solo el 26.7% de estudiantes del grupo experimental han llegado a consolidar este desempeño. Asimismo, de los 30 estudiantes el 56.7% del grupo experimental articula información en relación al 40.0% de estudiantes del grupo control, evidenciandose que el grupo experiemtal presenta un mejor conocimiento y domio en esta dimensión.



## POST- TEST

**En tabla N° 11 :** en el pos test el grupo experimental, el 33.3% de estudiantes logró ubicar información sobre eventos, actores circunstancias en fuentes de información de estudiantes en el indicador completamente, mientras que el grupo control ningún estudiante evidencia este indicador

## DIMENSIÓN RELACIONAL INTERTEXTUAL

### PRE-TEST

**En la tabla N° 12 :** en la dimensión relación intertextual de los 30 estudiantes, el 30% de estudiantes alcanzaron el indicador completamente en el grupo experimental; mientras que el 66.7% de estudiantes el indicador bastante en ambos grupos, en contraste con el grupo control solo el 13% **reconoce la relación de un texto con otros textos de cultura**

### POST- TEST

**En la tabla N° 13 :** al contrastar el pos test el 56.7% de estudiantes del grupo experimental logró desarrollar la dimensión intertextual; mientras que el grupo control disminuyó su porcentaje a un 3%. Es decir, los estudiantes de ingeniería civil lograron consolidar la dimensión relacional intertextual en un aumento del 26.7%.

## DIMENSIÓN ENUNCIATIVA

### PRE - TEST

**En la tabla N° 14:** de los 30 estudiantes, el desempeño **Deduce información sobre el enunciado** el grupo experimental alcanzó un 30% en el indicador de completamente en contraste al grupo control que solo alcanzó el 3.3%. En el desempeño **caracteriza al enunciador y enunciatario, a partir del uso del lenguaje y la forma como interactúan en el texto** de los 30 estudiantes del grupo experimental solo el 33% presenta el indicador de completamente; del mismo modo el grupo control alcanzó el 3.3% en el mismo indicador y el 76.7% de estudiantes, el grupo experimental alcanzó el indicador de bastante en contraste con el 13.3% del grupo control, ambos de acuerdo al desempeño **Establece relaciones en el uso de un tipo específico de lenguaje**. Por tanto el grupo experimental presenta el mayor porcentaje en el dominio en esta dimensión.

### POST – TEST

**En la tabla N° 15:** de los 30 estudiantes en el desempeño **Deduce la información sobre el enunciado** el 50% logró el indicador de bastante y el 36.7% el indicador de completamente; mientras que el grupo control logró el 13.3% en el mismo indicador; además, **caracteriza a quienes participan entre el enunciador** de los 30 estudiantes el grupo experimental alcanzó el 50% el indicador de completamente y el grupo control el 6.7% en el mismo indicador y en el desempeño **Establece relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje** el 33.3 % de estudiantes alcanzó el indicador de completamente en relación al grupo control que solo alcanzó el 3. En el mismo indicador

## DIMENSIÓN VALORATIVA

### PRE - TEST

**En la tabla N° 16:** en esta dimensión, de 30 estudiantes un 3.3% al grupo control se ubica en el indicador de completamente, en relación al grupo experimental que de los 30 estudiantes el 53.3% se ubica en el indicador de bastante y un 26.7 % se ubica en el indicador completamente del desempeño: reconoce perspectivas y puntos de vista que circulan en un texto. Mientras que el desempeño reconoce contenidos, de 30 estudiantes del grupo control el 3.3% alcanzó el indicador de bueno y el 16.7 % el indicador de bastante en contraste al 70% de estudiantes se ubica en el indicador de bastante y el 26.7% en el indicador de completamente del grupo experimental.

### POST - TEST

**en la tabla n° 17:** después de haber aplicado el taller el grupo experimental aumentó al 40% de estudiantes el indicador de completamente, mientras que el grupo control de los 30 estudiantes solo alcanzó el 6.7% la configuración del desempeño: **reconoce contenidos valorativos**, muestra que el grupo experimental alcanzó 43.3% en el indicador completamente en relación al grupo control que solo logró un 3.3% en el mismo indicador

## DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL

### PRE - TEST

**En la tabla N° 18 :** de los 30 estudiantes al término de las dimensiones alcanzaron un desempeño deficiente durante el pre test del grupo experimental con un 50% de estudiantes los mismo que se ubican en el indicador de regular, el 30% según el indicador de bastante; además, el 20% de acuerdo al indicador completamente, con lo que se demuestra un desarrollo deficiente de esta dimensión; en relación al 3.3% de estudiantes que alcanzó el indicador de completamente en el grupo control correspondiente al desempeño: **reconoce los discursos que configuran prácticas socioculturales**

### POST- TEST

**En la tabla N° 19 :** de 30 estudiantes el 43.3% se ubica en el indicador de bastante y el 40% en el indicador de completamente; es decir, el 83.3% de estudiantes elevó el desempeño: reconoce como se configuran los discursos, logrando consolidar la más importante de todas las dimensiones que configuran la lectura crítica; Además, de los 30 estudiantes el 56.7% logró el indicador completamente el desempeño: como las estrategias discursivas se orientan, en relación al 10 % de estudiantes que presentan el indicador de regular; en comparación al grupo control que solo el 3.3% de estudiantes alcanzó el indicador de completamente para ambos desempeños

### 3.1.1 Cuestionario del grupo experimental

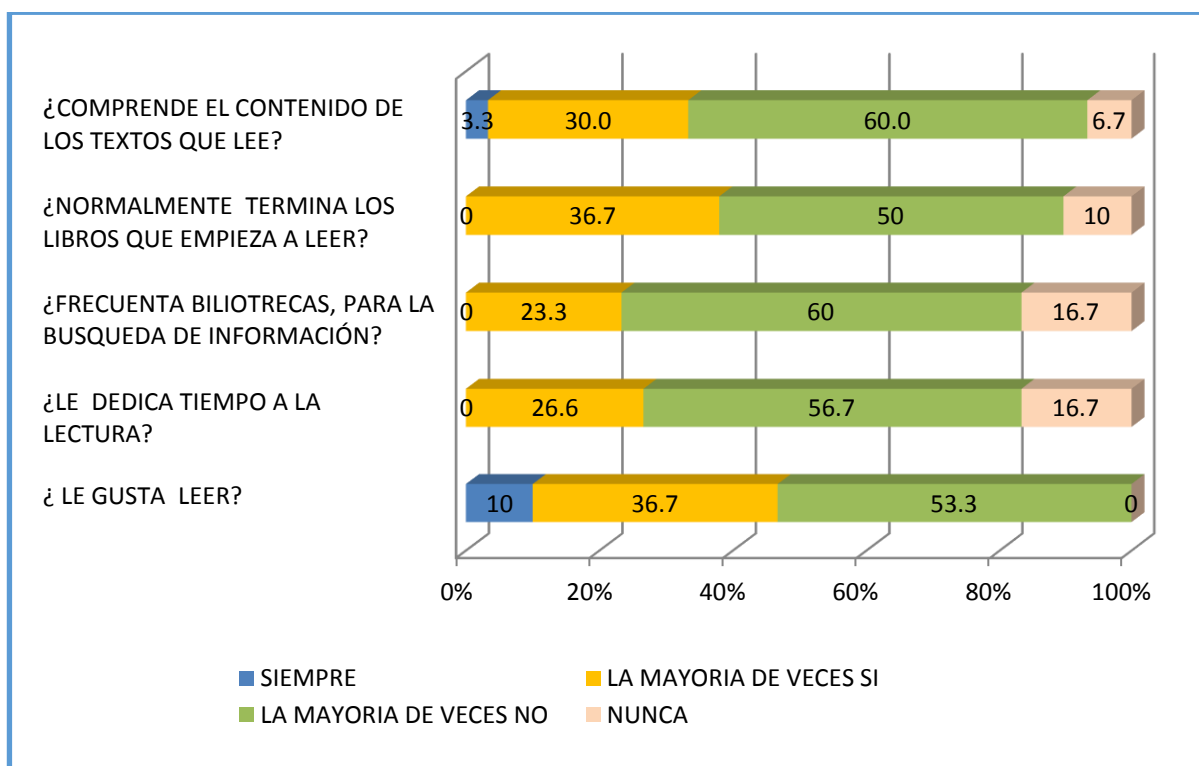
Los siguientes cuadros exponen el resultado del cuestionario aplicado a los 30 estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Civil del Segundo semestre académico.

**Tabla N° 01**

#### *HÁBITOS DEL LECTOR*

INDICADORES	SIEMPRE		LA MAYORIA DE VECES SI		LA MAYORIA DE VECES NO		NUNCA	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
¿LE GUSTA LEER?	3	10	11	36.7	16	53.3	0	0
¿LE DEDICA TIEMPO A LA LECTURA?	0	0	8	26.6	17	56.7	5	16.7
¿FRECUENTA BIBLIOTECAS, PARA LA BUSQUEDA DE INFORMACIÓN?	0	0	7	23.3	18	60	5	16.7
¿NORMALMENTE TERMINA LOS LIBROS QUE EMPIEZA A LEER?	0	0	11	36.7	15	50	3	10
¿COMPRENDE EL CONTENIDO DE LOS TEXTOS QUE LEE?	1	3.3	9	30.0	18	60.0	2	6.7

**Fuente:** Cuestionario aplicado a estudiantes de la carrera profesional de ingeniería civil. UNPRG, 2017



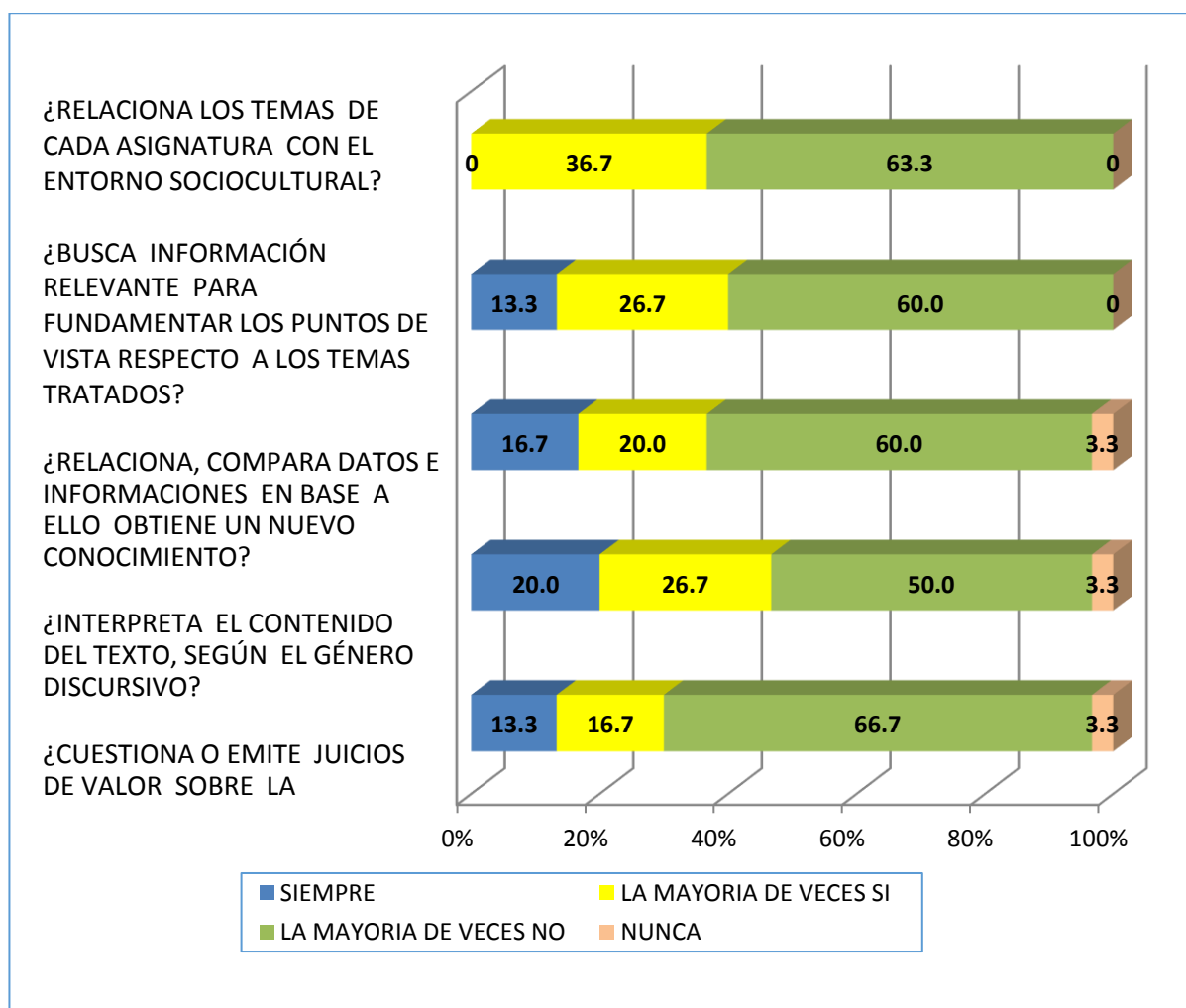
**Fuente:** Tabla N° 01

**Interpretación:** La tabla N° 01, tiene como finalidad conocer con qué frecuencia los estudiantes de Ingeniería tienen hábitos lectores, de acuerdo a los 30 estudiantes: el 53.3% de estudiantes la mayoría de veces no les gusta leer; sin embargo de los 30 estudiantes el 56.7 % la mayoría de veces no le dedica tiempo a la lectura, también el 60% de estudiante la mayoría de veces no visita las bibliotecas para buscar información. Además, la mayoría de veces no comprenden lo que leen. En conclusión los estudiantes de Ingeniería civil presentan un deficiente hábito lector.

**TABLA N° 02**  
**RECONOCE Y PARTICIPA EN LA PRÁCTICA DISCURSIVA**

INDICADORES	SIEMPRE		LA MAYORIA DE VECES SI		LA MAYORIA DE VECES NO		NUNCA	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
¿CUESTIONA O EMITE JUICIOS DE VALOR SOBRE LA INFORMACIÓN EN CADA ASIGNATURA?	4	13.3	5	16.7	20	66.7	1	3.3
¿INTERPRETA EL CONTENIDO DEL TEXTO, SEGÚN EL GÉNERO DISCURSIVO?	6	20.0	8	26.7	15	50.0	1	3.3
¿RELACIONA Y COMPARA DATOS E INFORMACIONES, EN BASE A ELLO OBTIENE UN NUEVO CONOCIMIENTO?	5	16.7	6	20.0	18	60.0	1	3.3
¿BUSCA INFORMACIÓN RELEVANTE PARA FUNDAMENTAR LOS PUNTOS DE VISTA RESPECTO A LOS TEMAS TRATADOS?	4	13.3	8	26.7	18	60.0	0	0
¿RELACIONA LOS TEMAS DE CADA ASIGNATURA CON EL ENTORNO SOCIOCULTURAL?	0	0	11	36.7	19	63.3	0	0

**Fuente:** Cuestionario aplicado a estudiantes de la carrera profesional de ingeniería civil. UNPRG, 2017



**Fuente:** Tabla N° 02

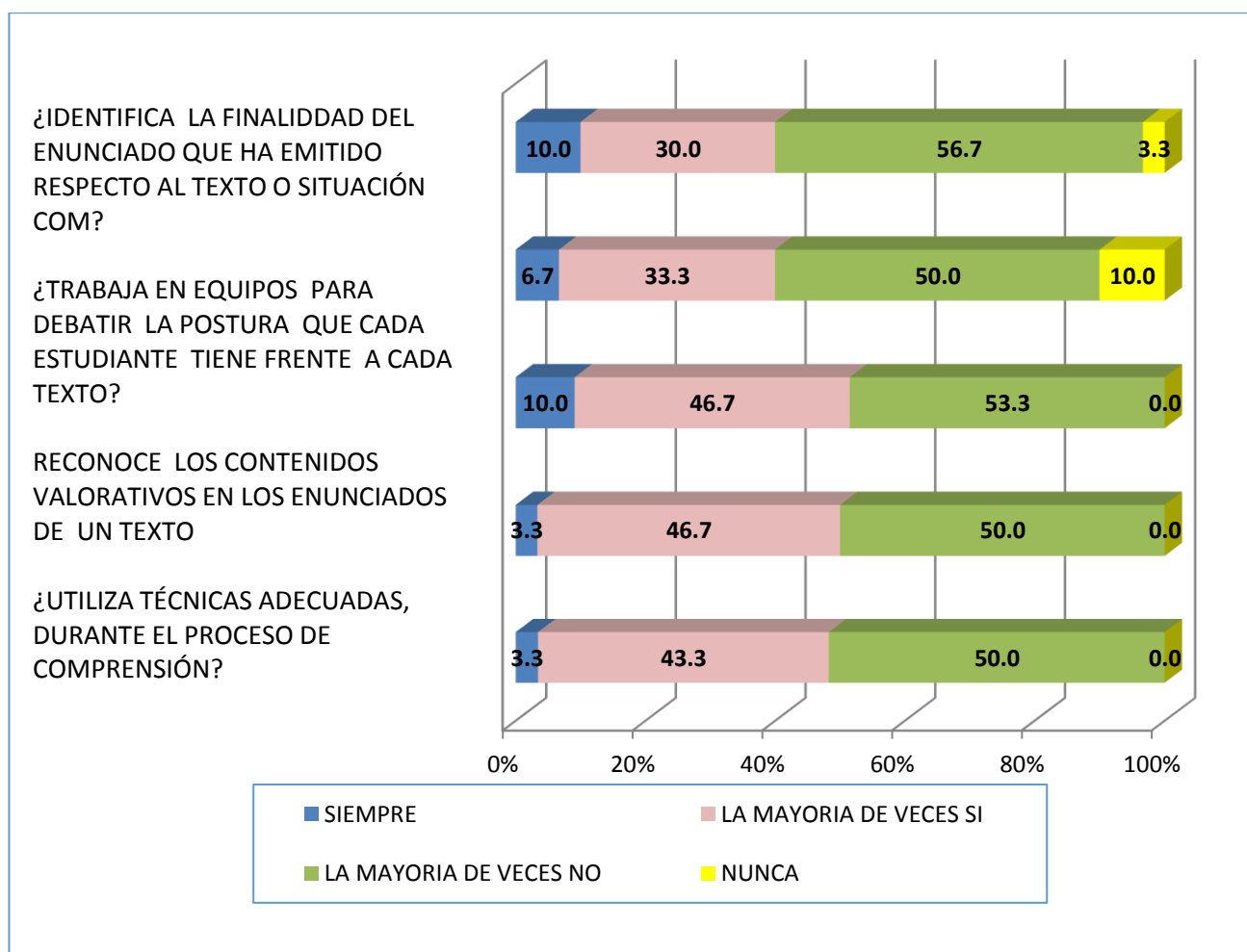
**Interpretación:** en la tabla N° 02, de los 30 estudiantes el 66.7%, la mayoría de veces no emite juicios sobre la información que se les presenta en cada asignatura. Asimismo de los 30 estudiantes el 50% la mayoría de veces no interpreta. También de los 30 estudiantes solo 60% la mayoría de veces no busca información; del mismo modo, no compara la información con la que tiene ni mucho menos la relaciona con su entorno sociocultural. Por lo tanto, los estudiantes de ingeniería no reconocen ni participan en la práctica discursiva.

TABLA N° 03

**ORIENTACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE**

INDICADORES	SIEMPRE		LA MAYORIA DE VECES SI		LA MAYORIA DE VECES NO		NUNCA	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
¿LOS DOCENTES UTILIZAN ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE ADECUADAS PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS?	1	3.3	13	43.3	15	50.0	0	0.0
¿UTILIZA TÉCNICAS ADECUADAS DURANTE EL PROCESO DE COMPRENSIÓN?	1	3.3	14	46.7	15	50.0	0	0.0
¿RECONOCE LOS CONTENIDOS VALORATIVOS EN LOS ENUNCIADOS DE UN TEXTO?	3	10.0	14	46.7	16	53.3	0	0.0
¿TRABAJA EN EQUIPO PARA DEBATIR LA POSTURA QUE CADA ESTUDIANTE TIENE FRENTE A CADA TEXTO?	2	6.7	10	33.3	15	50.0	3	10.0
¿IDENTIFICA LA FINALIDAD DEL ENUNCIADO QUE HA EMITIDO RESPECTO AL TEXTO O SITUACIÓN COMUNICATIVA ?	3	10.0	9	30.0	17	56.7	1	3.3

Fuente: Cuestionario aplicado a estudiantes de la carrera profesional de ingeniería civil. UNPRG, 2017



Fuente: Tabla N° 03

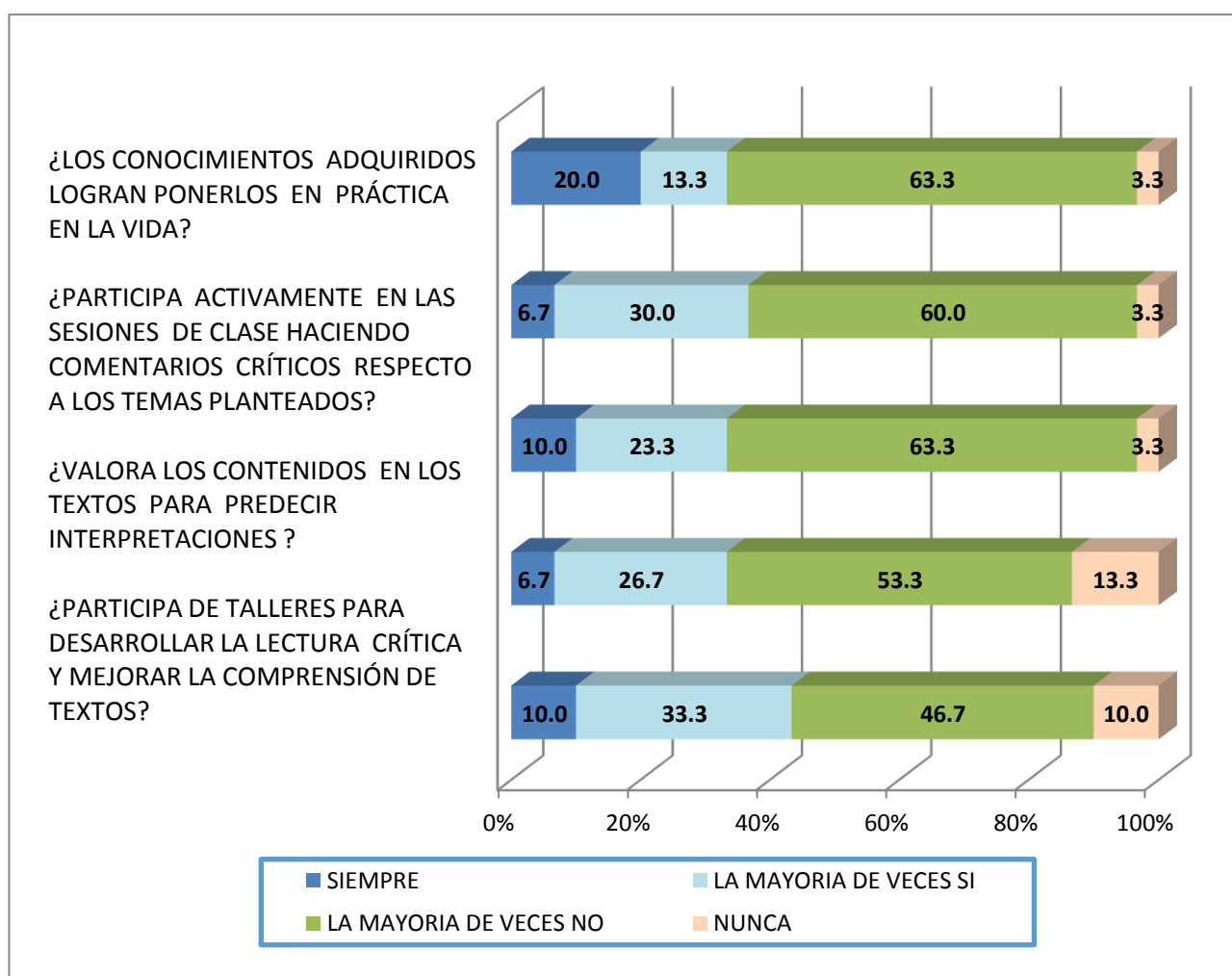
**Interpretación:** En la tabla N° 03, de los 30 estudiantes el 43% la mayoría de veces no utilizan estrategias para desarrollar la lectura crítica; del mismo modo, de los 30 estudiantes el 50% no utilizan técnicas adecuadas durante el proceso de comprensión, también de los 30 estudiantes el 53% tampoco reconoce contenidos valorativos que subyacen en el texto; Sin embargo, de los 30 estudiantes el 50% la mayoría de veces no realizan trabajo en equipo para debatir e intercambiar. En resumen existe una deficiente orientación del proceso enseñanza aprendizaje.

TABLA N° 04

**LOGRAR EJERCICIOS PROPUESTOS**

INDICADORES	SIEMPRE		LA MAYORIA DE VECES SI		LA MAYORIA DE VECES NO		NUNCA	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
¿RECONOCE COMO LOS DISCURSOS CONFIGURAN PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES?	3	10.0	10	33.3	14	46.7	3	10.0
¿PARTICIPA DE TALLERES PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA Y MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS?	2	6.7	8	26.7	16	53.3	4	13.3
¿VALORA LOS CONTENIDOS DE LOS TEXTOS, PARA PREDECIR INTERPRETACIONES?	3	10.0	7	23.3	19	63.3	1	3.3
¿PARTICIPA ACTIVAMENTE EN LAS SESIONES DE CLASE HACIENDO COMENTARIOS CRÍTICOS RESPECTO A LOS TEMAS PLANTEADOS?	2	6.7	9	30.0	18	60.0	1	3.3
¿LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS, LOGRAN PONERLOS EN PRACTICA EN CADA SITUACIÓN COMUNICATIVA?	6	20.0	4	13.3	19	63.3	1	3.3

**Fuente:** Cuestionario aplicado a estudiantes de la carrera profesional de ingeniería civil. UNPRG, 2017



**Fuente:** Tabla N° 04

**Interpretación:** en la tabla N° 04, de los 30 estudiantes el 46.7% la mayoría de veces no reconoce como los discursos configuran prácticas socioculturales; del mismo modo de los 30 estudiantes, el 53.3% la mayoría de veces no participa en talleres, también el 63.3% de los estudiantes la mayoría de veces no valora los contenidos que subyacen en el texto; además el 60 % de los estudiantes la mayoría de veces no participan activamente, haciendo comentarios críticos; finalmente, el 63.3% la mayoría de veces no logran poner en práctica en su vida diaria los conocimientos adquiridos. De acuerdo al enfoque sociocultural los estudiantes no ponen en práctica con su contexto social los conocimientos adquiridos.

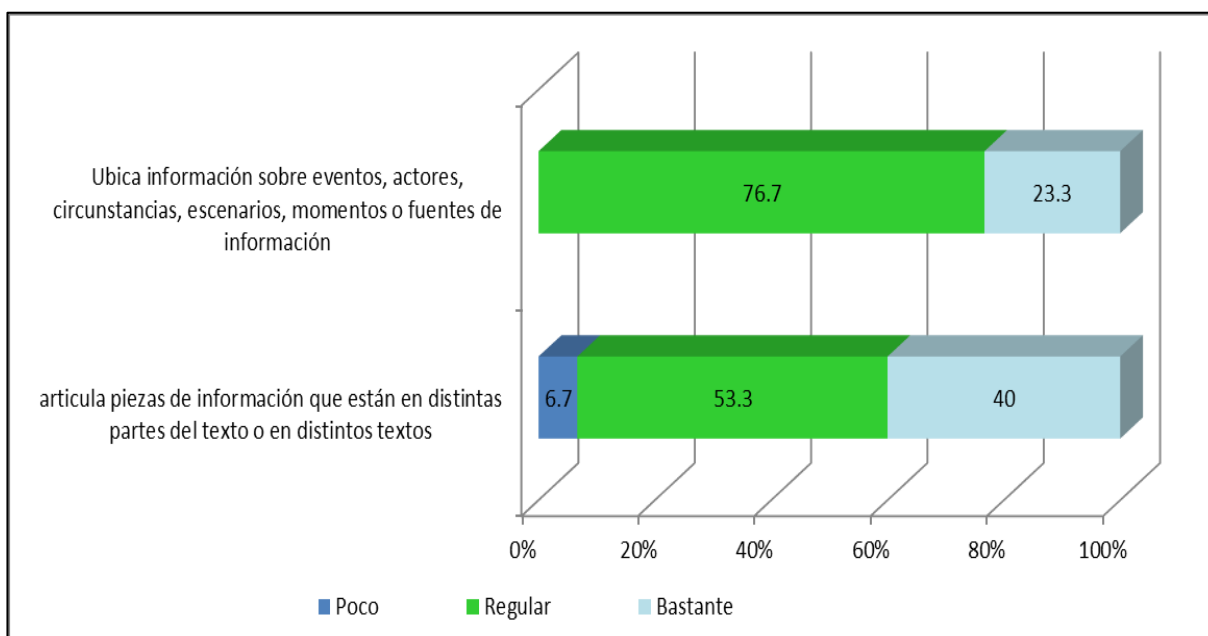
### 3.1. 2 PRETEST DEL GRUPO CONTROL

**TABLA N°01**

**DIMENSIÓN TEXTUAL EVIDENTE**

DESEMPEÑOS	Poco		Regular		Bastante		Completamente		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
articula piezas de información que están en distintas partes del texto o en distintos textos	2	6.7	16	53.3	12	40		.0	30	100.0
Ubica información sobre eventos, actores, circunstancias, escenarios, momentos o fuentes de información			23	76.7	7	23.3		.0	30	100.0

**Fuente:** Pretest aplicado al grupo control, UNPRG, 2017



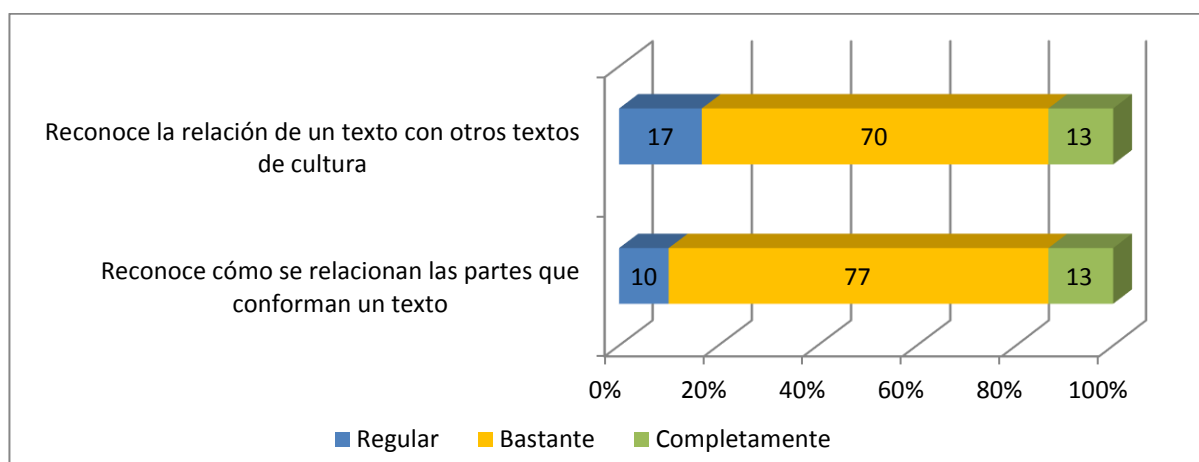
**Fuente:** Tabla N° 01

**Interpretación:** en la tabla N°01, de los 30 estudiantes el 76.7% regularmente ubica información en distintas fuentes de información según la orientación sociocultural. Así mismo de los 30 estudiantes el 53.3 % no articula la información de las distintas partes de un texto. Por tanto, en esta dimensión los estudiantes se ubican en el indicador de regular.

**DIMENSIÓN RELACIONAL INTERTEXTUAL**

DESEMPEÑOS	Regular		Bastante		Completamente		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Reconoce cómo se relacionan las partes que conforman un texto	3	10	23	77	4	13	30	100
Reconoce la relación de un texto con otros textos de cultura	5	17	21	70	4	13	30	100

**Fuente:** Pretest aplicado al grupo control, UNPRG, 2017



**Fuente:** Tabla N° 02

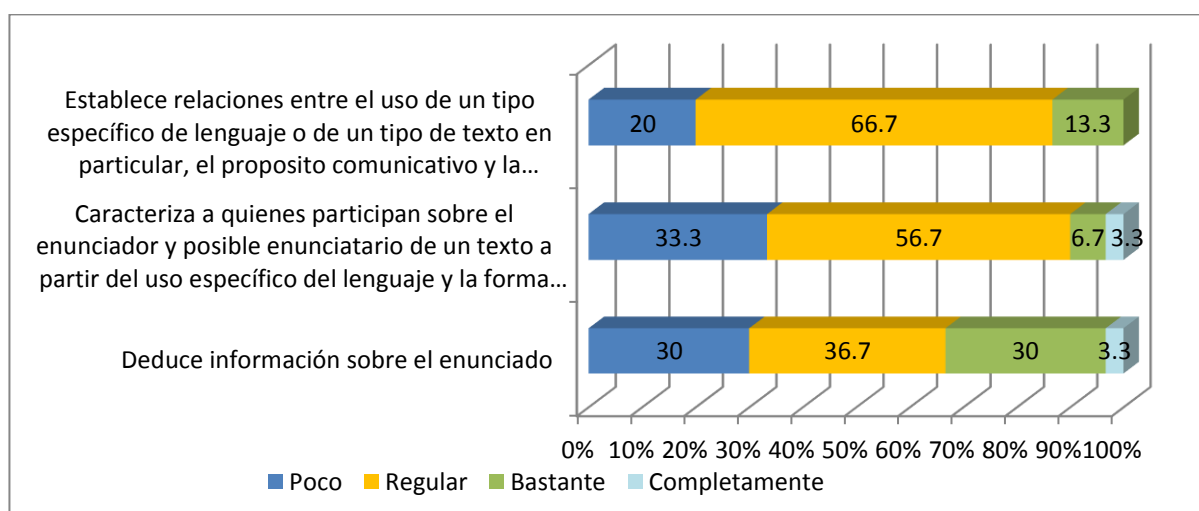
**Interpretación:** en esta Tabla N° 02, se evalúan dos desempeños, que configuran esta dimensión; de los 30 estudiantes, el 77% de los estudiantes de manera frecuente reconoce la relación que se da entre las líneas o lo que subyace en ellas. Del mismo modo, el 70% los estudiantes aplican la intertextualidad. Aquí lo que se busca es saber si los estudiantes identifican las relaciones que se dan entre las ideas que subyacen en un texto así como las que se encuentran en diferentes textos.



TABLA N° 03

DIMENSIÓN ENUNCIATIVA										
DESEMPEÑOS	Poco		Regular		Bastante		Completamente		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Deduce información sobre el enunciado	9	30	11	36.7	9	30	1	3.3	30	100.0
Caracteriza a quienes participan sobre el enunciador y posible enunciatario de un texto a partir del uso específico del lenguaje y la forma cómo interactúan	10	33.3	17	56.7	2	6.7	1	3.3	30	100.0
Establece relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje o de un tipo de texto en particular, el propósito comunicativo y la intención respecto a la audiencia.	6	20	20	66.7	4	13.3			30	100.0

Fuente: Pretest aplicado al grupo control. UNPRG, 2017



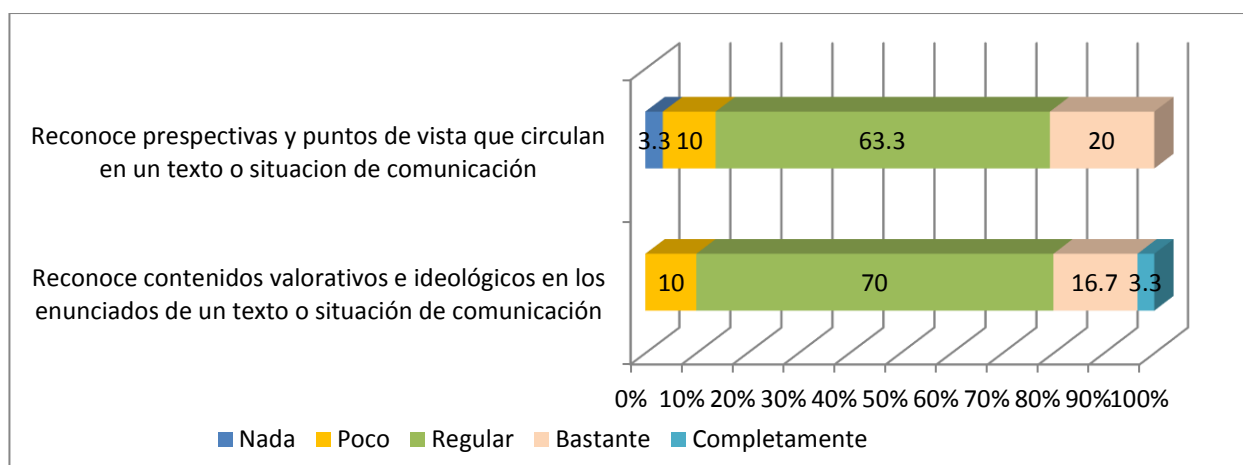
Fuente: Tabla N° 03

**Interpretación:** En esta tabla N° 03, la dimensión enunciativa, interesan tres aspectos de la lectura crítica; de los 30 estudiantes, el 56.7% tiene desempeño regular entre el enunciado y quien enuncian, es decir la disposición que tiene el lector para identificar el hecho comunicativo. El 66.7% de los estudiantes presentan una regular capacidad interpretativa; es decir, identificar la finalidad concreta que tiene el enunciado. De los 30 estudiantes El 36.7 % de estudiantes presentan un desempeño regular al establecer el propósito comunicativo y la intención del texto

TABLA N° 04

DIMENSIÓN VALORATIVA												
DESEMPEÑOS	Nada		Poco		Regular		Bastante		Completamente		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Reconoce contenidos valorativos e ideológicos en los enunciados de un texto o situación de comunicación			3	10	21	70	5	16.7	1	3.3	30.0	100.0
Reconoce perspectivas y puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación	1	3.3	3	10	19	63.3	6	20	1		30.0	96.7

Fuente: Pretest aplicado al grupo control. UNPRG, 2017



Fuente: Tabla N° 04

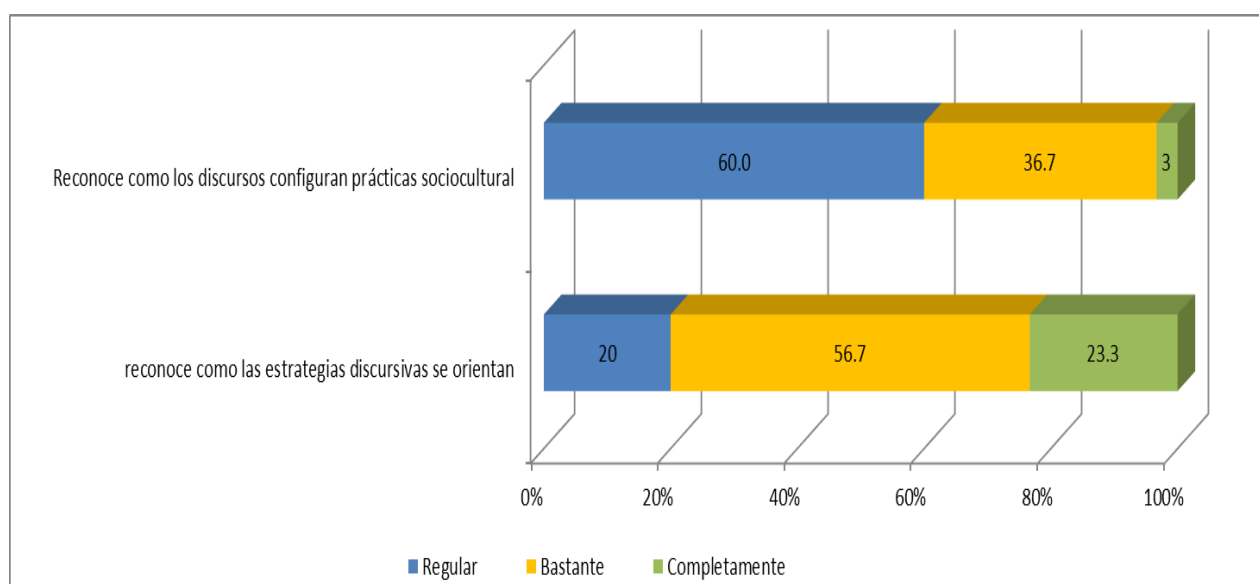
**Interpretación:** de los 30 estudiantes, el 63.3% se ubica en el indicador regular en el desempeño comprender los principios éticos, que se encuentran en los textos o situación comunicativa; de los 30 estudiantes, el 70% en el indicador de bastante presenta el desempeño de reconocimiento de puntos de vistas que circulan en el texto.

TABLA N° 05

## DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL

DESEMPEÑOS	Regular		Bastante		Completamente		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
reconoce como las estrategias discursivas se orientan	6	20	17	56.7	7	23.3	30	100.0
Reconoce como los discursos configuran prácticas sociocultural	18	60.0	11	36.7	1	3	30	100.0

Fuente: Pretest aplicado al grupo control UNPRG, 2017



Fuente: Tabla N° 05

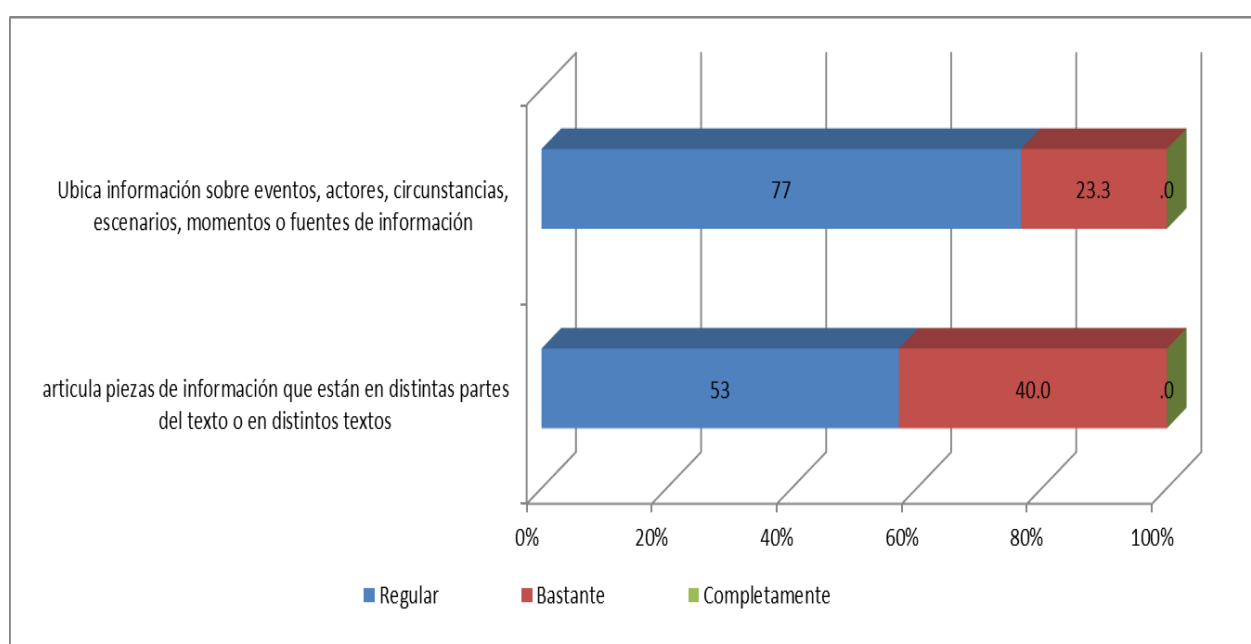
**Interpretación:** de los 30 estudiantes, el 56.7 % tienen desempeño regular al reconocer las estrategias discursivas en el texto; y el 36.7% también presenta desempeño regular al reconocer como los discursos configuran prácticas socioculturales.

### 3.1.3 POST TEST DEL GRUPO CONTROL

TABLA N° 01

DIMENSIÓN TEXTUAL EVIDENTE										
DESEMPEÑOS	Poco		Regular		Bastante		Completamente		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
articula piezas de información que están en distintas partes del texto o en distintos textos	2	6.7	16	53	12	40.0	0	.0	30	100.0
Ubica información sobre eventos, actores, circunstancias, escenarios, momentos o fuentes de información	0	.0	23	77	7	23.3	0	.0	30	100.0

Fuente: Pos test aplicado al grupo control.UNPRG, 2017



FUENTE: TABLA N° 01

#### Interpretación:

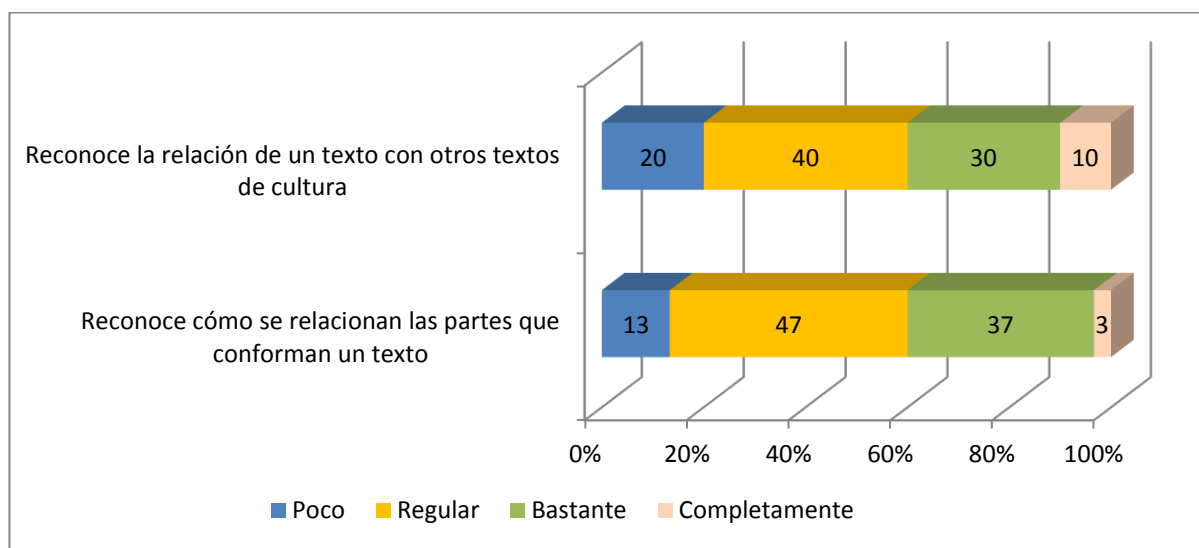
El pos test aplicado al grupo control se puede evidenciar que ningún estudiante pudo elevar los desempeños correspondientes a la dimensión textual evidente, debido a que ellos no participaron del taller de lectura; de los 30 estudiantes solo el 40% articula piezas de información logrando, mantenerse en el indicador de bastante igual que solo el 23.% de estudiantes ubica información.

TABLA N° 02

## DIMENSIÓN RELACIONAL INTERTEXTUAL

DESEMPEÑOS	Poco		Regular		Bastante		Completamente		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Reconoce cómo se relacionan las partes que conforman un texto	4	13	14	47	11	37	1	3	30	100
Reconoce la relación de un texto con otros textos de cultura	6	20	12	40	9	30	3	10	30	100

Fuente: Postest aplicado al grupo control. UNPRG, 2017



Fuente: Tabla N° 02

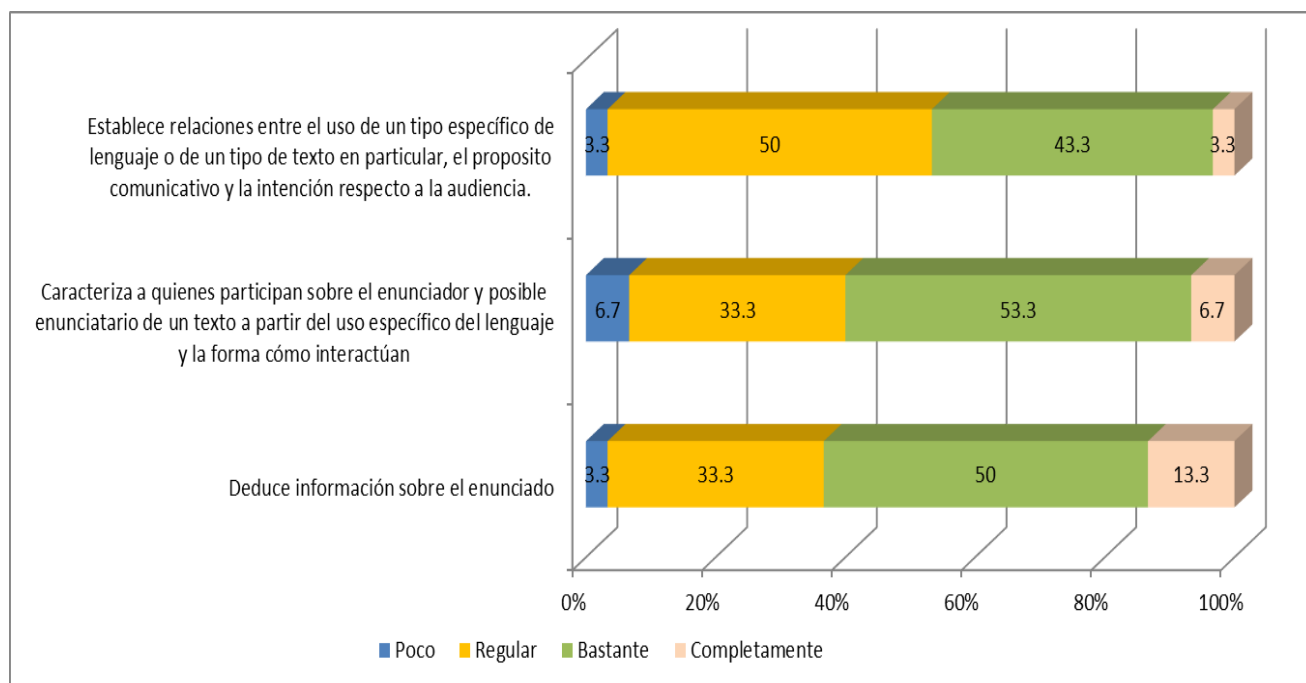
**Interpretación:** de los 30 estudiantes solo el 3% de estudiantes lograron alcanzar este nivel, siguiendo con sus clases diarias; del mismo modo de los 30 estudiantes, el 37% logró reconocer como se relacionan las partes que conforman un texto, también el 30% reconoce de un texto con otros textos de cultura, en comparación con el 47% de estudiantes que se encuentra en el indicador de regular; es decir tuvo una deficiente significancia el aprendizaje de los estudiantes de la muestra control.

TABLA N° 03

***DIMENSIÓN ENUNCIATIVA***

DESEMPEÑOS	Poco		Regular		Bastante		Completamente		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Deduce información sobre el enunciado	1	3.3	10	33.3	15	50	4	13.3	30	100.0
Caracteriza a quienes participan sobre el enunciador y posible enunciatario de un texto a partir del uso específico del lenguaje y la forma cómo interactúan	2	6.7	10	33.3	16	53.3	2	6.7	30	100.0
Establece relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje o de un tipo de texto en particular, el propósito comunicativo y la intención respecto a la audiencia.	1	3.3	15	50	13	43.3	1	3.3	30	100.0

Fuente: Postest aplicado al grupo control.UNPRG, 2017



FUENTE: TABLA N° 03

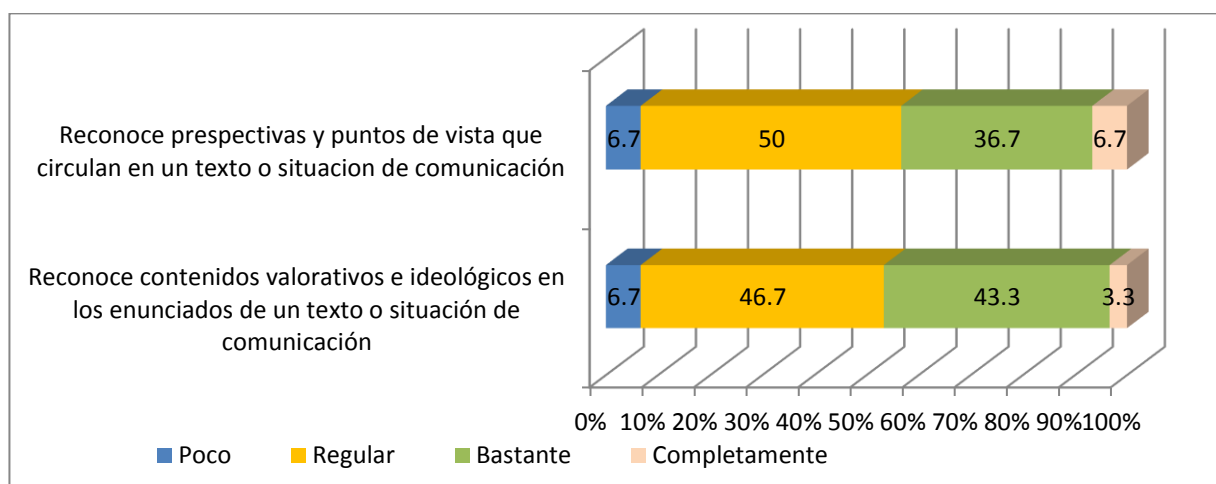
**Interpretación:** en esta tercera dimensión se puede evidenciar que de los 30 estudiantes solo el 3.3% de estudiantes lograron ubicarse en el indicador de bastante, mientras que el 50% de estudiantes se ubica en el indicador de regular, lo que significa que la mayoría de estudiantes no lograron consolidar la dimensión enunciativa, indispensable para desarrollar la dimensión valorativa.

TABLA N° 04

***DIMENSIÓN VALORATIVA***

DESEMPEÑOS	Poco		Regular		Bastante		Completamente		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Reconoce contenidos valorativos e ideológicos en los enunciados de un texto o situación de comunicación	2	6.7	14	46.7	13	43.3	1	3.3	30	100.0
Reconoce perspectivas y puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación	2	6.7	15	50	11	36.7	2	6.7	30	100.0

Fuente: Posttest aplicado al grupo control. UNPRG, 2017



Fuente: Tabla N° 04

**Interpretación**

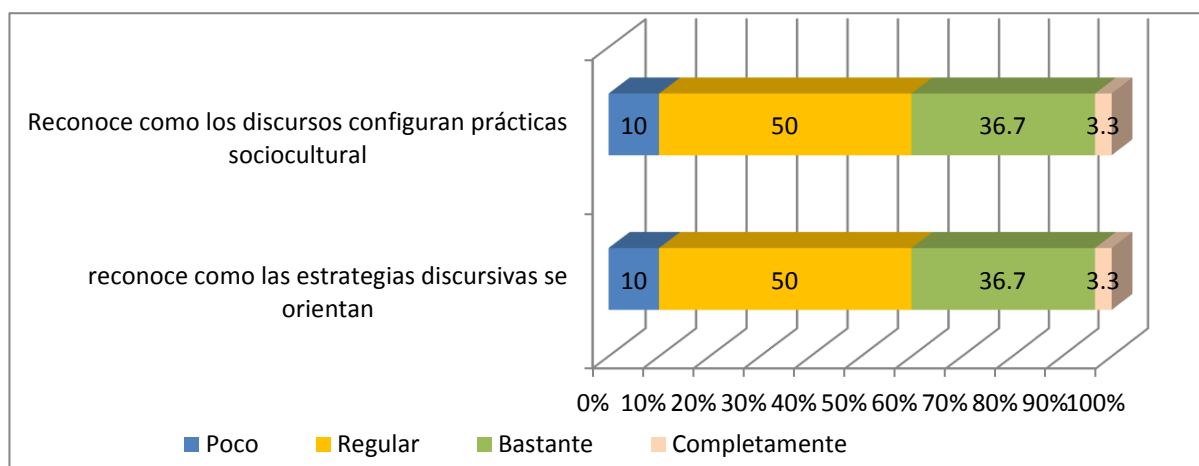
En esta dimensión es aquella que logra tener el estudiante un juicio crítico del mundo que lo rodea; de los 30 estudiantes, el 50% de estudiantes han logrado el indicador de regular en el desempeño: Reconoce perspectivas y puntos de vista que circulan en un texto o situación comunicativa. Mientras el 6.7% logró ubicarse en el indicador poco, así como en el indicador completamente. Por consiguiente en el desempeño: Reconoce contenidos valorativos e ideológicos, de los 30 estudiantes solo el 3.3% alcanzaron el indicador de completamente; por tanto la comprensión crítica de los textos no llegó a consolidarse.

TABLA N° 05

## DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL

DESEMPEÑOS	Poco		Regular		Bastante		Completamente		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
reconoce como las estrategias discursivas se orientan	3	10	15	50	11	36.7	1	3.3	30	100.0
Reconoce como los discursos configuran prácticas sociocultural	3	10	15	50	11	36.7	1	3.3	30	100.0

Fuente: Postest aplicado al grupo control. UNPRG, 2017



FUENTE: TABLA N° 05

### Interpretación:

En esta muestra correspondiente al grupo control presenta que de los 30 estudiantes solo el 3.3% de estudiantes alcanzó a consolidar esta dimensión, mientras que el 50% alcanzó el indicador de regular para ambos desempeños. En conclusión, los estudiantes de la muestra control, tuvieron un regular aprendizaje para lograr comprender críticamente.

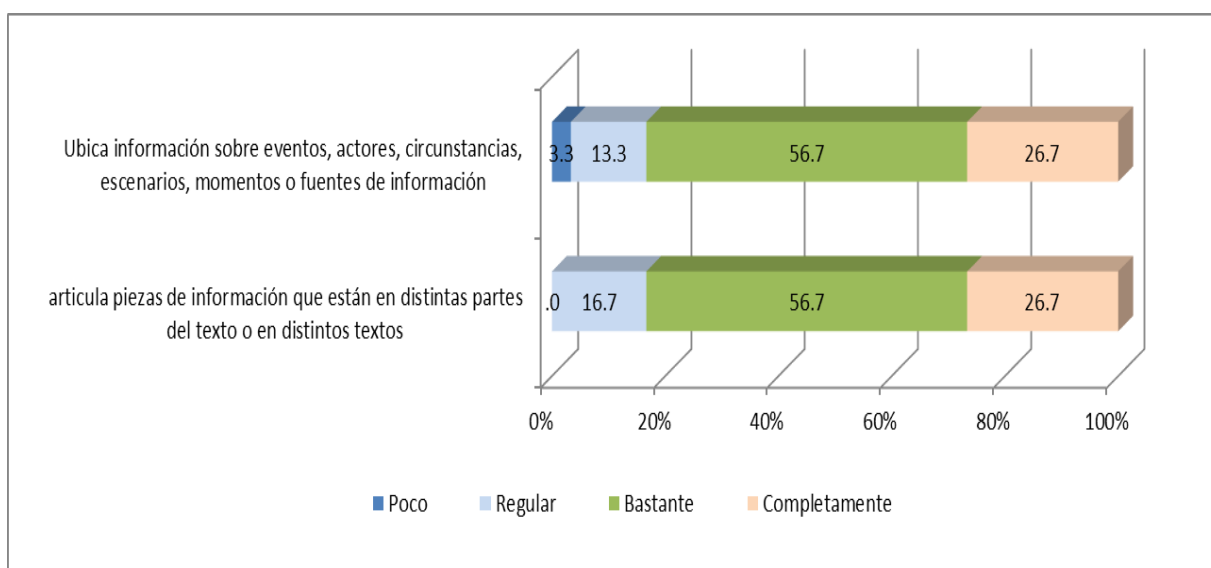


### 3.1.4 PRETEST GRUPO EXPERIMENTAL

TABLA N° 01

DIMENSIÓN TEXTUAL EVIDENTE										
DESEMPEÑOS	Poco		Regular		Bastante		Completamente		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
articula piezas de información que están en distintas partes del texto o en distintos textos	0	.0	5	16.7	17	56.7	8	26.7	30	100.0
Ubica información sobre eventos, actores, circunstancias, escenarios, momentos o fuentes de información	1	3.3	4	13.3	17	56.7	8	26.7	30	100.0

FUENTE: PRETEST APLICADO A LOS ESTUDIANTES DE INGENIERIA CIVIL, 2017



FUENTE: TABLA N° 01

#### Interpretación:

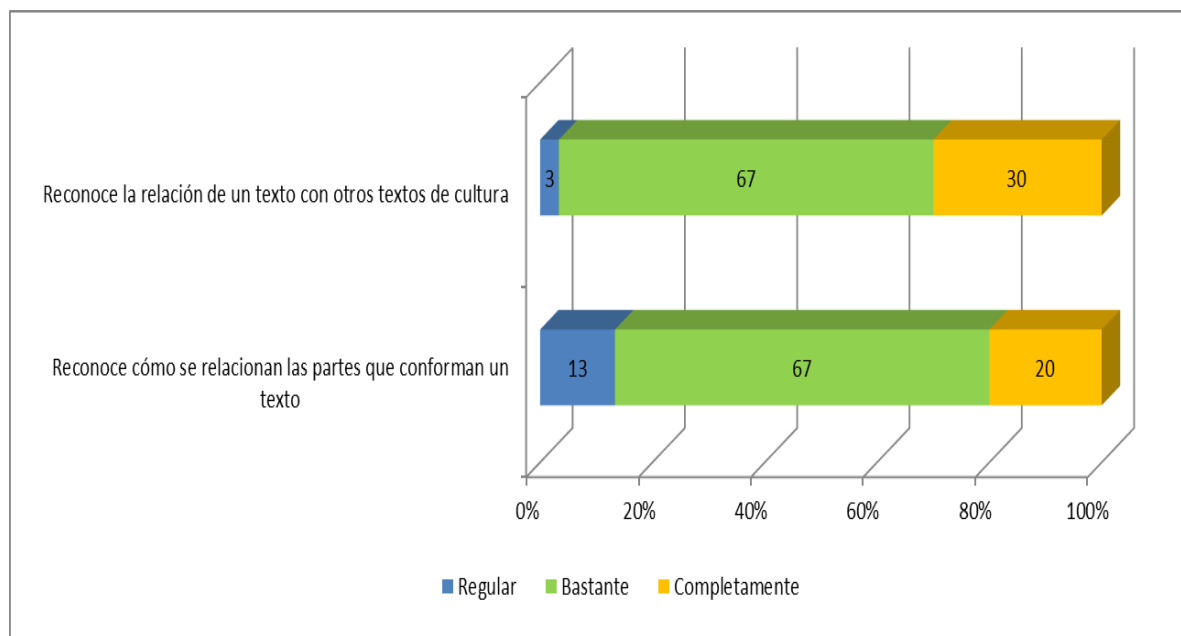
En el grupo experimental de los 30 estudiantes se encuentran el 26.7% que han logrado consolidar esta primera dimensión indispensable para seguir desarrollando las dimensiones que configuran la lectura crítica en la comprensión de textos en contraste el 56.7% logró ubicarse en el indicador bastante en esta primera dimensión.

TABLA N° 02

## DIMENSIÓN RELACIONAL INTERTEXTUAL

DESEMPEÑOS	Regular		Bastante		Completamente		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Reconoce cómo se relacionan las partes que conforman un texto	4	13	20	67	6	20	30	100
Reconoce la relación de un texto con otros textos de cultura	1	3	20	67	9	30	30	100

FUENTE: PRETEST APLICADO A LOS ESTUDIANTES DE INGENIERIA CIVIL, 2017



FUENTE: TABLA N° 02

### Interpretación:

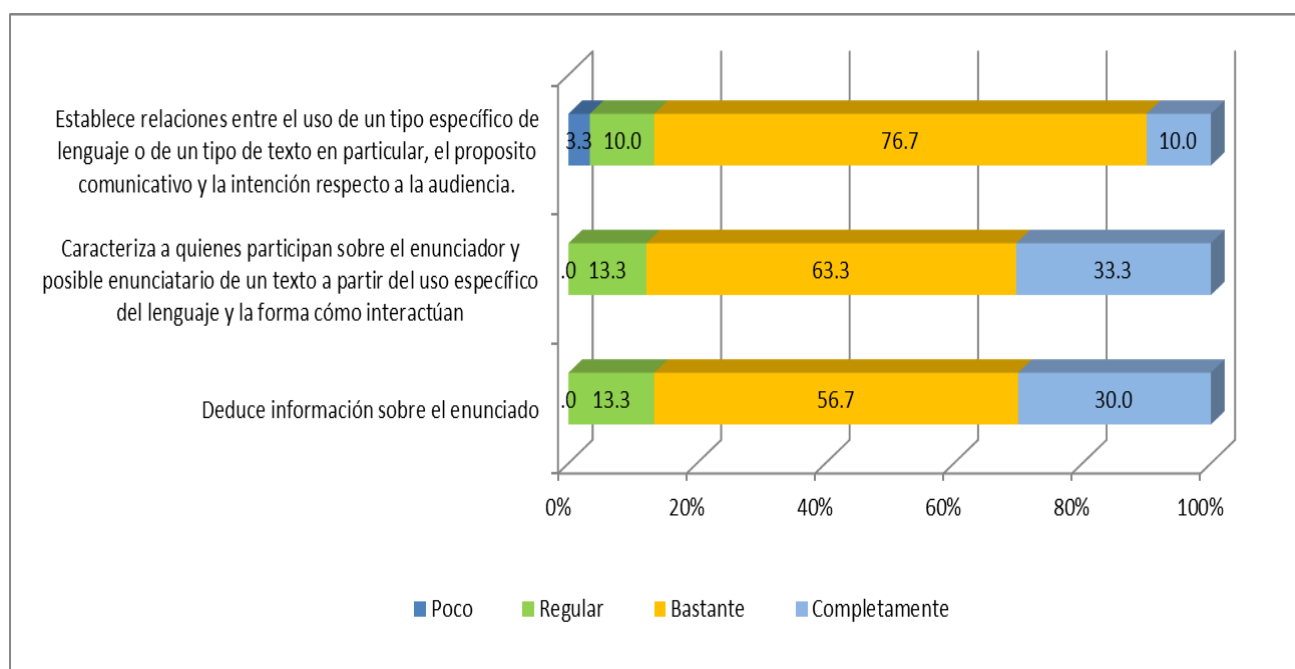
Aunque en esta dimensión de los 30 estudiantes, el 67% de estudiantes alcanzó el indicador de bastante en el desempeño reconoce cómo se relaciona las partes que conforman un texto, solo el 30% alcanzó el indicador de bastante, por lo que es necesario lograr desarrollar el taller de lectura crítica, para que los estudiantes alcancen una comprensión crítica correspondiente al nivel superior que se encuentran.

TABLA N° 03

## DIMENSIÓN ENUNCIATIVA

DESEMPEÑOS	Poco		Regular		Bastante		Completamente		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
<b>Deduce información sobre el enunciado</b>	0	.0	4	13.3	17	56.7	9	30.0	30	100.0
Caracteriza a quienes participan sobre el enunciador y posible enunciatario de un texto a partir del uso específico del lenguaje y la forma cómo interactúan	0	.0	4	13.3	19	63.3	10	33.3	33	110.0
Establece relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje o de un tipo de texto en particular, el propósito comunicativo y la intención respecto a la audiencia.	1	3.3	3	10.0	23	76.7	3	10.0	30	100.0

Fuente: Pretest aplicado a los estudiantes de ingeniería civil, 2017



Fuente: Tabla N° 03

### Interpretación:

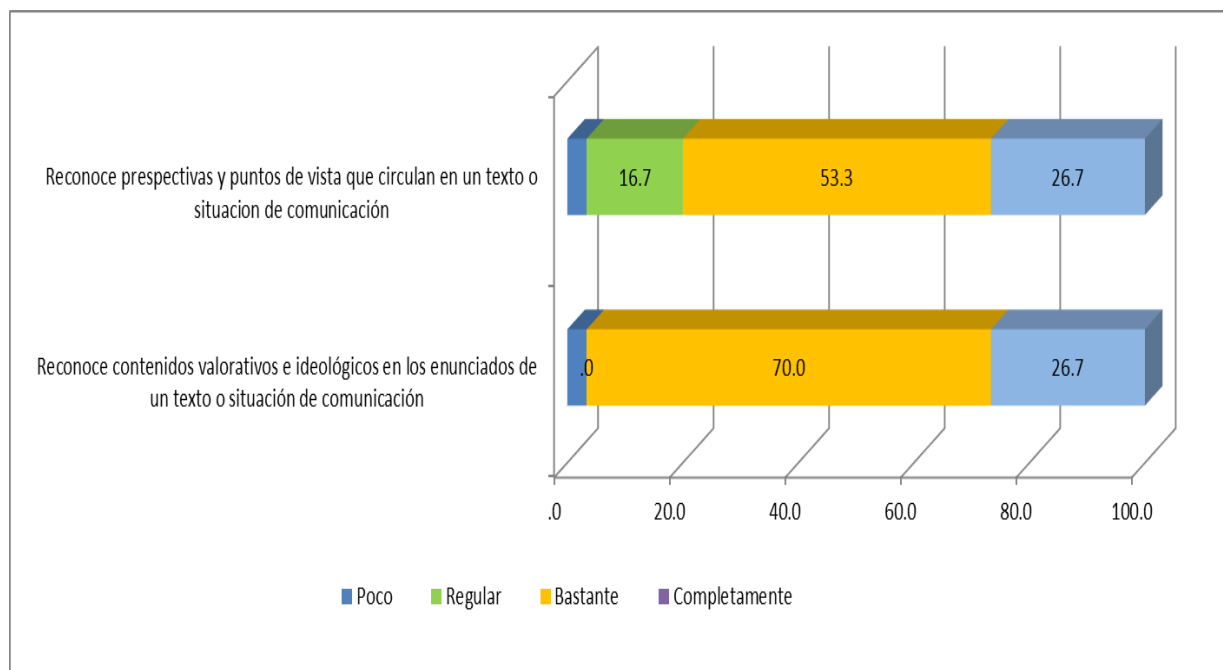
En esta dimensión existen tres desempeños indispensables en el proceso lector; de los 30 estudiantes, el 56.7% se ubica en el indicador de bastante mientras que el 30.0% se ubica en el indicador de poco en el desempeño **deduce información sobre el enunciado**; asimismo, de los 30 estudiantes el 33.3% se ubica en el indicador de completamente, mientras que el 63.3% se ubica en el indicador de bastante en el desempeño **caracteriza a quienes participan sobre el enunciador y posible enunciatario**; del mismo modo, de los 30 estudiantes el 10% se ubicó en el indicador de completamente en el desempeño **establece relaciones entre el uso de tipo específico el lenguaje**. Esta tercera dimensión logrará posiblemente aprendizajes óptimos si se aplica el taller de lectura crítica.

TABLA N° 04

## DIMENSIÓN VALORATIVA

DESEMPEÑOS	Poco		Regular		Bastante		Completamente		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Reconoce contenidos valorativos e ideológicos en los enunciados de un texto o situación de comunicación	1	3.3		.0	21	70.0	8.0	26.7	30	100.0
Reconoce perspectivas y puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación	1	3.3	5	16.7	16	53.3	8	26.7	30	100.0

Fuente: Pretest aplicado a los estudiantes de ingeniería civil, 2017



FUENTE: TABLA N° 04

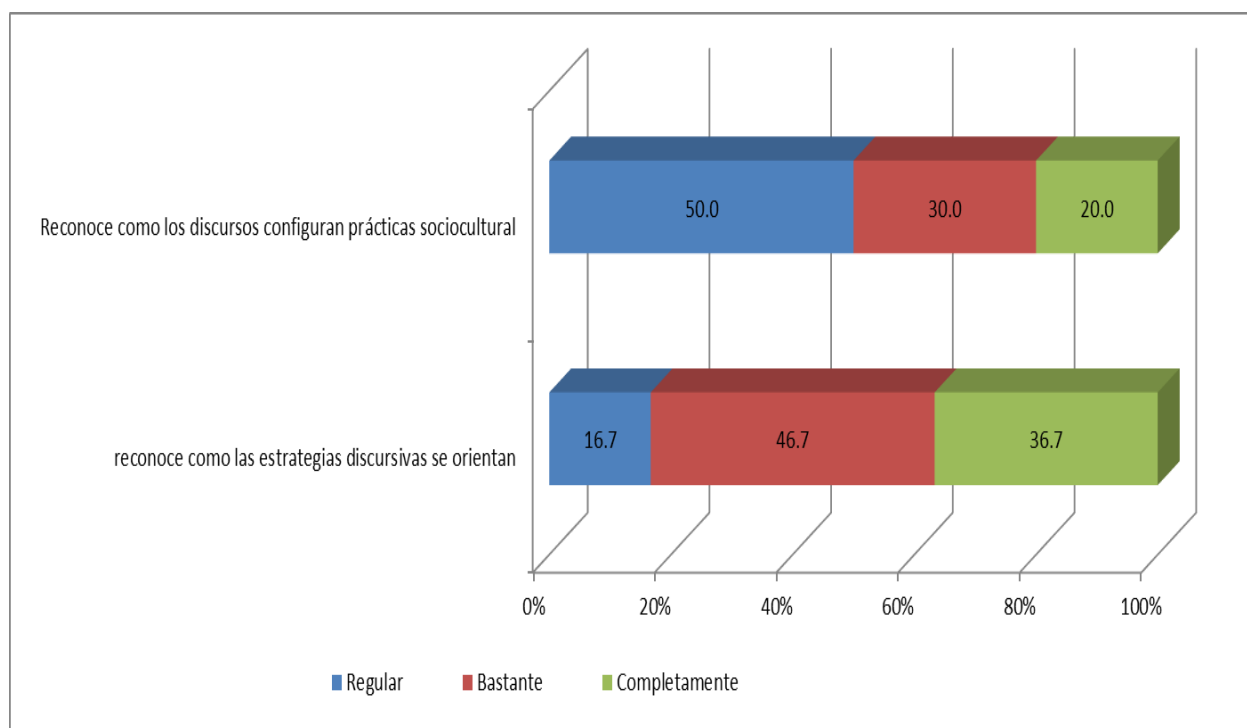
De acuerdo a la teoría socio cultural de Cassany esta dimensión es aquella donde los aprendizajes adquiridos cobran relevancia para que los estudiantes puedan expresar sus ideas; en este test de los 30 estudiantes, el 26% de estudiantes se ubica en el indicador de completamente y el 70% se ubica en el indicador de bastante en el desempeño: **reconoce contenidos valorativos e ideológicos en los enunciados**; del mismo modo de los 30 estudiantes el 26.7 % se ubica en el indicador de completamente y el 53.3% se ubica en el indicador de bastante en el desempeño: **reconoce perspectivas y puntos de vista que se encuentran en un texto**.

TABLA N° 05

## DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL

DESEMPEÑOS	Regular		Bastante		Completamente		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
reconoce como las estrategias discursivas se orientan	5	16.7	14	46.7	11	36.7	30	100.0
Reconoce como los discursos configuran prácticas	15	50.0	9	30.0	6	20.0	30	100.0

Fuente: Pretest aplicado a los estudiantes de ingeniería civil, 2017



Fuente: Tabla N° 05

### Interpretación:

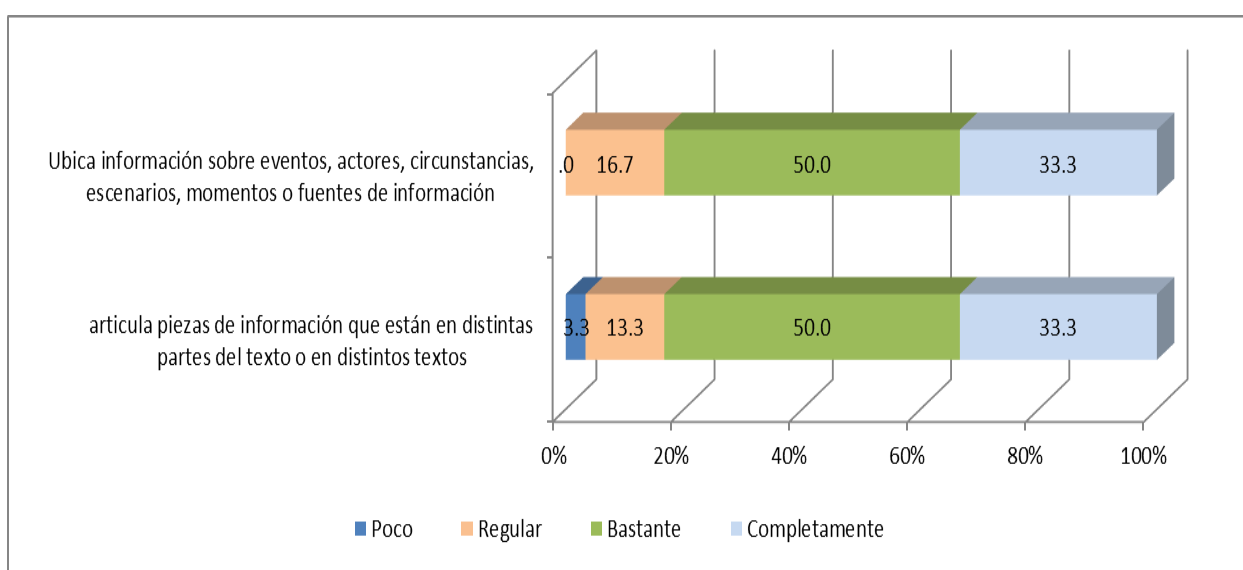
En conclusión esta última dimensión de 30 de estudiantes el 36 % solo alcanzó el indicador completamente en el desempeño: **reconoce como las estrategias discursivas se orientan**; mientras que de los 30 estudiantes en el desempeño: **reconoce como los discursos configuran prácticas socioculturales**; y de los 30 estudiantes el 36.7 % se ubican en el indicador completamente en el desempeño: **reconoce como las estrategias discursivas se orientan**.

### 3.1.5 POST TEST GRUPO EXPERIMENTAL

TABLA N°1

DIMENSIÓN TEXTUAL EVIDENTE										
DESEMPEÑOS	Poco		Regular		Bastante		Completamente		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
articula piezas de información que están en distintas partes del texto o en distintos textos	1	3.3	4	13.3	15	50.0	10	33.3	30	100.0
Ubica información sobre eventos, actores, circunstancias, escenarios, momentos o fuentes de información	0	.0	5	16.7	15	50.0	10	33.3	30	100.0

Fuente: Posttest aplicado a estudiantes de ingeniería civil, 2017.



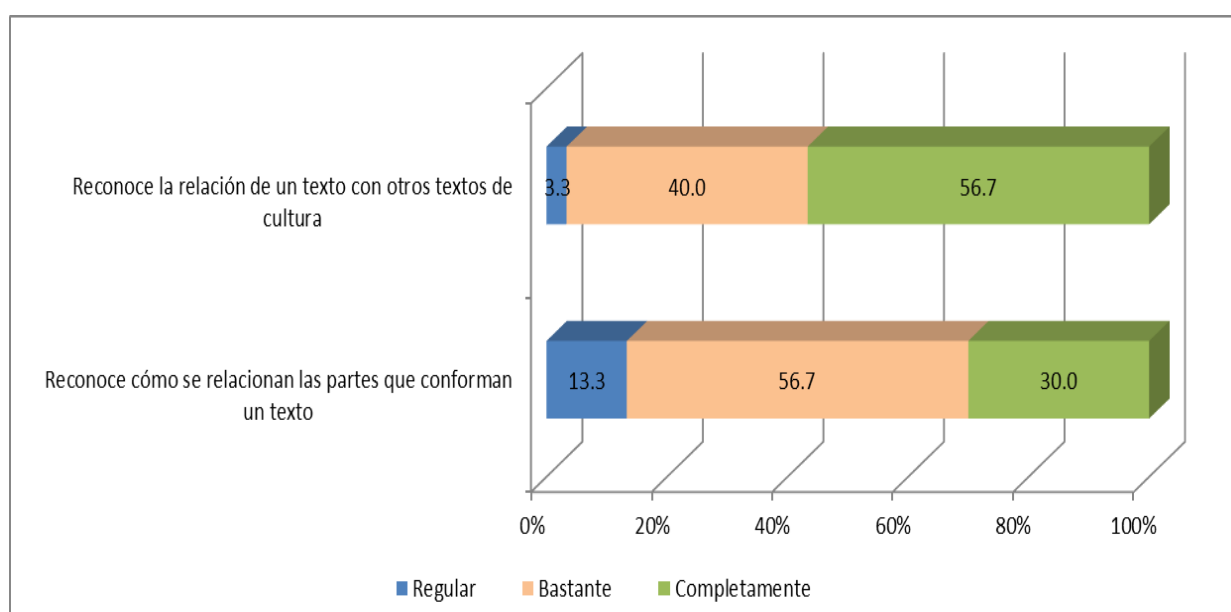
**Interpretación:** después de haber desarrollado el taller de lectura crítica se aplicó el post test el cual empieza con la dimensión textual evidente; donde de los 30 estudiantes el 50% de estudiantes elevaron su nivel a bastante en el desempeño articulación de información y ubicación de información en los textos en comparación al 33.3% de estudiantes completamente lograron desarrollar la dimensión textualmente.

TABLA N° 02

## DIMENSIÓN RELACIONAL INTERTEXTUAL

DESEMPEÑOS	Poco		Regular		Bastante		Completamente		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Reconoce cómo se relacionan las partes que conforman un texto	0	.0	4	13.3	17	56.7	9	30.0	30	100.0
Reconoce la relación de un texto con otros textos de cultura	0	.0	1	3.3	12	40.0	17	56.7	30	100.0

Fuente: Postest aplicado a estudiantes de ingeniería civil, 2017



Fuente: Tabla N° 02

### Interpretación:

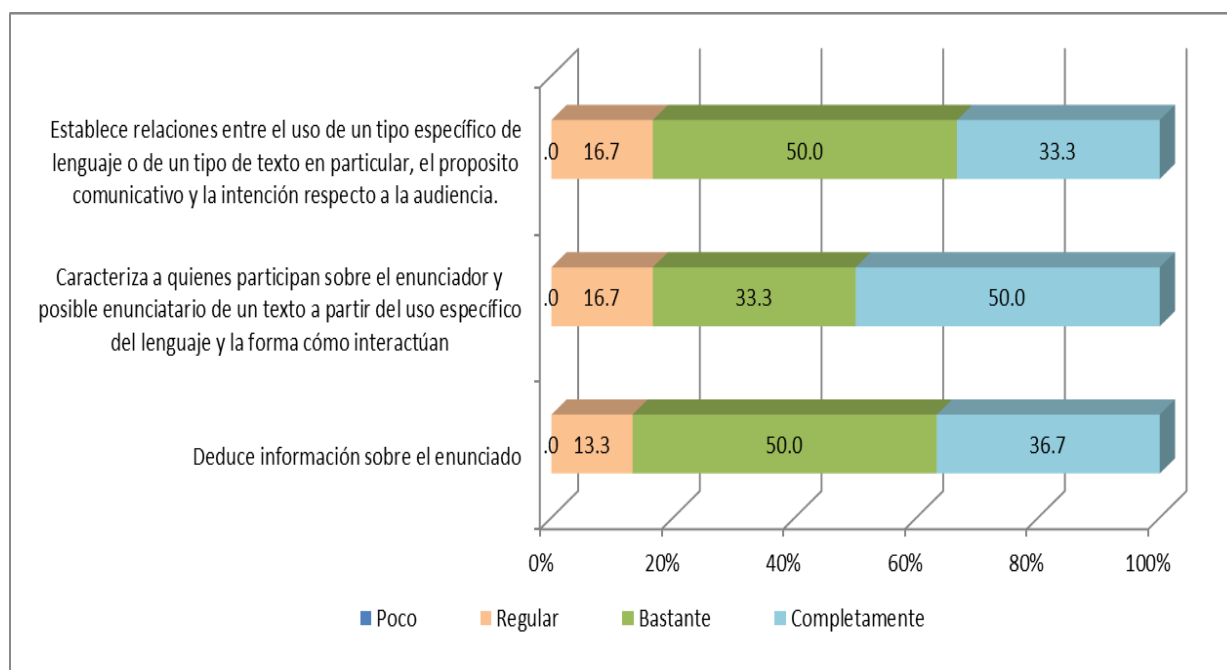
En esta dimensión enunciativa de los 30 estudiantes el 56.7 % lograron al alcanzar completamente el desempeño: **reconoce la relación de un texto con otros textos**. Asimismo el 56.7 % de estudiantes alcanzó el indicador bastante en el desempeño: **reconoce cómo se relacionan las partes del texto**. Por tanto los estudiantes de ingeniería Civil lograron desarrollar la dimensión relacional intertextual.

TABLA N° 03

## DIMENSIÓN ENUNCIATIVA

DESEMPEÑOS	Poco		Regular		Bastante		Completamente		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%		
<b>Deduce información sobre el enunciado</b>	0	.0	4	13.3	15	50.0	11	36.7	30	100.0
Caracteriza a quienes participan sobre el enunciador y posible enunciatario de un texto a partir del uso específico del lenguaje y la forma cómo interactúan	0	.0	5	16.7	10	33.3	15	50.0	30	100.0
Establece relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje o de un tipo de texto en particular, el propósito comunicativo y la intención respecto a la audiencia.	0	.0	5	16.7	15	50.0	10	33.3	30	100.0

Fuente: Pos test aplicado a estudiantes de ingeniería civil, 2017



Fuente: Tabla N° 03

### Interpretación:

La dimensión enunciativa está configurada por los siguientes desempeños: de los 30 estudiantes el 50.0 % alcanzó el indicador de bastante en el desempeño: **deduce información sobre el enunciado** y el 36.7 % de estudiantes alcanzó el indicador completamente en el mismo desempeño. Del mismo modo de los 30 estudiantes, el 50.0% alcanzó el indicador de completamente en el desempeño: **caracteriza a quienes participan sobre el enunciador y posible enunciatario del texto a partir del uso específico del lenguaje y la forma cómo interactúan**. Y finalmente de los 30 estudiantes el 50.0% alcanzaron el indicador de bastante y el 33.3% de estudiantes completamente lograron **establecer relaciones entre el uso de un tipo de texto, el propósito comunicativo y la intención respecto a la audiencia**.

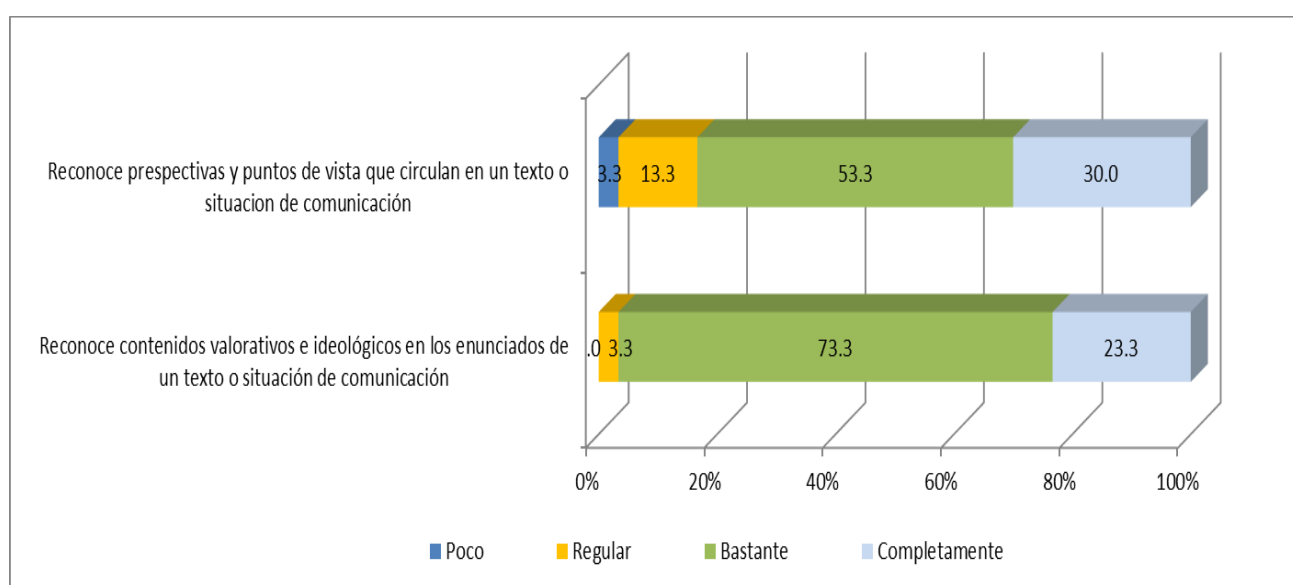


TABLA N°04

*DIMENSIÓN VALORATIVA*

DESEMPEÑOS	Poco		Regular		Bastante		Completamente		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Reconoce contenidos valorativos e ideológicos en los enunciados de un texto o situación de comunicación	0	.0	1	3.3	22	73.3	7	23.3	30	100.0
Reconoce perspectivas y puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación	1	3.3	4	13.3	16	53.3	9	30.0	30	100.0

Fuente: Pos test aplicado a estudiantes de ingeniería civil, 2017



Fuente: Tabla N° 04

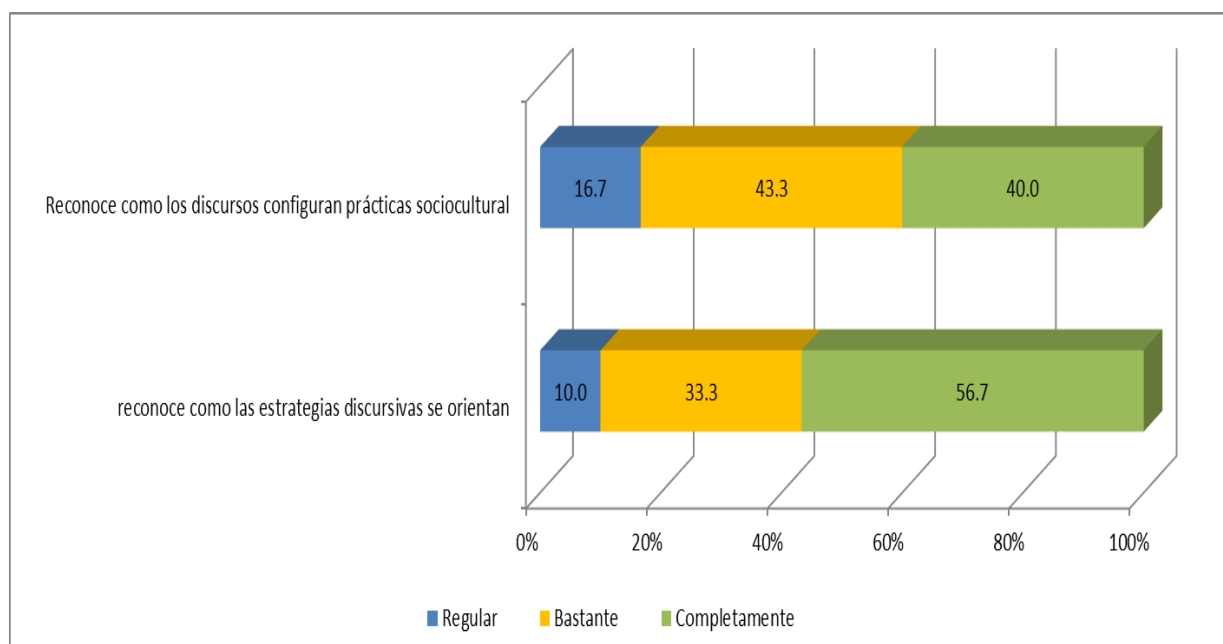
### Interpretación

La dimensión valorativa, es de gran relevancia aquí el lector comienza a emitir juicios de valor, además está configurada por los siguientes desempeños: de los 30 estudiantes el 73.3% alcanzaron el indicador bastante, mientras que el 23.3% completamente en comparación al 3.3% en el indicador de regular en el desempeño: **Reconoce contenidos valorativos e ideológicos en los enunciados de un texto o situación comunicativa.**

TABLA N° 05

DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL								
DESEMPEÑOS	Regular		Bastante		Completamente		TOTAL	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
reconoce como las estrategias discursivas se orientan	3	10.0	10	33.3	17	56.7	30	100.0
Reconoce como los discursos configuran prácticas sociocultural	5	16.7	13	43.3	12	40.0	30	100.0

FUENTE: POS TEST APLICADO A ESTUDIANTES DE INGENIERIA CIVIL, 2017



Fuente: Tabla N° 05

### Interpretación

La dimensión sociocultural es aquella que configura todas las dimensiones y la que presenta realmente lo que es la lectura crítica para una eficiente comprensión de textos por lo que de 30 estudiantes el 56.7 % alcanzó el indicador de completamente en comparación al 10.0% que alcanzó el indicador de regular en el desempeño: **reconoce como las estrategias discursivas**. Asimismo, de los 30 estudiantes el 43.3% alcanzaron el indicador de bastante y el 40.0% de estudiantes el indicador completamente lograron desarrollar el desempeño: **econoce como los diversos discursos configuran prácticas socioculturales**.

### 3.1.6 FASE DE EXPLICACIÓN DEL TALLER (TRABAJO EN GRUPOS)

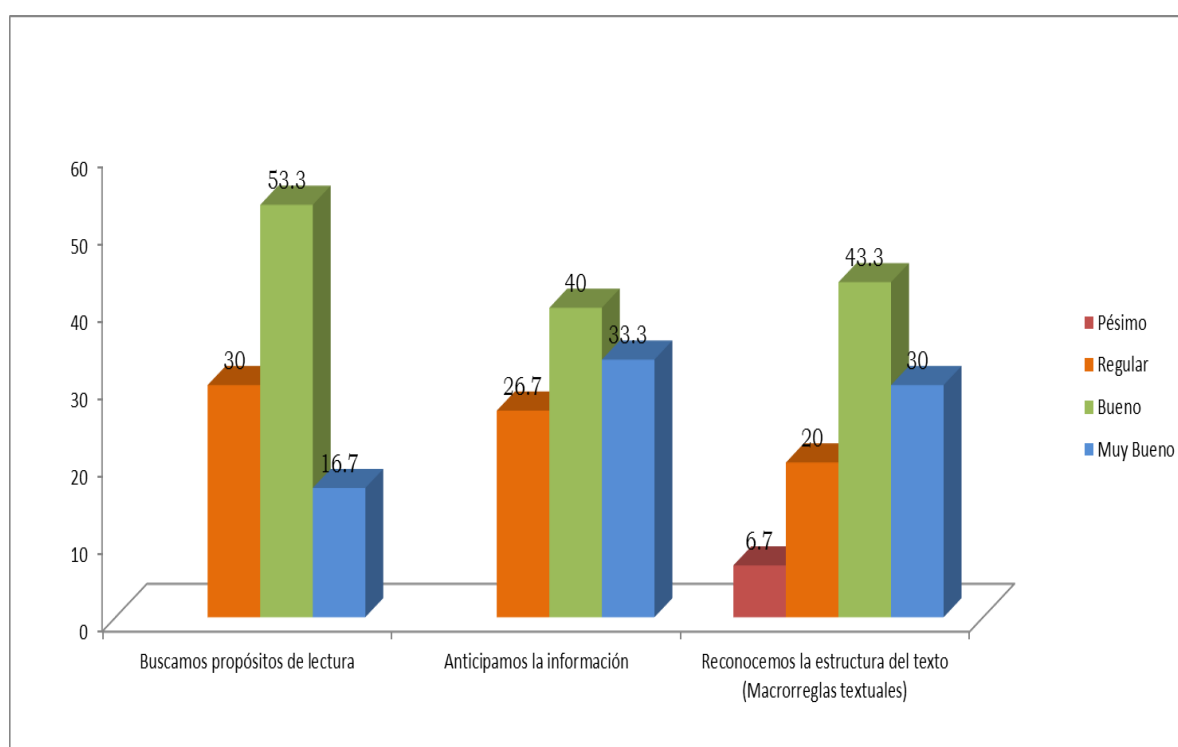
#### 1.- LECTURA: LA TIERRA SE DESPEREZA

TABLA N° 06

#### RECONOCEMOS LOS TEXTOS

Rendimiento académico	Buscamos propósitos de lectura		Anticipamos la información		Reconocemos la estructura del texto (Macrorreglas textuales)	
	ni	%	ni	%	ni	%
Pésimo	0		0		2	6.7
Regular	9	30	8	26.7	6	20
Bueno	16	53.3	12	40	13	43.3
Muy Bueno	5	16.7	10	33.3	9	30
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Fuente: Lectura, la Tierra se despereza



Fuente: Tabla N° 06

#### Interpretación:

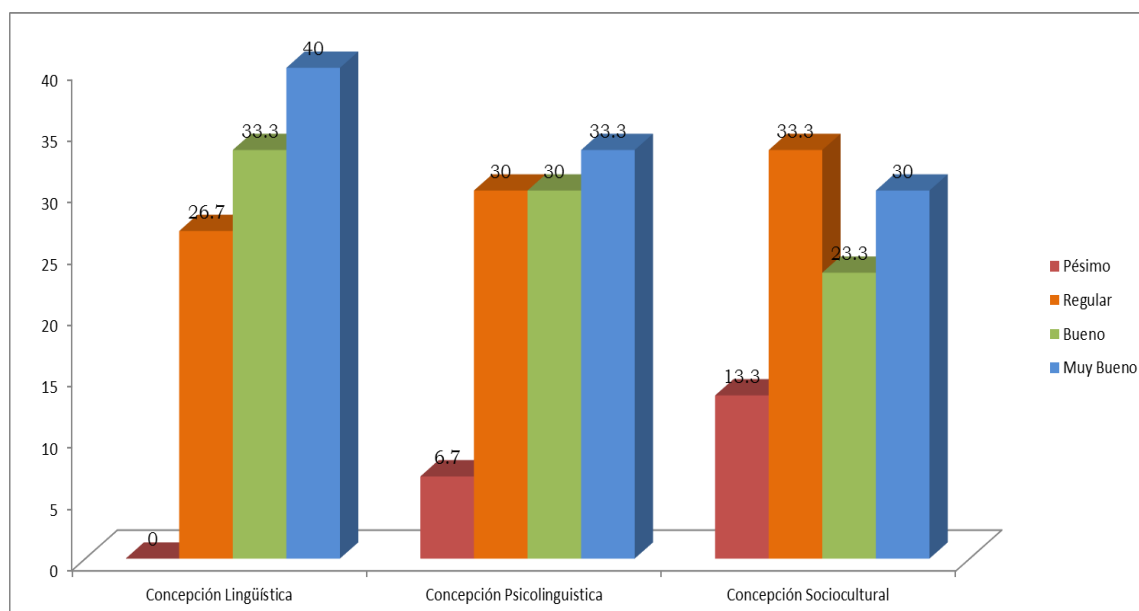
El presente gráfico nos indica que los estudiantes de ingeniería civil reconocen la información que se encuentra en textos a partir de la búsqueda de propósitos de lectura donde el 53.3% de estudiantes alcanzaron el indicador de bueno, también cuando anticipan la información el 40% de estudiantes alcanzaron el indicador de bueno y el 33.3% de estudiantes lograron el indicador de muy bueno. y por último el 43.3% de estudiantes se ubican en el indicador de bueno y el 30% de muy bueno en comparación al 6.7% lograron el indicador de pésimo.

TABLA N° 07

*CONCEPCIONES DE LECTURA (CASSANY: 2006)*

Rendimiento académico	Concepción Lingüística		Concepción Psicolinguística		Concepción Sociocultural	
	ni	%	ni	%	ni	%
Pésimo	0	0	2	6.7	4	13.3
Regular	8	26.7	9	30	10	33.3
Bueno	10	33.3	9	30	7	23.3
Muy Bueno	12	40	10	33.3	9	30
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Fuente: Lectura, la Tierra se despereza



Fuente: Tabla 07

**Interpretación**

De acuerdo a la concepción sociocultural de Daniel Cassany, para llegar a comprender críticamente se necesita que el estudiante tenga base en la lectura desde la concepción lingüística los estudiantes lograron alcanzar el 40% el indicador de muy bueno y bueno el 33.3% de estudiantes; también en la concepción psicolingüística el 33.3% de estudiantes de muy bueno y bueno el 30% de estudiantes, además la concepción sociocultural fue alcanzada entre el 30% en el indicador de muy bueno en comparación al 23.3% en indicador de bueno.

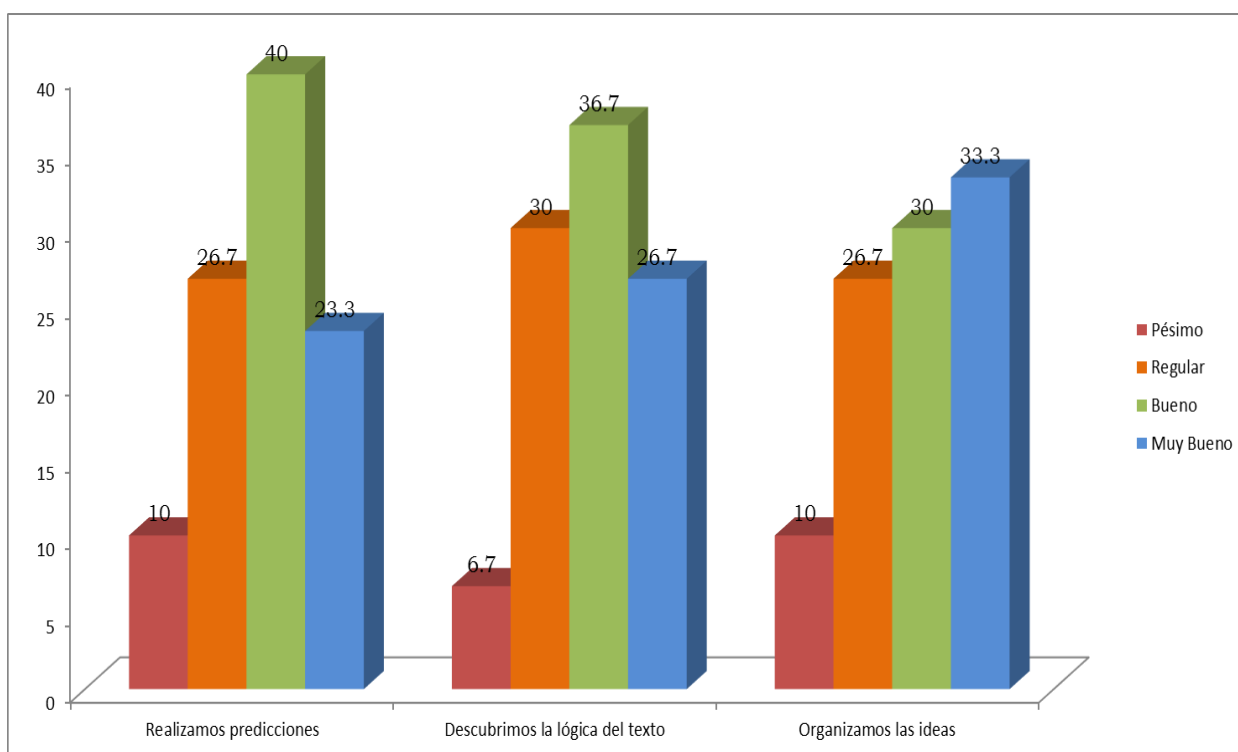
### 3.- LECTURA: LA SOMBRA DE LA SOSPECHA

TABLA N° 08

#### ACOMPANAMOS EL PROCESO LECTOR

Rendimiento académico	Realizamos predicciones		Descubrimos la lógica del texto		Organizamos las ideas	
	ni	%	ni	%	ni	%
Pésimo	3	10	2	6.7	3	10
Regular	8	26.7	9	30	8	26.7
Bueno	12	40	11	36.7	9	30
Muy Bueno	7	23.3	8	26.7	10	33.3
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Fuente: Lectura, la sombra de la sospecha.



Fuente: Tabla N° 08

#### Interpretación:

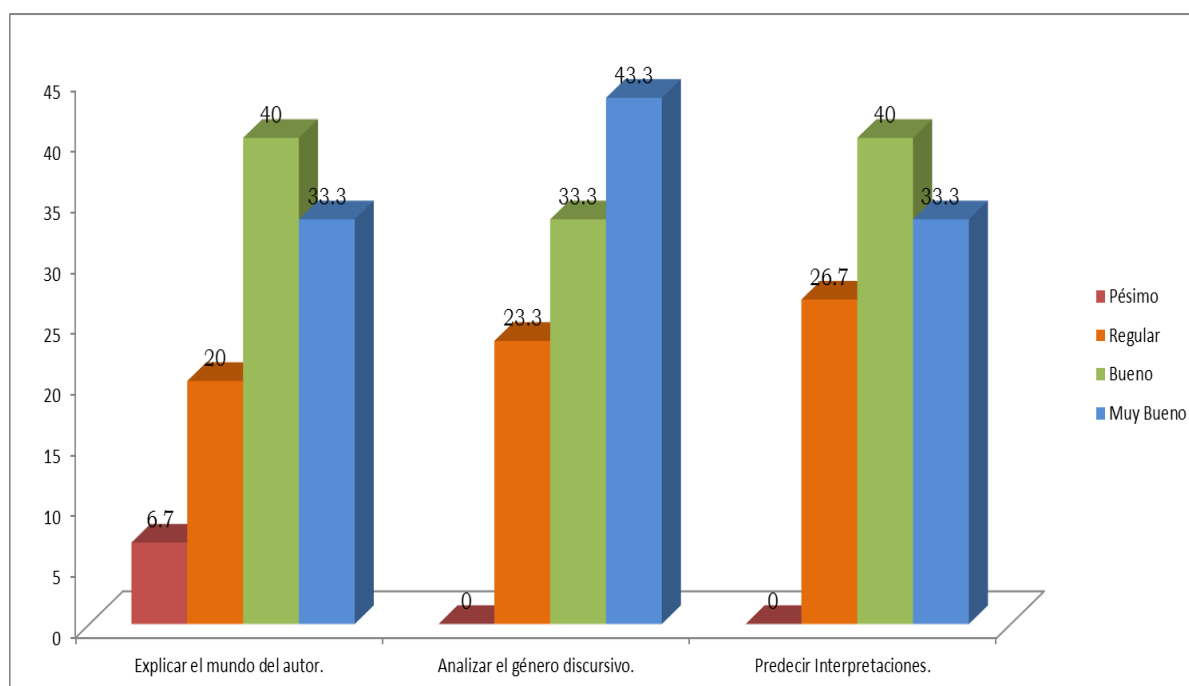
Para iniciar el proceso lectura crítica es necesario realizar predicciones el 40% de estudiantes presentan el indicador Bueno; del mismo modo el 23.3% de estudiantes de muy bueno, es decir que más del 50% de estudiantes logran hacer predicciones antes de leer, del mismo modo el 36.7% de estudiantes alcanzaron el indicador de bueno el 26.7% de muy bueno; por tanto más del 50% logró descubrir la lógica del texto y el 33.3% de estudiantes alcanzaron el indicador de muy bueno y el 30% de bueno en la organización de ideas durante el proceso lector.

#### 4.- VEINTIDOS TÉCNICAS PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA.

TABLA N° 09

Rendimiento académico	Explicar el mundo del autor.		Analizar el género discursivo.		Predecir Interpretaciones.	
	ni	%	ni	%	ni	%
Pésimo	2	6.7	0	0	0	0
Regular	6	20	7	23.3	8	26.7
Bueno	12	40	10	33.3	12	40
Muy Bueno	10	33.3	13	43.3	10	33.3
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Fuente: Lectura noticia, terremotos: Ecuador y Perú



Fuente: Tabla N° 09

#### Interpretación:

Durante el proceso lector el 40% de estudiantes logró el indicador de bueno y el 33.3% el indicador de muy bueno para explicar el mundo del autor; además en el análisis del género discursivo el 43.3% alcanzaron el indicador de muy bueno mientras que el 33.3% alcanzó el indicador de bueno y en la tercera fase el 40% alcanzaron el indicador de bueno y el 33.3% el indicador de muy bueno, es decir más del 50% lograron interpretar los discursos.

## PRE TEST

TABLA N° 10

DIMENSIÓN TEXTUAL EVIDENTE	Grupo - Control				Grupo - Experimental			
	Articula piezas de información que están en distintas partes del texto o en distintos textos.		Ubica información sobre eventos, actores, circunstancias, escenarios, momentos o fuentes de		Articula piezas de información que están en distintas partes del texto o en distintos textos.		Ubica información sobre eventos, actores, circunstancias, escenarios, momentos o fuentes de	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Poco	2	6.7	0	0	0	0	1	3.3
Regular	16	53.3	23	76.7	5	16.7	4	13.3
Bastante	12	40	7	23.3	17	56.7	17	56.7
Completamente	0	0	0	0	8	26.7	8	26.7
<b>TOTAL</b>	30	100	30	100	30	100	30	100

**Interpretación:** de contrastar los resultados de los 30 estudiantes el 56.7 % **ubica información sobre eventos actores en fuentes de información;** mientras el grupo control solo 23.3%, ambos porcentajes se ubican en el indicador de bastante y solo el 26.7% de estudiantes del grupo experimental han llegado a consolidar este desempeño. Asimismo, de los 30 estudiantes el 56.7% del grupo experimental articula información en relación al 40.0% de estudiantes del grupo control evidenciándose que el grupo experimental presenta un mejor conocimiento y dominio de esta dimensión.

## POST TEST

TABLA N° 11

DIMENSIÓN TEXTUAL EVIDENTE	Grupo - Control				Grupo - Experimental			
	Articula piezas de información que están en distintas partes del texto o en distintos textos.		Ubica información sobre eventos, actores, circunstancias, escenarios, momentos o fuentes de		Articula piezas de información que están en distintas partes del texto o en distintos textos.		Ubica información sobre eventos, actores, circunstancias, escenarios, momentos o fuentes de	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Poco	2	6.7	0	0	1	3.3	0	0
Regular	16	53.3	23	76.7	4	13.3	5	16.7
Bastante	12	40	7	23.3	15	50	15	50
Completamente	0	0	0	0	10	33.3	10	33.3
<b>TOTAL</b>	30	100	30	100	30	100	30	100

**Interpretación:** en el pos test el grupo experimental logró el 33.3% de estudiantes ubica información sobre eventos en el indicador completamente esta dimensión, mientras que el grupo control ningún estudiante evidencia este indicador.

TABLA N° 12

PRE TEST

DIMENSIÓN RELACIÓN INTERTEXTUAL	Grupo - Control				Grupo - Experimental			
	Reconoce cómo se relacionan las partes que conforman un texto		Reconoce la relación de un texto con otros textos de cultura		Reconoce cómo se relacionan las partes que conforman un texto		Reconoce la relación de un texto con otros textos de cultura	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Regular	3	10	5	17	4	13.3	1	3.3
Bastante	23	77	21	70	20	66.7	20	66.7
Completamente	4	13	4	13	6	20	9	30
<b>TOTAL</b>	30	100	30	100	30	100	30	100

**Interpretación:** en la dimensión relación intertextual de los 30 estudiantes, el 30% de estudiantes alcanzaron el indicador completamente en el grupo experimental, mientras que el 66.7% de estudiantes el indicador bastante en ambos grupos, en contraste con el grupo control que solo el 13% en el indicador en el desempeño: **reconoce la relación de un texto con otros textos de cultura.**

TABLA N° 13

POST TEST

DIMENSIÓN RELACIÓN INTERTEXTUAL	Grupo - Control				Grupo - Experimental			
	Reconoce cómo se relacionan las partes que conforman un texto		Reconoce la relación de un texto con otros textos de cultura		Reconoce cómo se relacionan las partes que conforman un texto		Reconoce la relación de un texto con otros textos de cultura	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Poco	4	13	6	20	0	0	0	0
Regular	14	47	12	40	4	13.3	1	3
Bastante	11	37	9	30	17	57	12	40
Completamente	1	3	3	10	9	30	17	56.7
<b>TOTAL</b>	30	100	30	100	30	100	30	100

**Interpretación:** al contrastar el pos test el 56.7% de estudiantes del grupo experimental logró desarrollar la dimensión intertextual; mientras que el grupo control disminuyó su porcentaje a un 3%. Es decir, los estudiantes de ingeniería civil lograron consolidar la dimensión relacional intertextual en un aumento del 26.7%.



TABLA N° 14

## PRE TEST

DIMENSIÓN FUNCIÓN ENUNCIATIVA	Grupo - Control						Grupo - Experimental					
	Deduce información sobre el enunciado		Caracteriza a quienes participan sobre el enunciador y posible enunciatario de un texto a partir del uso específico del lenguaje y la forma cómo interactúan		Establece relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje o de un tipo de texto en particular, el propósito comunicativo y la intención respecto a la audiencia		Deduce información sobre el enunciado		Caracteriza a quienes participan sobre el enunciador y posible enunciatario de un texto a partir del uso específico del lenguaje y la forma cómo interactúan		Establece relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje o de un tipo de texto en particular, el propósito comunicativo y la intención respecto a la audiencia	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Poco	9	30	10	33.3	6	20	0	0	0	0	1	3.3
Regular	11	36.7	17	56.7	20	66.7	4	13.3	3	19	3	10
Bastante	9	30	2	6.7	4	13.3	17	57	19	63	23	76.7
Completamente	1	3.3	1	3.3	0	0	9	30	10	33	3	10
<b>TOTAL</b>	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100

**Interpretación:** de los 30 estudiantes, el desempeño **Deduce información sobre el enunciado** el grupo experimental alcanzó un 30% en el indicador de completamente en contraste al grupo control que solo alcanzó el 3.3%. En el desempeño **caracteriza al enunciador y enunciatario, a partir del uso del lenguaje y la forma como interactúan en el texto** de los 30 estudiantes del grupo experimental solo el 33% presenta del indicador de completamente mientras que el grupo control alcanzó el 3.3% en el mismo indicador y el 76.7% de estudiantes del grupo experimental alcanzaron el indicador de bastante en contraste con el 13.3% del grupo control, ambos de acuerdo al desempeño **Establece relaciones en el uso de un tipo específico de lenguaje**. Por tanto el grupo experimental presenta el mayor porcentaje en el dominio de esta dimensión.

## POST TEST

TABLA N° 15

DIMENSIÓN FUNCIÓN ENUNCIATIVA	Grupo - Control						Grupo - Experimental					
	Deduce información sobre el enunciado.		Caracteriza a quienes participan sobre el enunciador y posible enunciatario de un texto a partir del uso específico del lenguaje y la forma cómo interactúan		Establece relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje o de un tipo de texto en particular, el propósito comunicativo y la intención respecto a la audiencia		Deduce información sobre el enunciado.		Establece relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje o de un tipo de texto en particular, el propósito comunicativo y la intención respecto a la audiencia		Establece relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje o de un tipo de texto en particular, el propósito comunicativo y la intención respecto a la audiencia	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Poco	1	3.3	2	6.7	1	3.3	0	0	0	0	0	0
Regular	10	33.3	10	33.3	15	50	4	13.3	5	16.7	5	16.7
Bastante	15	50	16	53.3	13	43.3	15	50	10	33.3	15	50
Completamente	4	13.3	2	6.7	1	3.3	11	36.7	15	50	10	33.3
<b>TOTAL</b>	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100	30	100

**Interpretación:** de los 30 estudiantes en el desempeño **deduce la información sobre el enunciado** el 50% logró el indicador de Bastante y el 36.7% el indicador de completamente; mientras que el grupo control logró el 13.3% en el mismo indicador; además, **caracteriza a quienes participan entre el enunciador**; del mismo modo de los 30 estudiantes, el grupo experimental alcanzó el 50% el indicador de completamente en relación al grupo control el 6.7% en el mismo indicador **establece relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje**; el 33.3 % de estudiantes alcanzó el indicador de completamente en relación al grupo control que solo alcanzó el 3. En el mismo indicador.

TABLA N° 16

## PRE TEST

DIMENSIÓN VALORATIVA	Grupo - Control				Grupo - Experimental			
	Reconoce contenidos valorativos e ideológicos en los enunciados de un texto o situación de comunicación		Reconoce perspectivas y puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación		Reconoce contenidos valorativos e ideológicos en los enunciados de un texto o situación de comunicación		Reconoce perspectivas y puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Nada	0	0	1	3.3	0	0	0	0
Poco	3	10	3	10	1	3.3	1	3.3
Regular	21	70	19	63.3	0	0	5	16.7
Bastante	5	16.7	6	20	21	70	16	53.3
Completamente	1	3.3	1	3.3	8	26.7	8	26.7
<b>TOTAL</b>	30	100	30	100	30	100	30	100

**Interpretación:** en esta dimensión, de 30 estudiantes el 3.3% al grupo control se ubica en el indicador de completamente, en relación al grupo experimental que de los 30 estudiantes el 53.3% se ubica en el indicador de bastante y el 26.7% se ubica en el indicador completamente del desempeño: reconoce perspectivas y puntos de vista que circulan en un texto. Mientras que el desempeño reconoce contenidos, de 30 estudiantes del grupo control el 3.3% alcanzó el indicador de bueno y el 16.7% el indicador de bastante en contraste al 70% de estudiantes se ubica en el indicador de bastante y el 26.7% en el indicador de completamente del grupo experimental.

TABLA N° 17

## POST TEST

DIMENSIÓN VALORATIVA	Grupo - Control				Grupo - Experimental			
	Reconoce contenidos valorativos e ideológicos en los enunciados de un texto o situación de comunicación		Reconoce perspectivas y puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación		Reconoce contenidos valorativos e ideológicos en los enunciados de un texto o situación de comunicación		Reconoce perspectivas y puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Poco	2	6.7	2	6.7	0	0	0	0
Regular	14	46.7	15	50	1	3.3	3	10
Bastante	13	43.3	11	36.7	16	53.3	15	50
Completamente	1	3.3	2	6.7	13	43.3	12	40
<b>TOTAL</b>	30	100	30	100	30	100	30	100

**Interpretación:** después de haber aplicado el taller el grupo experimental aumentó al 40% de estudiantes el indicador de completamente, mientras que el grupo control de los 30 estudiantes solo alcanzó el 6.7% la configuración del desempeño; reconoce contenidos valorativos. El desempeño: **reconoce contenidos valorativos**, muestra que el grupo experimental alcanzó 43.3% en el indicador completamente en relación al grupo control solo logró un 3.3% en el mismo indicador.

TABLA N° 18

## PRE TEST

DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL	Grupo - Control				Grupo - Experimental			
	Reconoce como las estrategias discursivas se orientan		Reconoce como los discursos configuran prácticas sociocultural		Reconoce como las estrategias discursivas se orientan		Reconoce como los discursos configuran prácticas sociocultural	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Regular	6	20	18	60	5	16.7	15	50
Bastante	17	56.7	11	36.7	14	46.7	9	30
Completamente	7	23.3	1	3.3	11	36.7	6	20
<b>TOTAL</b>	30	100	30	100	30	100	30	100

**Interpretación:** de los 30 estudiantes al término de las dimensiones alcanzaron un desempeño deficiente durante el pre test del grupo experimental con un 50% de estudiantes los mismo que se ubican en el indicador de regular, el 30% según el indicador de bastante además el 20% de acuerdo al indicador completamente, con lo que se demuestra un desarrollo deficiente de esta dimensión; en relación al 3.3% de estudiantes que alcanzó el indicador de completamente en el grupo control en el desempeño: reconoce los discursos que configuran prácticas socioculturales.

TABLA N° 19

## POST TEST

DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL	Grupo - Control				Grupo - Experimental			
	Reconoce como las estrategias discursivas se orientan		Reconoce como los discursos configuran prácticas sociocultural		Reconoce como las estrategias discursivas se orientan		Reconoce como los discursos configuran prácticas sociocultural	
	ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
Poco	3	10	3	10	0	0	0	0
Regular	15	50	15	50	3	10	5	16.7
Bastante	11	36.7	11	36.7	10	33.3	13	43.3
Completamente	1	3.3	1	3.3	17	56.7	12	40
<b>TOTAL</b>	30	100	30	100	30	100	30	100

**Interpretación:** de 30 estudiantes el 43.3% se ubica en el indicador de bastante y el 40% en el indicador de completamente, es decir el 83.3% de estudiantes elevó el desempeño: reconoce como se configuran los discursos, logrando consolidar la más importante de todas las dimensiones que configuran la lectura crítica, Además de los 30 estudiantes el 56.7% logró el indicador completamente el desempeño: como las estrategias discursivas se orientan, en relación al 10 % de estudiantes que presentan el indicador de regular; en comparación al grupo control que solo el 3.3% de estudiantes alcanzó el indicador de completamente para ambos desempeños.

## LA HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN HA SIDO VALIDADA POR LA PRUEBA “T” DE STUDENT.

### HIPÓTESIS

Si se elabora y aplica el taller didáctico de lectura crítica basado en la Teoría Sociocultural de Daniel Cassany, **entonces posiblemente** se logrará mejorar el nivel de comprensión de textos en los estudiantes de segundo ciclo académico de la Carrera Profesional de Ingeniería Civil, FICSA – UNPRG.

La T student, fue utilizada para comparar el pre-test y post-test después de haber aplicado el taller de lectura crítica; estos tests fueron elaborados de acuerdo a los niveles de comprensión, dando relevancia al nivel crítico. Asimismo se formuló una hipótesis nula y otra alternativa, para conocer la significatividad que tiene la lectura crítica en la comprensión de textos, de los estudiantes de educación superior.

### PASO I

**H<sub>0</sub>:** No hay diferencia significativa en las medias de comprensión de textos antes y después de aplicar el taller de lectura crítica.

**H<sub>1</sub>:** Hay diferencia significativa en las medias de comprensión de textos antes y el después de aplicar el taller de lectura crítica.

### PASO II

En las Ciencias Sociales el porcentaje de error es 5%

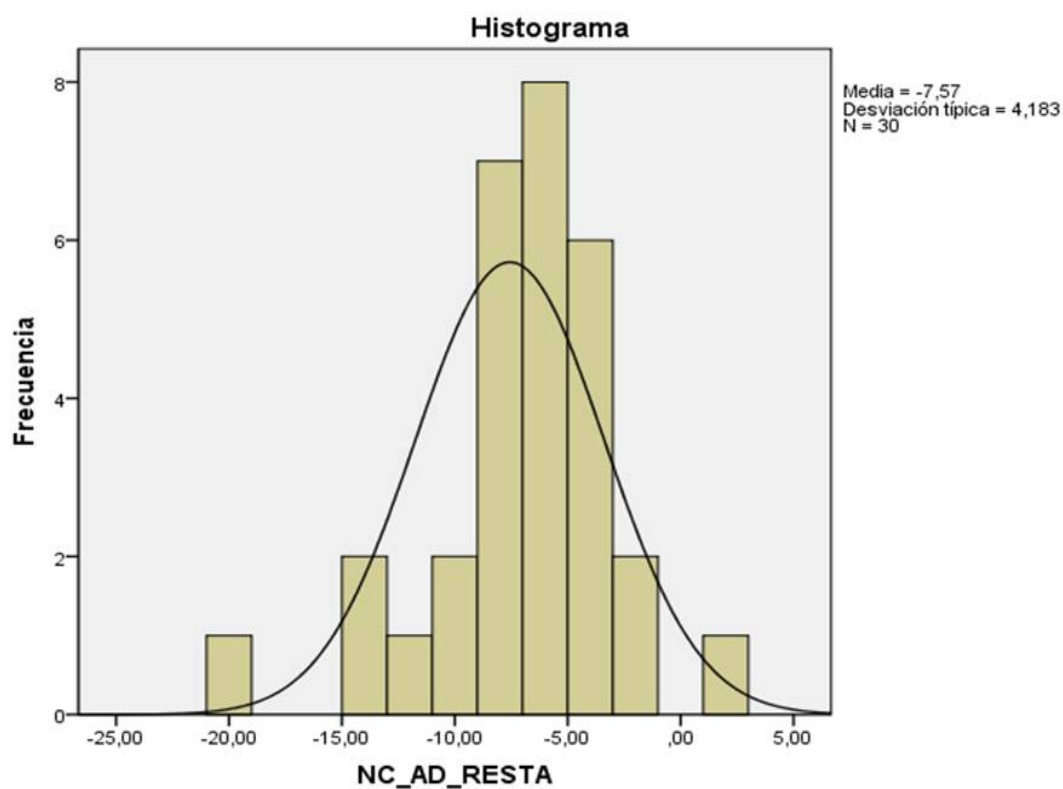
### PASO III

ESTADÍSTICOS DE MUESTRAS RELACIONADAS					
		Media	N	Desviación típ.	Error Tip. De la media
PART 1	NOTA DEL NIVEL CRÍTICO ANTES	8.63	30	2.124	.388

	NOTA DEL NIVEL CRÍTICO DESPUÉS	16.20	30	3.499	.639
--	-----------------------------------	-------	----	-------	------

#### PASO IV:

Mediante el presente histograma se demuestra que los datos provienen de una distribución normal.



#### PRUEBA DE MUESTRAS RELACIONADAS

	Diferencias relacionadas				T	gl.	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación Tip.	Error Típ. de la media	95% intervalo de confianza Para la diferencia			
				Inferior      Superior			

NOTA DEL NIVEL CRÍTICO ANTES – NOTA DEL NIVEL CRÍTICO DESPUÉS	<b>-7.567</b>	<b>4.183</b>	<b>.764</b>	<b>6.005</b>	<b>9.129</b>	<b>9.908</b>	<b>29</b>	<b>.000</b>
--	---------------	--------------	-------------	--------------	--------------	--------------	-----------	-------------

### PASO V: DECISIÓN ESTADÍSTICA

<b>P- VALOR = 000</b>	<b>&lt;</b>	<b><math>\alpha = 0.05</math></b>
<p><b>CONCLUSION:</b></p> <p>Hay una diferencia significativa en las medias de comprensión de textos antes y el después de aplicar el taller de lectura crítica. Por lo cual se concluye que la lectura crítica Si tiene efectos significativos sobre la comprensión de textos de los estudiantes del segundo ciclo de la carrera profesional de Ingeniería Civil.</p> <p>De hecho los estudiantes del Segundo ciclo aumentaron la comprensión de textos de 8.63 a 16.20.</p> <p><b><u>El criterio para decidir es:</u></b></p> <p>Si la probabilidad obtenidad P-valor <math>\leq \alpha</math> rechace <math>H_0</math> (se acepta <b><math>H_1</math></b> )</p>		

### **3.2 TALLER DIDÁCTICO PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS.**

#### **3.2.1 NOMBRE**

TALLER DIDÁCTICO PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DEL II CICLO DE LA CARRERA PROFESIONAL DE INGENIERÍA CIVIL FICSA-UNPRG, LAMBAYEQUE, 2017.

#### **3.2.2 INTRODUCCIÓN DEL TALLER DIDÁCTICO DE LECTURA CRÍTICA**

El presente taller está destinado a estudiantes de Educación superior para que desarrollen la lectura crítica en todas las disciplinas y en especial a los discentes de Ingeniería civil; porque aprender una disciplina requiere procesar los discursos. En cualquier disciplina usamos textos para aprender el conocimiento de cada una, así como las prácticas laborales; requiere aprender: el saber interpretar y producir los escritos, para dar opiniones, puntos de vista en diversas situaciones.

#### **3.2.3 OBJETIVO DEL TALLER**

Elaborar y aplicar el taller didáctico de lectura crítica en la comprensión de textos en estudiantes de la Carrera Profesional de Ingeniería Civil, de esta manera les permita comprender críticamente los distintos discursos propios de la disciplina como profesionales competentes.

#### **3.2.4 FUNDAMENTACIÓN DEL TALLER**

##### **Fundamentos filosóficos**

Los estudiantes necesitan conocer y comprender el mundo en el que viven y actúan; para ello deben desarrollar capacidades para analizar la realidad y construir conocimientos que solucionen los problemas de la vida cotidiana. Esto requiere de oportunidades para elaborar juicios, resolver problemas, producir conocimientos nuevos, utilizando conocimientos del medio; conocen el mundo, tomando conciencia de lo real, asimilan la cultura del grupo social, disfrutan de la vida y de la libertad, expresando ideas y pensamientos.

### **Fundamentos pedagógicos**

El presente taller tiene sustento en la concepción socio cultural de Daniel Cassany y enfoque socio crítico de Vygotsky, debe entenderse como un proceso dialéctico (en constante movimiento) en donde se negocian y se producen significados de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que permitan desarrollar el fortalecimiento personal, el sentido de comunalidad y formas de vida comunitaria. La relación entre la teoría-práctica debe entenderse como una dualidad indisoluble que debe desarrollarse de manera fluida, a través de pensar y repensar la práctica cotidiana suscitando la generación, acumulación y negociación de conocimientos para enriquecer paulatinamente la inacabable teoría; esto solo se logra a partir de una verdadera praxis (acción-reflexión) de los sujetos cognoscentes de la escuela, para lo cual es necesario que el discente adquiera el conjunto de valores inherentes al aprecio por el acto cognoscente constituyéndose en un sujeto que “aprenda a aprender” y en el profesor en un educador. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser dialéctico, es decir, que tenga una coherencia entre las actividades de enseñanzas contextualizadas, las metas y la evaluación permanente de carácter formativo. Además debe fomentarse un ambiente cooperativo en donde esté presente la reflexión crítica necesaria para negociación, creación y recreación de significados de los conocimientos científicos y comunitarios, mediante procesos democráticos y justos en donde el estudiante exprese libremente los conocimientos.

### **Fundamento científico**

La pedagogía permite conducir científicamente el proceso formativo de los estudiantes para que logren los altos niveles de calidad y eficiencia, mediante las dimensiones educativas y desarrolladoras, dirigidas a prepararlos y ponerlo en práctica en la vida.

### **Fundamentos sociológicos**

Preparar a los discentes, hacerlos capaz de elaborar los proyectos de vida y de realizarlos teniendo en cuenta la realidad, el contexto, la cultura y el movimiento social que le dan sentido a sus actividades. El desarrollo del nuevo tipo de persona



social, autónoma, responsable y comprometida con el entorno sociocultural, con la conformación de una identidad propia, requiere de nuevas formas de interacción activa con las condiciones materiales y espirituales de la existencia con el entorno.

### **3.2.5 TALLER DIDÁCTICO POR DIMENSIONES PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA.**

Este taller evalúa la competencia relacionada con la capacidad que tiene el lector a partir del análisis profundo de un texto, para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y condicionan, lo cual significa que el lector debe reconstruir el sentido de un texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas (ideológicas, textuales, sociales) en las que se emite. Las dimensiones que configuran la competencia de lectura crítica son:

#### **1) Dimensión textual evidente**

Esta dimensión hace referencia a cómo el lector, a través de los procesos de ubicación y articulación de información, comprende el contenido del texto, es decir, realiza una primera tarea cognitiva de apropiación literal o inferencial del texto es decir realiza una primera tarea cognitiva de apropiación literal o inferencial del texto, con el propósito de conocer cuál es el contenido superficial y el contenido global. Las tareas son los recursos del código y recursos del significado, a los que el lector recurre a través de la decodificación y codificación del texto con miras a reconstruir el significado global del mismo. Los temas son aquí un objeto de interés fundamental para el lector y representan la información que permite explicar de qué trata en general el texto. Los temas son la información de un discurso a la que primera se llega, la que se reconoce con más facilidad, ya que son el reflejo del significado todo el texto o partes de él y se encuentran en una superficie, ya sea en el propio texto, o en forma de resumen título sub título.

Esta dimensión evalúa desempeños como:

1.1 Ubica información sobre eventos actores, circunstancias, escenarios, momentos

o fuentes de información.

1.2 Articula piezas de información que están en distintas partes del texto o en distintos textos.

## **2) Dimensión relacional intertextual**

La dimensión avanza en el reconocimiento de las relaciones que pueden ser identificadas al interior del texto o entre dos textos, sean estas de orden sintáctico o de orden semántico. En el orden sintáctico, el taller busca determinar la disposición que tiene el estudiante para relacionar piezas textuales; proceso que supone las formas cómo en el texto se relacionan los diferentes párrafos, cómo se hace explícita la relación y las informaciones que lo acompañan y cómo estas mismas relaciones pueden identificarse entre dos textos o más. Relacionar piezas textuales exige que el estudiante indague por la forma en que se relaciona los párrafos en un texto; identifique los recursos complementarios y que contribuye a la construcción global del texto( pies de página, citas, cuadros, tablas imágenes.); identifique los recursos utilizados al interior del texto para darle cohesión, entre los que se encuentran: los conectores, los pronombres, conjunciones; relacione el contenido de dos o más textos; identifique las relaciones que se establecen a partir de los recursos verbales y no verbales que utilicen. En el orden semántico, el taller busca que el estudiante identifique entre las ideas que subyacen en el texto; así como aquellas que se centran entre diferentes textos.

Esta dimensión evalúa desempeños como:

2.1 Reconoce cómo se relacionan las partes que conforman un texto.

2.2 Reconoce la relación de un texto con otros textos de la cultura.

## **3) Dimensión enunciativa**

Esta dimensión ahonda en las implicaciones del hecho comunicativo, en tanto se indaga por los enunciados que conforman el texto, en la relación con quienes participan en la situación de comunicación (enunciadores) y los propósitos que se persiguen de acuerdo a una audiencia específica. Podría decirse que en esta dimensión a diferencias de las anteriores, se avanza en la profundidad del texto, por cuanto el test interroga por la

capacidad del estudiante por identificar situaciones discursivas en las que participan activamente los sujetos que persigue un propósito relacionado con la audiencia a la cual dirigen el enunciado específico. Tres aspectos interesan en el taller: el uso condicionado del código (modalidad del enunciado), la caracterización de quienes participan en dicha situación y la identificación del propósito comunicativo en la intención que tiene el enunciador de acuerdo con la audiencia a la que se dirija.

En lo que respecta a **la modalidad del enunciado**, es decir, aquello que da cuenta de la relación entre el enunciado y quien enuncia, el taller indaga por la disposición que tiene el lector para identificar el hecho comunicativo. La forma como se usa el lenguaje para dar cuenta del saber, de la creencia, es decir, para reconocer cuando el autor del hecho comunicativo hace una manifestación del saber o de la creencia expresando verdad, falsedad, certidumbre, obligación, necesidad.

También indaga por el reconocimiento que el estudiante o hablante expresa en el enunciado: felicidad, deseo, bondad, dolor. De igual forma el discente debe identificar los rasgos del lenguaje que usa el enunciador o hablante para dar cuenta de las experiencias vividas en su mundo normativo y axiológico, prohibiciones, permisiones en concordancia con la religión, la legislación, las tradiciones.

En cuanto a **la caracterización de los participantes**, el taller indaga por las capacidades del lector para identificar las relaciones que en el texto se presentan entre quienes participan del hecho comunicativo y la razón por la cual cumplen roles específicos.

**La intención** exige del lector una capacidad interpretativa que le permita identificar la finalidad concreta que tiene el enunciado que ha emitido un participante en una situación comunicativa: convencer, informar y persuadir.

La dimensión evalúa desempeños como:

- 3.1 Deduce información sobre el enunciador y el posible enunciatario de un texto a partir del uso específico del lenguaje.
- 3.2 Caracteriza a quienes participan como personajes en una historia o situación de comunicación a partir del uso del lenguaje y la forma cómo interactúan.

- 3.3 Establece relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje o de un tipo de texto en particular, el propósito comunicativo y la intención respecto a la audiencia.

#### 4) Dimensión valorativa

Esta es una de las dimensiones estrictamente de la lectura crítica, en tanto se ha pasado del nivel textual al nivel del discurso, además de requerir del conocimiento del estudiante en los aspectos sintácticos y semánticos que configuran el texto o la situación comunicativa, exige de él la capacidad para identificar los elementos ideológicos que le subyacen y que se reconstruyen considerando el contexto en el que se produce e interpreta. En esta dimensión se hace uso de recursos pragmáticos (que empezaron a evaluarse en la dimensión anterior) y críticos que le permiten al lector adentrarse en el texto desde la visión crítica del uso del lenguaje. En esta dimensión es evidente que la situación de comunicación propicia la circulación de un punto de vista que el autor quiere presentar al potencial lector y que, ese punto de vista, lleva consigo una particular visión del mundo, configurada a partir del conjunto de valores determinados por las condiciones sociales, históricas, culturales, políticas, académicas, que se encuentra de manera implícita en los textos que se ofrecen para la negociación comunicativa. Todo este componente valorativo, está presente en cualquier producción discursiva, no está a la vista del lector común, quien podría comprender el contenido del texto, las características, el significado, sin la obligación de reconocer la dimensión valorativa que se encuentra detrás del texto. Sin embargo, en el mundo actual al lector le exige ir más allá de esta lectura lingüística- cognitiva que caracteriza la comprensión.

Esta dimensión evalúa desempeños como:

- 2.2 Reconoce los contenidos valorativos o ideológicos en los enunciados de un texto o situación de comunicación.
- 2.3 Reconoce perspectivas y puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación.

## **5) Dimensión sociocultural**

Es la segunda de las dimensiones, estrictamente críticas que participan de la conformación de la competencia, en la medida en que con ella se hace más explícito el carácter sociocultural que se le ha reconocido a la lectura, por cuanto se asimila a una práctica que se produce en el seno de lo social, que genera construcciones simbólicas solidarias entre productores y lectores del texto y que producen un efecto que definir un discurso a partir de la práctica o la práctica a partir del discurso. El reconocimiento de aquellos elementos que evidencia una práctica sociocultural es producto de la puesta en circulación del discurso, facilita al lector la comprensión de los componentes ideológicos que subyacen a tales prácticas y le facilita la identificación de las intenciones que se encuentran detrás de la puesta en escena del discurso. Igualmente, reconocer cómo una práctica sociocultural que logra el arraigo en un grupo social se convierte en un discurso legitimado y aceptado, dadas unas circunstancias específicas, permite al lector desarrollar la capacidad para comprender la realidad de la cual surge el discurso y la responsabilidad ética, moral y social que implica asignar una palabra para dar valor a una realidad social.

Esta dimensión evalúa desempeños como:

- 5.1** Reconoce cómo las estrategias discursivas se orientan a incidir sobre la audiencia.
- 5.2** Reconoce cómo los discursos configuran prácticas socioculturales.

### 3.2.6 DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA DEL TALLER

Asimismo, el presente taller se desarrolló en **cinco fases**:

#### FASE DE PREPARACIÓN

##### ▪ **Presentación del taller**

La docente en el rol de mediadora explicó el objetivo general del taller y el aporte de la metodología de aprendizaje desde la teoría Sociocultural de Daniel Cassany, hacia un comentario crítico, también reforzado por el aprendizaje mediado de Vigotsky y desde el enfoque socio crítico; necesario para la formación profesional del Ingeniero Civil, y de esta manera obtener profesionales críticos de la realidad que los rodea.

##### ▪ **Organización de los grupos**

La forma de organizar los grupos fue de acuerdo a las fases del Taller.

**Primero**, contestaron el cuestionario y el pre-test conformado por las dimensiones y desempeños, que configuran la competencia de lectura crítica y el pre-test conformado por los niveles de lectura.

**Segundo**, los estudiantes realizaron actividades que facilitan el proceso lector, según el enfoque de Cassany hacia el comentario comunicativo. (Antes de la lectura, Durante la lectura y Después de la lectura) que desarrollaron los desempeños de cada dimensión.

#### FASE DE EXPLICACIÓN

##### ▪ **Trabajo en los grupos**

La docente presentó a los estudiantes el esquema de las actividades y de resultados a los que llegaron ambos grupos. Los grupos estuvieron conformados por cinco integrantes.

**El primer trabajo en grupo: Reconocer qué es leer desde las tres concepciones de Daniel Cassany.**

Temas:

- ✓ ¿Qué es leer desde la concepción lingüística (Nivel literal)?
- ✓ ¿Qué es leer desde la concepción psicolingüística (Nivel inferencial)?
- ✓ ¿Qué es leer desde el enfoque sociocultural (Nivel crítico)?

### Actividades

La docente entregó a cada grupo la lectura: **La tierra despereza**, asimismo orientó el proceso lector, tomando en cuenta las actividades previas (antes de la lectura, durante y después de la lectura) en la fase de preparación.

### Tiempo: dos sesiones de 2 horas c/u

- Este primer trabajo en grupo, desarrolló la **primera y la segunda dimensión**, aplicando la técnica de macrorreglas textuales.

### El segundo trabajo en grupo: Explicar las veintidós técnicas

#### Temas:

- ✓ Explorar el mundo del autor
- ✓ Analizar el género discursivo
- ✓ Predecir interpretaciones

### Actividades

La docente entrega la lectura de una noticia periodística titulada: **Los terremotos, Ecuador y Perú**; para aplicar las técnicas mencionadas, según la superestructura del texto.

### Tiempo: 3 sesiones de 2 horas c/u

- Esta segunda tarea contribuyen **al desarrollo de la tercera y cuarta dimensión**, usando la técnica del subrayado y notas al margen.

### El tercer trabajo en grupo: Elaborar el comentario crítico del texto leído

#### Tema:

- ✓ Redactar los argumentos que refuercen los puntos de vista del lector, respecto al tópico de la lectura leída.
- ✓ Expresar los puntos de vista debidamente fundamentados.

### Actividades

La docente orienta a los discentes recordándoles las palabras de Daniel Cassany, “Carece de sentido leer sin escribir, no sirve de nada. Pensar en lo que podemos escribir después de leer, ayuda a leer críticamente”.

**Tiempo:** dos sesiones de 2 horas c/u

- Este tercer trabajo, los estudiantes aplican como técnica la intertextualidad para defender los puntos de vista respecto al texto leído anteriormente; a partir de las siguientes lecturas: **La tierra se despereza, Casa eco -amigables en México, nueva tendencia en desarrollo y Desarrollo ecológico y vertical sustentabilidad en ingeniería civil.**

### FASE DE INTERACCIÓN

Los grupos trabajan en la preparación de los resultados, formulan propuestas, debaten para consolidación de argumentos.

### FASE DE PRESENTACIÓN

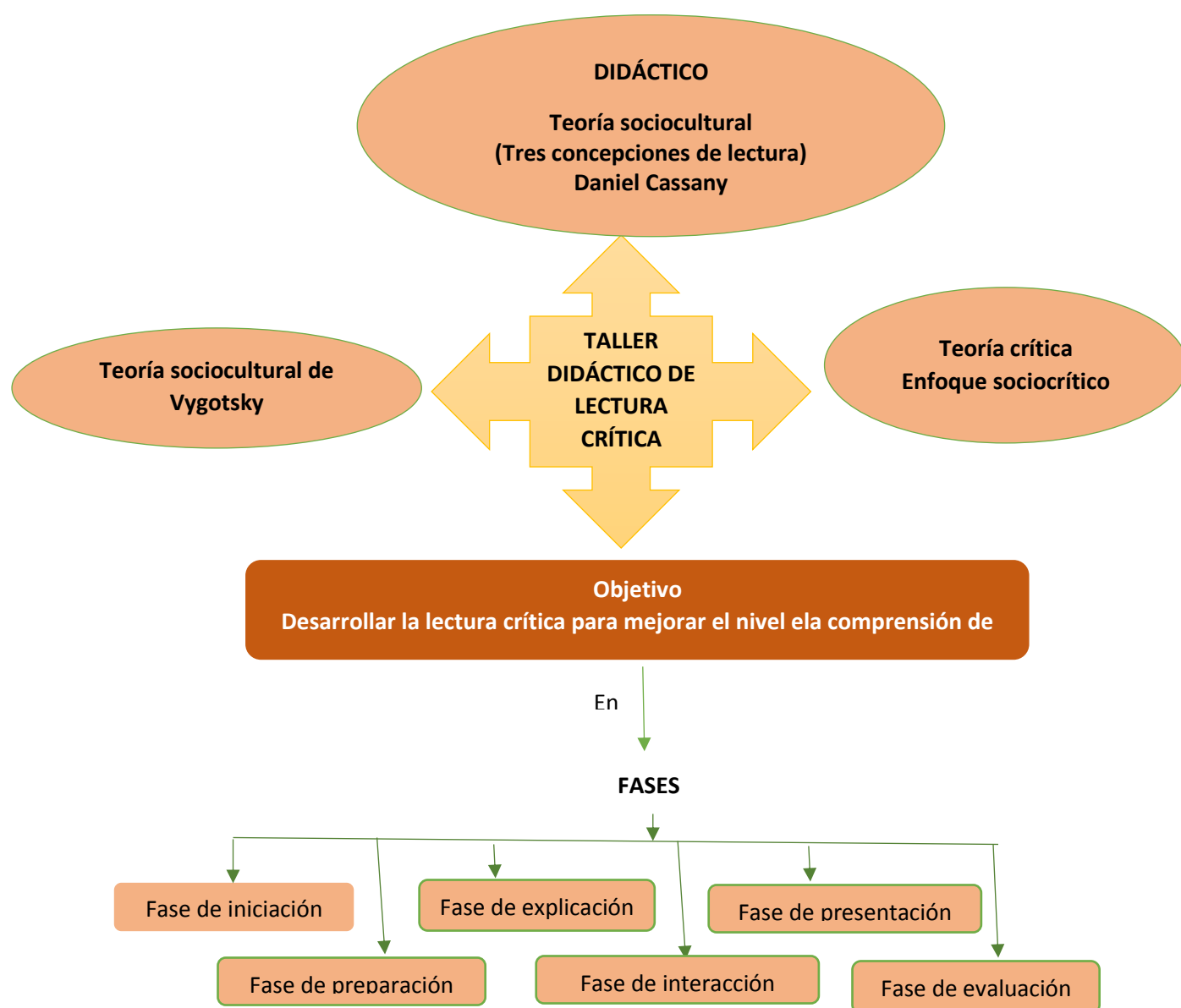
#### ▪ Puesta en común o plenario

En esta fase, el representante por grupo expone al plenario utilizando la técnica del museo, esta forma ayuda a los estudiantes a comprender y tener presente los planteamientos de todos los grupos durante el debate.

### FASE DE EVALUACIÓN

- Los discentes evalúan los procesos de aprendizaje con la aplicación del test tipo Likert conformado por las dimensiones y desempeños, que configuran la competencia de lectura crítica y el post-test conformado por los niveles de lectura.





## **Análisis de textos (literarios o no literarios) desde el enfoque comunicativo propuesto por Daniel Cassany**

Desde el Enfoque Comunicativo, según Cassany debemos considerar que “la función básica de un comentario de textos no es revelar ni desentrañar ningún significado absoluto, previamente establecido por el docente, un libro de texto o la tradición. Por consiguiente, trata de facilitar que cada estudiante construya su propia interpretación del texto y que pueda contrastarla con las de sus compañeros. De este modo podrá elaborar un conjunto de percepciones más rico y más plural.

La interpretación es personal, relativa y verdadera en un momento y periodo determinado. El propósito del comentario de texto no es alcanzar un consenso o una única explicación teórica única, sino fomentar la actividad de teorización entre los estudiantes. Estos pueden discrepar, replicar, fundamentar, matizar, cambiar de opiniones o contra argumentar. Al sumar distintas verdades locales podremos conseguir una mirada mucho más auténtica de la realidad que la que aporta la Verdad única.” (Taller de textos leer, escribir y comentar en el aula Cassany, Barcelona: 2006)

Hacia un comentario comunicativo:

### **A. ANTES DE LA LECTURA:**

- **Plantear un propósito para la lectura:** ayudar al estudiante a plantear propósitos que le permitan construir interpretaciones e incrementar las habilidades de comprensión y producción de textos o el conocimiento del género discursivo correspondiente.
- **Motivación y tarea para leer:** es importante señalar con claridad y anticipación la tarea que realizarán los estudiantes. Es decir, indicar con claridad las instrucciones de trabajo. El tener claridad de lo que deben hacer, ayuda a motivar y acrecentar el interés del estudiante.
- **Saberes previos:** plantear un vocabulario que les permita comprender el texto y considerar información sobre el tipo de texto que se leerá: estructura, características, información del autor.

## B. DURANTE LA LECTURA:

- **Planteamos preguntas:** evitemos en lo posible plantear preguntas literales que puedan ser respondidas con palabras exactas del texto, sin necesidad de comprenderlas; más bien usar sinónimos, paráfrasis o expresiones equivalentes en la pregunta.

- **Plantear de afirmación** para verificar información **verdadera o falsa**.

Realizar la transferencia de datos del escrito a otra forma de representación no verbal o semiverbal: un cronograma, una tabla numérica, un esquema, un mapa conceptual, entre otros.

- **Plantear ayudas gráficas:** Por ejemplo, utilizar el subrayado de colores para destacar las ideas del texto. Azul para señalar lo que ha quedado dudoso, verde para señalar lo que le gusta más y rojo para señalar discrepancias o rechazo a la idea.

### ➤ Otras técnicas durante la lectura

#### Las macrorreglas textuales

Se entiende por macrorreglas textuales las operaciones cognitivas que realiza el lector u oyente con el fin de extraer la información relevante de un texto y poder así formular el tema del que trata.

El concepto de macrorreglas ha sido acuñado por el lingüista holandés T. A. Van Dijk (1977) con el objetivo de describir las «reglas» que se aplican al conjunto de proposiciones que forman un texto para obtener su macro estructura, entendida esta como el contenido semántico que resume el sentido del texto. T. A. Van Dijk distingue las cuatro macrorreglas siguientes:

- **Supresión u omisión:** dada una secuencia de proposiciones, se suprime la información que no es necesaria para interpretar lo que sigue en el texto. En el ejemplo [Pasó una chica. Llevaba un vestido verde. De repente, tropezó.], se puede suprimir la proposición [Llevaba un vestido verde], porque el resto del discurso no presupone esa información, ya que no desempeña un papel en la interpretación de las oraciones; por lo tanto, no figurará en la formulación del resumen o macroestructura del texto.

- **Selección:** se selecciona la información relevante dentro del sentido global del discurso; constituye el reverso de la operación anterior. En el ejemplo presentado, se seleccionarían las proposiciones [Pasó una chica] y [De repente, tropezó] porque son necesarias para construir el **sentido global** o tema del discurso: el texto del ejemplo trata de una chica que tropieza.
- **Generalización:** se abstraen las características particulares de una serie de objetos, lugares o personas, extrayendo lo que es común (de este modo, se suelen sustituir los hipónimos por un hiperónimo). Del ejemplo [En el suelo había una muñeca, y un tren de madera. Dispersos se encontraban también algunos puzzles], se puede derivar una macroproposición como [En el suelo había juguetes], que constituye el tema del discurso o macroestructura a partir de la generalización.
- **Integración o construcción:** se funden en uno dos conceptos constitutivos; el concepto que resume la secuencia no necesariamente tiene que estar presente en el texto, porque forma parte de nuestro conocimiento del mundo. En el ejemplo [Fui a la estación. Compré un billete. Me acerqué al andén. Subí al tren. El tren partió.], al aplicar la regla de construcción se obtiene la siguiente macroproposición: [Viajé en tren].

## El subrayado

### ¿Qué es subrayar?

Es destacar mediante un trazo (líneas, rayas u otras señales) las frases esenciales y palabras claves de un texto.

### ¿Por qué es conveniente subrayar?

- Porque llegamos con rapidez a la comprensión de la estructura y organización de un texto.
- Ayuda a fijar la atención.
- Favorece el estudio activo y el interés por captar lo esencial de cada párrafo.
- Se incrementa el sentido crítico de la lectura porque destacamos lo esencial de lo secundario.
- Una vez subrayado podemos reparar mucha materia en poco tiempo.
- Es condición indispensable para confeccionar esquemas y resúmenes.

- Favorece la asimilación y desarrolla la capacidad de análisis y síntesis.

### **¿Qué debemos subrayar?**

- La idea principal, que puede estar al principio, en medio o al final de un párrafo. Hay que buscar ideas.
- Palabras técnicas o específicas del tema que estamos estudiando y algún dato relevante que permita una mejor comprensión.
- Para comprobar que hemos subrayado correctamente podemos hacernos preguntas sobre el contenido y si las respuestas están contenidas en las palabras subrayadas entonces, el subrayado estará bien hecho.

### **¿Cómo detectamos las ideas más importantes para subrayar?**

- Son las que dan coherencia y continuidad a la idea central del texto.
- En torno a ellas son las que giran las ideas secundarias.

### **¿Cómo se debe subrayar?**

- Mejor con lápiz que con bolígrafo. Sólo los libros propios.
- Utilizar lápices de colores. Un color para destacar las ideas principales y otro distinto para las ideas secundarias.
- Si utilizamos un lápiz de un único color podemos diferenciar el subrayado con distintos tipos de líneas.

## **Las notas al margen**

### **¿Qué son las notas al margen?**

Es una técnica muy utilizada para hacer anotaciones en los márgenes de las hojas del libro. En ellas se expresa, con apenas un par de palabras, la idea fundamental del párrafo leído. Es técnica muy utilizada, junto con el subrayado para la lectura comprensiva y constituye el paso previo a la elaboración de esquemas.

### **¿Cuáles son sus Características?**

- La nota marginal es realizada en el propio texto, lo que la hace accesible y práctica.
- Desarrolla en la persona, la capacidad de análisis y de síntesis.
- Es especialmente recomendable en los textos que no están subdivididos en capítulos y subtítulos.

- En los márgenes anotan: idea clave del párrafo; síntesis del párrafo; un signo de pregunta, ideas que el párrafo sugiere y que requieran más investigación.

### **¿Cómo se elaboran las notas al margen o notas marginales?**

- Se realiza una primera lectura o lectura de acercamiento del texto.
- Luego una segunda lectura o lectura comprensiva, en el cual se va a requerir toda la atención del lector y poder de concentración.
- Y por último se analiza minuciosamente cada párrafo. En esta fase el lector se puede valer de las siguientes palabras que le ayudarán a definir las notas marginales: características, protagonistas, situación, orígenes, causas, efectos, lugares, clases de, importancia, entre otras.

## **C. DESPUÉS DE LA LECTURA**

**Dialogar:** aunque la lectura se procese en silencio y de manera individual, la elaboración de significados y la interpretación se puede realizar en parejas o grupos pequeños. El diálogo es fundamental para desarrollar las ideas, verbalizar el pensamiento interior, explicitar intuiciones y articular sensaciones.

**Escribir respuestas:** La escritura es otro instrumento que fomenta la reflexión. Puede expresar las impresiones y reflexiones a través de resúmenes, esquemas, preguntas específicas, un diario de lectura o un comentario personal. Centrarse en los aspectos más individuales del lector. Para ello, se debe evitar cerrar siempre con una actividad formal de producción de textos. Estos comentarios también pueden ser orales.

### **Construcción de argumentos**

Es un tipo discursivo que engloba las características de otros textos y las complejiza. Comentan, explican, demuestran o confrontan ideas, opiniones, creencias y valoraciones. Sin embargo, tienen como intención final convencer a alguien sobre un determinado punto de vista en relación con el tema.

Este tipo de texto presenta siempre una tesis con relación a algo; ésta puede entenderse como una opinión fundamentada en ideas y en argumentos. No es cualquier capricho o apreciación exclusivamente subjetiva del autor, sino debe basarse en una consistencia

lógica.

### **Características**

El emisor tiene dos propósitos: tomar posición sobre un tema dado y a la vez influir sobre interlocutores respecto de ese tema. El emisor desarrolla un conjunto de estrategias para convencer a los receptores. Se plantean diferentes puntos de vista y se toma posición por uno de ellos. Organización textual compuesta de una serie de argumentos o razonamientos que finalizan en una conclusión.

### **Expresión formal de la argumentación**

Los textos de estructura argumentativa se utilizan enlaces tales como conjunciones: pues, puesto que, porque, por eso, por lo tanto, por consiguiente; adverbios: naturalmente, evidentemente seguramente.; elementos lingüísticos que expresan secuencia: en primer lugar, en segundo lugar, por último, primero, enseguida, finalmente.

### **Estructura argumentativa**

Para algunos autores, estos textos se organizan en tres partes: una **introducción**, en la que se presenta el tema, la problemática o se fija una posición; un **desarrollo**, a través del cual se encadenan informaciones mediante el empleo de conectores requeridos por los diferentes esquemas lógicos (causa/efecto, antecedente/consecuencia, tesis/antítesis.) o cognoscitivos (análisis, síntesis, analogías.); y una **conclusión** donde se reafirma la síntesis del planteamiento inicial.

Es la síntesis de todo lo que el autor ha argumentado. La finalidad es dejar aclarada la posición o punto de vista que ha venido defendiendo. Carneiro Figueroa (1998), un esquema aproximado es el siguiente:

Van Dijk (1990) Propone que la estructura argumentativa gira en torno a tres aspectos fundamentales: introducción, desarrollo y conclusión.

#### ▪ **Introducción o exposición de la tesis**

Tiene como finalidad plantear la postura o el punto de vista que el autor se propone defender.

#### ▪ **El cuerpo o desarrollo de la argumentación**

Tiene como propósito exponer las razones en las que se apoya la tesis. Es importante reforzar estas razones con una serie de afirmaciones fundamentales con ejemplos o datos concretos de la realidad.

▪ **La conclusión o conclusiones**

Es la síntesis de todo lo que el autor ha argumentado. La finalidad es dejar aclarada la posición o punto de vista que ha venido defendiendo.

- Estructura con un esquema básico:

**1.- Hecho o hipótesis:** El hecho o hipótesis, objeto de la argumentación (llamada también proposición o tesis), es la aseveración que va a aceptarse, refutarse o ponerse en duda.

**2.- Demostración:** La demostración está constituida por las diferentes secuencias argumentativas. Dichas secuencias están formadas por varios procedimientos: clarificación, ejemplificación, explicación, concesión, desmentida. Del mismo modo que en los textos expositivos, en las secuencias argumentativas hay conectores característicos que indican el avance en la enunciación de las ideas.

- Secuencia argumentativa 1
- Secuencia argumentativa 2
- Secuencia argumentativa 3

**Conectores función:** Es cierto que, pero no En cuanto a que, Advertir errores, clarificar argumentos adversos (clarificación) Es decir, como, por ejemplo. Ejemplificar, pasando de afirmaciones generales a casos particulares (ejemplificación) Del mismo modo que, o sea que, así que, en otros términos. Explica o amplía una idea para facilitar la comprensión (explicación) Si bien, por otra parte, sin embargo, aunque. Objetan parcialmente alguna afirmación o concepto del autor (concesión) Es cierto que, pero, desde otro punto de vista o modo. Presentan ventajas y desventajas (hesitación) En oposición a, contrariamente a, no es cierto que. Descartan la validez de un argumento (desmentida).

**Conclusión:** La conclusión constituye la tercera parte de la estructura de los textos argumentativos. El autor retoma la hipótesis inicial y demuestra la validez del planteo. Palabras claves que anuncian la conclusión: concluyendo, para finalizar / finalmente resumiendo, en conclusión.



Ejemplo:

### **La utilidad de la ciencia**

La ciencia es útil porque busca la verdad; la ciencia es eficaz en la provisión de herramientas para el bien y para el mal. El conocimiento ordinario se ocupa usualmente de lograr resultados capaces de ser aplicados en forma inmediata; con ello no es suficientemente verdadero, con lo cual no puede ser suficientemente eficaz. Cuando se dispone de un conocimiento adecuado de las cosas, es posible manipularlas con éxito. La utilidad de la ciencia es una consecuencia de la objetividad: sin proponerse necesariamente alcanzar resultados aplicables, porque ha aprendido que la investigación los provee a la corta o a la larga. La sociedad moderna ha aprendido que la investigación rinde. Por este motivo, es redundante exhortar a los científicos a que produzcan conocimientos aplicables: No pueden dejar de hacerlo. Es cosa de los técnicos emplear el conocimiento científico con fines prácticos, y los políticos son los responsables de que la ciencia y la tecnología se empleen en beneficio de la humanidad. Los científicos pueden a lo sumo, aconsejar acerca de cómo puede hacerse uso racional, eficaz y bueno de la ciencia.

Pero la ciencia es útil en más de una manera. Además de constituir el fundamento de la tecnología, la ciencia es útil en la medida en que se la emplea en la edificación de concepciones del mundo que concuerdan con los hechos, y en la medida en que crea el hábito de adoptar una actitud de libre y valiente examen, en que acostumbra a la gente a poner a prueba las afirmaciones y a argumentar correctamente. No menor es la utilidad que presta la ciencia como fuente de apasionantes rompecabezas filosóficos, y como modelo de la investigación filosófica.

En resumen, la ciencia es valiosa como herramienta para domar a la naturaleza y remodelar la sociedad; es valiosa en sí misma, como clave para la inteligencia del mundo y del yo; y es eficaz en el enriquecimiento, la disciplina y la liberación de la mente.

## CONCLUSIONES

Después de la realización de la presente investigación, se llegó a las siguientes conclusiones:

1. Que para que los estudiantes logren comprender críticamente es necesario el logro de los desempeños de cada dimensión que configuran la lectura crítica, para ello es fundamental la aplicación del taller didáctico basado en la teoría sociocultural y el enfoque en el análisis de textos de Daniel Cassany.
2. El taller de lectura crítica basado en la teoría sociocultural de Daniel Cassany logró mejorar el nivel de comprensión de textos; por tanto los estudiantes de Ingeniería Civil alcanzaron el nivel crítico en la comprensión, es decir comprender críticamente es el nivel aceptable en la Educación Superior.
3. El taller de lectura crítica logró desarrollarse entre el 80% al 86 % de estudiantes alcanzando en cada dimension el indicador de bastante y completamente a excepción de la dimension valorativa que alcanzó el 90% de estudiantes entre los dos indicadores.
4. **La comprobación de hipótesis con la prueba “t” de Student** concluyó que la lectura crítica Sí tiene efectos significativos sobre la comprensión de textos de los estudiantes del segundo ciclo de la carrera profesional de Ingeniería Civil.

## RECOMENDACIONES

Una vez finalizada la investigación y en base a las conclusiones expuestas surge la necesidad de dar las siguientes recomendaciones.

- Aplicar el taller de lectura crítica, para comprender mejor los discursos de cada texto.
- Impartir el taller de lectura crítica, para mejorar el nivel de comprensión de textos en la enseñanza superior.
- Proponer a los docentes de todas las carreras profesionales tomen en cuenta esta investigación, para que los discentes logren comprender críticamente la intención comunicativa.
- Por lo mencionado anteriormente, el nivel de comprensión crítica es el que todo estudiante universitario debe alcanzar durante la enseñanza universitaria. Por tanto la aplicación del taller está dirigido a cualquier carrera profesional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALDERSON, J. Charles (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. ARGUDÍN Yolanda y LUNA María (1994). *Habilidades de lectura a nivel superior* Revista Iberoamericana de Educación México.
3. ARQUIGRÀFICO (2012). Arquitectura Ecologica, ventajas y desventajas. Obtenido de: <http://www.arquigrafico.com/arquitectura-ecologica-ventajas-y-desventajas> Obtenido el: 2 de abril de 2013
4. CALSAMIGLIA, H. & TUSON, A. (2002). *Las cosas del decir*: Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel, S.A.
5. CARLINO, Paula. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*: una introducción a la alfabetización académica. Editorial Fondo de Cultura Económica. Argentina.
6. CARR, W. y S. kemis (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona – España.
7. CASSANY, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
8. CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas*. Sobre lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama. S.A.
9. CASSANY, Daniel. (1999) *El comentario de texto en el enfoque comunicativo*, *Clave*, 8: 9-40. 1999. Revista de la Asociación Venezolana para la Enseñanza de la Lengua.
10. DELGADO URIARTE, Celso (2013). *La lectura crítica una herramienta de formación del pensamiento crítico en la sociedad*. Artículo. <http://www.redem.org/la-lectura-critica-una-herramienta-de-formacion-del-pensamiento-critico-en-la-universidad/>

11. EGG E., Ander (1999) *El taller una alternativa de renovación pedagógica*, Rio de la Plata: Editorial magisterio.
12. ESCANDELL, Victoria (1993). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Anthropos.
13. FREIRE, Paulo. (1988). *La importancia de leer*. Traducción de Stella Mastrangelo. México: siglo XXI.S.A.
14. FUREDY, C., Y FUREDY, J. (1985): "**Pensamiento crítico. Hacia la investigación y el diálogo** ", En Donald, J. y Sullivan, A. (Eds.): Usando la investigación para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, No.23. (págs. 51-69). San Francisco, Jossey-Bass.
15. HENAO, I. (2008).*La lectura: pasaporte a la universidad*. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
16. LIPMAN, M. (1988). **Pensamiento crítico: ¿Qué puede ser?** Liderazgo Educativo. Madrid. Ediciones la Torre.
17. LUGO, A. (2010). La jornada. Recuperado el 05 de 04 de 2013, Ciencia:<http://www.jornada.unam.mx/2010/01/15/index.php?section=ciencias&article=a03n1cie>.
18. MAYA BETANCOURT, Arnobio (2007) *El taller educativo*, Bogotá: Cooperativa editorial magisterio: Ed.2
19. MAYA BETANCURT, Arnobio.(1996).*Taller didáctico*, Cooperativa Editorial Magisterio, Santafé de Bogotá.
20. MENDOZA, A. (1998): *El proceso de recepción lectora*, en A. Mendoza (coord.) (1998b): Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura. SEDLL./ICE. Universitat de Barcelona/ Horsori. Barcelona.
21. MENDOZA, A. (2001): *El intertexto lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.
22. *REVISTA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA*, (2003) *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Publicado en

- Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 32, 113-132. Revista del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
23. SERAFÍN, J y otros (1998). ***La lectura de los estudiantes*** de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. **Técnicas de estudio** <http://www.psicopedagogia.com/tecnicas-de-estudio/subrayado>.
24. VAN DIJK, T. A. (1980). ***Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso***. Madrid: Cátedra.
25. VAN DIJK, T. A. (1980). **Macrostructures**. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse. Cognition and Interaction. Hillsdale (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum.
26. VAN DIJK, Teun A. (1999). ***Ideología***. Barcelona: Gedisa.
27. VIGOTSKY, L.S. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grupo Editorial. Grijalbo. Barcelona.
28. ZAVALA, Virginia. (2002) ***(Des) encuentros con la escritura***. Escuela y comunidad en los andes peruanos. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú

## BIBLIOGRAFÍA

1. ÁVILA ACOSTA (2000). *Metodología de la investigación*. Como elaborar tesis y/o investigaciones. Lima-Perú: R.A. Ediciones.
2. CAREAGA, Adriana (2006). *Aportes para diseñar e implementar un taller*, 8vo. Seminario-Taller en Desarrollo Profesional Médico Continuo (DPMC).
3. CARNEIRO FIGUEROA, Miguel (1998) URL del artículo: *Técnicas de estudio: Notas al margen* <http://www.educaycrea.com/2012/12/notas-al-margen/>
4. CATTANEO, Maricel. (2008) *Teorías educativas contemporáneas y modelos de aprendizaje*. Universidad de Palermo.
5. COLL, Cesar y COLL, Elena (1996). *El Constructivismo en el Aula*, Impresión Imprimeix España 5ta Edición.
6. ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata Ediciones.
7. GAMBARA, Hilda (1998). *Diseño de investigaciones*. Madrid Mc. Graw Hill.
8. HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto (2010). *Metodología de la investigación*, Quinta edición. México. Mc. Graw- Hill/ Interamericana Editores S.A.
9. HYMES, D. 1971. *Competencia y rendimiento en la teoría lingüística*. Adquisición de lenguajes: Modelos y métodos. Ed. Huxley y E. Ingram. Nueva York: Academic Press.
10. LIBANEO, J.C. y otros (1989). *El campo pedagógico*, cuatro visiones latinoamericanas, Revista Educación del pueblo, Uruguay.
11. ZAVALA, Virginia. (2002) *(Des) encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú

## **ANEXOS**





**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN**



**CUESTIONARIO N° 01**

**Apellidos y Nombres:** \_\_\_\_\_ **fecha:** \_\_/\_\_/\_\_

**Instrucción:** Responda el siguiente cuestionario de acuerdo al texto leído, marcando como una (X).

**Tema:** La importancia de leer críticamente

**Objetivo:** Conocer las características del proceso lector de los estudiantes de la carrera profesional de Ingeniería Civil.

INDICADORES	Ítems				Total
	Siempre (4)	La mayoría de veces sí (3)	La mayoría de veces no (2)	Nunca (1)	
<b>I. Hábito lector</b>					
1. ¿Le gusta leer?					
2. ¿Le dedica tiempo a la lectura?					
3. ¿Frecuenta bibliotecas públicas?					
4. ¿Normalmente termina los libros que empieza a leer?					
5. ¿Comprende el contenido de los textos que lee?					
<b>II. Reconoce y participa en la práctica discursiva</b>					
6. ¿Cuestiona, o emite juicios de valor sobre la información brindada en cada asignatura?					
7. ¿Interpreta el contenido del texto según su género discursivo?					
8. ¿Relaciona, compara datos y /o informaciones, y en base a ellos construye un nuevo conocimiento?					
9. ¿Busca información relevante para fundamentar tus puntos de vista respecto a los temas tratados?					
10. ¿Relaciona los temas de cada asignatura con el entorno sociocultural?					
<b>III. Orientación del proceso enseñanza aprendizaje</b>					

11. ¿Los docentes Utilizan estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas para la comprensión de textos?					
12. ¿Utiliza técnicas adecuadas, durante el proceso de comprensión?					
13. ¿Reconoce los contenidos valorativos en los enunciados de un texto?					
14. ¿trabaja en equipo para debatir la postura que cada estudiante tiene frente a cada texto?					
15. ¿Identifica la finalidad del enunciado que ha emitido respecto al texto o situación comunicativa?					
<b>IV. Lograr el objetivo propuesto</b>					
16. ¿Reconoce como los discursos configuran prácticas socioculturales?					
17. ¿Participa de talleres para desarrollar la lectura crítica y mejorar la comprensión de textos?					
18. ¿valora los contenidos en los textos, que permiten predecir interpretaciones?					
19. ¿Participa activamente en las sesiones de clase haciendo comentarios críticos respecto a los temas planteados?					
20. ¿Los conocimientos adquiridos, logran ponerlos en práctica en la vida?					

Fuente: Elaboración propia – 16/10/15



**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN**



**PRE - TEST**

**Apellidos y Nombres:** \_\_\_\_\_ **fecha:** \_\_/\_\_/\_\_

**Instrucción:** Responda el siguiente cuestionario de acuerdo al texto leído.

**Tema:** leer críticamente

**Objetivo:** Desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de la carrera profesional de Ingeniería Civil.

<b>COMPETENCIA: LECTURA CRÍTICA</b>							
<b>INDICADORES</b>		<b>ÍTEMS</b>					<b>TOTAL</b>
<b>DIMENSIONES</b>	<b>DESEMPEÑOS</b>	<b>Completamente (5)</b>	<b>Bastante (4)</b>	<b>Regular (3)</b>	<b>Poco (2)</b>	<b>Nada (1)</b>	
<b>Dimensión textual evidente</b>	Ubica información sobre eventos, actores, circunstancias, escenarios, momentos o fuentes de información						
	Articula piezas de información que están en distintas partes del texto o en distintos textos						
<b>Dimensión relacional intertextual</b>	Reconoce cómo se relacionan las partes que conforman un texto						
	Reconoce la relación de un texto con otros textos del cultura						
	Deduce información sobre el enunciador						
	Caracteriza a quienes participan como personajes en una historia de situación						

<b>Dimensión enunciativa</b>	comunicativa en un texto; a partir del uso específico del lenguaje y la forma cómo interactúan.						
	Establece relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje o de un tipo de texto en particular, el propósito comunicativo y la intención respecto a la audiencia.						
<b>Dimensión valorativa</b>	Reconoce contenidos valorativos e ideológicos en los enunciados de un texto o situación de comunicación						
	Reconoce perspectivas Y puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación						
<b>Dimensión sociocultural</b>	Reconoce como las estrategias discursivas se orientan						
	Reconoce como los discursos configuran prácticas socioculturales						

**Fuente:** Elaboración propia – 16/10/2015

## LECTURA N°01

**Sabías que la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STPS) cuenta con normas de seguridad y de higiene para los centros de trabajo. ¿Quieres saber a qué se refieren estas normas?**



¿Cuántas veces no nos hemos encontrado, o aún peor, trabajamos en lugares (edificios, oficinas, casa) donde no existen instalaciones de aire acondicionado y las condiciones ambientales como el calor y el frío hacen de tu estancia un verdadero infierno?

Por fortuna hoy en día la ley suprema en su artículo 123, apartado “A”, menciona que el patrón estará obligado a observar, de acuerdo con la naturaleza de su negocio, los preceptos legales sobre higiene y seguridad en las instalaciones de su establecimiento, y a adoptar las medidas adecuadas para prevenir accidentes sobre el uso de las máquinas, instrumentos y materiales de trabajo, así como a organizar de tal manera éste, que resulte la mayor garantía para la salud y la vida de los trabajadores.

De acuerdo a lo anterior, por normativa existen inspecciones y procesos que supervisan estas condiciones en las empresas. Uno de los factores que ayuda a mejorar el ambiente de trabajo es precisamente el aire acondicionado.

**Pero, ¿A qué nos referimos con aire acondicionado? y ¿Qué beneficios brinda?**

Por normatividad dependiendo del número de personas que se encuentren dentro de un



espacio, debe existir un suministro de oxígeno, este se da por medio de la ventilación. La ventilación juega un papel importante en el aspecto de higiene, los baños despiden olores desagradables, en los laboratorios químicos, ciertas sustancias deben ser diluidas en aire, una mala

ventilación puede ocasionar síntomas dañinos a la salud como picazón en los ojos, sequedad de la piel, congestión nasal, ronquera, entre otras.

La ventilación y el buen uso de un sistema de aire acondicionado adecuado permiten la prevención de accidentes y procura la salud del trabajador.

¿Qué tipo de sistema de aire acondicionado sería el ideal para el inmueble en el que me encuentro?

Los Sistemas de aire acondicionado se pueden dividir y adecuar a partir de las necesidades del inmueble, dentro de los sistemas más comunes tenemos:

**El Portátil:** Este sistema con baja capacidad de enfriamiento, de poco peso y fácil de mover funciona con alimentación de 127 volts y no requiere de instalación especial. Generalmente tiene ruedas o patas para colocarse en el piso. Puede ser utilizado en consultorios, habitaciones o áreas reducidas.

**Consola:** Ofrece mayor capacidad de enfriamiento que los portátiles, por consiguiente tiene mayor peso y dimensiones por sus características conviene instalarlo en muros bajos. Adecuado para habitaciones, salas u oficinas en las que haya pocas personas.

**Cuarto o Ventana:** Es uno de los modelos más comunes, usualmente se coloca en una ventana. Es de fácil manejo y requiere poco mantenimiento es recomendable para habitaciones grandes, oficinas, salas de juntas o comedores.

Es importante mencionar que el abuso o desconocimiento de su uso, puede llevar a un excesivo consumo de electricidad. Por lo que, el asesoramiento de un profesional es base para la sustentabilidad y operatividad de nuestro inmueble, se recomienda la participación de un arquitecto comprometido con el medio ambiente que facilite sugerencias a favor de este aspecto.

<http://fortaingenieria.com/2015/04/23/normas-de-seguridad-e-higiene-para-los-centros-de-trabajo>.



**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN**



**PRETEST**

**Apellidos y Nombres:** \_\_\_\_\_ **fecha:** \_\_/\_\_/\_\_

**Tema:** La importancia de leer críticamente

**Objetivo:** Lograr desarrollar los niveles de lectura en los estudiantes de la carrera profesional de Ingeniería Civil

**Puntaje:** 5 pto por cada ítem

**Instrucción:** Responda el siguiente cuestionario de acuerdo al texto leído.

**1. Leer las líneas (Nivel literal)**

- a. Anotar las palabras desconocidas del artículo, luego Buscar en el diccionario y anotarlas.

---

---

---

---

- b. ¿De qué habla el texto?

---

---

---

- c. ¿Qué necesitan los ambientes de trabajo?

---

---

---

- d. ¿Cuál es la norma que regula la ventilación en los ambientes de trabajo?

---

---

---

**2. Leer entre las líneas (Nivel inferencial)**

- a. Qué quiere decir según el texto las siguientes frases:  
 “ciertas sustancias deben ser diluidas en el aire”

---

---

---

- b. “el abuso o desconocimiento del aire acondicionado, puede llevar al uso excesivo de la electricidad”

---



---



---

c. ¿Cuál es la problemática que se presenta en el discurso?

---



---



---

d. ¿Qué permiten las instalaciones de trabajo con aire acondicionado?

---



---



---

e. ¿cómo los jefes o gerentes de las empresas pueden procurar la salud de los trabajadores?

---



---



---

### 3. Leer tras las líneas (Nivel crítico)

a. ¿Cuál es la postura del autor en el artículo leído?

---



---



---



---

b. ¿Existen casos similares en el contexto? Explica ¿Por qué?

---



---



---

c. ¿Cómo se relaciona la temática del presente artículo con la carrera profesional?

---



---



---

d. ¿Qué soluciones darías ante la problemática planteada?

---



---



---



---



## TRES CONCEPTOS DE LECTURA

CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas* Barcelona. Anagrama.

Concepción lingüística	Concepción psicolingüística	Concepción sociocultural
El significado se aloja en el escrito	El significado se aloja en la mente del lector	Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen un origen social
Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores	Leer requiere, además, desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular, verificar y reformular hipótesis.	Leer es, además del proceso psicobiológico descrito anteriormente, una práctica cultural inserta en una comunidad particular
El significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura.	El significado es variable y diferente según cada lector ya que se construye a partir del propio texto, del conocimiento previo y de los procesos cognitivos arriba mencionados.	El significado se construye sobre la base de las peculiaridades históricas, sociales y culturales de cada comunidad
Aprender a leer consiste en aprender unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan la combinación.	Aprender a leer consiste en desarrollar las habilidades lingüísticas y las habilidades cognitivas.	Aprender a leer requiere, además de decodificar y hacer inferencias, conocer la estructura textual de cada disciplina, cómo la usan el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse...

**LECTURA N° 02****LA TIERRA SE DESPEREZA**

Los terremotos son escalofríos en la epidermis de la tierra. Técnicamente, un terremoto es un estado vibratorio o de inestabilidad de la corteza terrestre, que se presenta súbita y violentamente, produciendo desplazamientos en el suelo, que pueden ser horizontes o verticales. Esto trae como consecuencia las continuas transformaciones y cambios de la superficie de la tierra. Su origen puede deberse a la ruptura de la corteza terrestre, al movimiento de las placas tectónicas o la influencia de un volcán.

Los sismólogos saben que los antecedentes históricos pueden contribuir a la predicción. De los terremotos. Por ejemplo, se ha comprobado, por observación y registro, que cada 35 años la ciudad de México es afectada por movimientos sísmicos fuertes y que la población de Parkfield, cerca de Los Ángeles en California, sufre un gran terremoto cada 20 años. Un gran científico, existe la posibilidad de que en el año 2020 se produzca otro gran terremoto en la ciudad de San Francisco, California; mientras que en el Salvador hay uno cada veinte años. Estos son sitios suficientemente estudiados en el tiempo como para poder predecir cuándo ocurrirán movimientos sísmicos.

Los sismólogos también han mencionado las alteraciones en la velocidad de las ondas sísmicas, dilatación del suelo y pequeños temblores a lo largo de las márgenes de las placas de la corteza terrestre, como signos de advertencia de que va a ocurrir un terremoto. Además hay manifestaciones naturales que pueden servir de guía o advertencia de sismo inminente. La conducta de alguno de los animales es una de esas manifestaciones. Por ejemplo los peces nadan en las peceras con reciente agitación; los perros aúllan desesperados como sirenas de alarma; los conejos y los ratones huyen despavoridos sin rumbo fijo.

Los daños que causa un terremoto dependen de la distancia del epicentro, la densidad de población de los lugares afectados, el nivel de vibración del terreno y el tipo de suelo donde está asentadas las edificaciones.

Los terrenos generados por movimientos tectónicos se producen en zonas donde entran en contacto dos placas (bloques separados por una falla) que tiene desplazamientos opuestos. El encontronazo de estas dos placas, causan en la superficie deformaciones, rajaduras, y desplazamiento del suelo, hasta que llega un momento en que la roca cede y se da una violenta liberación de energía.

Los terremotos generados por movimientos tectónicos pueden ser de dos tipos pueden ser de dos tipos:

- a. Interplaca: aquellos que se dan en los límites de las placas tectónicas (el choque de borde con borde).
- b. Intraplaca: los generados por fallas en el interior de placas tectónicas.

Los terremotos más fuertes son los primeros, los de interplaca. Son miles los eventos sísmicos que se generan en un año. De todos ellos solo llegamos a conocer aquellos que son de interés mundial, por su mayor intensidad. De cada sismo importante se conoce su hipocentro, su epicentro, su intensidad y su magnitud.

El hipocentro es el punto en el interior de la tierra en el cual se genera el sismo. El epicentro es la proyección del hipocentro en la superficie de la tierra y es proporcionado en coordenadas geográficas. La intensidad está determinada por los daños y lo que sienten las personas ante el sismo. Y la magnitud es la energía que se libera en el mismo. Si el sismo es muy fuerte, puede generar réplicas (o sismos secundarios), debido a la reactivación de fallas cercanas al área del epicentro.

Elaboración propia (con información de Indeci,  
[www.biologiaonline.com.ar/terremotos](http://www.biologiaonline.com.ar/terremotos) y  
[www.portal.critica.com.ar](http://www.portal.critica.com.ar))

La preparación empieza por casa y el  
vecindario

I. Si vives en zona de laderas (cerros)	III. Si vives en una casa o vecindario antiguo.
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Evalúa la seguridad de la historia de la casa. Refuézalas con la asistencia de un profesional.</li> <li>b) Verifica que no existan piedras que puedan caer sobre la casa</li> <li>c) Ubica las zonas de seguridad y rutas de evacuación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Identifica los puntos débiles de la casa (muros, ventanales rajados balcones.</li> <li>b) Conversa y organizate con los vecinos y coordinen con la municipalidad para establecer zonas de seguridad.</li> <li>c) Si en el vecindario hay casas en estado ruinoso o con daños en las tuberías de agua e instalaciones eléctricas comunícalo a los vecinos y autoridades para que se tomen las medidas correspondientes.</li> </ul>
II. Si vives cerca de la costa playa malecón, puerto o caleta.	IV. Si vives o trabajas en un edificio.
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Ubica zonas de seguridad en terrenos altos y Rutas de Evacuación alejadas de la costa.</li> <li>b) Participa en los simulacros de sismo Y conoce los sistemas de alerta de la comunidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Coordina con la administración del edificio para contar con un Plan de seguridad y equipamiento básico: luces de emergencia, señalización y extintores.</li> <li>b) Exige señalizaciones en zonas de seguridad y rutas de evacuación.</li> <li>c) Verifica si las rutas de evacuación están iluminadas y sin obstáculos.</li> <li>d) Realiza constantemente simulacros de evacuación.</li> </ul>



**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN**



**CUESTIONARIO N° 02**

**Apellidos y Nombres:** \_\_\_\_\_ **fecha:** \_\_/\_\_/\_\_

**Tema: Concepciones de lectura**

**Objetivo: Aplicar lo aprendido en los niveles de lectura**

**Puntaje: 5 pts por cada ítem**

**Instrucción:** Responda el siguiente cuestionario de acuerdo al texto leído.

**Concepción lingüística**

1. Deduce el significado de estas palabras. Escribe lo que crees que significa en los espacios de la derecha.

<b>Palabra</b>	<b>Lo que creo que significa</b>
Escalofríos	
Ruptura	
Placas tectónicas	
Dilatación	
Inminente	

2. Relee este párrafo de la lectura y responde ¿Por qué crees que los daños que causa un sismo pueden ser distintos según el tipo de suelo donde están asentadas las edificaciones?

“Los daños que causa un terremoto dependen de la distancia del epicentro, la densidad de población, de los lugares afectados, el nivel de vibración del terreno y el tipo de suelo donde están asentadas las edificaciones”.

---



---

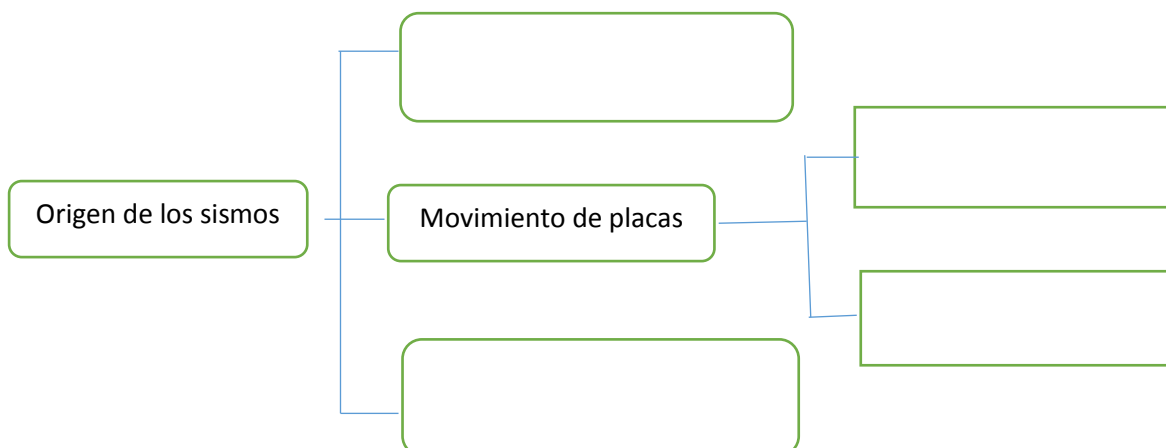


---

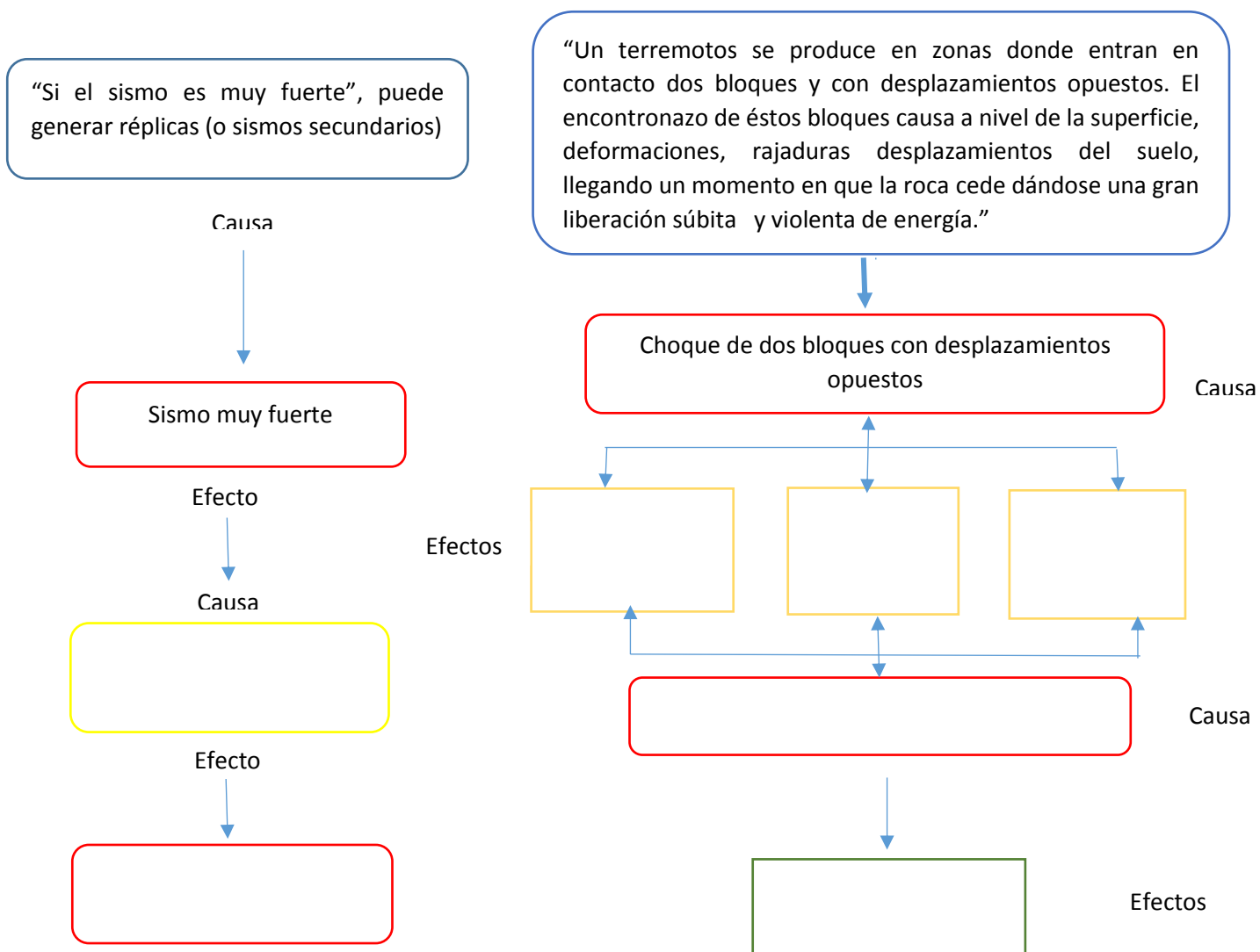


---

3. Relee los párrafos 1 y 6 y subraya los sustantivos principales. Luego completa este esquema.



4. Completa los esquemas de causa – efecto de cada uno de estos textos.



## Concepción psicolingüística

1. Explica el título de la lectura.

---



---



---

2. Relee la primera oración del texto. ¿Alguna vez has sentido escalofríos? ¿Crees que la tierra siente realmente escalofríos?

---



---



---

3. Explica. ¿Qué es un terremoto?

---



---



---



---

4. Averigua qué es el INDECI.

---



---

## Concepción sociocultural

1. Lee con atención el recuadro de las recomendaciones del INDECI. Céntrate en las recomendaciones para el sitio donde vives y explica si has cumplido con lo que pide el INDECI. Si el sitio donde vives no coincide con ninguna de las cuatro opciones de la cartilla, explica cómo crees que puedes prepararte.

---



---



---



---

2. Reúnete con otros dos o tres compañeras o compañeros y comparen las respuestas y mejóralas.

---



---

3. Si vivieras cerca del mar, ¿por qué crees que el INDECI recomienda que las zonas de seguridad estén en terrenos altos?

---



---



---

4. Escribe alguna experiencia que hayas tenido durante un temblor. Narra las circunstancias y describe lo que sentiste. Cuida la ortografía.

---



---



---



---

## La sombra de la sospecha

(Texto narrativo)

Un día, cuando un leñador se preparaba para salir a trabajar, no encontraba su hacha. Buscó por todos los sitios en vano. Trató de recordar dónde la había dejado el día anterior. Únicamente se acordó de que el niño del vecino lo estuvo observando mientras él partía leña en el patio. ¿No habrá sido el chico? Se le ocurrió que el hacha pudiera haber sido robada por el niño. Mientras seguía buscando infructuosamente en las habitaciones, crecía su sospecha. Y cuando removió en vano las cosas del patio, confirmó su conjetura.

—Seguro que ha sido él. Me estuvo observando hasta que terminé el trabajo —pensó. Incluso pudo imaginarse cómo entró el niño sigilosamente en su patio y se llevó el hacha corriendo. Justo en ese instante, el presunto ladrón se asomó por la tapia que separaba los dos patios, preguntándole:

-¿Va a cortar leña otra vez?

El leñador lo miró con profundo resentimiento, tratando de interpretar el doble sentido del pequeño diablo.

—Sí. Ojalá pudiera cortar también las manos del ladrón.

Al oír eso, el chico desapareció tras la tapia, de lo que dedujo el leñador que se sintió aludido. Desde ese momento, el dueño del hacha siempre observaba el comportamiento del niño. Le parecía que su forma de andar sigilosa, su mirada huidiza y su hablar titubeante revelaban indudablemente su culpabilidad y su condición de ladrón. La sospecha creció, se consolidó y se convirtió en una categórica certeza. Ha sido él. Conforme iba pasando el tiempo, el hombre veía al niño cada vez más como un ladrón y cada vez más encontraba en su comportamiento indicios de haber hurtado su hacha.

Pero, un buen día, por pura casualidad, descubrió su hacha en el sitio menos pensado, dentro del montón de leña cortada.

Se acordó repentinamente que la dejó allí olvidada. A partir de ese momento, el niño le parecía totalmente distinto. Ni en su forma de andar, ni en su mirada, ni en su modo de hablar encontraba nada raro. Era un niño simpático, sincero y completamente normal en su conducta.

## (PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO)

### A. Predecir

- a. Lee esta frase: “La sospecha debería inducir al análisis, nunca a la decisión”, ¿Estás de acuerdo con esta afirmación? ¿Por qué? ¿Qué relación tendrá con el texto: La sombra de la sospecha? Si la sospecha produce una traba en las relaciones humanas, ¿Por qué el autor habrá considerado ese título para el texto? ¿Te gustaría saberlo?

---



---



---



---

- b. Voy a leer este texto: La sombra de la sospecha, para:

---



---



---

### La sombra de la sospecha

(Texto narrativo)

Un día, cuando un leñador se preparaba para salir a trabajar, no encontraba su hacha. Buscó por todos los sitios en vano. Trató de recordar dónde la había dejado el día anterior. Únicamente se acordó de que el niño del vecino lo estuvo observando mientras él partía leña en el patio. ¿No habrá sido el chico? Se le ocurrió que el hacha pudiera haber sido robada por el niño. Mientras seguía buscando infructuosamente en las habitaciones, crecía su sospecha. Cuando removié en vano las cosas del patio llegó a confirmar con certeza su conjetura.

—Seguro que ha sido él. Me estuvo observando hasta que terminé el trabajo —pensó. Incluso pudo imaginarse cómo entró el niño sigilosamente en su patio y se llevó el hacha corriendo. Justo en ese instante, el presunto ladrón se asomó por la tapia que separaba los dos patios, preguntándole:

—¿Va a cortar leña otra vez?

El leñador lo miró con profundo resentimiento, tratando de interpretar el doble sentido del pequeño diablo.

—Sí. Ojalá pudiera cortar también las manos del ladrón.



¿Cuándo empieza la sospecha del leñador?

¿Qué imaginó después?

¿Se trata de un hecho real lo que afirma el leñador?

¿Tú qué opinas?

---



---



---



Ahora piensa y responde: lo que  
podría hacer el leñador es ...

Al oír eso, el chico desapareció tras la tapia, de lo que dedujo el leñador que se sintió aludido. Desde ese momento, el dueño del hacha siempre observaba el comportamiento del niño. Le parecía que su forma de andar sigilosa, su mirada huidiza y su hablar titubeante revelaban indudablemente su culpabilidad y su condición de ladrón. La sospecha creció, se consolidó y se convirtió en una categórica certeza. Ha sido él. Conforme iba pasando el tiempo, el hombre veía al niño cada vez más como un ladrón y cada vez más encontraba en su comportamiento indicios de haber hurtado su hacha.

Pero, un buen día, por pura casualidad, descubrió su hacha en el sitio menos pensado, dentro del montón de leña cortada.

Se acordó repentinamente que la dejó allí olvidada. A partir de ese momento, el niño le parecía totalmente distinto. Ni en su forma de andar, ni en su mirada, ni en su modo de hablar encontraba nada raro. Era un niño simpático, sincero y completamente normal en su conducta.

### B. Verificar las predicciones

¿Qué te pareció la actitud del leñador? ¿El desenlace de esta historia se parece a lo que pensabas, que él podría haber hecho para aclarar lo que realmente pasó con el hacha?

---



---



---



---

### C. Formularse preguntas

Responde las siguientes preguntas sobre el texto “La sombra de la sospecha”

1. Si fueras el narrador, ¿qué habrías hecho para encontrar el hacha?

---



---



---

2. ¿En qué momento el leñador tiene la certeza de que el autor del robo es el niño?

---



---



---

3. Si tuvieras que escribir una moraleja para esta historia, ¿Cuál sería?

---



---



---

4. Compara las respuestas con tres compañeros. Luego copia todas las respuestas en el cuadro siguiente.

	1	2	3
1)			
2)			
3)			

## **Las veintidós técnicas**

Son recursos para fomentar la comprensión crítica. Técnicas formuladas en forma de preguntas, metáforas e instrucciones para relacionar las palabras con la realidad.

Hay tres grandes tipos, según la relación con el autor, el género discursivo o el lector y las interpretaciones.

### **Explorar el mundo del autor**

Detrás del texto hay siempre un autor que vive y escribe en un lugar del planeta y en un momento de la historia. El texto surge de lo imaginario, del mundo, de la comunidad, de la mirada sobre la realidad sesgada, parcial, personal, por definición. Este primer grupo de técnicas explota este contexto de partida. Identifica los referentes del autor, lo que sabemos de él o ella, la confrontación con otras “miradas”.

2. Identifica el propósito
3. Descubre las conexiones
4. Retrata el autor
5. Describe el idiolecto
6. Rastrea la subjetividad
7. Detecta posicionamientos
8. Descubre lo oculto
9. Dibuja el mapa sociocultural

### **Analiza el género discursivo**

Ningún texto es el primero, siempre es el siguiente, uno más en la inmensa lista de predecesores, antecedentes u opositores. Este segundo grupo de técnicas enfatiza la relación de este texto con otros discursos: la intertextualidad o la polifonía. Comprenderemos mejor un discurso si tomamos conciencia de los autores a los que se opone, de las voces que incorpora, de las que calla o de la tradición en la que se inscribe.

10. Identifica el género y descríbelo
11. Enumera a los contrincantes
12. Haz un listado de voces

- 13. Analiza las voces incorporadas
- 14. Lee los nombres propios
- 15. Verifica la solidez y la fuerza
- 16. Halla las palabras disfrazadas
- 17. Analiza la jerarquía informativa

### **Predecir interpretaciones**

EL significado, no está en el texto, sino en la mente. Busquemos pues, en las mentes de las personas que significa cada texto. Este tercer grupo de técnicas fomenta el análisis de las interpretaciones que produce un discurso. Asume que cualquier discurso genera interpretaciones variadas en cada persona y colectivo de una comunidad. No existe una interpretación buena, sino muchas y variadas interpretaciones individuales.

- 18. Define los propósitos
- 19. Analiza la sombra del lector
- 20. Acuerdos y desacuerdos
- 21. Imagina que eres...
- 22. En resumen...
- 23. Medita las reacciones.**

En conjunto, estos tres apartados desmenuzan la práctica de la comprensión crítica en varias propuestas disfrazadas de juegos, preguntas o técnicas cognitivas. Permiten detectar las ideologías que subyacen de las líneas, descubrir la tautología e incoherencias o tomar conciencia en el contexto en que se escribieron. Permiten darse cuenta de las opiniones presupuestas, rechazadas o ignoradas del uso que se hace de las convenciones de género, de las voces que subyacen en el texto.

# Los terremotos, Ecuador y Perú

**Luego de lamentar la tragedia ocurrida en Ecuador bajo el devastador movimiento de tierra de 7.8 grados, los peruanos tenemos que sacar algunas lecciones que coadyuven a terminar menos afectados en caso de producirse un terremoto de similares características en nuestro país.**

Como bien sabemos, el Perú forma parte del llamado. **Cinturón de Fuego del Pacífico**, un conjunto de fronteras de placas tectónicas situado en las costas del océano Pacífico y que concentra la principal actividad sísmica y volcánica del planeta. Y eso debe tenernos en alerta constante, por decir lo menos.

Por ejemplo, resulta imperativo, urgente, saludable y de cumplimiento casi obligatorio que se respeten y cumplan los simulacros de sismo que organizan las autoridades respectivas. En los colegios, el **Ministerio de Educación** ha pauteado ensayos para los días 22 de abril, 31 de mayo, 7 de julio, 13 de octubre y 15 de noviembre, y serán excelentes oportunidades para, de la mano con el alumnado, seguir anotando conclusiones en el objetivo de encarar de la mejor manera los desastres de estas características.

Está demostrado a nivel de estadísticas que cuesta más dinero recuperar la infraestructura dañada de un pueblo que invertir en medidas de prevención afines. Bajo esta premisa, la población debe empezar a tomar conciencia de que tiene que estar preparada para cualquier emergencia.

Ojalá que, como ocurre en otras naciones, casi el 100 por ciento de la ciudadanía tome en serio los simulacros, participe en ellos y se interese en estar ilustrado ante un eventual terremoto o tsunami. No creemos que sea mucho pedir.

18 de Abril del 2016 - 07:10

- **MINEDU**
- **Defensa Civil**
- **Simulacro Nacional de Sismo**
- **Terremoto en Ecuador**



**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO  
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN**

**CUESTIONARIO N° 03**



**Apellidos y Nombres:** \_\_\_\_\_ **fecha:** \_\_/\_\_/\_\_

**Tema: Las veintidós técnicas de lectura**

**Objetivo: Aplicar las técnicas de lectura, de Cassany según el género analizado.**

**Puntaje: 4 ptos por cada ítem.**

**Instrucción:** Responda el siguiente cuestionario de acuerdo al texto leído.

**EXPLORAR EL MUNDO DEL AUTOR**

**1. Identifica el propósito**

¿Qué se propone el autor?

¿Qué se espera el autor del lector?

¿Qué quiere cambiar?

**2. Descubre las conexiones**

¿Dónde se sitúa el texto?

¿Cuándo se escribió el texto?

¿A quién se refiere?

Identifica las referencias que hace el texto con la realidad.

**3. Rastrea la subjetividad**

¿Qué puedes inferir del discurso?

¿Qué dice de sí mismo el autor?

¿Qué imagen ofrece?

**4. Detecta posicionamiento**

Lee y subraya las palabras que ha empleado para sustentar el tema, las de mayor relevancia.

<b>POSICIONAMIENTOS Y ESTEREOTIPOS</b>	
<b>Aspectos que proyecta el texto</b>	<b>Redactar</b>
Pertenencia a grupos sociales	
Estereotipos culturales y forma de vida: Roles sociales, entorno urbano cultural	
Ideología: hechos sociales	

**5. Dibuja el mapa sociocultural**

Has una lista de todo lo que dice el texto y otra de lo que tú sabes del mismo tema

Has esta segunda lista tan extensa con todo lo que recuerdes, aunque no lo sepas con precisión, con todo lo que intuyas.

¿A quién favorece esta selección de datos?

**ANALIZAR EL GÉNERO DISCURSIVO**

**1. Identifica el género y descríbelo**

¿Qué tipo de texto estamos leyendo?, ¿Es una noticia, es un esquema, es un prólogo, es un blog?, ¿utiliza los recursos convencionales de cada género?

**2. Enumera los contrincantes**

¿Contra quién escribe el autor?, ¿qué personas se oponen a los deseos?, ¿qué propósitos tienen?

Haz una lista de las personas que no coincidan con el autor. Anótalo al lado de cada propósito con los intereses de cada uno.

**3. Haz un listado de voces**

Relee el texto y haz una lista de citas literales, indirectas o encubiertas. Identifica las palabras que se refieren a lo que dijeron otras personas, las palabras tomadas de otros textos.

**4. Verifica la solidez y fuerza del discurso**

Fíjate en los argumentos y razonamientos: ¿De qué tipo son, son lógicos, ¿Apela a los sentimientos, a las emociones? ¿Los ejemplos son pertinentes? Pon una admiración en los márgenes del texto cuando halles algo sólido. Pon una interrogante cuando halles algo dudoso.

**5. Analiza jerarquía informativa**

¿Cuáles son los datos destacados y los que se presentan como detalles?, ¿Los datos centrales? Comprueba a qué elementos otorga importancia el texto y a qué otros sitúa en lugares secundarios.

**PREDECIR INTERPRETACIONES**

**1. Define los propósitos**

¿Qué buscas en el texto, ¿por qué lo lees?, ¿qué esperas encontrar en él?

Antes de empezar a leer, formula en pocas palabras lo que quiere saber, tener o sentir. Al terminar la lectura. Pregúntate lo he conseguido, ¿cómo?, ¿por qué?

**2. Analiza la sombra del lector**

¿A quién se dirige el texto?, ¿qué presupone que el lector sabe o no sabe?, ¿qué datos expone? (por qué el autor ha decidido que el lector no sabe y deben explicarse) ¿Por qué se dirige a ese tipo de lector y no a otro?

**3. Imagina que eres...**

¿Qué personas te importa más? ¿En casa, en el trabajo, en la comunidad ¿Cómo van a leer el texto? ¿Cómo lo interpretarán? ¿En qué puntos estarían de acuerdo contigo?

**4. En resumen**

¿Cuáles son los fragmentos más controvertidos del texto? ¿Cuál es la impresión general? ¿Qué efecto causa en el conjunto?

**5. Medita tus reacciones**

Después de leerlo ¿Qué vas a ser con el texto?, refutarás o responderás, al autor o a otra persona quién, cómo y por qué.

**LECTURA N° 04**

Ensayo argumentativo

POR NABIL MOBAYED Y GUILLERMO PERUSQUÍA

Casas eco-amigables en México, nueva tendencia en desarrollo.

En México y en todo el mundo existe una nueva tendencia a ser ecológicos, amigos con el medio ambiente; el desarrollo sostenible es una práctica de indiscutible valor a nivel global, sin embargo, solo algunos Ingenieros Civiles la promueven. Un concepto básico en un Ingeniero Civil es la construcción de viviendas, y últimamente de viviendas ecológicas; de acuerdo al autor del libro “Techos Verdes. Planificación, ejecución, consejos prácticos” del autor Gernot Minke, reciben el nombre de bio-construcción, a las edificaciones, dedicadas a la vivienda u otras construcciones que se hacen con materiales, los cuales causan poco impacto al ambiente, y que son de bajo costo. (Minke G., 2010).

Algo que representa una casa eco-amigable es el uso de energías renovables en toda la casa, éstas son las que se obtienen de fuentes naturales inagotables, que no usan combustible fósil para la obtención de energía, algunos ejemplos de este tipo de energías son la eólica, que usa el viento para generar energía y la energía solar que hace uso de los fotones de la luz solar para generar energía (Tagüeña, Julia. 2008.); otro aspecto que toman este tipo de construcciones es el reciclaje de aguas jabonosas (regaderas y lavabos) para el riego de plantas, al utilizar sistemas de reciclaje de agua se pueden obtener muchas ventajas como, ayudar a la sustentabilidad del territorio, disponibilidad de agua dulce aunque se realicen cortes y la más grande e importante es el ahorro de miles de litros de agua al año.

En nuestro país se están llevando a cabo acciones por parte del gobierno y de instituciones para promover y construir estas edificaciones un claro ejemplo es que en el año 2008 el gobierno del presidente Felipe Calderón presentó un proyecto basado en un programa de planos de casas y viviendas ecológicas ya que esto evitaría la emanación de más de un millón de toneladas de dióxido de carbono.

Mucha gente cree que este tipo de viviendas son costosas y solo países primermundistas se pueden dar el lujo de tenerlas ya que México es un país tercermundista con muchos problemas económicos y sociales, por lo que tiene otros problemas más importantes que construir edificaciones amigables con el ambiente; pero el secretario del Consejo para la Construcción de Viviendas y Edificios Sustentables, informó sobre la puesta en marcha de un programa piloto para la construcción de 30.000 viviendas ecológicas y de los “prestamos verdes” que está otorgando al público INFONAVIT, lo que nos hace ver que en México es un tema de importancia. (EFE NEWS. 2008)

Este tipo de construcciones ofrecen varias ventajas y servicios que una casa común no siempre hace, este tipo de ventajas son que estas casas generan ahorro en el consumo de elementos vitales, como el agua, la luz y el gas, adaptando paneles solares, pozos tormenta, fosas sépticas, ventanas ahorradoras de energía, reductores de voltaje y fluxómetros inteligentes. Estas adaptaciones hacen que las familias que habitan las casas



ahorren entre 40 y 70 dólares mensuales. Lo que para casas de interés social es un ingreso importante.

En contraparte comúnmente la construcción de una casa amigable con el ambiente es un proyecto más caro que la construcción de una casa normal, según el arquitecto Adonis Erlate la inversión para la construcción de una casa autosustentable es muy alta, además de que por ser un método nuevo muchos profesionales no están familiarizados con los materiales y los métodos utilizados, por lo que es más complicado encontrar personal especializado para construir este tipo de viviendas y por lo tanto más caro. Aunque de acuerdo al arquitecto mexicano, Jorge Noverón, quien ganó un concurso nacional sobre casas amigables con el ambiente nos dice: “En costos, permite ahorros de hasta 30 por ciento porque la planeación adelantada tan específica permite un uso más eficiente de los materiales y recursos. (Periódico Reforma. 2009.)

Podemos concluir que la implementación de construcciones amigables con el ambiente, fomentará que dejemos una huella más sana para nuestro planeta aparte de que el uso de este tipo de viviendas nos aporta más ingreso para las familias que viven en ellas ya que gastarán menos en sus servicio; ya es posible observar en México a varios Ingenieros Civiles y Arquitectos en conjunto con el de gobierno federal, están promoviendo proyectos dirigidos para la evolución y desarrollo de este tipo de construcciones se lleve a cabo.

#### Referencia:

Arquigráfico 2012. Arquitectura Ecologica, ventajas y desventajas. Obtenido

de: <http://www.arquigrafico.com/arquitectura-ecologica-ventajas-y-desventajas> Obtenido el: 2 de abril de 2013

**LECTURA N° 05**

POR JUAN GUILLERMO ALFAU Y ALAN GAMA

Desarrollo Ecológico y Vertical: Sustentabilidad en la Ingeniería Civil

El desarrollo sostenible es una práctica de indiscutible valor a nivel global, sin embargo, solo algunos Ingenieros en Ingeniería Civil la promueven. El sector de la construcción es responsable de un desmesurado impacto sobre el medio ambiente y un consumo energético sobrenatural. Debido al crecimiento exponencial de la población, el cuidado del medio ambiente se ha convertido en un tema polémico y de suma importancia. El objetivo de este ensayo es persuadir a la población sobre la importancia de un desarrollo sostenible en la ingeniería civil. En este ensayo se mostrará la importancia que tiene la construcción de casas “verdes” para el medio ambiente y los beneficios que presenta el crecimiento vertical en el desarrollo de la ciudad.

Debido al deterioro ambiental producido en las obras civiles por el desarrollo y crecimiento de la población, se han tomado medidas necesarias para reducir el daño actual del medio ambiente. Consecuente a esto, es necesario desarrollar viviendas u obras civiles sostenibles e inteligentes, que proporcionen beneficios económicos, ambientales y sociales, y así preservar o cuidar el medio ambiente mediante la implementación de materiales amigables con la naturaleza (aislantes, materiales reciclados, etc.) y la utilización de tecnología (paneles solares, células fotovoltaicas, captadores de lluvia, calentadores solares, etc.) que permitirán ahorrar recursos como agua, electricidad, entre otros. Se ha demostrado que el 70% de la contaminación es producida por países en desarrollo, por otra parte, muchas asociaciones han participado en México para combatir este problema como son CONAVI, SFH, INFONAVIT y muchas más alrededor del mundo. Los trabajos de estas asociaciones son debido a los beneficios que proporcionan las casas ecológicas, por ejemplo con la utilización de una vivienda ecológica puede reducir emisiones de 1.5 toneladas de dióxido de carbono por casa y que permitirá ahorrar entre 30% y 60% de los gastos de servicios de gas, agua, luz, etc. que equivalen a 160 pesos mensuales por vivienda.

La tecnología implementada en viviendas sostenibles puede resultar muy caro, por lo que muchas veces no se recurre a esta tecnología, debido a que la economía no lo permite y por consiguiente se siguen desperdiciando o degradando recursos naturales. Estas nuevas tecnologías resultan costosas debido a que son tecnologías de punta. La arquitecta Hirata Nagazako resalta que “Es lo mismo que sucedió con los celulares, que antes eran muy caros, pero ahora todos los podemos tener porque hay competencia y son mucho más baratos” (Nagazako H, 2007). Sin embargo, la utilización de estas tecnologías, a pesar de que pueden ser caras, producirán un gran beneficio a largo plazo. Cabe resaltar que la construcción de una casa sustentable puede aumentar el precio entre 2% y 3% en comparación a una casa tradicional.

Por otra parte, debemos considerar el crecimiento vertical como primordial cuando hablamos de desarrollo sostenible. Como se establece en el artículo La ciudad vertical como modelo de desarrollo sostenible de Fernando Sande (2013), el desarrollo vertical es sostenible porque a través de él optimizamos los usos de suelo y ahorro de energía. Las ciudades que son planificadas horizontalmente requieren una mayor conquista de terreno, que a su vez implica que utilicemos más asfalto, concreto,

destrucción de ecosistemas, etc. Una gran extensión de suelo se convierte en un mayor consumo de energía, debido a que trae una mayor dependencia del automóvil y, por consiguiente, mayor emisión de gases de efecto invernadero que contribuyen de manera importante al calentamiento global. En un sistema horizontal, cada casa debe tener su propio suministro de agua, energía eléctrica, recolección de basura, entre otros que implican una inversión económica más grande a largo plazo.

En cambio existen expertos que se oponen al desarrollo vertical, ya que afirman que crecer verticalmente trae escasez de plazas, parques y zonas verdes. Se afirma que al proyectar rascacielos o edificios altos, constituye un ataque de dimensiones gigantescas sobre el medio natural, y solo es producto de la ambición de constructores sin escrúpulos, con ganas de especular sin límites. Otro problema del crecimiento vertical es la creciente densidad poblacional y que las antiguas instalaciones de las ciudades no abastecerán las necesidades un mayor número de integrantes. Debemos recordar que el desarrollo vertical precisamente busca una mayor densidad poblacional con el fin de reducir costos de infraestructura e impactos ambientales a largo plazo. No cabe duda de que es más fácil emplear este sistema en ciudades que se encuentran en desarrollo y tienen un gran potencial de crecer, como lo es Querétaro.

Otro beneficio de suma importancia, y más aún para un país con las condiciones de México, es el que nos indica Lomelí Noriega, Presidente de la Comisión de Desarrollo Urbano, Obras Públicas y Comunicaciones de Querétaro, “se necesita beneficiar estos complejos, ya que al generar viviendas de forma vertical se puede tener el control en cuanto a seguridad y en el tema del crecimiento de la ciudad.”

Finalmente, la crisis ambiental se ha convertido en uno de los temas más importantes a los que nos enfrentamos en la actualidad. En conclusión podemos decir que todos estos problemas empiezan por la falta de educación y preocupación por el medio ambiente. No cabe duda de que es difícil manejar una ciudad que crece de manera tan desmesurada, por ende debemos engarzar la planeación con el desarrollo. Es así como el ingeniero civil debe de continuar buscando alternativas sustentables para el desarrollo de poblacional con el fin de evitar que se continúe degradando el medio ambiente.

### **Referencia**

Alonso, E. O. (2010). *La jornada*. Recuperado el 05 de 04 de 2013, de Ciencia: <http://www.jornada.unam.mx/2010/01/15/index.php?section=ciencias&article=a03n1cie>



**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES**  
**Y EDUCACIÓN**



**POSTEST**

**Apellidos y Nombres:** \_\_\_\_\_ **fecha:** \_\_/\_\_/\_\_

**Instrucción:** Responda el siguiente test de acuerdo al texto leído.

**Tema:** leer críticamente

**Objetivo:** Desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de la carrera profesional de Ingeniería Civil.

<b>COMPETENCIA: LECTURA CRÍTICA</b>							
<b>INDICADORES</b>		<b>ÍTEMS</b>					<b>TOTAL</b>
<b>DIMENSIONES</b>	<b>DESENPEÑOS</b>	<b>Completamente (5)</b>	<b>Bastante (4)</b>	<b>Regula (3)</b>	<b>Poco (2)</b>	<b>Nada (1)</b>	
<b>Dimensión textual evidente</b>	Ubica información sobre eventos, actores, circunstancias, escenarios, momentos o fuentes de información						
	Articula piezas de información que están en distintas partes del texto o en distintos textos						
<b>Dimensión relacional intertextual</b>	Reconoce cómo se relacionan las partes que conforman un texto						
	Reconoce la relación de un texto con otros textos del cultura						
	Deduce información sobre el enunciador						

<b>Dimensión enunciativa</b>	Caracteriza a quienes participan como personajes en una historia de situación comunicativa en un texto; a partir del uso específico del lenguaje y la forma cómo interactúan.						
	Establece relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje o de un tipo de texto en particular, el propósito comunicativo y la intención respecto a la audiencia.						
<b>Dimensión valorativa</b>	Reconoce contenidos valorativos e ideológicos en los enunciados de un texto o situación de comunicación						
	Reconoce perspectivas Y puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación						
<b>Dimensión sociocultural</b>	Reconoce como las estrategias discursivas se orientan						
	Reconoce como los discursos configuran prácticas socioculturales						

Fuente: Elaboración propia – 16/10/15

## LECTURA N°01

**Sabías que la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STPS) cuenta con normas de seguridad y de higiene para los centros de trabajo. ¿Quieres saber a qué se**



**refieren estas normas?**

¿Cuántas veces no nos hemos encontrado, o aún peor, trabajamos en lugares (edificios, oficinas, casa) donde no existen instalaciones de aire acondicionado y las condiciones ambientales como el calor y el frío hacen de tu estancia un verdadero infierno?

Por fortuna hoy en día la ley suprema en su artículo 123, apartado “A”, menciona que el patrón estará obligado a observar, de acuerdo con la naturaleza de su negocio, los preceptos legales sobre higiene y seguridad en las instalaciones de su establecimiento, y a adoptar las medidas adecuadas para prevenir accidentes sobre el uso de las máquinas, instrumentos y materiales de trabajo, así como a organizar de tal manera éste, que resulte la mayor garantía para la salud y la vida de los trabajadores.

De acuerdo a lo anterior, por normativa existen inspecciones y procesos que supervisan estas condiciones en las empresas. Uno de los factores que ayuda a mejorar el ambiente de trabajo es precisamente el aire acondicionado.

**Pero, ¿A qué nos referimos con aire acondicionado? y ¿Qué beneficios brinda?**



Por normatividad dependiendo del número de personas que se encuentren dentro de un espacio, debe existir un suministro de oxígeno, este se da por medio de la ventilación. La ventilación juega un papel importante en el aspecto de higiene, los baños despiden olores desagradables, en los laboratorios

químicos, ciertas sustancias deben ser diluidas en aire, una mala ventilación puede

ocasionar síntomas dañinos a la salud como picazón en los ojos, sequedad de la piel, congestión nasal, ronquera, entre otras.

La ventilación y el buen uso de un sistema de aire acondicionado adecuado permiten la prevención de accidentes y procura la salud del trabajador.

¿Qué tipo de sistema de aire acondicionado sería el ideal para el inmueble en el que me encuentro?

Los Sistemas de aire acondicionado se pueden dividir y adecuar a partir de las necesidades del inmueble, dentro de los sistemas más comunes tenemos:

**El Portátil:** Este sistema con baja capacidad de enfriamiento, de poco peso y fácil de mover funciona con alimentación de 127 volts y no requiere de instalación especial. Generalmente tiene ruedas o patas para colocarse en el piso. Puede ser utilizado en consultorios, habitaciones o áreas reducidas.

**Consola:** Ofrece mayor capacidad de enfriamiento que los portátiles, por consiguiente tiene mayor peso y dimensiones por sus características conviene instalarlo en muros bajos. Adecuado para habitaciones, salas u oficinas en las que haya pocas personas.

**Cuarto o Ventana:** Es uno de los modelos más comunes, usualmente se coloca en una ventana. Es de fácil manejo y requiere poco mantenimiento es recomendable para habitaciones grandes, oficinas, salas de juntas o comedores.

Es importante mencionar que el abuso o desconocimiento de su uso, puede llevar a un excesivo consumo de electricidad. Por lo que, el asesoramiento de un profesional es base para la sustentabilidad y operatividad de nuestro inmueble, se recomienda la participación de un arquitecto comprometido con el medio ambiente que facilite sugerencias a favor de este aspecto.

<http://fortaingenieria.com/2015/04/23/normas-de-seguridad-e-higiene-para-los-centros-de-trabajo>.



**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN**



**POSTEST**

**Apellidos y Nombres:** \_\_\_\_\_ **fecha:** \_\_/\_\_/\_\_

**Tema:** La importancia de leer críticamente

**Objetivo:** Lograr desarrollar los niveles de lectura en los estudiantes de la carrera profesional de Ingeniería Civil.

**Puntaje:** 5ptos por cada ítem

**Instrucción:** Responda el siguiente cuestionario de acuerdo al texto leído

1. Leer las líneas (Nivel literal)

- a. Anotar las palabras desconocidas del artículo y escribe el significado, de acuerdo al contexto en el que se encuentra.

---

---

---

- b. ¿De qué habla el texto?

---

---

---

- c. ¿Qué necesitan los ambientes de trabajo?

---

---

---

- d. ¿Cuál es la norma que regula la ventilación en los ambientes de trabajo?

---

---

---

2. Leer entre las líneas (Nivel inferencial)

- a. Qué quiere decir según el texto las siguientes frases:

“Ciertas sustancias deben ser diluidas en el aire”

---

---

---



“el abuso o desconocimiento del aire acondicionado, puede llevar al uso excesivo de la electricidad”

---

---

---

- b. ¿Cuál es la problemática que se presenta en el discurso?

---

---

---

- c. ¿Qué permiten las instalaciones de trabajo con aire acondicionado?

---

---

---

- d. ¿Cómo los jefes o gerentes de las empresas pueden procurar la salud de los trabajadores?

---

---

---

### 3. Leer tras las líneas (Nivel crítico)

- a. ¿Cuál es la postura del autor en el artículo leído?

---

---

---

- b. ¿Existen casos similares en el contexto? Explica ¿Por qué?

---

---

---

- c. ¿Cómo se relaciona la temática del presente artículo con la carrera profesional?

---

---

---

- d. ¿Qué soluciones darías ante la problemática planteada?

---

---

---

---









Objetivo: Exponer nuestros puntos de vista

Explorar el mundo del autor

1- Identifica el Propósito

- \* ¿Qué se propone el autor?  
que nos informemos sobre los sismos.
- \* ¿Quié espera el autor del lector?  
que tomemos precauciones preventivas sobre los sismos
- \* ¿Qué quiere cambiar?  
que todos tomemos conciencia y participemos en los simulacros para estar preparados ante cualquier desastre natural.

2- Descubre las Conexiones.

- \* ¿Dónde se sitúa el texto?  
Se sitúa en nuestro país y también hablan de los sismos que han ocurrido en diversos lugares.
- \* ¿Cuándo se escribió el texto?  
Se escribió en www.portalcritica.com
- \* ¿A quién se refiere?  
al autor

3- Rastrea la Subjetividad.

- \* ¿Qué puedes inferir del discurso?  
sobre los sismos que se están dando en otros lugares
- \* ¿Qué dice de sí mismo el autor?  
que el hipocentro es el punto en el interior de la tierra en el cual se genera el sismo.
- \* ¿Qué imagen ofrece?  
ofrece una imagen de científico.

4- Detecta Posicionamiento.

Lee y subraya las palabras que ha e sustentar el tema, las de mayor rele

Posicionamientos y estereotipos	
Aspectos que proyecta el texto	
Pertenencia a grupos sociales	A Toda de pu Culto
Estereotipos culturales y forma de vida:	hay i no qui Preve
Roles sociales, entorno urbano cultural	hay 20 y no e dad de Sismo
Ideología: hechos Sociales.	Porque que no cia

5- Dibuja el mapa sociocultural.

Haz una lista de todo lo que dice el texto y otra sobre el mismo tema. Haz esta segunda lista todo lo que recuerdes, aunque no lo sepas con precisión.

- terremoto	- deformaciones	- Sismos
- Epidemias	- tectónicas	- desastres
- Sismólogos	- Zóncas	- Pobreza
- dilatación	- Infraestructura	- Causas
- Epicentro	- hipocentro	- despropor

Redactor.

Redactor: todo lo relacionado con el tema. Hay que tener en cuenta que el autor es un científico, por lo tanto, su lenguaje debe ser claro y preciso. En cuanto al lenguaje, debe ser claro y preciso.

#### 4- Detecta posicionamiento.

Lee y subraya las palabras que ha empleado para sustentar el tema, las de mayor relevancia.

Posicionamientos y estereotipos	
Aspectos que proyecta el texto	Redactar
Pertenencia a grupos sociales	A todos las personas de nuestro entorno Cultural.
esteriotipos Culturales y Forma de vida:	hay Personas que no quieren tomar Prevenciones.
Roles Sociales, entorno Urbano cultural	hay zonas Peligrosas y no están en capacidad de enfrentar un Sismo.
Ideología: hechos Sociales.	Porque hay Personas que no toman Conciencia.

#### 5- Dibuja el mapa Sociocultural.

Has una lista de todo lo que dice el texto y otra de lo que tú Sabes del mismo tema, Has esta segunda lista tan extensa con todo lo que recuerdas, aunque no lo sepas con precisión, con todo lo que intuyas.

- |              |                 |                 |               |
|--------------|-----------------|-----------------|---------------|
| - terremoto  | - deformaciones | - Sismos        | - muerte      |
| - epidermis  | - tectónicas    | - desastres     | - magnitud    |
| - Sismólogos | - Interplaca    | - Pobreza       | - liberación  |
| - dilatación | - Intraplaca    | - Causa         | - Natural     |
| - epicentro  | - hipocentro    | - desesperación | - Catástrofe. |